

Elaine Conte
Cristiele Borges dos Santos Cardoso

Experiências formativas com mini-histórias



pesquisas contemporâneas

Elaine Conte
Cristiele Borges dos Santos Cardoso

Experiências formativas com mini-histórias



pesquisas contemporâneas

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Freepik, Vector_Corp, Kedprincess
- Freepik.com

Revisão Landressa Rita Schiefelbein

Autoras Elaine Conte
Cristiele Borges dos Santos Cardoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C761e

Conte, Elaine

Experiências formativas com mini-histórias: pesquisas contemporâneas / Elaine Conte, Cristiele Borges dos Santos Cardoso. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-451-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.517

1. Educação infantil. 2. Educação. 3. Pesquisa. I. Conte, Elaine. II. Cardoso, Cristiele Borges dos Santos. III. Título.

CDD: 372.21

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação infantil

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-452-4

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2



[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes (BARROS, 1916-2014).



Fonte: Memórias Inventadas (BARROS, 2006).

SUMÁRIO

Prefácio	10	
<i>Maiane Liana Hatschbach Ourique</i>		
Prefácio	14	
<i>Hildegard Susana Jung</i>		
Introdução.....	16	
Capítulo 1		
De onde partimos.....	28	
Notas para pensar as mini-histórias no horizonte da educação infantil.....		36
Por que as mini-histórias são importantes?.....		53
Experiências do curso de extensão de 2018.....		58
Capítulo 2		
Caminhos desbravados.....	81	
Experiências do curso de extensão de 2020.....		85
Origens dessa aventura sobre mini-histórias.....		91
Algumas discussões históricas sobre a infância no Brasil.....		117



Capítulo 3

Linguagem fotográfica..... 128

Aprender a ver..... 138

Tudo de todos 141

Capítulo 4

Retomando alguns diálogos 145

Design da informação..... 150

Menos é mais..... 152

Restituindo as vivências..... 156

A narrativa e a crônica 159

Capítulo 5

Aonde chegamos..... 166

Um convite às mini-histórias..... 169

Análises da investigação educacional..... 184

Desdobramentos, marcas
e articulações finais..... 190

Referências 199

Sobre as autoras..... 212

Índice remissivo..... 213



PREFÁCIO

Maiane Liana Hatschbach Ourique

“Sem ditos não teriam sentido os feitos; não haveria nem sequer feitos humanos” (AZURMENDI, 1994, p. 45).

As mini-histórias tornam visível a vontade humana de deixar marcas por onde passamos. São, elas próprias, marcas pedagógicas potentes daquilo que fazemos no dia a dia da Educação Infantil. No entanto, toda marca deixada no mundo depende de um olhar interpretativo para completar seu ciclo de sentido em um dado contexto cultural. Assim como as folhas caídas das árvores em um gramado verdejante podem significar, por exemplo, a beleza dos ciclos da vida, trabalho para quem precisa varrer, sujeira para quem quer que a natureza não se transforme - e por aí vai -, as mini-histórias são registros dos feitos das crianças enxarcados da subjetividade do narrador. Esta imanente implicação que o registro exige pode ser um impedimento significativo para pôr-se a produzir sentido sobre as trajetórias que crianças e adultos tramam nas instituições educativas. Dito de modo positivo, esta abertura para os significados que os acontecimentos podem provocar é, pois, o que move o narrador na construção de mini-histórias que traduzam, enfoquem, (re)ordenem, cotejem aproximações com outros acontecimentos, sentimentos e atitudes humanas.

Muito embora este universo de possibilidades seja latente aos momentos de construção das mini-histórias, elas só conseguem expandir sua potência se forem produzidas e divulgadas em contextos pedagógicos e culturais ricos e solícitos para o florescimento deste protagonismo pulsante da infância. Ou seja, enfraquecemos a potência das mini-histórias quando elas são elaboradas em ambientes burocráticos e pouco acolhedores da ação e interação das crianças. Neste caso, elas apenas servem como instrumento de divulgação do trabalho

docente, assim como se prestavam as antigas pastas cheias de folhas com desenhos que as famílias recebiam da escola ao final do ano.

As mini-histórias possuem a arte de transformar a efemeridade dos feitos cotidianos das crianças em ditos cheios de sentido não apenas para aquela individualidade ali narrada, mas para o grupo maior de sujeitos humanos que, de alguma maneira, tenham experienciado aquele sentimento, gesto, relação, lhes permitindo tecer um fio testemunhal e compreensivo sobre suas memórias, narrativas e culturas. As mini-histórias carregam, portanto, uma outra concepção sobre o que fazem crianças e adultos em ambientes educativos institucionalizados, de forma que a investigação das crianças em interação com as propostas organizadas vá sendo entrecruzada com a linguagem estética e pedagógica. Aqui, não basta dizer ou firmar um contrato teórico sobre o protagonismo infantil, é necessário lidar expressivamente com essa centralidade da criança no processo de aprendizagem.

Por se tratar de uma produção altamente estética, não aprendemos a fazer mini-histórias somente a partir do registro intuitivo, na lógica do “quanto mais você treinar, melhores suas narrativas serão”. Há um repertório cultural e histórico que sustenta a linguagem estética e dá condições para que as metáforas, metonímias, perífrases, sinestesias, etc. - presentes na mini-história - toquem o leitor de uma maneira comovente e em suas experiências mais primeiras. As autoras dizem isso na parte inicial desta obra lembrando da importância dada por Paulo Freire à leitura de mundo, pois, para a construção das mini-histórias, essa leitura de mundo é, ao mesmo tempo, o que suporta a trama narrativa e o que dispara novas interpretações e experiências junto às crianças.

Não é à toa que as mini-histórias surgem de uma escuta sensível às relações e significados expressos no cotidiano das crianças. São muito mais as experiências das crianças no mundo que estas narrativas buscam registrar do que o desenvolvimento individual e sua manifestação em habilidades de locomoção, fala, escrita. Lembremos aqui



que a narrativa do desenvolvimento infantil tem servido para o fortalecimento de uma pedagogia transmissiva, que valoriza a ordenação, a classificação e a separação entre o que é normal e o que é anormal, estimulando uma lógica excludente. Já a concepção de experiência está na base das pedagogias participativas, intimamente ligada às características da historicidade das personagens, situando-as no contexto em que vivem e considerando que os gestos e conhecimentos ali construídos não são puramente resultado de alargamento biológico ou mental, mas das interações e valores compartilhados no grupo.

Somos fruto dessa pedagogia transmissiva e, conscientes disso, buscamos transpor o paradoxo de fomentar o ato criativo para, em seguida, enquadrá-lo no currículo da escola. Este nó em nossa experiência formativa - muito mais do que o desconhecimento sobre o que são as mini-histórias ou a dificuldade em produzi-las, como relatam as autoras nesta obra – mostra-se forte quando precisamos nos expressar esteticamente. Nestes casos, as autoras afirmam: *A ideia das mini-histórias precisa ser construída na estrutura mental de um educador que saiba escutar, tirar o invisível de todas as linguagens (oral, corporal, expressivas, de estar com o outro), dando vida ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e relacionando aprendizagens para a vida no mundo maravilhoso da infância.*

Neste cenário de transição ético-estética entre o dizer e o fazer democrático, esta obra documenta de forma corajosa as viradas pedagógicas que têm ocorrido no campo da Educação Infantil, especialmente, em municípios e instituições que aproveitaram o contexto de exceção instaurado com a pandemia de Covid-19, em 2020, para buscarem formação docente e implementarem propostas pedagógicas participativas, de escuta e acolhimento às curiosidades e necessidades das crianças. Desejo que esta coragem para mobilizar outros modos de registro e documentação pedagógica contagie também o leitor a aventurar-se pelas narrativas infantis em contextos de investi-

gação sobre si mesmas e sobre o mundo. Assim, podemos sempre renovar os modos de ver e dizer de nossa humanidade, impregnando o tempo-espaço com os ditos de quem, ao dizer, se deixa transformar.

Aproveite a leitura!

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Professora Doutora da Faculdade de Educação (FaE/UFPeI)

**Figura 1 – Mini-história:
Interfaces e vozes das crianças na escola.**



Fonte: imagem de acervo das autoras, 2021.

PREFÁCIO

Hildegard Susana Jung

Com imensa alegria recebi, das colegas Elaine e Cristiele, o convite para prefaciar a presente obra, que aborda de forma tão lúcida e responsável uma metodologia tão leve e divertida como o uso das mini-histórias, lançando um olhar atento à Educação Infantil, que considero ser o mais importante nível da educação de qualquer ser humano. Arrisco-me nessa afirmação, posto que se trata do primeiro contato com a escolarização formal e, dessa forma, a superação de uma perspectiva puramente higienista e a conscientização sobre o equilíbrio entre o educar e o brincar propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ganham o viés trazido neste livro, que cuidadosamente aborda a face divertida do brincar e a responsabilidade do educar.

Da Educação Infantil ao ensino na Pós-Graduação, as práticas pedagógicas são fundamentais no processo de ensino. De acordo com Ausubel (1980), elas precisam fazer sentido para o estudante, de forma que a aprendizagem seja significativa, ou seja, que ela se torne duradoura e não efêmera, como costuma ser tudo o que é mecânico. Em outras palavras, o ensino somente se justifica, se ele levar à aprendizagem. E para que de fato isso ocorra, o ensino precisa tomar em conta que as pessoas não são somente dotadas de intelecto, mas também de emoções. E mais: somos seres em constante transformação. Entrando no clima das histórias, lembro da Lagarta que Alice encontrou no País das Maravilhas, no clássico lançado pela primeira vez em 1865, e que perguntou à menina: “- Quem é você? Ao que Alice respondeu, um tanto tímida: - Eu... mal sei, senhor, agora... pelo menos sei quem *EU ERA* quando acordei esta manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então”. (CARROLL, 2021, p. 53; grifos do autor). A mudança faz parte do processo de crescimento e de autonomia.

Dessa forma, a prática pedagógica precisa levar em conta as emoções (em constante mudança), incentivar a autonomia e potencializar a criatividade. Nesse contexto, as mini-histórias começam a ganhar espaço como uma alternativa que, além de estimular a criatividade, dialoga com a prática da resolução de problemas defendida por Alves, Demo e Silva (2021), com a dialogicidade e a pedagogia da pergunta proposta por Freire (1996), além de utilizarem a realidade do estudante como *lócus* criativo, um dos pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel (1980).

Com isso, convido a todos e a todas a se deliciarem com a leitura, que promete ser divertida, mas, acima de tudo, muito educativa. Parabéns às autoras e obrigada por nos brindar com esta excelente obra!

Hildegard Susana Jung

Professora Doutora da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas)

Canoas, 14 de janeiro de 2022.

**Figura 2 – Mini-história: Conexões
e projeções comunicativas na escola.**



Fonte: imagem de acervo das autoras, 2021.

INTRODUÇÃO

O ato de educar somado ao de fazer registros (textuais, visuais, fotográficos¹), da própria práxis e anotações do cotidiano escolar, vivenciando o diálogo no encontro amoroso com o outro e na transformação constante da realidade paradoxal, não se constitui uma tarefa fácil, mas é a linha de investigação desse trabalho conjunto no campo da Educação Infantil. Fruto de uma série de interrogações, experiências e impasses atuais, nesse livro apresentamos alguns dos conceitos e casos mais relevantes do trabalho formativo com o uso de mini-histórias, mas há tanto a se aprender e tanto a pesquisar sobre a cultura da infância e o desenvolvimento humano em seu fenômeno educativo. O processo de aprendizagem no encontro com a infância precisa ser um processo criativo pelas linguagens da arte, cujo alicerce está em lidar com o imprevisível das crianças. Tal sentimento pode ser desvelado pelas pinturas de Albert Anker (1831-1910), quando evidencia, nos primeiros anos do século XIX, cenas do cotidiano da educação e se tornou um dos principais pintores nesse campo do retrato de crianças. A livre expressão de Anker é apresentada na importância do aspecto educacional, buscando indícios e construindo sentidos de algo que não era autoevidente na época para a população. Os detalhes das crianças brincando ou em interação com o outro, no contato com a natureza, mostram uma visão sobre o cotidiano das escolas, visto que durante muito tempo estas foram reservadas apenas para crianças bem vestidas e as pinturas mostram outras linguagens de crianças descalças, em interação dialógica de partilha lúdica.

1 Tanto a fotografia quanto a pintura têm origem em movimentos muito complexos e contraditórios. No ato de pintar existem fases objetivas e no ato de fotografar existem fases subjetivas [...] A fotografia é o resultado de um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, uma transformação do mundo; é uma coisa nova (FLUSSER, 2019, p. 42-45).

Figura 3 – A Creche I.



Fonte: ANKER, 1890.

Figura 4 – A caminhada na escola.



Fonte: ANKER, 1872².

2 As crianças das obras de Anker estão imersas nas suas atividades, de forma viva, feliz e sem pressa. Obras do pintor realista suíço, assim como seu envolvimento com os ensinamentos de Jean-Jaques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi estão disponíveis em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Albert-Anker.html> Acesso em: 17 jan. 2021.

Na condição de professoras, somos sujeitos da práxis, da ação e da reflexão, atuamos nas relações com o outro, com a natureza e com o mundo em situação, por meio do trabalho pedagógico, cujo foco está nas ações, nos gestos, nos detalhes e nas expressões da corporeidade, especialmente na infância (FREIRE, 2015). Em termos filosófico-educacionais, são explicitadas as intenções das crianças e das professoras, que aprendem a experienciar e a pensar juntas, negociando com os contextos em formas de ver e de fazer leituras imaginativas em diálogos com o mundo. Quem sabe, com essa experiência em gestos por mini-histórias possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos na atuação.

Paulo Freire explicita o que se exige da educação quando trata da criança pequena. O profissional da educação da criança pequena possui uma tarefa que, sendo prazerosa, é também exigente: de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica (REDIN, 2010, p. 138-139).

Explorando os limites da profissão, podemos dizer que embora saibamos o potencial do brincar (do jogo e da experimentação da realidade), por meio da experiência de aprender no encontro das crianças, isso esteve distante dos processos formativos e pedagógicos porque o professor nem sempre esteve comprometido com as crianças e suas relações, mas sua imagem se constituiu sem uma reciprocidade brincante, mantendo a arrogância do saber, na figura do adulto parede. O trabalho investigativo, no sentido autoeducativo, certamente é uma das formas de sistematizar aprendizagens evolutivas e sociais, apresentando, no tempo em que as mini-histórias nasceram, o tempo que as revela e (re)conhece, sobretudo em razão de sua abertura a todos os tipos de experimentações. Identificamos que *a educação como prática da liberdade* é o meio para despertar a criticidade e a autonomia humana, possibilitando o desenvolvimento de uma percepção crítica desde a infância, tendo o professor a capacidade de permitir a criação e o diálogo de conhecimentos, provocando a leitura do mundo e a sua transformação (FREIRE, 1967).

Nessa perspectiva, os padrões da escola, os princípios e recomendações de política educacional foram propostos nesse campo, inicialmente, por Rui Barbosa, quando era deputado federal em 1882, no “Parecer ao Projeto de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário: *O jardim de crianças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades físicas, morais e intelectuais das crianças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel*” (BRASIL, 2013, p. 16). Para Froebel³, cada criança é singular e tem a tendência de se relacionar com os outros. Por isso, os educadores precisam estimular as potencialidades das crianças, por meio de jogos, respeitando suas características de desenvolvimento em cada etapa da vida, estimulando os elementos constitutivos da linguagem (BRASIL, 2013).

Outro exemplo pode ser tomado da implantação dos estabelecimentos educacionais para crianças pequenas, em meados do séc. XIX. O primeiro Kindergarten, de Froebel, surgiu em 1840, quatorze anos depois de ele ter escrito *A educação do homem* (1826). *A Casa del bambino*, de Montessori, data de 1907, e a Escola de Decroly, em Bruxelas, de 1927 (BRASIL, 2013, p. 17)⁴.

Diante desse cenário, o brincar e a ludicidade norteiam as bases legais, os parâmetros de qualidade da Educação Infantil e integram o desenvolvimento físico, social, afetivo, cognitivo e as múltiplas linguagens infantis, de grande impacto emocional. Por sua vez, observamos nesses referenciais curriculares uma ausência de orientação pedagógica aos professores, assim como falta de condições mínimas para o desenvolvimento profissional no fenômeno educativo, em termos de

- 3 Sobre Friedrich Froebel (1782-1852), o formador das crianças pequenas e o criador dos jardins de infância, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=LGCxM9uveB8>. Com base na observação das atividades das crianças com jogos e brinquedos, Froebel foi *um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação*, um conceito que só se difundiria no início do século 20, graças ao movimento da Escola Nova, de Maria Montessori (1870-1952; <https://www.youtube.com/watch?v=LnLt24ypGDc>) e Célestin Freinet (1896-1966; <https://www.youtube.com/watch?v=CbX8XX6tbmg>), entre outros. Defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado interdepende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.
- 4 Sobre o primeiro jardim da infância do Brasil, em 1875, e a historicidade dos marcos legais até 2013 (BRASIL, 2013), consultar: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pt0000225334>. Acesso em: 10 jan. 2022.

planejamento das atividades e criação de situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. “No âmbito da pedagogia da infância, todos os países do Mercosul põem a criança como centro do processo educacional, dizendo que ela deve ser acolhida e valorizada tal como é, na sua identidade e subjetividade e na sua dimensão de sujeito ecológico-social” (BRASIL, 2013, p. 117).

Compreendemos, por certo, que com base nas mudanças curriculares recentes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é necessário criar, aos poucos, condições de possibilidade ao trabalho pedagógico, para que a relação existente entre o currículo oficial, o currículo real e o currículo oculto seja associada à construção de um quadro mais amplo acerca dos processos, roteiros e registros de atividades coletivas, com vistas à justificação de memórias do conhecimento das crianças e das professoras, como proposta pedagógica à produção de mini-histórias⁵. As mini-histórias aqui conceituadas têm seu surgimento também com as pesquisas realizadas por David Altimir (2010), com a obra *Como escuchar a la infancia* que é trazida com referência aos contextos brasileiros para nos apropriar do que fazem os bebês no berçário (FOCHI, 2015c). Tais proposições se apresentam como breves relatos imagéticos e sensíveis (fotografias acompanhadas de uma escrita curta, de linguagem direta, simples e poética) sobre o saber-fazer dos bebês nas inter-relações com os outros sujeitos capazes de linguagem e ação, em relação ao mundo, nas suas relações interpessoais. Em síntese, é uma atitude pedagógica que envolve a globalidade do trabalho pedagógico e exige do professor a escuta atenta, a observação, o olhar curioso, a proposição, a reciprocidade, o ato de fotografar, registrar e narrar as experiências do cotidiano

5 As mini-histórias permitem a construção de conhecimentos textuais e visuais da cultura da infância pela escuta, observação e acompanhamento das crianças que estão crescendo nas creches e pré-escolas, por meio de registros fotográficos e da documentação pedagógica, assegurando o direito das crianças à narração por imagens e à garantia de que as suas vozes, gestos e expressões sejam levadas em consideração como um conectivo para aprendermos a ser professores. Fonte de financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Processo: 19/2551-0001776-6.

educacional. Em vista da supressão da memória infantil (amnésia cultural ou mutismo da infância) e da padronização dos métodos de educar, relacionar a construção de saberes na Educação Infantil com práticas narradas por imagens é trilhar um caminho com poucas pesquisas sobre o tema, e isso serve de impulso para pensarmos nas produções intrínsecas às práticas pedagógicas motivadas pela cooperação docente e pelo fazer infantil, articulando projetos em que a criança seja ativa e participativa desse processo (SANTOS; CONTE, 2018).

No centro dessa reflexão, destacamos que olhar o trabalho pedagógico na relação com a infância⁶ exige o descentramento como condição essencial para despertar modos de fazer, ver, ser, escutar e perceber as crianças em seus movimentos formativos com as proposições dos professores. Na verdade, a capacidade de olhar devagar e de ver de outras formas o mundo é algo próprio às crianças, sendo também o público mais aberto e honesto que podemos ter. É assim que tudo (re)começa, sensação de plenitude, de humanidade, de amor... Nesse sentido, Rubem Alves (2010) nos auxilia a compreender a criança no contexto de pesquisa que será descrito e relatado em pistas do conhecimento construído aqui:

As crianças ignoram os relógios. Os relógios têm a função de submeter o tempo do corpo ao tempo da máquina. Mas as crianças só reconhecem os seus próprios corpos como marcadores do seu tempo. Se as crianças usam relógios, elas os usam como se fossem brinquedos. Que maravilhosa subversão! Usar a gaiola do deus Chronos como brinquedo de Kairós, o deus do tempo da vida. As crianças, do jeito como saem das mãos de Deus, são brinquedos inúteis, não servem para coisa alguma... Crianças

- 6 "A infância constitui uma etapa da vida com sentido e conteúdo próprios. Adultos inteligentes, criativos, empreendedores, com ampla flexibilidade mental, são antes consequência que objetivos da ação nos primeiros anos de vida. Por isso, não olhamos para as crianças na perspectiva do adulto que desejamos que sejam, mas como cidadãs, sujeitos de direitos enquanto crianças. Entendê-las como pessoa-em-desenvolvimento implica conferir plenitude ao momento da infância por ela ter sentido em si mesma e, adicionalmente, nessa mesma dinâmica, situá-la num processo de formação cuja meta é o sempre mais adiante", ou seja, a plenificação de seu projeto de existência (BRASIL, 2013, p. 44-45).



não são para ser usadas como ferramentas. Elas são para ser gozadas, como brinquedos... Os olhos, diferentemente do resto do corpo, preservam para sempre a propriedade divina do rejuvenescimento. O sábio é um adulto com olhos de criança [...]. Quero voltar para as crianças. A razão? Por elas mesmas. É bom estar com elas. Crianças têm um olhar encantado. Visitando uma reserva florestal no estado do Espírito Santo, a bióloga encarregada do programa de educação ambiental me disse que é fácil lidar com as crianças. Os olhos delas se encantam com tudo: as formas das sementes, as plantas, as flores, os bichos, os riachinhos. Tudo, para elas, é motivo de assombro. E acrescentou: Com os adolescentes é diferente. Eles não têm olhos para as coisas. Eles só têm olhos para eles mesmos... Eu já tinha percebido isso. Os adolescentes já aprenderam a triste lição que se ensina diariamente nas escolas. Aprender é chato. O mundo é chato. Os professores são chatos. Aprender, só sob ameaça de não passar no vestibular. Por isso quero ensinar as crianças. Ensiná-las para que elas se encantem com o mundo. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxinim, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, o zinir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Dessas coisas, invisíveis aos eruditos olhos dos professores universitários (eles não podem ver, coitados. A especialização os tornou cegos como toupeiras. Só veem dentro do espaço escuro de suas tocas. E como veem bem!), nasce o espanto diante da vida; desse espanto, a curiosidade; da curiosidade, a fuçação (essa palavra não está no Aurélio!) chamada pesquisa; dessa fuçação, o conhecimento; e do conhecimento, a alegria!

Mas escrever mini-histórias com professoras⁷ de Educação Infantil exige muito esforço e uma atenção considerável para comunicar as manifestações no mundo experienciado pelas crianças no cotidiano escolar. Ao realizar uma pesquisa com professoras e crianças para atentar para suas falas, ao ouvi-las e registrar suas expressões

7 Em grande parte da escrita assumimos a categoria “professoras” ao invés de “professores” de Educação Infantil, considerando que mais de 95% das profissionais que trabalham com crianças pequenas são mulheres.

e ideias, de certa forma, estamos diante da inversão do que se acostumou entender na tradição cultural como autoridade pedagógica e *infans*. A proposta de acompanhamento para a elaboração de mini-histórias foi desenvolvida junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas/RS). Esta perspectiva de gestão compartilhada de conhecimentos ofereceu algumas provocações e espaços para aprender por caminhos instigantes das mini-histórias, para que se produzam deslocamentos nos olhares naturalizados do fenômeno educativo em sala de aula, agora produzindo investigação dos saberes e relações culturais. Afinal de contas, se a sabedoria começa na imaginação (Sócrates), o que as mini-histórias trazem de novo para o trabalho pedagógico⁸? É um esforço para reconhecer a pluralidade da produção do conhecimento na Educação Infantil que não se faz isoladamente, nem fora do mundo, pois não basta defender teoricamente o pluralismo e ignorá-lo na prática, mas, cabe a nós fomentarmos projetos de observação que apoiem experiências e registros dos professores em atuação, no momento da produção de memórias das crianças no cotidiano escolar. O respeito ao outro envolve trazê-lo para o debate, mesmo que isso envolva riscos e dificuldades na sistematização de diferentes histórias. Então, questionamos: De que maneira podemos experimentar as mini-histórias na Educação Infantil como forma de documentação para qualificar os processos pedagógicos e formativos? Será que as mini-histórias podem modificar essa realidade educacional para o alargamento do diálogo com o mundo social? A Pedagogia, por meio do registro de mini-histórias, traz novas metodologias e sentidos à Educação Infantil

8 Mini-histórias são grandes fontes para a documentação do cotidiano pedagógico, que envolve emoções, descobertas, narrativas de sentimentos, medos, pequenas alegrias, compreensão da vida e da personalidade das crianças, resgate de símbolos, fotos, aproximação da infância e da escola com as famílias, resgate de fatos que permaneciam inéditos etc.

e dá vida às narrativas de cenas cotidianas na escola, viabilizando a documentação pedagógica⁹?

No que segue, organizamos caminhos para os principais conceitos e as pegadas de um itinerário formativo, no sentido de mobilizar novas metodologias que são fruto de um trabalho coletivo com mini-histórias. Diante disso, para que se alcance o objetivo inicial de compartilhar experiências formativas de mini-histórias, o trabalho foi organizado sob a perspectiva da análise de situações empíricas e narrativas de professores da Educação Infantil, especialmente por ações extensionistas de produção colaborativa de conhecimentos com mini-histórias no cotidiano pedagógico, realizadas desde 2014. Estamos escrevendo esse livro, que é fruto de um ato dialógico conjunto de pesquisas, constituído por relações de proximidade com professoras, crianças, obras e em interlocução com escolas, como uma forma de agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

O livro (*e-book*) é constituído por textos que se interconectam cronologicamente, em ensaios que aconteceram com pessoas e entre pressupostos teórico-metodológicos, os quais decorrem de desafios e relações com o mundo, pois visa atender às necessidades reais de sujeitos que trabalham na Educação Infantil e realizam suas ações profissionais em comunhão uns com os outros, na direção do ser mais. Há, também, a participação de colegas na elaboração e publicação de outros textos, como é reforçado na introdução do livro, de onde partimos, a partir dos trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa, com dois cursos de extensão e oficinas pedagógicas dos últimos anos, bem como por excertos de uma dissertação em suas pegadas formativas. Trata-se de uma obra que interpela, com

9 Quais as linguagens que nós temos e utilizamos para documentar o nosso trabalho pedagógico? Parafraseando a metáfora de Malaguzzi voltada para o desafio da escrita do professor, questionamos: por que é mais fácil *uma lesma deixar um rastro do que um professor um registro?*

base em relatos de formação, escolhas e experiências, através de cursos de extensão e de processos de pesquisa: de que forma é possível sustentar um processo formativo mediado pelas mini-histórias? Os entrelaçamentos das análises envolvem os participantes dos cursos de extensão, a saber, professores da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A metodologia foi estruturada com base na pesquisa-formação somada ao estudo de caso à compreensão da dimensão praxiológica (FORMOSINHO, 2016). Por mais que a formação de professores desta etapa da Educação Básica problematize a importância de explorar a espacialidade e a temporalidade das escolas, percebemos que estas ainda funcionam como um delimitador ao invés de um desafio complexo. Embora a rotina de cada escola seja algo necessário para a ambientação, familiarização e exploração das crianças do respectivo meio, esta participação não pode se limitar somente a sujeitos que atendem às ordens dos adultos, mas a sujeitos que produzem cultura e recriam com os artefatos, projetos e jogos a organização dos tempos e espaços que lhes são ofertados.

A obra gira em torno de relatos sensíveis e provocações com mini-histórias, especialmente em discussões estabelecidas em cursos de extensão e investigações do grupo. O trabalho é apresentado em partes que se retroalimentam e se entrecruzam, sendo iniciado por uma contextualização metodológica que explica as escolhas feitas. Em seguida, notas para pensar as mini-histórias do ponto de vista teórico, composto de uma revisão de literatura e da práxis, indicando as publicações que relatam experiências com mini-histórias e o desenvolvimento de alguns conceitos-chave de leitura para a análise e interpretação das pesquisas aqui reunidas. Ainda, apontamos algumas experiências das professoras na realização da prática, por meio dos cursos de extensão, da triangulação de vozes e dos resultados alcançados. Com essas análises, encaminhamos novas possibilidades de compreensão dos efeitos das práticas de mini-histórias na Educação Infantil, de forma a integrar os processos pedagógicos dessa

abordagem às questões relativas ao desenvolvimento humano (da criança), em experiências próprias da cultura da infância. Por fim, evidenciamos outra discussão contextual emergente que foi o desenvolvimento de mini-histórias na pandemia, com todos os improvisos e limites que esse tempo complicado traz, considerando que um dos cursos foi desenvolvido durante o isolamento físico e social.

A partir de março de 2020, as escolas de Educação Infantil fecharam suas portas no Brasil e a pandemia do Coronavírus (covid-19) interferiu no andamento desse estudo. O período de isolamento, bem como a situação de suspensão das atividades nas creches e pré-escolas exigiu mudanças e uma nova proposta para a continuidade da pesquisa com as professoras e crianças. Nesse momento conturbado da pandemia, criamos um curso de extensão na plataforma do *Google Sala de Aula*, como forma de manter os vínculos formativos e atender as demandas remotas das professoras, com flexibilidade de tempo e um cronograma de encontros síncronos (*Google Meet*) e assíncronos. Isto é, criamos um laboratório de aprendizagem, em um processo autoeducativo, oferecido aos professores da Educação Básica que colocou em atividade novas perspectivas de engajamento, de encontro, de interdisciplinaridade e de socialização coletiva (por meio de ações extensionistas), primando pela curiosidade epistemológica aberta, arejada e disposta a conhecer, a explorar e a (re)inventar novos mundos.

As atividades formativas criadas pelas autoras nos cursos permitiram uma avaliação das práticas de mini-histórias no ensino presencial e remoto. As seções, inicialmente, revisitam o que são mini-histórias e as relações metodológicas com os elementos éticos, estéticos e sociais da educação em complementaridade. Na sequência, compartilhamos algumas experiências formativas realizadas coletivamente em ambientes digitais, numa perspectiva de apoio pedagógico e de exercício desafiador de provocar releituras de mini-histórias no cotidiano. Além disso, apresentamos algumas mini-histórias em cenários até então

impensados, que sugerem uma mudança de olhar para ambiências digitais, dialogando com o pensar, o reescrever e os saberes (e não saberes) no mundo. Para tanto, manifestamos o valor epistêmico das experiências com mini-histórias como possibilidades para diversificar e ampliar a formação de professores na Educação Infantil, em uma dimensão mais sensível, ativa e de competências plurais para interagir com os significados da própria formação cultural.

Os resultados dessas interlocuções ora em pauta, já representam uma experiência formativa e são uma oportunidade para compartilhar um conjunto de intervenções sobre a temática educacional com mini-histórias. Eles nos trouxeram relatos de formação sensíveis e que demonstram também o desconhecimento da maioria das participantes dessa forma de comunicação pedagógica na Educação Infantil, projetando o inédito viável. Sem perder de vista o todo em seu estilo ensaístico, informamos aos leitores deste livro que, em cada temática apresentada, ainda cabe aprofundar e desenvolver os assuntos em pesquisas posteriores. E desejamos a todos(as) uma leitura atenta e crítica!



1

**DE ONDE
PARTIMOS...**

No Brasil, ainda existem poucas experiências culturais e pesquisas sobre a temática das mini-histórias, o que suscita em nós, professoras, cientistas, intelectuais e cidadãos, maiores discussões acerca destas narrativas pedagógicas, a partir de revisões do estado do conhecimento, de novas composições e correspondências de respeito aos saberes em registros didáticos implementados nas escolas de Educação Infantil. Diante disso, compartilhamos neste livro algumas experiências formativas, cursos de extensão e alicerces de uma casa comum em construção, tendo em vista as políticas recentes nesse campo¹⁰. Apresentamos neste livro, alguns resultados de investigações desenvolvidas junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação¹¹, promovidas desde 2014, e que perpassam a trajetória acadêmica das professoras aqui envolvidas. Trata-se de reconhecer e potencializar as práticas diversificadas e transformadoras de documentação pedagógica¹² nas construções da Educação Infantil e deixar vir à tona os significados e sentidos através da montagem deste livro. Isso se deve ao fato do desconhecimento, por parte de muitas professoras e professores, acerca das mini-histórias como forma de valorizar

10 Cabe lembrar que os direitos das crianças somente foram assegurados no Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988 e com o nascimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que reúne normas para garantir a tão sonhada proteção (BRASIL, 1990). Antes disso, o Código de Menores criado durante a Ditadura Militar (década de 70), objetivava apenas a punição dos menores infratores em situação irregular.

11 Todos os participantes das pesquisas aqui reunidas consentiram para o registro dos dados, mediante autorização prévia nos cursos de extensão, a partir de ações extensionistas horizontalizadas e dialógicas. Freire (2015) salienta que o trabalho extensionista é um ato dialógico de comunicação e o cerne do processo de produção compartilhada de conhecimentos, que se dá com pessoas e entre pressupostos teórico-metodológicos, os quais decorrem de desafios e relações com o mundo, pois visa atender às necessidades reais dos sujeitos que trabalham e realizam suas ações profissionais em comunhão uns com os outros, na direção do ser mais.

12 Sobre a questão da documentação pedagógica e seus desdobramentos na produção de mini-histórias, consultar: SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Pedagogia das Imagens na Educação Infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 10, e019042, 2019. DOI: doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127.

a participação dos sujeitos desde a infância¹³, por experiências com registros pedagógicos, fotográficos e textuais na interação criativa dos envolvidos no cotidiano escolar.

Cabe destacar que a contribuição de propostas de documentação por meio do estudo de mini-histórias está não só em divulgar a experiência perceptiva, investigativa e as descobertas das professoras e crianças nas escolas, mas também provoca modificações da sensibilidade contemporânea, a partir da expansão de nossos sentidos e, conseqüentemente, das nossas relações com o mundo. Neste livro são apresentados os resultados de experiências e investigações com mini-histórias, que aproximam e reúnem sujeitos para atuarem de corpo inteiro e de forma compartilhada no trabalho interativo da Educação Infantil. Ao indagarmos sobre a possibilidade de acolher o tempo da criança, o tempo formativo do professor e da escola de Educação Infantil, no sentido de despertar o potencial humano ao sentimento do reconhecimento e da curiosidade epistemológica, conectamos às seguintes palavras de Mia Couto (2009, p. 103-104):

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. Uma infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta um estado precário. Mas uma infância não é apenas um estágio para a maturidade. [...] uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós.

13 A infância traz em si a ideia do novo, do princípio ativo da vida, do devir, onde a constituição infantil caracteriza o próprio processo de tradução e criação de conhecimentos. Na verdade, infantil é sinônimo de lúdico na concepção walloniana. Nesse sentido, podemos identificar também a infância lúdica e poética de Walter Benjamin, a infância de novidade de Larrosa, a infância devir de Deleuze. A infância ultrapassa os mecanismos inibidores da obediência e submissão muitas vezes barreiras nos processos educativos e se espalha em memórias, projeções, invenções e nos jogos de imaginação que potencializam os processos de alfabetização (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009).

As articulações da universidade com as escolas e as professoras em atuação na Educação Infantil e na Educação Básica ocorreram por propostas de investigação e desafios lançados em processos formativos e cursos de extensão promovidos por meio de investigações provocadas e compartilhadas com professores na Universidade La Salle, de Canoas/RS. Notas e materiais foram consultados nesse trabalho com diferentes textos e referências bibliográficas, captando um pouco a atmosfera desse período. A invenção do cotidiano escolar tem por base a imagem da docência artista, ou seja, da professora não como modelo/exemplo a ser seguido de boas práticas na Educação Infantil, mas como uma profissional que se assume performativa, que instiga outras formas de ver e de se relacionar com o mundo e com os outros, enquanto exercício de criação constante (LOPONTE, 2008).

Desde 2014, temos vivido experiências pedagógicas que acompanham e potencializam os movimentos e aprendizagens organizadas nas escolas infantis dada a relevância da dimensão coletiva para contextualizar ações e recriações com mini-histórias. Vale destacar as primeiras provocações às múltiplas linguagens que convivem no cotidiano da infância para aproximar os contextos educativos e as famílias, fortalecendo os vínculos e articulações com as aprendizagens evolutivas das crianças. Dar visibilidade ao que acontece nas escolas é, de certa forma, um exercício para conferir acesso ao universo das leituras do mundo da infância em registros, sejam eles impressos ou digitais, para a vida e o mundo de múltiplos saberes. Parafraseando Freire (1982, p. 13) na mais célebre de suas frases de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, podemos dizer que a importância do ato de ler na Educação Infantil implica na construção de mini-histórias cuja leitura da imagem (registros fotográficos) precede a leitura da palavra. Há uma relação imprescindível entre o contexto e o texto, a imagem e a crônica, a palavra e o mundo, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente quando a professora explora as cem linguagens das crianças pelas possibilidades das mini-histórias.



Já dizia Benjamin (1985), que a arte de narrar caminha para a troca de experiências. Tal perspectiva segue uma linha renovadora das práticas pedagógicas desde a Educação Infantil, sensibilizando o amor pelo conhecimento, pela pesquisa em educação, pelos recomeços, como forma de pensar e qualificar a própria práxis e os processos escolares. Nesses termos, Benjamin propõe recuperar os textos e histórias contadas que se abrem à experiência nas suas transformações para outras experiências comunicáveis em histórias, pois, “toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que neles se baseiam [...]” (BENJAMIN, 1985, p. 177).

Cabe destacar que, historicamente, as escolas infantis estiveram ligadas ao cuidado materno, de avós e tias, ou seja, amparado pela família em residências domésticas ou em parcerias compensatórias com as organizações sociais, igrejas e Estado. Só nos últimos anos expandimos experiências formativas nesse campo no Brasil, valorizando a criança em seu brincar, interagir e atuar com os outros produzindo saberes culturais, especialmente com a legislação em vigor (BRASIL, 2017). Podemos depreender desse período a síntese de Rosana Perinazzo (2014), que traz as impressões das primeiras propostas aqui reunidas, para pensarmos as mini-histórias na Educação Infantil, alargando a capacidade de captar os desafios do tempo em provocações e iniciativas como esta, que compartilhamos a seguir:

Quem diria que sonhos não são possíveis de realizar? A Aprendendo a Crescer [escola de Educação Infantil] tornou-se realidade a partir de um sonho de quando era guriazinha. E, com minha avó Edcy, aprendi a brincar de escolinha. Cresci. Estudei para ser professora. Acreditava neste sonho e meus pais, Guido e Yara, ensinaram-me que, acreditando e indo atrás, sonhos tornam-se realidade. Da mesma forma a Aprendendo a Crescer também sonhava em um dia editar livros de suas turminhas. Chegou o momento em que mais uma vez um sonho tão esperado tornou-se realidade! É por isso que nossa Escolinha

agradece às crianças que aprenderam a crescer em 2014, às suas famílias que confiaram a nós seus queridos filhos, e a nossas profes que foram essenciais para este projeto, concretizando de nosso livro! Por fim, é bom sonhar, mas, melhor ainda, é ver sonhos tornarem-se realidade (PERINAZZO, 2014, p. 4).

Neste livro produzido em 2014, a partir do projeto *Criança leitora*, é apresentada a história *O pré-maternal e o peixinho* com registros fotográficos que põe em evidência as crianças em situações do cotidiano infantil, seguidos de um pequeno texto elaborado pelas professoras da turma. A obra foi lançada na feira do livro de Porto Alegre/RS e mobilizou professoras, crianças e famílias na sua viabilização. Destacamos no livro um dos fundamentos das mini-histórias que são os registros fotográficos que narram sentimentos, expressões e emoções vividas pelas crianças. Seguem trechos do livro (PERINAZZO, 2014).

Figura 5 – Livro *O pré-maternal e o peixinho* (2014).





Fonte: PERINAZZO, 2014, p. 5-24.

Essa primeira iniciativa de professoras da Educação Infantil, já conseguia aliar a teoria e a prática, pois a experiência do projeto impactou no terreno da imaginação e nas traduções das práticas pedagógicas, assim como na inclusão das famílias nesse processo interativo, repercutindo nas formas de ver os jardins da infância que até então eram jardins murados e distanciados das interações com o mundo literário. Segue uma síntese da história *O Pré-maternal e o peixinho*:

A turma do pré-maternal é muito curiosa! Descobriu na janela da escola um peixe... Um peixe da vizinha! Que peixe bonitinho! Dá vontade de chegar bem pertinho... A turminha com as profas foi descobrir o peixinho! Como é bonitinho! Chegamos bem pertinho... Sabem o que construímos? Tivemos o nosso peixinho! Pintamos, colamos... E colamos e pintamos mais um outro pouco... Na escola a diversão do aprendizado continuou: Adotamos um aquário... Que legal mesmo é aprender se divertindo! (PERINAZZO, 2014, p. 5-24).

Mas, como realizar uma educação que registra o seu cotidiano sem cair na simples transcrição ou repetição descritiva dos resultados do trabalho? Talvez a dimensão da sensibilidade ativa, dialogal, crítica e criticizadora da educação como prática da liberdade, norteadas por projetos com outros professores e estudos cooperativos em escolas de Educação Infantil, possa ampliar as possibilidades de escrita sobre este tema e suas implicações no cotidiano pedagógico. Na verdade, a questão não está apenas na produção dos registros, mas na forma de olhar para o cotidiano e, conseqüentemente, na visão que as professoras têm das crianças, o que implica diretamente na avaliação e no processo de comunicação ética e estética de suas práticas.

O desenvolvimento da sensibilidade prepara, assim, para a formação ética, liberando formas rudes de convivência, além de preparar para a integração das diferentes competências humanas, que dependem de um cultivo individual, especialmente da capacidade de julgar e da imaginação. [...] Esse valor espiritual alarga as mentes para aquilo que escapa à mera cognição e mobiliza os afetos. Uma mobilização dessa natureza não nos é indiferente: provoca a revisão de nossas crenças, favorece o conhecimento de como as paixões agem sobre nós e aprimora nossa sensibilidade ética (HERMANN, 2021, p. 33).

Escolhemos também uma outra experiência pedagógica desenvolvida em 2017, que mostra toda a expressividade trazida à tona por projetos realizados na sua íntegra no cotidiano da Educação Infantil, em todo seu esforço (re)criador, conforme o tópico que segue.

NOTAS PARA PENSAR AS MINI-HISTÓRIAS NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aproximação e o desenvolvimento dessa experiência estético-expressiva só consegue ser realizada mediante tentativas contínuas de estudos, com capacidade de construir pontes e forjar novas relações intersubjetivas. É difícil definir o momento exato do interesse e escolha por investigar mini-histórias, porém, fomos inspiradas pelo desejo de fazer algo diferente que pudesse modificar a vida de alguém por meio da educação, melhorar, apontar caminhos evolutivos, como um desafio que tantos professores despertaram em nós, tentando retribuir ao universo um pouco do conhecimento que recebemos. “Hoje o estético ressurgiu como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade” (HERMANN, 2005, p. 33). Tal processo autoeducativo marcado por mini-histórias, expresso por texto e imagem, em alguns casos também por som (no movimento das linguagens digitalizadas), provoca a convivência com os elementos das experimentações múltiplas e abertas com o mundo da Educação Infantil.

Tudo isso é fruto do cotidiano formativo, mas também se relaciona aos seus autores (crianças e professores), no que se refere às intenções comunicativas, expressivas, aos vínculos afetivos produzidos com os outros, no universo pedagógico, artístico e sociocultural. Tais perspectivas mudam as relações com a infância, superando o tempo vazio e homogêneo da história, pois engajam e compreendem a potência das crianças localizadas e movimentadas nas formas de viver junto e iluminadas no momento do seu reconhecimento (BENJAMIN, 2012). As mini-histórias promovem um encontro entre imagem fotográfica e texto que também comunica e, na maioria das vezes, fixa aquele conteúdo na memória, uma espécie de documentação em formação que se aproxima da *a/r/tografia*.

A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. [...] A a/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar (DIAS; IRWIN, 2013, p. 25).

Os atravessamentos formativos dos professores em experiências digitais e estéticas são desestabilizadores, no sentido de que criam contextos de investigação coletiva que não são apenas virtuais, mas sim possíveis. Esse caminho de reconstrução pedagógica exige, portanto,

Uma nova imagem de criança - com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional - com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; e a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90).

Algo semelhante ao que é manifestado no texto de Clarice Lispector (1998, p. 22): “Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem além e aquém de minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula me cria”. As professoras de Educação Infantil vivem na corda bamba porque são conscientes da própria fragilidade e falibilidade, mas estão a serviço da humanidade pela seriedade do trabalho que exercem, atuando como cidadãs, cientistas, intelectuais, em permanente esforço para se manterem estudando. As crianças gostam de ser vistas, ouvidas e reconhecidas, da mesma forma como as professoras desejam que seus trabalhos façam sentido e sejam reconhecidos pela sociedade.



Comenta Malaguzzi¹⁴ que el niño o la niña esperan ser vistos. Que sin teatro o sin platea, las criaturas se vuelven invisibles e inexistentes. También muchas maestras esperan que su trabajo sea visto y reconocido. La documentación se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y alumnas, y no se centra tanto en los productos finales (HOYUELOS, 2007, p. 6).

Parece um pouco utópico, mas é real a dimensão da formação cultural como aquisição sistemática da experiência humana para interperlar o mundo de diferentes formas para a relação com a poesia das cem linguagens no mundo da cultura da infância. Pesquisar, sem abdicar de nossa presença adulta na construção dessa perspectiva, a partir dos elementos movimentados pelas culturas da infância significa incorporar a perspectiva infantil, como escrevem Pereira, Salgado e Souza (2009, p. 1032), “mais do que mapear a especificidade da infância ou tratá-la como ‘diferente’, nossa intenção é trazer à tona a alteridade, elemento central na constituição da relação adulto-criança”.

Essa mediação incentiva novas abordagens e amplia o raio de ação da experiência pedagógica com as infâncias, contribuindo para a criação de novas escritas e histórias pela indispensável partilha e identificação da escola com a realidade. O papel do professor deveria ser o de possibilitar a criação mais afetiva e partilhada da produção de conhecimento; o papel da escola seria de ampliar o olhar das crianças a ler o mundo; a educação é o meio para despertar a criticidade para que ele atinja sua autonomia; e a educação possibilitaria o desenvolvimento de uma percepção crítica, considerando que todos têm direitos e são fontes de (re)conhecimento. Em entrevista concedida por Edgar Morin (2017), o autor fala que *a educação não pode ignorar a curiosidade das crianças* e que é preciso educar os educadores, visto que a

14 Sobre a abordagem de Loris Malaguzzi e sua didática visual e da escuta sensível às linguagens das crianças para a documentação pedagógica, consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=2gfcWfJE9E> Acesso em: 17 jan. 2022.

educação precisa ensinar essa consciência de pertencimento à humanidade. Nas palavras do autor,

O professor possui uma missão social [...]. Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento. [Heidegger teria dito: compreendemos quando fazemos parte do que é compreendido]. Os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário (RANGEL, 2017, *online*).

Num mundo cada vez mais desconectado, esfacelado e fragmentado de saberes, precisamos recuperar a educação em suas dimensões globais, culturais, poéticas e estético-expressivas, para oportunizar novas formas de pensar coletivamente acerca das contradições vigentes e das ambiguidades das tecnologias nos espaços formativos, assim como para recontextualizar os conhecimentos no campo da educação de forma permanente. Por tudo isso, as mini-histórias permitem a construção de conhecimentos visuais e de histórias do desenvolvimento infantil e profissional que implicam, antes de tudo, a participação e o comprometimento com a investigação do trabalho pedagógico, tendo em vista os interesses e necessidades com os outros, aqui, das professoras que atuam com as crianças.

As relações entre os participantes, incluindo quem orienta ou propõe a pesquisa, são de sujeitos-sujeito; Os objetos de pesquisa são construídos pelo coletivo, dependendo da especificidade dos conhecimentos derivados da experiência; Os dados da pesquisa são construídos mediante interações de todos os participantes do coletivo. O processo habitualmente chamado

de coleta, sistematização, análise dos dados é parte da construção dos mesmos; O rigor da pesquisa se dá na máxima aproximação das explicações advindas do coletivo que gera as informações sobre a situação objeto. Essa aproximação resulta das relações subjetivas, derivadas de elementos ideológicos, políticos, sociais e culturais específicos do coletivo, embora no âmbito da sistematização universal dos conhecimentos; A metodologia de pesquisa-formação das pessoas do e para o coletivo objetiva a construção de consensos, nos quais a permanente circulação das informações se caracterize pela criação de condições, para que todos os participantes tenham equitativas possibilidades de comunicar-se (PRADA, 2005, p. 631).

Antes disso, e baseadas nessas experiências de projetos anteriores da própria experiência vital, refletimos sobre um livro produzido em 2017, pela Escola Infantil Pirlimpimpim, de Porto Alegre/RS, na tentativa de tecer ligações com as investigações que realizamos por oficinas pedagógicas, que muito contribuem no engajamento das culturas da infância e no estudo de práticas educativas. No que segue, compartilhamos excertos do livro, no qual podemos identificar a documentação de uma criança, vivida ao longo de um ano escolar, e o acompanhamento das professoras com o desenvolvimento da autonomia infantil, através de projetos construídos a partir de registros fotográficos e breves narrativas.



Figura 6 – Livro de mini-história (2017).







"A interação entre o hábito de uma alimentação saudável e a cultura da cooperação mútua é um fator que deve ser estimulado desde o mais tenra idade, a fim de que se possa ter uma população saudável física, mental e socialmente."

Sobre a importância de hortas escolares e sua relação com a vida saudável - Alexandra Lopes e Iara Bichara no livro *Minha Horta - Práticas Gerais*

Enzo não comia nenhuma verdura ou legume e a medida que foi sendo sensibilizado para a importância destes alimentos e aceitando experimentar foi adquirindo uma alimentação mais equilibrada na escola, evoluindo para um prato como este da foto, fruto de um investimento e força de vontade.



Empatia é uma característica importante de Enzo, costuma ajudar os colegas sempre que pode com muito afeto, cordialidade e carinho. Ao longo do tempo vem construindo seu entendimento dos papéis sociais, a vida do seu lugar na família e no grupo. Observamos ao longo deste ano um avanço no controle da impulsividade, juntamente com o reconhecimento dos seus pontos fortes e aprendendo a lidar com os desapontamentos.





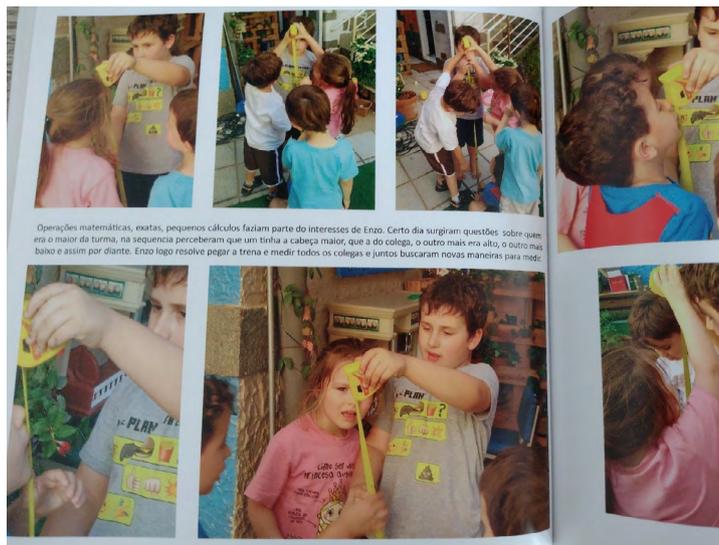
A motricidade é o estudo dos movimentos, implica aprender sobre as decisões que tomamos em torno dos movimentos, mas também na maneira como executamos estas decisões e as atividades motoras. Através do movimento a criança começa a conhecer-se, conhecer aos outros e aos objetos.

Pelo movimento comunicamos e relacionamo-nos com tudo o que nos rodeia, sendo através da atividade motora que a criança percorre o seu trajeto de desenvolvimento e por adaptações sucessivas vai adquirindo informações complexas, variadas e progressivamente mais elaboradas.

Suas habilidades motoras foram se destacando com o passar do ano.







Operações matemáticas, exatas, pequenos cálculos faziam parte do interesse de Enzo. Certo dia surgiram questões sobre quem era o maior da turma, na sequência perceberiam que um tinha a cabeça maior, que o do colega, o outro mais era alto, o outro mais baixo e assim por diante. Enzo logo resolveu pegar a trena e medir todos os colegas e juntos buscaram novas maneiras para medir.



Ao se deparar com a tarefa de construir um boneco e decidir que material utilizar, Enzo se faz protagonista do processo. Escolheu experimentar diversos materiais até encontrar aquele que julgava adequado para o que pretendia. Tem o cuidado de escolher os que mais se propunham ao uso como molas para os braços e sugerindo usar muitos pedaços de papel pardo para fazer a cabeça.





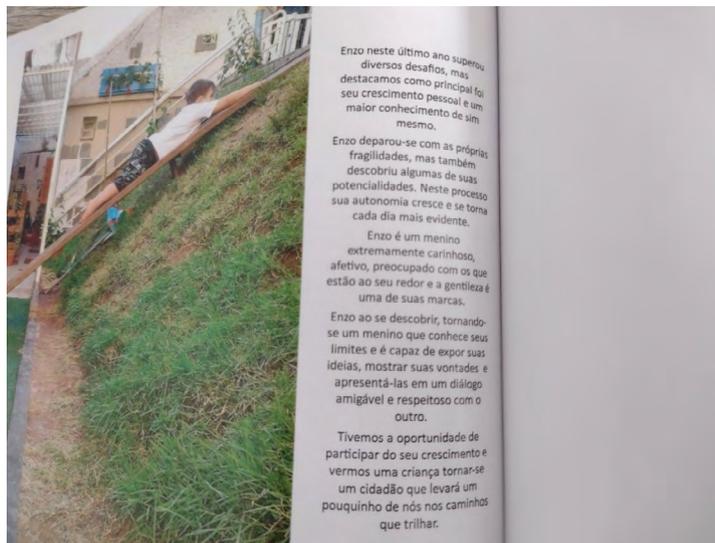
Descobrir o segredo dos animais foi um projeto no qual as crianças se dispuseram a investigar e explorar a anatomia dos animais. Enzo costumava ser curioso, estar atento a cada passo dos colegas, mas preferia não colocar a mão nos animais, não deixando de participar do processo, contribuindo com seus conhecimentos e curiosidades.



No projeto Fotografia Enzo explora com bastante cuidado os materiais como câmera, filmadora e tudo que era usado para esses momentos antigamente. Depois, como seus colegas, envolveu-se com o ato de fotografar e produzir os próprios registros. Fotografar a si mesmo era algo que lhe agradava, assim como fotografar vendado para sentir como seria a sensação de tirar fotos, sem enxergar, como era antigamente.



Ao realizarmos a técnica de Cianotipia onde o material se transpune para o papel, uma técnica de revelação da fotografias, Enzo se concentra, demonstra cuidado, atenção durante o processo e fica eufórico com o resultado.



Fonte: PIRLIMPIMPIM, 2017, p. 2-26.

Estas experiências originais e autônomas de documentação têm o horizonte comum de dar visibilidade a projetos pedagógicos sensíveis, que motivam a ação de educadores em serviço por meio das mini-histórias, pois elas devem ser capazes de chamar a atenção para o que existe entre a presença do adulto/professor e a da criança, no sentido de transbordar pelo trabalho os projetos que encantam, pela imaginação criadora, a comunidade escolar. Ou seja, pelo amor e paixão de conhecer o mundo com os olhos da infância – é o olhar apaixonado e puro que torna a experiência singular, assim como quando colocamos uma metáfora poética de uma experiência estética (ALVES, 2010). E há muitos caminhos que tornaram visíveis, através da documentação, as incontáveis experiências de crianças, pais, educadores e coordenadores pedagógicos, através do compartilhamento de experiências educacionais entre memórias e revelação dos motivos que os levaram à realização, sendo possível identificar o que sustenta a ação diariamente junto com a elaboração teórica que dá um caráter científico aos pensamentos e gestos das professoras.

Os gestos de observar e de fotografar são a alma da criação por mini-histórias, pois é por meio deles que o ator social (professor) realiza pausas e interrupções (pontuais e intencionais), operando com um distanciamento crítico que agrega aos registros o caráter pedagógico. Somam-se a estas experiências, outras obras que nos mobilizam a uma pedagogia científica desde a Educação Infantil. A iniciativa do livro italiano *Documentare per documentare - Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*¹⁵, editado por Franca Mazzol (2005), é um exemplo abrangente de experiências de documentação nos serviços educacionais na primeira infância da Emilia-Romagna, visando qualificar e promover a cultura da infância nas práticas educacionais, auxiliando as professoras na ação do cuidado educativo. Esses caminhos de saber expressar uma linguagem por mini-histórias cruzam fronteiras reais pelo valor que possuem do ponto de vista pedagógico para o desenvolvimento da humanidade e da cultura com diferentes interlocutores. “Por isso, uma função importante do trabalho de documentação é a capacidade de selecionar e anotar alguns aspectos, em vez de outros, com base em avaliações relatadas tanto daqueles que fizeram a experiência quanto daqueles a quem a documentação é dirigida” (MAZZOL, 2005, p. 8; tradução nossa¹⁶).

15 *Documentare per documentare - Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*, tradução livre das autoras *Documentação para documentar - Experiências de documentação nos serviços educacionais da Emilia-Romagna*. Disponível em: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/guide/quaderni-del-servizio-politiche-familiari-infanzia-e-adolescenza/7.-documentare-per-documentare>. Acesso em: 10 jan. 2022.

16 *Per questo una funzione importante del lavoro di documentazione è la possibilità di selezionare e annotare alcuni aspetti piuttosto che altri, sulla base di valutazioni riferite sia da chi l'esperienza l'ha realizzata che dai destinatari a cui la documentazione è rivolta.* (MAZZOL, 2005, p. 8).

POR QUE AS MINI-HISTÓRIAS SÃO IMPORTANTES?¹⁷

As mini-histórias se configuram como um conceito relativamente novo, mas que vem sendo qualificado no Brasil por iniciativas como a do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que é um grupo autogestionado de profissionais da Educação Infantil interessados em discutir e investigar o cotidiano nas escolas infantis (FOCHI, 2019). Paulo Fochi (2019, p. 49) menciona a escrita de mini-histórias “como forma de exercitar a escrita de textos pedagógicos pelos professores, colocando-os a pensar sobre o que as crianças fazem e sobre o seu papel na relação educativa com as crianças”. Sabendo desses pressupostos e da potência dessa forma de comunicação, a problemática da pesquisa se configura em torno do questionamento: de que forma é possível sustentar um processo formativo mediado pelas mini-histórias? Ao buscarmos a compreensão acerca dessa pergunta orientadora inicial, o objetivo se desdobra em elaborar de que forma as professoras narram a partir das mini-histórias o cotidiano pedagógico. Disso decorrem os seguintes objetivos: (i) discutir conceitos que envolvem a produção das mini-histórias a partir da teoria e análise dos dados produzidos no contexto dos cursos de extensão; (ii) refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e significativas na Educação Infantil; (iii) reconhecer a relevância e as adequações da produção de mini-histórias em tempos de pandemia.

Comunicar os percursos de aprendizagem das crianças pequenas é mais do que elencar objetivos ou competências cumpridas ou não ao longo de um período, até porque a etapa da Educação Infantil não tem intenção de seleção ou promoção das crianças.

17 Algumas partes do trabalho são decorrentes de investigações realizadas no curso de Mestrado em Educação e do qual fazemos uso justo de excertos do texto original. Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ser professor de crianças pequenas é desenvolver uma escuta ativa e sensível, além de se descobrir um pesquisador dos contextos cotidianos. De acordo com Faria, Demartini e Prado (2009), os relatos infantis envolvem, sobretudo, memória e identidade. Para poder pensar em relatos infantis é preciso estar disposto a conhecer a realidade da criança, o grupo ao qual está inserida e compreender a identidade social das infâncias. Não é possível fazer uma pesquisa no abstrato, sendo necessário aprender a trabalhar com aquilo que é dito, mas também com aquilo que não é dito. Quando falamos em relatos infantis não nos referimos apenas ao que é dito, pois senão teríamos que excluir das pesquisas crianças menores, e assim perderíamos muito tempo da própria formação humana (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). Se faz necessário estarmos abertos às representações e aos relatos das crianças e, como tais, não podem ter os mesmos critérios da visão já estabelecida pelos adultos.

Nós já temos instrumental para isso, mas o que podemos criar? Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas. Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 14).

Por meio de uma reflexão crítica e da construção teórico-metodológica, as pesquisadoras afirmam que podemos empenhar esforços em pesquisas que se utilizem de relatos sensíveis de crianças podendo dar visibilidade a esses sujeitos e às experiências construídas em contato com a realidade escolar e outros contextos. Os vários processos artísticos e o letramento no mundo das infâncias constituem-se

em um conjunto de práticas relacionadas ao contexto escolar e às linguagens de experiência educativa no próprio exercício profissional de aprender esse mundo infantil de paixões por descobrir e conhecer suas próprias linguagens, sem corrompê-las. Por isso, a necessidade de desenvolvimento da leitura visual das professoras e da interpretação crítica e contextualizada da realidade, para ressignificar os códigos linguísticos, as representações do cotidiano aprendente e experiencial das crianças, incluindo a linguagem da invenção lúdica às práticas formativas com as mini-histórias.

As mini-histórias também são meios pedagógicos que aproximam e ajudam os professores a compreender os interesses das crianças, projetando assim um trabalho dialógico, interessado e de apoio, de forma mais contextualizada e com a partilha do sensível que acontece na escola.

Também virou uma marca da escola o trabalho com as mini-histórias, servindo como estratégia de comunicação e diálogo com a comunidade educativa. Narrar imagética e textualmente as rapsódias da vida cotidiana tem ajudado as professoras dessa EMEI a compreender melhor as crianças e, com isso, construir pautas para o próprio trabalho. O trabalho dessa escola com as mini-histórias e com as investigações sobre o Brincar Heurístico é fortemente sustentado pelas condições de diálogo e partilha entre as professoras e a coordenação pedagógica (FOCHI, 2019a, p. 159).

Especialmente no último ano de 2020 é perceptível o quanto este tema se ampliou com a pandemia, com muitas *lives* e reuniões pedagógicas para falar sobre o trabalho que desenvolvemos na escola. Esta obra¹⁸ escrita a partir de experimentações de um projeto

¹⁸ Projeto decorrente de investigações realizadas no contexto do projeto de pesquisa *Itinerâncias Formativas com Mini-Histórias: provocando experiências e registros pedagógicos*, desenvolvido na Universidade La Salle/PPG em Educação, no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação. O projeto é coordenado pela profa. Dra. Elaine Conte e está cadastrado no Programa Pesquisador Gaúcho (PqG/FAPERGS), com vigência entre 01/03/2020 a 30/06/2023. Outras informações sobre esta pesquisa no site do grupo: <https://nete.unilasalle.edu.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

cooperativo, transpassado pela capacidade de coautoria, reconhecimento e de expressão compartilhada, busca compreender – através de experiências formativas em cursos de extensão – de que forma é possível sustentar um processo formativo com professores mediado pelas mini-histórias. A proposta se faz necessária nesse momento haja vista a carência de investigações direcionadas à formação continuada de professores na Educação Infantil, bem como pelo fato da limitação percebida nas produções encontradas sobre o tema das mini-histórias. Propomos uma discussão que encaminhe novas possibilidades de compreensão dos efeitos das práticas da Educação Infantil, para o reconhecimento do outro em sua singularidade e valorização do protagonismo das crianças e professoras. Outra discussão contextual que emerge é o desenvolvimento de mini-histórias na pandemia, levando em consideração que o curso de extensão foi desenvolvido no período atípico de isolamento físico. Seja pela demanda dos professores que participaram do curso ou por motivações pessoais em compreender essa forma de produzir mini-histórias, a partir dos registros enviados pelas famílias, essa investigação foi conduzida enquanto uma experiência nova para este tipo de documentação.

A documentação pode ser uma ferramenta potente porque ela não apenas estabelece uma nova relação entre os educadores e as crianças, mas também oportuniza outra maneira de trabalhar entre os adultos. Ela se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho. Documentar pode ser ainda um importante momento de crescimento profissional, de qualificação do serviço e da construção de condições de trabalho adequadas (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 3).

Além disso, com as investigações cooperativas, pretendemos acompanhar e apoiar grupos de professores das escolas de Educação Infantil através da proposição de cursos de extensão em um conjunto de práticas relacionadas à produção de mini-histórias. Afinal, vive-se uma época que requer a adoção de diferentes posturas no campo da formação humana e social desde a Educação Infantil

e novas sensibilidades para com as crianças, aqui projetadas no decorrer dos processos de ensino pela construção colaborativa de narrativas e registros pedagógicos – as mini-histórias. Nas passagens aqui reunidas, lembramos que escrever uma mini-história significa citar a história vivida pelas crianças e professoras no cotidiano escolar onde a transição temporal se detém por um instante como imagem de todo o ocorrido, no ato revolucionário de narrar-se repleto de interferências e interação com o novo.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1985, p. 203).

Trata-se aqui de uma pesquisa-formação somada a um estudo de caso que visa buscar o aprofundamento de experiências formativas e tem como dados produzidos para análise, as discussões ocorridas nos cursos de mini-histórias produzidos. Compreende-se as diferentes interpretações e pré-conceitos que existem a respeito do estudo de caso, mas também há de se ter ciência de que uma metodologia por si só não é responsável pela qualidade ou fracasso de uma dissertação ou tese, visto que qualquer metodologia pode ser fraca se não bem estruturada e definida com seus objetivos claros. Nesse sentido, Stake (1995) afirma que precisamos de disciplina independente de boa intuição e boa intenção de acertar. Nesse sentido então, a metodologia ajuda a contar e explicar o que foi feito dando rigor científico ao trabalho e relatos investigativos. É preciso um equilíbrio, que não se viva só de rigores e se esqueça da reflexão, das humanidades, mas também que não se percam nas nuvens e se esqueçam do compromisso enquanto pesquisadores.

O objetivo geral do estudo é compreender o modo como professores narram a partir das mini-histórias sobre o cotidiano pedagógico.

A partir desse objetivo decorrem outros que se circunscrevem em discutir conceitos que envolvem a produção das mini-histórias, refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e significativas na Educação Infantil e discutir a produção de mini-histórias em tempos de pandemia.

Assim sendo, pretendemos com a mobilização ao trabalho com mini-histórias na Educação Infantil ampliar os movimentos de formação e contribuir no campo das infâncias com práticas educativas de qualidade na ação pedagógica com as crianças, respeitando seus direitos fundamentais. Com isso, apresentamos a seguir os percursos ao interpretar e recontextualizar os desdobramentos com a produção das mini-histórias no curso de extensão proposto em 2018, oferecendo uma alternativa que possa servir de inspiração para abrir outros olhares e possibilidades.

EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE EXTENSÃO DE 2018¹⁹

Esta seção propõe abordar algumas experiências voltadas para as práticas estéticas e pedagógicas das mini-histórias, privilegiando as articulações de um trabalho desenvolvido por meio de experiências formativas potentes e seus modos de transformação através de narrativas visuais e processuais com professores. Este relato é uma pequena compilação dos principais conceitos e elementos para a compreensão do recorte dos espaços e tempos como forma de partilha de experiências coletivas capazes de inspirar outros profissionais a pensarem sobre pesquisas da própria prática, buscando

¹⁹ Este artigo foi publicado no capítulo do livro: SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. As mini-histórias à luz de experiências contemporâneas. In: CONTE, Elaine. (Org.). **Educação permanente e inclusão tecnológica**. 1. ed. Pimenta Cultural: São Paulo, 2020, p. 18-43.

formas de expressar os processos de aprendizagem na Educação Infantil. O reconhecimento da prática na formação extensionista por mini-histórias nos leva a pensar com base na seguinte analogia: “A robustez do fio não está no fato de que uma fibra percorre toda a sua extensão, mas de que muitas fibras são trançadas umas com as outras” (WITTGENSTEIN, 1984, p. 580). As mini-histórias se configuram como um meio contemporâneo de narrar o cotidiano infantil e documentar a formação, produzindo registros visuais com significados, tendo as crianças como os verdadeiros protagonistas. Discutimos também a importância da (co)autoria dos(as) professores(as) que trabalham com a primeira infância e a necessidade emergente de formação permanente sobre o próprio trabalho pedagógico, no momento decisivo de uma ação e de uma significação.

A argumentação se concentra em apresentar algumas experiências projetadas a partir de um curso em sua fase de formação realizado para a implementação de um laboratório de aprendizagem com professores sobre mini-histórias. Além disso, discute em que medida as mini-histórias, como parte da documentação pedagógica, acompanhadas por uma intencionalidade de registros visuais no cotidiano da Educação Infantil podem ser entendidas como um processo de pesquisa educacional durante a fase de formação integral da criança, bem como uma estratégia para contribuir com os novos significados na pesquisa baseada na cultura da infância.

Ao reconhecer e estudar sobre as mini-histórias e outras práticas diferenciadas possíveis na Educação Infantil, abordamos a necessidade da documentação pedagógica e da leitura de imagens extraídas do cotidiano para realizar análises e pesquisas com crianças. Vamos explorar as possibilidades da documentação pedagógica por meio da experiência com mini-histórias como um processo formativo para a produção de conhecimento na primeira infância, tendo em vista o medo do trabalho com crianças pequenas, que se transforma em

encantamento e curiosidade epistemológica, para oferecer a essas crianças condições de possibilidade a novas formas de conhecer e explorar o mundo, a partir de um trabalho pedagógico qualificado (SANTOS; CONTE, 2018; SANTOS; CONTE; HABOWSKI, 2019).

Mini-histórias são breves relatos poéticos (de cuidado estético e sensível) acompanhados de sequência de imagens oriundos da vida cotidiana na escola. O compartilhamento dessas mini-histórias com as crianças, famílias e a comunidade escolar é uma forma de conversar e comunicar aprendizagens, narrando uma criança protagonista que aprende através da curiosidade e da interação com o mundo. Começamos a escrita colaborativa das mini-histórias em 2017 e, desde então, ampliamos e aperfeiçoamos o nosso entendimento sobre esta abordagem de pesquisa na Educação Infantil, assim como as formas de (re)elaboração e reconstrução das mini-histórias. As mini-histórias vêm ganhando espaço e amparo legal, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa da Educação Infantil, projetada a partir da garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, por meio de campos de experiências, além de ser alvo de pesquisas nos últimos anos (BRASIL, 2017; FOCHI, 2015a, 2019). As mini-histórias permitem a construção de conhecimentos visuais na infância que vão da documentação à narração por imagens. Em tempos de pandemia e de distanciamento físico, também podemos documentar as interações com a cultura da infância, por meio de mini-histórias, conforme os dois registros de brincadeiras e narrativas, entre outros, que surgiram nesse período de acompanhamento via educação remota.



Figura 7 – Mini-histórias online: encantamentos.

Um pedido especial



Turma: FE2
Texto: Cristiele
Imagens: Cicera, mãe da Rafaela
Criança: Rafaela

Os detalhes da conversa, foram descritos pela mãe por mensagem.

Junho/2020

Rubem Alves afirma que as crianças sabem o essencial da vida, que nos ensinam as razões para viver mesmo sem falar (ou no caso da Rafa falando e argumentando muito).

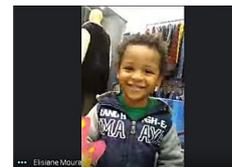
No dia do seu aniversário Rafaela e a mãe passavam perto da escola. Reconhecendo o caminho Rafa avisou sua mãe que precisava ir até lá um pouco. Quando se aproximaram mais, ficaram observando na esperança de ver alguém. Rafa então disse para sua mãe que era tão estranho não ter ninguém na escola, muito triste nenhuma criança brincando, e nem os professores e então pediu para ir até lá dizendo que "era só apertar o botão" que iriam abrir o portão para elas. Chegando lá, encontraram tudo fechado, ela ficou calada e seus olhos procuravam naquele vazio algum vestígio da presença de alguém. Sentou-se no chão, e conduziu que não tinha ninguém e que iria esperar um pouco. A mãe aguardou, e então explicou que por enquanto a escola estava fechada para a segurança de todos e que tudo isso iria passar. Rafa então nesse momento começou a fazer muitos planos para a volta, que iam desde o abraço diário aos professores e amigos que tanto tem sentido falta, até as listas de brincadeiras em todos espaços da escola e foi numerando tudo que faria: brincar na caixa de areia, desenhar na sessão, usar tinta, brincar com os amigos, ver o Bueno... Entre os planos, a sensibilidade da mãe em escutá-la, e a esperança de retornar à escola e ocupar esse espaço que ela sabe que é seu, Rafa aceitou voltar para casa. As crianças tem olhos e corações encantados, e nos enchem de esperança de que quando tudo estiver bem, voltaremos a ocupar esse espaço, redescobrimo o fascínio e a beleza de podermos simplesmente estar juntos.

Brincando juntos



Nossos encontros online tem se revelado como momentos especiais de fortalecimento de vínculos. Muitas foram as vezes que já acompanhamos a brincadeira de esconder em nossa escola, que recorda a infância a qualquer coração e arranca sorrisos de todos, mas não imaginariamos acompanhar esta brincadeira através de uma tela. Mario Quintana diz que "as crianças não brincam de brincar, brincam de verdade". Esta é a verdade delas, a brincadeira, seja em qual contexto for. E a brincadeira a cada semana tem aproximado as crianças mesmo que virtualmente. Elas surgem espontaneamente, com o amigo que esconde-se atrás do sofá, e o cobertor que está pertinho porque está muito frio.

- Rafaela. (Pedro chama e sorri).
- Aqiii, uuuu! (Rafaela)



Percebo o olhar encantado na tela dos professores e famílias, e reflito sobre a beleza e a gratidão de termos a possibilidade de mesmo por alguns instantes estarmos "juntos".

Turma: FE2 Julho/2020
Crianças: Pedro, Rafaela
Texto e imagens: Cristiele

Fonte: Facebook da Escola²⁰, 2020.

20 Disponível em: <http://www.facebook.com/emei.joaninha>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Tudo indica que compartilhar essa proposta traz inquietações e dúvidas de profissionais da educação relacionados ao tema. No entanto, experimentar as pesquisas com mini-histórias desde a Educação Infantil provoca o olhar do professor sobre o próprio trabalho pedagógico e desacomoda-o nas estratégias durante a jornada na escola com as crianças. Projetar ações e fortalecer novas metodologias se apresenta como um convite para a produção do conhecimento e para dialogar sobre o tema com professores em constante formação e processo indissociável de aprender. Para além de abordagens prescritivas em forma de manual técnico-operacional, as oficinas sobre mini-histórias buscavam, justamente, gerar o processo formativo compartilhado e reconstrutivo presente na própria prática pedagógica e na escrita colaborativa. O professor pesquisador pode encontrar-se com a Educação Infantil que gera o reconhecimento profissional desde a infância. Além das oficinas apresentadas e ilustradas ao longo deste ensaio, também estão relatados os desdobramentos dessa atuação nas participações em fóruns da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, em 2017, 2018 e 2019. A seguir, apontamos como ocorreram as oficinas pedagógicas e os debates em torno dos impactos e inquietações metodológicas desta investigação na Educação Infantil, assim como seus desdobramentos e reflexões nos processos formativos e pedagógicos com as oficinas acerca das mini-histórias. “O conhecimento é sempre tradução e construção. Resulta daí que todas as observações e todas as concepções devem incluir o conhecimento do observador-conceitualizador. Não ao conhecimento sem autoconhecimento. Todo o conhecimento supõe ao mesmo tempo separação e comunicação” (MORIN, 2006, p. 136).

O enfoque metodológico da pesquisa-formação (JOSSO, 2006) serviu de base para a reflexão sobre a prática, cujos elementos observáveis das oficinas realizadas foram registrados nesse ensaio, a fim de compreender, resignificar e projetar narrativas (auto)formativas. As discussões das oficinas aqui elencadas foram orientadas por três

momentos pedagógicos, com o objetivo principal de produzir noções básicas e o reconhecimento das mini-histórias nos processos pedagógicos da Educação Infantil. As educadoras concordaram em participar de forma voluntária do estudo e autorizaram o uso de imagem para fins de divulgação científica. O processo de formação ocorreu na Universidade La Salle, em 2018, por uma equipe interdisciplinar de professores e promovida pelo Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação, coordenado pela professora Elaine Conte. Na tentativa de compartilhar experiências com as tecnologias na educação e refletir sobre a importância da democratização dos conhecimentos, desde o primeiro encontro com os participantes concordamos em fazer uma narrativa visual da própria formação que descrevesse, o que havia ocorrido nesse período, com o objetivo de compartilhar saberes com outros públicos. O processo de documentação visa a construção de sentidos em meio às tecnologias educativas na complexidade do agir pedagógico, do que é apreendido e tecido junto. Vale destacar que tais experiências foram desenvolvidas com vistas ao próprio processo de formação e discussão das temáticas, e não para o registro e documentação.

Nesta proposta organizada em forma de Curso de Extensão, a partilha de conhecimentos ocorreu por meio de um ciclo de formações composto por dez encontros e teve como público-alvo um grupo criado por demanda espontânea, e composto por dez (10) professores da rede pública de ensino, dez (10) estudantes de graduação (estagiárias do curso de Pedagogia) e dez (10) estudantes da pós-graduação, além dos professores responsáveis pelas oficinas. Na tentativa de dar continuidade às oficinas de formação permanente, a professora responsável pelo curso organizou ao longo de 2019 uma coletânea de ensaios com as temáticas das oficinas, tendo em vista a necessidade de dar visibilidade ao trabalho colaborativo na proposição de projetos entre os professores com a exploração das tecnologias com as crianças nas escolas. Tal possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas no cotidiano escolar gerou esta

seção aqui descrita em forma de relato do projeto. Abaixo ilustramos o *print* do folder do Curso em questão.

Figura 8 – Divulgação das oficinas Tecnologias na Educação.

UNIVERSIDADE LaSalle

OFICINAS Tecnologias na Educação

Promoção **NETE** Núcleo de Estudos em Tecnologias na Educação

- 26 OUT A tecnologia é uma linguagem - pesquisar educacionais. Equipe do projeto (NETE/UNILASALLE/CNPIq) e Profª. Dra. Elaine Conte
- 27 OUT Mês como ferramentas para o desenvolvimento de leitura crítica. Profª. Luciana Gasth e Profª. Sabina Hoffmann Francisco (NETE, UNILASALLE)
- 03 NOV Leitura e Compreensão de Textos como ferramentas de abertura de mundos. Profª. Mª. Ana Inês de Sá e Profª. Mª. Maria Estêvão de Paula Sobral (NETE/UNILASALLE)
- 10 NOV Metodologias ativas nos diferentes universos educacionais. Profª. Dra. Ediane Francisco (UNILASALLE)
- 17 NOV Mini-histórias na Educação Infantil. Profª. Cristiele Borges (NETE/UNILASALLE) Estações Rotacionais. Profª. Camilla Maccari e Profª. Juliana Pedrosa (NETE, UNILASALLE)
- 24 NOV Experiências de uso pedagógico da lousa digital. Prof. Msc. Bruno Piccol Fazio (NETE/UNILASALLE)
- 01 DEZ Elaboração e uso de e-books. Profª. Elise Avila (UNILASALLE)
- 08 DEZ Educação personalizada: criando trilhas de aprendizado com Google forms. Prof. Msc. Eduardo Isala Filho (ULBRA)
- 15 DEZ Estratégias e recursos básicos de informática e navegação na internet. Prof. Dr. Rafael Kuentz (UNILASALLE)
- 22 DEZ Encontro sobre linguagem e tecnologia, discursos e internet. Experiências de letramento e alfabetização na Educação Infantil. Responsável: Profª. Luciana Ribeiro Duarte e Profª. Silvana Garcia da Silva (NETE/UNILASALLE)

Informações e inscrições pelo e-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Fonte: *site* do grupo com as oficinas²¹, 2020.

Além disso, cabe destacar que o ato de documentar envolve produzir registros durante a jornada das crianças, a saber: fotografias, anotações, filmagens etc. Esses registros transformam-se em documentação que é o produto comunicado, neste caso, as mini-histórias, que são narrativas do episódio vivido pelas crianças, seja através do olhar do professor ou do gesto e dos vínculos entre as crianças sob a interpretação do adulto (FOCHI, 2019). No entanto, a documentação pedagógica vai além de um produto final, pois constitui-se em uma estratégia de investigação com ênfase nos laços formativos do processo educativo (FOCHI, 2019). Embora o professor esteja envolvido no projeto pedagógico com as crianças prezando o cuidado, o acompanhamento e o educar, seu papel na Educação Infantil precisa também restabelecer o diálogo sensível por meio da partilha da documentação, para que a família, a escola e a comunidade possam reconhecer o

21 Disponível em: https://nete.unilasalle.edu.br/?page_id=158. Acesso em: 10 jan. 2022.

plano formativo nesta etapa da criança. Isso significa que, no momento do registro, o professor não interfere nas discussões entre as crianças, mas dá voz e autoria à criança em sua própria ação no mundo, valorizando a criatividade infantil e as diferentes experimentações e linguagens. No entanto, essa documentação agrega também a subjetividade do olhar pedagógico no tempo/espaço escolar. Isso significa que o educador inclui em suas escolhas pedagógicas a própria experiência e herança cultural ao tentar capturar, por meio de fotografias, as cenas mais significativas do desenvolvimento de cada criança de forma relacional e por reciprocidade dinâmica.

Os processos de formação, ensino e aprendizagem na Educação Infantil, normalmente são de docência compartilhada nas turmas, o que colabora na realização da abordagem de produção cooperativa com mini-histórias. As primeiras condições para a documentação da narrativa visual com mini-histórias são de que o espaço escolar esteja organizado de modo convidativo para o brincar e o explorar das crianças, assim como foi a oficina pedagógica desenvolvida, ou seja, com algumas mini-histórias espalhadas pelo ambiente. Participaram da primeira oficina dez educadoras, na sua grande maioria professoras do município de Canoas e/ou rede privada. Inicialmente, contamos um pouco sobre a história de vida com base na prática com mini-histórias na Educação Infantil e como vem sendo desenvolvida historicamente e reelaborada na própria prática investigativa e pedagógica. Em seguida, partimos para um outro processo que foi a prática experimental da oficina para explicar um processo de formação e construção de uma outra narrativa visual que, ao mesmo tempo, era o processo de analisar as evidências da documentação. Nesse sentido, foram levadas algumas sequências de fotos impressas de crianças de uma turma (com autorização de seus responsáveis) e foi lançada a proposta de que em folhas A3, em duplas ou trios, as participantes produzissem mini-histórias e contassem a história expressa por meio das imagens. Mas, como construir uma narrativa visual interpretada?

Nesse processo levamos em consideração os seguintes passos: a) recuperar o conhecimento implícito nas fotografias e tentar imaginar uma conversa; b) tornar a imagem visual (de sequências fotográficas) uma construção narrativa e poética à elaboração pedagógica (uma investigação sobre as possibilidades de narração); d) descobrir os conhecimentos produzidos pelas crianças na interação fotográfica apresentada e os assuntos envolvidos em sua construção (edição por parte dos professores participantes), para assim reescreverem a mini-história com uma linguagem compreensível; e) Em relação à formalização visual da mini-história priorizar a escrita de um texto curto, comunicativo e atrativo para todas as pessoas.

Com base em Sánchez (2013), entendemos a imagem como uma construção humana que permite causar estranhamentos, simulações, representações da realidade, (re)conhecimentos, narrativas, que podem ser resgatadas pela abertura ao outro, conversando, identificando vozes da infância, ideias, conceitos, enfim, algo que se alinha ao processo de formação. Os passos mencionados acima foram acontecendo simultaneamente durante o processo de visualização das fotografias, leitura de imagens (alguns minutos) e escrita da mini-história proposta. Neste ponto, enquanto procurávamos referências sobre a temática, aprendíamos novos modos de narração visual com os participantes e construíamos esse relato a partir dos momentos-chave resgatados de cada uma das experiências desenvolvidas com as oficinas. A partir dos registros fotográficos e da documentação pedagógica dos diferentes processos de formação foi possível construir essa conversação das experiências com mini-histórias. Após a produção narrativa do que comunicavam esses registros fotográficos das crianças, mostrando atitudes e expressões vividas no cotidiano escolar, as professoras foram convidadas a apresentar o relato narrativo e imagético produzido.



Figura 9 – Experiência formativa de oficinas com professoras.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2018.

Ainda, na Universidade La Salle, em 2019, ministramos a mesma oficina, junto à disciplina de Ação docente na Educação Infantil (0 a 3 anos), na condição de palestrantes da aula *Experiências de Mini-Histórias na Educação Infantil*. A oficina teve uma apresentação inicial da proposta, contextualizando essa abordagem por meio de teóricos do Brasil e do exterior que investigam a temática e, na sequência, desenvolvemos a aplicação prática com mini-histórias em pequenos grupos, a partir de imagens das crianças atuando em contextos do cotidiano escolar. Vale ressaltar que o diferencial desta oficina foi que produzimos um outro desfecho final para a mesma. A intencionalidade foi contrastar as mini-histórias produzidas na aula com as que já havíamos produzido com as mesmas sequências de imagens. O objetivo foi apontar que cada professora tem um olhar sobre as situações observadas e que essa perspectiva está diretamente ligada à ideia que a professora tem da cultura da infância e das percepções pedagógicas acerca do trabalho com as crianças.

Figura 10 – Trabalho formativo com estudantes de Pedagogia.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Outras duas oficinas foram ministradas em diferentes escolas infantis, públicas, do município de Campo Bom/RS. Em uma das escolas, foram as professoras que mobilizaram esforços com a gestão escolar para solicitar a oficina por necessidade de conhecer um pouco mais sobre essa proposta e, na outra escola, o convite foi feito pela equipe diretiva. Apresentamos de forma teórico-prática, como na primeira oficina, as vivências das mini-histórias, mas a parte da experimentação modificamos um pouco. Tratando-se de um grupo específico de uma escola, solicitamos, com antecedência, que as professoras levassem fotos digitais com sequências de imagens de crianças de sua turma e um *notebook* para a produção das mini-histórias. A modificação foi pensada para contemplar e incluir o contexto da escola, visto que na experiência anterior as participantes não conheciam as crianças e não tinham presenciado a cena. Assim, a prática teria mais sentido e contemplaria o exercício da produção conjunta de mini-histórias. Além disso, as participantes poderiam aproveitar o que haviam produzido para usar na composição dos registros das crianças.

Figura 11 – Experiência formativa de oficinas com professoras.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Em outra oportunidade, em uma escola da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, partilhamos, em 2019, a experiência prática com as mini-histórias. Nesta escola, a comunicação e oficina ocorreram como nas escolas de Campo Bom/RS onde apresentamos um breve relato e um vídeo²² para contextualizar as mini-histórias. Neste encontro, as professoras trouxeram imagens das crianças de suas respectivas turmas, para pensarmos enredos e formas de produzir escritas em (co)autoria e articulação com as imagens.

Figura 12 – Experiência formativa de oficinas com professoras.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

22 Há muitos vídeos e referências que apresentam mini-histórias gravadas no cotidiano da Educação Infantil e que podemos verificar o desenvolvimento das crianças nas formas cognitivas, relacionais, afetivas, imaginativas e de argumentação, conforme evidenciado na live *Educação Infantil e as Cem Linguagens*, nos seguintes tempos da gravação: 34 min; 1h 13 min; 1h 36 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2s8h1rbA4Vg>. Acesso em: 17 jan. 2021.

No desenvolvimento das oficinas criamos um roteiro baseado na própria experiência de trabalho com as mini-histórias, buscando formas de traduzir metodologicamente a produção destas na escola. Fochi (2019) apresenta também um pequeno guia de como escrever uma mini-história. A seguir, elencamos um guia de sugestões que se entrelaçam para dar os primeiros passos nessa abordagem, com base em nossas reconstruções pragmáticas.

- Promova experiências ricas no mundo e com materiais diversos, ampliando os repertórios das crianças no trabalho conjunto, com sensibilidade para as linguagens expressivas (GANDINI, 2019);
- Desenvolva uma escuta atenta com as crianças e as observe mais, buscando compreender o que elas veem, pensam e sentem em relação às compreensões que têm das experiências vividas;
- Observe e desenvolva o gesto de fotografar as cenas do cotidiano das crianças, sequência de fotos que mostrem atitudes, interações, narrativas, olhares, situações da vida real, expressões etc.;
- Observe as crianças, exercite a escuta, o olhar curioso, perceba os detalhes, as projeções de comunicabilidade, faça as fotos e escolha algo para contar, registrando as cenas do cotidiano das crianças. Busque identificar um fio condutor por meio de narrativas que ajude você na construção do texto;
- Reconheça que todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas das crianças se formam por reciprocidade e se desenvolvem por meio de experiências (GANDINI, 2019). “É essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa” (GANDINI, 2019, p. 36);
- Reconheça as possibilidades da criança em construir novas formas de linguagem, constituindo-se coautora na participação



da aprendizagem em suas variações históricas e socioculturais (GANDINI, 2019);

- Organize as imagens em *slides* de *Power Point* (ou outro editor de sua preferência). Atente-se ao *layout*, ou seja, para a disposição do texto e imagens;
- Comece a escrever, inicialmente em forma de texto descritivo e depois volte e aprimore a escrita dessa narrativa, explorando mais as linguagens expressivas dessas vivências, explorando mais metáforas;
- Leia e pense sobre o que você escreveu, se estas palavras acolhem a complexidade da lógica da troca e do compartilhamento na ação das crianças;
- Ofereça para alguém ler e observar se o texto está claro e criativo, ou se a colega tem alguma sugestão para modificação. Reescreva se for necessário;
- Salve em formato *JPEG*. Imprima e compartilhe em um lugar visível para que os colegas, familiares e crianças possam visualizar. Publique digitalmente na rede social da escola para o reconhecimento pedagógico interpares e para expressar o sentido socioeducacional das experimentações das crianças em registros.

Além das oficinas com as mini-histórias, compartilhamos a experiência e desdobramentos delas em fóruns de 2017, 2018 e 2019, da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, que abre espaço anualmente para os professores compartilharem práticas educativas²³. Os encontros resultaram em inspiradoras conversas entre as educadoras. Na primeira experiência, as participantes demonstraram bastante interesse e entusiasmo, mas destacamos ser necessário

²³ O relato apresentado em 2018, foi publicado em 2019, na *Revista Saberes em Foco*, produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED).

esforço para envolver e mobilizar os professores que atuam nas escolas de Educação Infantil em cursos de extensão. Acharam difícil começar a escrita pois não sabiam por onde iniciar e não possuíam o hábito da escrita em coautoria. Relataram que encontraram dificuldade visto que não conheciam a criança e não sabiam o que ocorreu de fato nesses momentos registrados pela sequência de práticas. Realizaram relatos diversificados, alguns mais poéticos e sensíveis, outros mais descritivos e objetivos. Alguns curtos, outros mais extensos. Mas, ficaram orgulhosas no momento de apresentar e socializar o resultado para o grande grupo.

Figura 13 – Experiência formativa de oficinas com professoras.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2018.

Frente a isso, rejeitamos a hipótese de que as imagens falam por si mesmas, e em relação à produção de mini-histórias, as interpretações narrativas e ponderações são condicionadas por percepções e valores constitutivos do horizonte da própria vivência prática. Ao refletir sobre o apontado pelas educadoras na primeira experiência, nas escolas de Campo Bom/RS, resolvemos partir do contexto da escola, aproximando a prática do trabalho pedagógico.

É uma perspectiva de epistemologia socioconstrutivista que ganha legitimidade no variado terreno dos conhecimentos pedagógicos, das construções sociais e das práticas humanas. Na escola onde as

educadoras solicitaram a oficina, a prática foi bem aceita, com entusiasmo e alegria, envolvendo os múltiplos agentes do conhecimento. Demonstraram satisfação em expressar as narrativas com base nas imagens e conseguiram realizar plenamente o que foi proposto. Na outra escola, onde a equipe diretiva idealizou e agenciou a proposta foi um pouco diferente a recepção do grupo. Algumas participantes demonstraram interesse e ficaram felizes. Outras pareciam desmotivadas e não conseguiram concluir a atividade proposta no dia. Em relação à tecnologia, ficou evidente que algumas profissionais não sabiam lidar com ferramentas simples como *Power Point* e edição de imagens. Esse fato chamou a nossa atenção, visto que a tecnologia está tão presente no cotidiano das pessoas, mas ainda não sabemos usar os *softwares* básicos²⁴. Nas escolas da rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, as professoras estavam motivadas e com muitas dúvidas sobre a escrita. Conversamos que não existia uma verdade textual a ser seguida, mas que algumas coisas deviam ser observadas na escrita. Neste dia, pensamos juntas alguns possíveis enredos a partir das imagens que trouxeram. Posteriormente, acompanhamos a produção dessas mini-histórias das participantes, por meio do *Facebook* da escola.

Figura 14 – Mini-história produzida a partir da oficina realizada na rede municipal de Novo Hamburgo/RS.



A Descoberta de Gustavo

Em meio a uma manhã agitada, com todos os acontecimentos do cotidiano, Gustavo se depara com uma intrigante descoberta.



Manuseia de um lado, olha, parece analisar para tentar entender e conhecer a textura, o cheiro daquele material desconhecido.

²⁴ Os referidos *softwares* básicos se tratam do pacote *Office da Microsoft*, em específico *Word*, *Excel* e *Power Point* considerados imprescindíveis no cotidiano do trabalho em escritórios.



De repente, algo lhe chama atenção, um grito, uma risada, uma conversa, alguém entrando na sala. Mas, será que isso será o bastante para Gustavo deixar sua descoberta?

Eis que, encantado com aquela cor forte, aquela textura arenosa, áspera e de fácil manipulação volta-se para sua experimentação alheio a tudo em sua volta.

EMEI Leonel de Moura Brizola/ Texto e Fotos: Prof. Jaqueline/ Criança: Gustavo

Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Figura 15 – Mini-história produzida a partir da oficina realizada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS.

A ÁRVORE QUE ENCANTA



Laura observando em silêncio com seu olhar vivo, penetrante, e sem medo de demonstrar suas emoções, como uma exímia pesquisadora avalia cada segundo de contato com a natureza, em busca de respostas para algumas hipóteses que estariam passando por sua cabeça. Para quem apreciava este momento de fora, pareciam horas, horas aquelas que poderiam descrever: a magia do contato ali vivido. Em um instante Laura olhou para o lado e chamou sua colega Amanda para dividir junto com ela o que a encantou. Talvez pensou que juntos conseguiriam investigar melhor.

O que será que tinha nesta árvore, que encantou tanto Laura e Amanda? Doce mesmo, é o olhar de uma criança, é ver o poder da criação e da sua criatividade.



Crianças: Laura e Amanda

Faixa Etária: 2A

Texto e Fotos: Júlia Santos

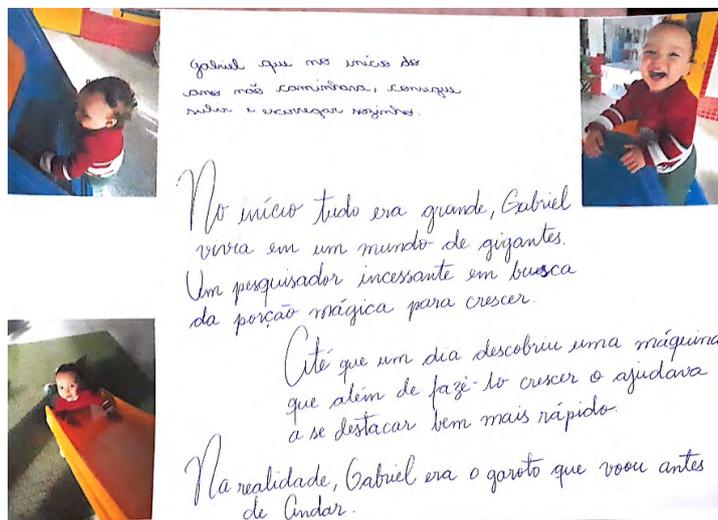


Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Na partilha de experiências sempre aprendemos, pois, professores estão em constante aprendizado em suas relações com as crianças – artistas de cem linguagens em seus ateliês, “onde há tempo para olhar e escutar, para a liberdade de expressão, e onde existe o compromisso de aprofundar as questões que devem ser abordadas: as próprias qualidades de criatividade, imaginação, expressividade [...]” (GANDINI, 2019, p. 17). Assim, na oficina realizada com o grupo de estudantes da disciplina de Ação docente na Educação Infantil, fomos levadas a pensar sobre diversos aspectos, sendo um deles os diferentes

olhares que podemos ter diante da mesma situação e das mesmas crianças. Discutimos sobre isso a partir da comparação das mini-histórias produzidas pelos graduandos e a produzida pela professora da turma, que visualizou e realizou a produção da sequência fotográfica da criança. Não se trata aqui de juízo de valor, mas de visões diferentes acerca do mesmo fato, da posição dos participantes, que revela a diversidade e as tensões que podem surgir durante o processo. Também é interessante observar que os estudantes de Pedagogia normalmente têm uma ideia romantizada das crianças. A revisão crítica dessa aula nos fez ver que muitos perceberam as mini-histórias como uma escrita inventiva, não se dando conta de olhar para a criança como um sujeito real que desenvolve aprendizagens no cotidiano.

Figura 16 – Mini-história produzida na oficina por um grupo de estudantes a partir das imagens e contextos disponibilizados.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Figura 17 – Mini-história produzida em coautoria em
uma turma de docência compartilhada.

A conquista de Gabriel



Ao longo deste semestre Gabriel conquistou a marcha, e gradualmente seus movimentos lhe possibilitaram uma liberdade maior de deslocamento. Isso contribuiu para que de forma mais autônoma pudesse eleger espaços para brincar. Neste dia, o escorregador foi seu foco de interesse. Com muita determinação aproximou-se, e começou a escalar. Parecia ser um longo caminho, mas Gabriel estava disposto a tentar. No meio do percurso, me procura com o olhar. Eu, e os outros professores que acompanham a cena, o incentivamos a continuar.



Quando Gabriel chega lá no topo, sorri euforicamente realizado com sua conquista. É chegado o momento de escorregar. Para nossa surpresa, encontra uma forma rápida de descer. Impulsiona-se e vira-se de bruços, e quando chega lá embaixo sorri novamente satisfeito. Levanta-se e vai novamente várias vezes. Presenciamos toda esta aventura, felizes em ter o privilégio de participar do crescimento de Gabriel.

Que assim como Gabriel, tenhamos sempre um sorriso largo no rosto para experimentarmos o gosto doce que a vida tem.



Criança: Gabriel
Imagens: Cristiele
Texto: Bruna, Cristiele
e Joandre Turma FE1
Julho/2019



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Tanto os autores brasileiros quanto os italianos que abordam e desenvolvem o trabalho na perspectiva da cooperação, do raciocínio das cem linguagens das crianças e da produção de sentido com as mini-histórias provocam nossas próprias transformações profissionais e dos membros da comunidade de aprendizagem. Nesse cenário, tal proposta tem gerado a participação em diferentes prêmios, por meio do diálogo dessas práticas integradas ao trabalho conjunto na Educação Infantil²⁵. Tais discussões e formas de expressão nos fazem lembrar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

²⁵ Vale destacar, nesse sentido, o destaque recebido em 2017, no Prêmio Professores do Brasil na categoria creche RS, e o destaque como finalista entre 4.876 projetos inscritos do Prêmio Educador nota 10 em 2019, maior e mais importante prêmio da Educação Básica brasileira. Este último reconhecimento contribuiu para dar ainda mais visibilidade à prática com as mini-histórias na Educação Infantil, pois a cidade, a prefeitura municipal e a SMED valorizaram muito este envolvimento local/regional com o prêmio Educador nota 10. Reportagem de Jornal NH 12/07/2019. Disponível em: fvc.org.br/especiais/50-finalistas-2019 (2019).

Com a prática realizada, algumas discussões são relevantes, no sentido de identificar que as experiências com mini-histórias (assim como o ateliê) têm um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas (GANDINI, 2019). Para isso, o professor precisa estar em constante formação, que implica inclusive sedução estética e narrativa, princípio centrado no cuidado com o outro, na escolha de materiais potentes, na harmonia estabelecida na combinação entre os mesmos, para que ocorra caminhos possíveis a investigações, experiências, tentativas e aprendizagens lúdicas significativas, com ressignificações e atualização do próprio trabalho pedagógico. Superar a acomodação e os pretextos para justificar a falta de comprometimento com a cultura da infância exige do professor o planejamento de ações e espaços para a aprendizagem das crianças enquanto garantia de práticas inventivas que façam sentido para as crianças, famílias e a comunidade. É possível desenvolver práticas dentro do contexto com intencionalidade educativa e conhecimento epistemológico, refletindo sobre o que se está fazendo na prática e não apenas reproduzindo o que sempre se fez nas escolas de Educação Infantil. É cada vez mais necessário que toda a criança seja respeitada em seu protagonismo infantil de ser ativo na construção do seu processo de aprendizagem. Isso engloba as possibilidades relacionadas à escolha das materialidades e interações, bem como o respeito ao tempo e ao processo das aprendizagens na infância, da escuta sensível do educador diante de sua fala, gestos e comportamentos (do corpo como um todo) da criança no cotidiano escolar.

Outro ponto que merece atenção é o fato da motivação pessoal e profissional do educador. As oficinas tiveram mais sucesso e envolvimento com as participantes que buscavam formação e novos conhecimentos por interesse gerado pelo próprio trabalho. A ressignificação de saberes no cotidiano escolar assusta, pois pressupõe sair da zona de conforto e criar com as próprias mãos, um lugar de sensibilização, exploração, um ambiente escolar planejado para conectar as crianças

com o mundo. Contudo, é extremamente gratificante quando podemos olhar para trás e ver o quanto avançamos no trabalho profissional, ou seja, como professora que valoriza a bagagem cultural de cada educando em sua singularidade, o tempo e o espaço para a criação conjunta na escola, bem como para a potencialização do brincar e a contemplação de todos os campos de experiência, por meio das mini-histórias (BRASIL, 2017). Na verdade,

O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si [sendo capaz de] definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões [ao mesmo tempo em que a educadora passa a] incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2015, p. 23-24).

O olhar que se tem em relação à infância e as crianças influi diretamente na construção dos registros. A forma como a professora descreve determinada situação conta por vezes muito sobre sua prática pedagógica e no que acredita. As mini-histórias enquanto registros das histórias vivenciadas nas infâncias refletem também o profissional, suas escolhas e formas de narrar aquela criança em ação, alcançando as mais variadas áreas do conhecimento humano. Nesse ponto, Loris Malaguzzi se utiliza da metáfora para recontar a realidade por novas relações expressivas, sendo uma forma de “transgressão linguística e simbólica que permite estabelecer uma nova interpretação” (HOYUELOS, 2006, p. 174). Daí que as metáforas narrativas por mini-histórias nos ajudam a contar, por analogias, os processos de aprendizagem dos mundos infantis (em cem formas de comunicar o mundo de linguagens próprias) no cotidiano pedagógico (FOCHI, 2019). Nesse contexto, as metáforas²⁶ passam a ser vistas como um expediente fértil e válido para as mini-histórias.

26 Além de Walter Benjamin (2015) incluir a metáfora em suas escritas sobre a *hora das crianças*, estética e política, outras obras foram marcantes para o resgate do papel expressivo e cognitivo das metáforas, tais como *Modelos e Metáforas*, de Max Black (1966), *A Metáfora Viva*, de Paul Ricoeur (1975) e *Metáforas da Vida Cotidiana*, de George Lakoff e Mark Johnson (1980).

Os mecanismos de reprodução cultural e social, acentuados por meio das tecnologias (textos, fotos, imagens digitais), desde a Educação Infantil precisam cooperar com a reinvenção de todas as esferas sociais. A escola não pode continuar sendo o local que nega, que foge do diálogo com esse importante meio de comunicação e socialização de aprendizagens. É emergente que os profissionais da educação saibam mediar esses mundos e usar as tecnologias em benefício do desenvolvimento e da educação integral da criança à produção do conhecimento social. Assim, o papel da documentação pedagógica e da narrativa visual e poética realizada com as experiências colaborativas aqui descritas foram utilizadas para a investigação, servindo como estratégias de produção de conhecimentos para produzir e contar histórias, além de desvendar os processos de compreensão das narrativas visuais como dispositivos de engajamento e (co)autoria. Algumas questões acerca das singularidades das experiências pedagógicas desenvolvidas com mini-histórias vêm à tona. Afinal de contas, como e por que documentar os processos de formação desde a infância? Como desenvolver o olhar investigativo na Educação Infantil? No que impacta o comprometimento pedagógico e o trabalho conjunto para a busca de sentido da cultura infantil? “Pode-se falar do *agir humano* em geral e nele englobar as práticas artísticas, ou estas constituíram uma exceção às outras práticas”? (RANCIÈRE, 2009, p. 63).

Talvez um passo importante para o processo formador esteja no encontro comunicativo com o outro pela cultura da infância, no sentido de estimular a partilha do sensível que dá forma à comunidade de investigadores, com práticas educativas repletas de expressão e (co) autorias. Os exemplos aqui discutidos, em cada oficina, são evidentemente uma pequena amostra de tentar desenvolver a autoria dos participantes, dando a oportunidade de compartilhar práticas e aprender junto em meio aos desafios da atualidade. Esse processo despertou a criatividade como qualidade do pensamento e o desejo pela formação permanente de professores (GANDINI, 2019). Precisamos



investir esforços e estudos para compartilhar conhecimentos na prática pedagógica cotidiana, pois vemos nos cursos de formação universitária a inexistência de professores identificados com as experiências da realidade escolar. Teoria sem prática torna-se um abstracionismo pedagógico descontextualizado. Formação profissional sem prática sociocultural não faz sentido. Por acaso, um médico em formação é ensinado por um professor de medicina que nunca operou alguém? Da mesma forma, professores de graduação, especialização e outros cursos precisam saber do que estão falando, e precisam buscar atualização constante, realizando pesquisas dos contextos educacionais que são moventes e (re)construídos a todo instante.

As mini-histórias projetam experiências complexas de interação humana, comunicação dos contextos vividos e confirmam sua autenticidade e relevância ao serem reconhecidas e potencializadas na produção pedagógica interpares. Se faz extremamente necessário compartilhar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, para inspirar outros profissionais a desenvolverem um trabalho mais respeitoso e honesto com as crianças. Soma-se a isso, o fato da valorização da Educação Infantil que só ocorrerá se o professor tiver coragem de buscar formação constante, estar em posição de aprendiz e cultivar saberes epistemológicos da profissão para narrar seus percursos formativos, tornando-se um professor pesquisador junto às crianças. A ideia das mini-histórias precisa ser construída na estrutura mental de um educador que saiba escutar, tirar o invisível de todas as linguagens (oral, corporal, expressivas, de estar com o outro), dando vida ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e relacionando aprendizagens para a vida no mundo maravilhoso da infância.



2

**CAMINHOS
DESBRAVADOS**

É importante destacar que os caminhos metodológicos seguidos partem de um projeto flexível, que permitia a realização de alterações na medida em que avançava. Stake (1998, p. 22) afirma que a “transição de uma fase para outra, enquanto a pesquisa se desenrola, ocorre na medida em que áreas problemáticas vão progressivamente sendo clarificadas e redefinidas”. Sendo assim, as escolhas metodológicas, técnicas de coleta e análises de dados, não foram todas feitas desde o início, mas sim, foram sendo definidas na compreensão e limitações do que se pretendeu pesquisar. Em primeiro lugar,

Ao nos atirmos para a lógica informal da vida cotidiana, estamos também adentrando uma zona mal definida, mapeando maneiras de ver e pensar o mundo que não são nem homogêneas, nem estanques. Em outras palavras, nossos modelos sempre vão ser uma simplificação grosseira da realidade. [...] Cada caso é um caso só faz sentido nessa perspectiva aberta - em que o educador ou agente social não somente se mune de diversos modelos explicativos, mas também ousa - a partir da observação de caso após caso - criar ele mesmo novas hipóteses (FONSECA, 1999, p. 76).

Devido à característica qualitativa desta pesquisa, caracterizada de estudo de caso, foi realizada a elaboração do protocolo, onde se definiu a conduta para aplicação do estudo, assim como a visão e organização geral do projeto e relatório (GIL, 2002). Essa escolha se justifica no sentido de ter como intenção buscar um aprofundamento do caso (curso de extensão), a partir dos dados produzidos. Conforme argumenta Merriam (1988), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto específico ou de um sujeito, de uma fonte documental ou de um acontecimento. Já Stake (1985, p. 11 apud YAZAN, 2016, p. 175) define estudo de caso como “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes”. Uma das características do estudo de caso é sua natureza holística que considera a inter-relação entre o fenômeno e seus contextos (YAZAN, 2016). Assim, o caso em questão é o curso de extensão que foi proposto de forma

virtual e gratuita, sendo que os dados produzidos são as discussões ocorridas durante o curso e as mini-histórias resultantes.

Em relação às investigações em educação, Bogdan e Biklen (1994, p. 266) afirmam que na investigação pedagógica, muitas vezes, o investigador é um professor, que pretende usar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz, contribuindo na reflexão acerca de suas práticas. Destacam ainda que é uma abordagem útil para a formação de professores.

O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tomarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

O entendimento do estudo de caso soma-se à compreensão da dimensão praxiológica do aprender em diálogo com a realidade do contexto em investigação.

Orienta-se para a práxis, isto é, para a ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo. A formação em contexto é, portanto, uma formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no quotidiano do fazer pedagógico. Orienta-se para uma pedagogia explícita com a infância, requer uma pedagogia situada para os profissionais (FORMOSINHO, 2016, p. 93).

É preciso considerar que a criança aprende a realidade no contexto de uma cultura e isso não acontece somente na escola. Nesse sentido, ao se analisar as produções de mini-histórias é possível perceber essa aprendizagem contextual e que acontece, em muitos desdobramentos, no período de pandemia. Pelo olhar das famílias



pode ser possível narrar a aprendizagem das crianças e compreender que mesmo estando em casa é possível desenvolver mecanismos de aprendizagem às crianças em contextos distintos, experienciais e sem horário marcado. Na verdade, aprendemos desde o nascimento, o tempo todo, nas situações diversas como apreendemos da mini-história a seguir, que é contada pelas lentes de uma avó que passou a ficar mais tempo com a neta durante a pandemia.

Figura 18 – Mini-história: pelas lentes da vovó.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2020.

A intencionalidade educativa está presente nas práticas pedagógicas na organização das experiências concretas na escola pela relação que as crianças desenvolvem com o mundo físico e social. Acrescentamos, ainda, que a intencionalidade pedagógica está presente no que os professores colocam como propostas para as famílias em tempos de pandemia. Experiências estas que não estão relacionadas apenas com os momentos dirigidos, mas com toda a jornada na escola e em casa. Por tudo isso, a responsabilidade com a aprendizagem da criança exige um compromisso ético, respeitoso, estético e permeado por diálogos partilhados. A dimensão praxiológica supõe um percurso formativo que pode auxiliar a identificar formas mais comprometidas com a realidade diante da complexidade da Educação Infantil.

Esta práxis de descoberta busca transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. O aprender da criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 118).

Esse fazer reflexivo conduz em direção às seguintes inquietações: por que e para que garantir a documentação investigativa nas escolas por mini-histórias? Diante desse questionamento, aparentemente simples, é possível refletir diversas questões que podem provocar mudanças significativas nas práticas dos envolvidos, que se colocam na posição de pensar criticamente a respeito do seu cotidiano. Isso porque, muitas vezes, não se reflete acerca do trabalho pedagógico como um caminho conjunto e apenas se reproduz mecanicamente práticas irrefletidas, autoritárias e descontextualizadas da realidade.

EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE EXTENSÃO DE 2020

Vimos através deste curso de extensão de 2020 oportunizar o desenvolvimento das mini-histórias à luz das mudanças em tempos e contextos de pandemia, relacionando esse fenômeno com uma perspectiva de abrangência global à formação de professores das escolas de Educação Infantil. Tal esboço se faz necessário para dialogar com a produção já existente, tocada pela atualidade das questões próprias do cotidiano escolar, chamando a nossa atenção para as mudanças da realidade (em ilhas digitais), que respondem com outro olhar em prol de uma disposição sensitiva e poética, em termos críticos, no sentido

de abrir novos caminhos de mediação cultural como uma descoberta que se relaciona, singularmente, com o reconhecimento das práticas na Educação Infantil, mas também está ligada a uma atitude conservadora da tradição. A compreensão poética de Benjamin (2009), debatida por parâmetros estéticos da novidade e da mercadoria, lança luz à obra de arte como linguagem que perdeu o sentido e o valor artístico pelo esvaziamento da experiência, afetando sobretudo o olhar humano do próprio mundo, bem como os sinais vitais de se comunicar com o mundo.

A espécie humana pode expressar-se em uma variedade de linguagens. Todas as línguas são construídas em posição de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as línguas têm o poder de criar outras línguas, nova lógica e potencial criativo. São as linguagens das milhares de representações que as crianças devem questionar como uma extensão do próprio eu (HOYUELOS, 2004, p. 123).

Inicialmente, a ideia era desenvolver alguns encontros presenciais, mas em decorrência da pandemia foi necessário reformular e buscar outra forma de desenvolver o curso, adaptando ao contexto totalmente virtual. O curso foi desenvolvido em oito (8) encontros de atividades virtuais, totalizando trinta (30) horas. Este projeto de natureza pedagógica e cultural de produção de dados e significados contou com um grupo de dezessete (17) professores de escolas, que participaram do início ao fim do curso, e manifestaram interesse em participar dessa proposta de forma voluntária e livre, no ano de 2020, conforme folder abaixo.



Figura 19 – Divulgação do Curso de Extensão.



NETE
Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação

Curso de Extensão

Convite às Mini-Histórias: itinerâncias formativas em redes narrativas

18 SET	Apresentações Iniciais Equipe do projeto e Professora Cristiele Borges dos Santos (UNILASALLE)	30 OUT	Mini-histórias na Educação Infantil Professora Cristiele Borges (UNILASALLE) e Professora convidada Viviane Zimmermann Heck (UNISINOS/UFPEL)
25 SET	Webconferência sobre mini-histórias e a escrita pedagógica * Professor convidado Dr. Paulo Fochi (UNISINOS)	06 NOV	Webconferência para discussão dos pontos compreendidos * Equipe do projeto e Professora Elaine Conte
02 OUT	Leitura e compreensão do texto "Janelas do sentir" Professoras Cristiele Borges dos Santos e Natália Borba (UNILASALLE)	20 NOV	Pesquisas educacionais e mini-histórias Professoras Cristiele Borges dos Santos e Elaine Conte (UNILASALLE)
16 OUT	O que é uma mini-história? Professora Cristiele Borges dos Santos (UNILASALLE) e Professora convidada Luciane Varisco Focesi (UFRGS/SMED de Novo Hamburgo)	04 DEZ	Experiências de mini-histórias e o mundo digital Professoras Cristiele Borges dos Santos e Elaine Conte (UNILASALLE)

* Encontros virtuais no Meet das 19h às 22h
Os demais encontros serão assíncronos pelo Google Classroom

Carga Horária: 30 horas

UNIVERSIDADE **LaSalle**   

Fonte: site do grupo com as oficinas²⁷, 2020.

27 Disponível em: https://nete.unilasalle.edu.br/?page_id=318 Acesso em: 10 jan. 2022.

Contudo, foi feito um recorte a fim de analisar algumas experiências do curso e os seus desdobramentos na prática, que despertam para novas leituras de imagens a fim de traçar construções dos acontecimentos que cercam o cotidiano escolar, a partir de mini-histórias. Stake (1995, p. 169) define análise como “uma questão de dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais”. Tendo ciência do número grande de professoras, optamos por escolher alguns pontos e excertos que foram extraídos dos relatos do curso de extensão, para analisar as narrativas colaborativas, os momentos dialógicos e mudanças de perspectivas desencadeados por parte dos participantes envolvidos. O objetivo do curso de extensão sobre mini-histórias foi dar possibilidade às professoras de Educação Infantil para assumirem a própria identidade profissional, justamente se apropriando do diálogo necessário aos processos de produção de mini-histórias. A partir dessas posições e práticas de mini-histórias, a intenção foi de oferecer uma visão de totalidade da criança ao reconhecimento da cultura da infância para provocar novos olhares dos professores em contínua formação, visando trabalhar no coletivo para propor novas narrativas aos participantes do curso. Tais ações visaram auxiliar estes cursistas na reflexão e na construção desses registros, possibilitando um olhar sobre as ações que as crianças realizam durante a jornada na escola e no período de pandemia. Observamos que as professoras de escolas infantis pouco escrevem sobre o seu cotidiano, talvez porque não foram habituadas a produzir pesquisa da própria realidade e motivadas para aprender como expressar ou registrar o próprio fazer pedagógico em planejamentos, ações e sentimentos, embora realizem belíssimas práticas. O reconhecimento desta etapa da educação básica implica o desenvolvimento de pesquisas na Educação Infantil, para que outros profissionais se sintam encorajados a falar, viver e conhecer o seu cotidiano e a deixar os registros pedagógicos do trabalho realizado com as crianças pequenas.



É mais fácil que um caracol deixe rastros do seu próprio caminho, de seu trabalho, que uma escola ou uma professora deixe rastro escrito de seu caminho, do seu trabalho. [...] Em alguns países ocidentais se considera uma interferência inoportuna ou lesiva aos direitos de alguém. Nós fazemos [a documentação] porque nos dá um conhecimento mais próximo e reflexivo de nosso próprio trabalho (MALAGUZZI, 1999; HOYUELOS, 2007, p. 195).

Pesquisar e dar visibilidade aos estudos com mini-histórias passa por essas preocupações de documentar o trabalho dos professores nas pesquisas em educação e pela disponibilidade em colaborar com os estudos desse campo, no sentido de servir de referência para explicitar as potencialidades do referido trabalho. Nesse aspecto, as concepções e reflexões desenvolvidas nessa pesquisa sobre mini-histórias tem na interlocução com os professores uma fonte inspiradora. Sem sombra de dúvidas, “todas as expressões se constroem em reciprocidade, e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência” (HOYUELOS, 2006, p. 148).

A coleta das experiências realizadas ocorreu principalmente através da observação dos desdobramentos das propostas dos cursos, conversas, notas de campo, imagens e mini-histórias produzidas pelas participantes. No desenvolvimento do curso foram utilizadas várias ferramentas na interação e proposição dos encontros, tais como *mentimeter*, *padlet*, *Google Meet*, vídeos, evidenciando assim as possibilidades e flexibilidades desta prática de mini-histórias como forma de produzir aprendizagens em múltiplas fontes de evidência na pesquisa. O principal meio de interação, coleta e armazenamento de dados foi a plataforma utilizada para o curso, uma sala de aula do *Google*, mas também se verificou como necessário a troca de *e-mails* e a interação por *WhatsApp* para as participantes que precisaram de ajuda, principalmente em relação às tecnologias digitais.

Os participantes do curso assinaram por meio do formulário digital do *Google*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para

a participação na pesquisa. Foram coletadas as assinaturas do Termo de Assentimento das crianças e de autorização para a liberação de imagem pelos responsáveis, além de conversas com as crianças sobre o fato de tirar fotos e a publicação dos registros e dessas imagens. Todas as imagens aqui divulgadas já estão autorizadas pelos responsáveis. Em relação à pesquisa qualitativa, o pesquisador que faz a opção por esse tipo de pesquisa está preocupado em dar voz aos sujeitos, a interpretar e compreender a realidade e, com base nos dados coletados, aprofundar alguns aspectos que possa contribuir em determinada área, neste caso, na Educação Infantil. O foco não está em apresentar gráficos e números, pois é preciso desmistificar que apenas é válido aquilo que possa ser quantificado.

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nas experiências vivenciadas, os dados estão organizados de modo a dar voz e protagonismo aos envolvidos, principalmente construindo uma narrativa potente capaz de dialogar com os sentidos perceptíveis da realidade e, ao mesmo tempo, buscando uma compreensão que contribua cientificamente no campo de estudo da Educação Infantil dando visibilidade aos contextos das escolas da infância.

Isto quer dizer que a triangulação das vozes dos atores (de professores e outros educadores, crianças, pais), ao longo dos tempos do cotidiano de aprendizagem, e a triangulação de instrumentos pedagógicos de observação que interrogam a documentação pedagógica e a fazem falar sobre a aprendizagem experiencial, situada, contextual, cultural, são de importância primordial para conseguir uma apreciação mais autêntica das aprendizagens transformativas, dos seus processos e realizações (FORMOSINHO, 2016, p. 25).

Acrescenta Formosinho (2016, p. 32) que, “transformar dados brutos em dados de investigação é essencial para a credibilidade das pesquisas. [...] A triangulação de dados de várias fontes permite chegar a uma saturação da informação recolhida”. Dessa forma, se considerou diferentes técnicas e instrumentos para coleta de dados, buscando um rigor metodológico à pesquisa qualitativa e à emergência de se pensar o fenômeno educacional por um olhar sensível que se traduz em pertencimento e reconhecimento da Educação Infantil.

É interessante pensar sobre algumas questões que Stake (1995, p. 107) nos provoca: “O percurso que gostaríamos de fazer com o nosso trabalho de estudo de caso, *nós o fizemos corretamente?* não apenas *gerando uma descrição abrangente e precisa do caso?*, mas *desenvolvendo as interpretações que queremos?*”. Esses questionamentos subsidiam as análises de intencionalidade pedagógica a partir dos dados empíricos para refletir sobre eles, indo além da descrição fenomenológica da própria prática enquanto experiência imediata (das aparências), ou seja, é preciso ir além da descrição do fenômeno e do produzido para dialogar com os processos de autoeducação e de socialização. É dentro dessa lógica que a pesquisa se desenha, buscando compreender as questões elencadas a partir dos dados produzidos, refletindo e aprofundando as interpretações acerca do fenômeno em discussão.

ORIGENS DESSA AVENTURA SOBRE MINI-HISTÓRIAS

No Brasil, Madalena Freire (1983) foi uma das pioneiras a registrar o cotidiano escolar de uma professora com crianças pequenas, seguida por Cecília Warschauer (1993), com a obra *A roda e o registro*, cujas produções nos mostram que o conhecimento construído com as

crianças é algo fascinante, inspirador, de muitas descobertas investigativas no trabalho pedagógico. Freire (1983) já projetava um tipo de prática educacional, cheio de vida, norteado pela sensibilidade estética da *paixão de conhecer o mundo*, que se desenrolava na experiência com as crianças, cujos registros desvelavam aventuras infantis na práxis escolar, por meio de relatos e desenhos das expressões infantis. Desde Madalena Freire (1983), reconhecemos a importância do registro da experiência (pelo conhecimento de proposições e predisposições perceptivas, sensoriais, emocionais e intelectuais) com crianças na escola, através de anotações das aulas e da lição, como forma de restituir memórias de situações educativas do cotidiano, num jogo contínuo entre imaginação e percepção da professora.

As mini-histórias são relatos sensíveis e poéticos com imagens oriundos da vida cotidiana na escola. O conceito surgiu nos anos oitenta em Reggio Emilia, quando o pedagogo italiano Malaguzzi faz um convite às professoras para que narrassem, através de relatos visuais e textuais, os percursos formativos de aprendizagem das crianças (FOCHI, 2019). David Altimir (2010, p. 84) professor que realizou estágio nas escolas de Reggio Emilia, define as mini-histórias como “uma forma de escutar as crianças e de ajudar as famílias a escutar seus filhos [...] de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro, e alguns, simples instantes”. Além de Malaguzzi e David Altimir, Paulo Fochi atualiza as articulações conceituais em torno das mini-histórias, ao afirmar:

No OBECI, temos tratado as mini-histórias como as rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textual e imageticamente, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que as acolhe, interpreta-as, e dá valor para a construção da memória pedagógica (FOCHI, 2019a, p. 49).

Fochi (2019a) afirma que os primeiros exemplares de mini-histórias de Reggio Emilia são parte da exposição *L'occhio si salta il muro: narrativa del possibile* (Quando os olhos saltam o muro: narrativas do

possível), que depois foi ampliada para a famosa obra de Loris Malaguzzi, *As cem linguagens da criança*:

Ao contrário, as cem existem / A criança é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar / cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cemcem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / 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 lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

De acordo com Malaguzzi (1999), os professores precisam ser *intérpretes dos fenômenos educacionais*, tendo na prática pedagógica formas de ampliar olhares, escutar com atenção, acolher saberes e fazeres das crianças, que são revelados nos processos e experiências educacionais – espaços potentes de capacidade criativa, reflexão crítica e de transformação conjunta da realidade. Nessa exposição onde Loris Malaguzzi escolheu algumas mini-histórias para apresentar é que se tem notícias das primeiras mini-histórias. Eram histórias cotidianas que possibilitavam perceber um contexto pensado e organizado, para o desenvolvimento de relações, ações e pensamentos das crianças. Muitas histórias nos causam surpresa, encantamento, admiração, não porque as crianças são excepcionais, elas são competentes como todas as crianças que são respeitadas e escutadas (GAMBETI; GANDINI, 2021). As primeiras experiências que deram origem às mini-histórias eram as tentativas das professoras em reproduzir os processos que as crianças utilizavam na modelagem, esculturas, desenhos como o exemplo do cavalo de argila de Sabrina.

Figura 20 – Cavalo de Argila de Sabrina.



Fonte: CHILDREN (2021, p. 5-6).

A professora tenta reproduzir o processo de construção utilizado pela criança para deixar em pé um cavalinho. Essa experiência foi a que deu origem para as mini-histórias como mote de comunicação. No entanto, essa modalidade em que o adulto reproduz o processo da criança não teve êxito, razão de encontrarmos apenas três publicações em formato de mini-história dessa natureza (FOCHI, 2019b, p. 132).

Se a forma de comunicar onde o adulto reproduz o processo da criança não teve tanto êxito, em virtude de ter marcas e ressentimentos de uma pedagogia tradicional, comunicar em breves relatos foi uma prática muito marcada de Reggio Emilia onde outros pensadores da infância como David Altimir e Paulo Fochi buscaram um campo de inspiração. Uma das primeiras mini-histórias e favoritas de Magaluzzi é a história de Francesco e o tubo de papel, que apresentou na *University of Massachusetts*, em 1988, conforme vemos abaixo.

Figura 21 – Francesco e o Tubo de Papel.

Francesco e o Tubo de Papel

Protagonista: Francesco (10 meses).



1. Francesco, sentado sobre uma folha de papel pardo que foi colocada no chão da sala de crianças pequenas,²⁸ segura a ponta do papel e o rasga em tiras grandes.



2. O papel rasgado tende a se enrolar, criando tubos de tamanhos variados. Essa brincadeira de rasgar papel parece interessar a Francesco durante um tempo, mas então ele para. Poderíamos pensar que a criança considera que o jogo acabou, já que ele agora dirige sua atenção às canetas, colocadas intencionalmente pelas professoras no chão ali próximo; uma é preta e uma é azul. Francesco se aproxima, engatinhando...



3. Mas agora, depois de ter pegado as duas canetas, ainda engatinhando, ele retorna diretamente ao tubo de papel. Ele o pega, o inclina e insere primeiro a caneta azul,



4. Então, ele insere a caneta preta. Ele tem um olhar de determinação e parece prever e apreciar o que acontecerá em seguida. O que essa criança espera?



5. As duas canetas estão dentro do tubo. Elas não estão mais visíveis.



6. Francesco confere atentamente as duas pontas do tubo. É como se ele dissesse: onde as canetas foram parar? Por que elas não vêm para fora? É possível que o jogo de colocar algo pequeno dentro de algo grande aberto nas extremidades seja algo que a criança já experimentou anteriormente. Essa situação é provavelmente conhecida, mas as canetas não saem do tubo – como se elas tivessem sido engolidas por ele.



7. Francesco olha dentro do tubo e, ao fazer isso, cria uma inclinação e o tubo lhe devolve a visão das duas canetas.



8. Francesco pega as canetas novamente e as insere no tubo, mantendo-o inclinado o máximo possível. Francesco vai, então, experimentar essa sequência diversas vezes como se quisesse verificar sua nova descoberta.

Fonte: CHILDREN (2021, p. 7-8)²⁸.

28 Além destas, outras mini-histórias de Reggio Emilia podem ser visualizadas no livro *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*.

É importante entender que mini-história é um conceito próprio, como já explicitado anteriormente, e que apesar de recentemente estar tendo mais visibilidade, é uma narrativa que pode variar um pouco no formato de apresentação em relação ao seu *design*, mas que tem seu objetivo de intencionalidade pedagógica e singularidades muito marcados. No entanto, estas experiências não podem ser substituídas por um achatamento da superfície sensorial e psíquica que tendem a apagar as diferenças da existência humana na infância. O interesse pedagógico pelas mini-histórias e os primeiros casos documentados despontaram somente em meados do século XIX no Brasil e, como se não bastasse, o campo de estudos da infância passou por um momento de descrédito entre 1932 e 1974 antes de ser reconhecido como tópico de pesquisa autêntico para a ciência da educação, a partir da década de 1980.

O caráter (inter)subjetivo da experiência pedagógica dificultou a aceitação dos estudos dentro da comunidade científica e influenciou a correlação entre imaginação, ciência da educação, metáfora e criatividade. Não se trata apenas de unir uma série de palavras e imagens de crianças e chamar de mini-história, tampouco de inventar roteiros fictícios ou de fazer um jogo de palavras e transformar tudo em poesia. Gambetti e Gandini (2021, p. 11) nomeiam mini-histórias como “histórias cotidianas que mostram sequências de ação e nos ajudam a perceber a complexidade de um contexto rico em atenção e relações. Essas possibilitam, diariamente, a extraordinária evolução do pensamento das crianças”. Para Veia Vechi (2013), que foi atelierista em Reggio Emilia, as mini-histórias ajudam na observação, reflexão e comunicação de breves situações do cotidiano, estabelecem diálogo com as famílias, professores e crianças. Também são um exercício de escuta podendo ser um instrumento de estudo para compreender melhor as crianças. Ela define as mini-histórias como um gesto de:



Capturar por meio da fotografia²⁹ e das palavras das crianças, uma síntese que dê a essência do contexto e das estratégias utilizadas pelas crianças carregadas de um sentido mais profundo do que está acontecendo [...] com o objetivo de mostrar o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que pulsa dentro do grupo (VECHI, 2013, p. 11).

No Brasil, Paulo Fochi começa os primeiros diálogos sobre mini-histórias em sua dissertação de mestrado intitulada *Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva* em 2013, que mais tarde, em 2015c, deu origem ao livro que é uma das referências nos estudos com crianças de 0 a 3 anos: *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*

Cabe destacar que, desde 2013, são criadas diversas iniciativas que vêm sendo mediadas e recontextualizadas também pelo Observatório da Cultura Infantil - OBECI³⁰. Participam do OBECI escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, dos municípios de Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo e Veranópolis. Além disso, participam professores da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED), o que contribuiu para que a Educação Infantil do município de Novo Hamburgo tenha forte influência das discussões oriundas dessa comunidade, em especial do tema discutido aqui, as mini-histórias. As escolas públicas que participam são as de Novo Hamburgo (3), e as privadas (3) dos outros municípios. Dentre tantas discussões e práticas que são abordadas, estão as mini-histórias, que foram se modificando

29 Nesse contexto, vale destacar que o registro fotográfico como fonte de pesquisa e registro do professor não deve sobrepor ou se tornar mais importante do que estar com as crianças durante as experiências pedagógicas. A fotografia como forma de documentar não está separada da observação participante nem das concepções de infância em suas múltiplas linguagens, tempos, espaços para brincar, interagir, fantasiar, aprender no encontro com as crianças e em desenvolvimento infantil e profissional.

30 O Observatório da Cultura Infantil (OBECI) é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que tem oito anos de atividade. É coordenada e idealizada pelo Prof. Dr. Paulo Fochi e participam profissionais da Educação Infantil interessados em discutir sobre o cotidiano das práticas escolares, de escolas públicas e privadas. Para saber mais: www.obeci.org Acesso em: 10 jan. 2022.

ao longo dos anos e culminaram, em 2019, na publicação do livro *Mini-Histórias Rapsódias da Vida Cotidiana nas Escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*, que traz toda conceitualização, experiências, reflexões e percursos com as mini-histórias das escolas participantes.

Além do livro, ao longo desses oito anos, outras iniciativas como bibliografias, comunicações, cursos, referenciais e jornadas começaram ser produzidas sobre mini-histórias no Brasil, especialmente pelos professores, coordenadores e participantes do OBECI e, conseqüentemente, a experiência passou a ser mais conhecida por outros profissionais. A narrativa que segue ilustra um pouco disso, sendo o resultado de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, de 2019, realizado em uma escola conveniada na prefeitura de Porto Alegre/RS, com uma turma de pré-escola e foi encontrado na busca realizada a fim de encontrar o que já se tinha produzido de bibliografia acerca da temática:

Para tanto, a documentação realizada através de mini-histórias verbaliza o potencial da prática docente através do ateliê. Sobre os recortes e registros, as crianças pequenas transformaram-se em piratas, guerreiras e Hulk's, as tintas viraram 112 gotas de chuva coloridas, o carvão vegetal saiu das churrasqueiras para criar marcas e, por fim, a sensação de liberdade que apresentam as sensações relacionadas às interações e a autonomia das crianças de internalizarem as propostas. Para isso, é imprescindível oferecer repertório, elaborar propostas e ambientes que convoquem as crianças a realizarem suas descobertas e explorar diversas materialidades (FORMIGHERI, 2019, p. 111-112).

É perceptível nessa narrativa que não é apenas sobre escrever mini-histórias, mas que o ato da escrita por parte do professor gera uma reflexão crítica acerca da própria prática, tendo nos registros implicações e contraposições no cotidiano. É sobre desvelar o visto, perceber o que está encoberto, é sobre uma estratégia de trabalho, sobre fazer escolhas e narrar além da aprendizagem da criança, uma concepção de escola, de professor, de infância. Nesse sentido, o gesto de fotografar e escolher o que contar é mais importante do que querer

contar tudo. E essas escolhas falam muito sobre o professor, como afirma Fochi (2019b, p. 23):

Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo. Ao mesmo tempo em que narramos sobre as crianças que protagonizaram as histórias, também estamos falando sobre a infância enquanto uma categoria geracional, e, portanto, que é histórica e socialmente construída. Por isso, as mini-histórias transformaram-se em metáforas³¹ narrativas que nos contam sobre os processos de aprendizagem e construção de significados pelos meninos e meninas. É possível também saber muito sobre o professor e sobre a escola em cada mini-história, pois aquilo que é escolhido ser narrado representa o conjunto de crenças e valores celebrados pela instituição e concretizado no cotidiano pedagógico.

Aliás, quando lançamos nosso olhar para uma mini-história não estamos vendo apenas as crianças e a cena que ali está sendo contada, mas é possível saber muito sobre o professor que a escreveu, suas concepções, o contexto, o espaço que aquela criança ocupa, a escola, o cotidiano pedagógico, a ideia que se tem de criança e de infância. Além do que se pode perceber na imagem e na narrativa estão presentes os elementos objetivos, subjetivos e sociais: por que escolher contar isso? As escolhas falam muito sobre nossas marcas e aí que está o grande potencial das mini-histórias: uma forma de testemunhar e acompanhar as práticas e os contextos de vida coletiva da infância nas escolas de Educação Infantil, assim como uma maneira de sensibilizar os professores a olharem para o seu cotidiano e perceberem o que precisa ser modificado para que as experiências oportunizadas às crianças respeitem seus direitos de aprendizagem. Essas narrativas permitem compreender as novas sensibilidades e concepções de professores com e sobre as crianças, em seus percursos formativos, que

31 Metáforas são compreendidas neste texto como figuras de linguagem que se caracterizam pelo uso de uma palavra em lugar de outra, com o objetivo de sugerir semelhanças entre ideias não comumente relacionadas.

mobilizam a circularidade de sentidos, histórias, imagens e apostas contadas e provocadas pelo encontro com o outro.

As mini-histórias podem ser vistas como uma relação expressiva de respeito com as crianças, uma forma episódica de comunicar com uma breve narrativa imagética e textual que torna visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, de escrita narrativa, que ganham valor educativo quando são escolhidos para serem compartilhados. Essa escolha está ligada ao compromisso que se tem quando vamos contar a experiência educativa de alguma pessoa ou grupos de crianças. Brunner (1997, p. 17) destaca que a “narratividade é a melhor estratégia para acolher a atividade mental humana e sua relação com os instrumentos da cultura”. No texto narrativo também podemos nos utilizar de metáforas para ampliar os modos de narrar, acolhendo a complexidade da ação das crianças no cotidiano da Educação Infantil (FOCHI, 2019a). Com o conceito disseminado, começa também uma certa confusão no uso dos termos documentar, documentação e documentação pedagógica ao se referir às mini-histórias que é importante destacar. O ato de documentar (verbo) envolve produzir registros durante a jornada das crianças (fotografia, anotação, filmagem etc.). Esses registros transformam-se em documentação (substantivo) que é o produto comunicado, neste caso, as mini-histórias, que são narrativas do episódio vivido pelas crianças, que através do olhar e interpretação do adulto tornam-se especiais (FOCHI, 2019b). Cabe destacar ainda os movimentos complexos e contraditórios que envolvem as origens da fotografia e da pintura. “No ato de pintar existem fases objetivas e no ato de fotografar existem fases subjetivas. [...] A fotografia é o resultado de um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, uma transformação do mundo; é uma coisa nova” (FLUSSER, 2019, p. 42-45). Além disso, a documentação pedagógica não é apenas um produto final, mas um modo de olhar, de refletir, podendo ser vista como uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico (FOCHI, 2019b).



No desenvolvimento de oficinas com mini-histórias anteriores a este curso de extensão foi criado um roteiro baseado na própria experiência de trabalho das autoras com as mini-histórias, buscando formas de inspirar metodologicamente a produção destas na escola. A fim de exemplificar um pouco mais o que seria uma mini-história, apresentamos, a seguir, o convite para a leitura e o diálogo com uma experiência pedagógica de mais uma mini-história produzida em tempos de pandemia.

Figura 22 – Mini-história: Os desenhos de Lentz.

Os desenhos de Lentz



Ser professor de educação infantil de famílias que não compreendem nossa língua pode ser ainda maior e talvez diriam quase impossível, mas se olharmos por outra perspectiva é mais uma oportunidade de aprendermos juntos e sermos gratos por ela.

A família do Lentz sempre envia registros dos seus desenhos. Percebemos que ele utiliza bastante os materiais e permanece concentrado nestes momentos. Em um vídeo ele dizia para a mãe: “**École**”. Referindo-se à escola, provavelmente assimilando esse contexto à ideia de escola.

Também em uma chamada de vídeo nos disse que: “**Batata é grande, e Lentz irmão pequeno**”. Essa conversa surgiu quando perguntamos como estava sua batata e se ele tinha irmãos, então ele e a mãe nos contaram que ele era o irmão mais novo. Lentz faz algumas palavras em português e a família demonstra desejo em aprender falar para se comunicar melhor e também ensinar Lentz. Desde que Lentz, assim como outros haitianos chegaram em nossa escola, temos entendido o verdadeiro sentido de educar como um processo de elaboração e ressignificação de sentidos diários. Não há limites quando se quer fazer algo, e com certeza a linguagem universal é o amor, o resto se aprende. Ser professor de educação infantil remotamente é um grande desafio.



Gravado: Lentz, 3 anos
Edu: Mariana
Texto: Cristóvão e Joana
Setembro/2020
Imagem: @mariadeipaisfamilia

Fonte: imagens do acervo das autoras, 2020.

Outros profissionais não participantes do OBECI, também estudam o tema, produzem bibliografia e material sobre o assunto. O Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil³² é uma grande referência em termos de inspiração às práticas com mini-histórias e documentação pedagógica. É interessante observar também o quanto esta forma de olhar, documentar, escutar as crianças, perceber os contextos, tem

³² Escola privada de Educação Infantil e Berçário de São Paulo. Concebe a escola como um grande ateliê artístico. Tem uma proposta pedagógica que entrelaça a vida cotidiana, o brincar e a forma como as crianças descobrem o mundo. Para saber mais: www.escolaa-teliecarambola.com.br Acesso em: 10 jan. 2022.

se disseminado especialmente nos últimos anos. Em 2018, quando foram realizadas as primeiras escritas do tema, ainda na graduação, pouco se tinha de publicações no Brasil a respeito da temática, mas se ampliou um pouco em termos de bibliografia e conhecimento. O que não se pode perder de vista, contudo, é a tendência de mecanizar os processos pedagógicos e tornar a mini-história algo banal, apenas mais uma página do *portfólio* da criança, ou algo obrigatório, feito sem significado ou reflexão crítica.

Embora de 2018 para cá o referencial teórico tenha sido ampliado, em várias bases de dados consultadas em 2020, inclusive do Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES³³, com o descritor mini-história(s), só foi possível encontrar registros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD³⁴, uma (1) dissertação de mestrado (FOCHI, 2013) que depois deu origem ao livro *Afinal, o que fazem os bebês no berçário?* Diante disso, decidimos fazer uma pesquisa detalhada de levantamento de dados em diferentes fontes, ao longo de 2020, para apontar aqui todas as publicações e pesquisas acerca da temática mini-histórias. Optamos por indicar também as publicações impressas, assim como os resultados encontrados no *Google Acadêmico*³⁵ porque nas buscas observamos que os trabalhos com enfoque pedagógico se encontravam publicados em anais de eventos. Frente a isso, realizamos a pesquisa do Quadro 1, abaixo relacionado, em onze de junho de 2020, com a palavras-chave: mini-história. Apareceram cento e quarenta e três (143) resultados, então, selecionamos um por um, pois vários resultados se repetiam³⁶ e alguns não faziam menção a mini-histórias no sentido pedagógico ou voltado para o campo da Educação Infantil. Organizamos as informações em um

33 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 10 jan. 2022.

34 Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

35 Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=>. Acesso em: 10 jan. 2022.

36 Algumas publicações se assemelham e estão publicadas na Revista Saberes em Foco e nos Anais de evento do Fórum Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, neste caso, indicamos os dois *links* no quadro.

quadro, indicando as teses e dissertações encontradas a partir da leitura do título, sumário e resumo de cada documento selecionado. Também fizemos a leitura do referencial teórico e feito a exclusão de trabalhos que, embora fizessem referência à Educação Infantil, não contemplavam o objetivo da pesquisa por tratá-la como expressão desvinculada de uma articulação com as práticas de mini-histórias. Dessa maneira, selecionamos ao todo, trinta e dois (32) trabalhos e produções científicas que se relacionavam e que convergiam para a discussão sobre a temática no Brasil referente às experiências formativas dos professores com mini-histórias na Educação Infantil. Em seguida, apresentamos o panorama observado, iniciando pelas publicações impressas e as demais pela ordem que apareceram no *Google Acadêmico*.

Quadro 1 - Pesquisa com o descritor mini-história.

Título <i>Link</i>	Tipo	Autores	Ano	Resumo
<p>“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva</p> <p>hdl.handle.net/10183/70616</p>	Dissertação (Mestrado em Educação)	Paulo Fochi	2013	Este estudo se ocupou em investigar sobre quais ações dos bebês com idade entre 06 e 14 meses emergiam de suas experiências com o mundo em contextos de vida coletiva. A partir desta pergunta, também se procurou discutir sobre como as ações dos bebês problematizam o professor desta faixa etária e de que forma se pode pensar no conhecimento pedagógico diante deste cenário. A Pedagogia nesta pesquisa é o campo de conhecimento escolhido e, em virtude disso, utilizou-se como metodologia a abordagem da documentação pedagógica de Loris Malaguzzi e de seus interlocutores. Além destes, Emmi Pikler, suas parceiras de trabalho e Jerome Bruner compõem o quadro teórico deste estudo. Ações de comunicar, ações autônomas e ações de saber-fazer foram aquelas reveladas ao longo do trabalho através de histórias narradas e mini-histórias.

<p>Afinal, o que os Bebês Fazem no Berçário? Comunicação, Autonomia e Saber-Fazer de Bebês em um Contexto de Vida Coletiva</p> <p>Porto Alegre: Penso Editora.</p>	<p>Livro impresso</p>	<p>Paulo Fochi</p>	<p>2015</p>	<p>Caio, Carlos, João Gabriel, João Pedro, Lara, Lara Cristina, Lucas e Miguel são crianças de poucos meses de idade, mas que estão longe de serem frágeis, incapazes ou imaturas. Como todos os bebês, eles são indivíduos de inúmeras competências, capazes de interagir e de aprender desde o seu nascimento, contanto que rodeados por pessoas que os acolham e os sustentem emocionalmente. Acompanhe a narrativa de Paulo Fochi dentro do universo dos bebês que protagonizam esta obra. Por meio da abordagem da documentação pedagógica, o autor torna visíveis suas aprendizagens em contextos de vida coletiva: os primeiros passos, os encontros com os amigos, a descoberta do seu entorno. A partir de uma vivência prática e fundamentado nas ideias de importantes teóricos da educação infantil contemporânea, aponta caminhos metodológicos para a pesquisa, para a prática pedagógica e para a formação docente.</p>
<p>Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI</p> <p>Porto Alegre: Estudos Pedagógicos</p>	<p>Livro impresso</p>	<p>Paulo Fochi (org.)</p>	<p>2019</p>	<p>O livro reúne cinco capítulos abordando sobre a temática das mini-histórias na Educação Infantil. Intuito de com essa obra o OBECI chegar em muitas instituições e profissionais da Educação Infantil e possa servir para construir uma escola mais generosa para os meninos e meninas do nosso país.</p>
<p>As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia</p> <p>Porto Alegre: Penso, 2021. 100 p.</p>	<p>Livro Impresso e e-book</p>	<p>Reggio Children; escolas e creches da infância de Reggio Emilia</p>	<p>2021</p>	<p>O livro As cem linguagens em mini-histórias apresentam referências extraordinárias e atemporais da reconhecida e aclamada experiência educativa para a primeira infância desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália. As mini-histórias aqui reunidas permitem observar como uma educação interativa possibilita às crianças participação ativa em seu próprio aprendizado e mostram como os professores podem provocá-las nesse processo, construindo experiências significativas com tempo, espaço e materiais aparentemente simples, porém envolventes. Livro publicado em parceria com a Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho (FAACG).</p>



<p>Mini-história: narrar e argumentar sobre o cotidiano da infância</p> <p>Saberes em Foco: revista da SMED NH/ Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo v.1 n.1. SMED.</p> <p>novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/Saberes%20em%20foco_2018_Artigo%2012.pdf</p> <p>novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/MINI-HISTORIAS.pdf</p>	<p>Artigo em Revista versão impressa e online</p>	<p>Alcione Machado Julio, Luciane Varisco Focesi, Viviane Zimmermann Heck</p>	<p>2018</p>	<p>O artigo descreve uma forma de narrar e argumentar sobre o cotidiano da infância por meio das mini-histórias. Essas são narrativas nas quais as crianças são as protagonistas, sendo o professor e o coordenador responsáveis por narrá-las, tomando especial algo que poderia passar despercebido. As mini-histórias compõem a abordagem da documentação pedagógica, na qual a escuta atenta torna-se determinante a fim de narrar situações do cotidiano das crianças, bem como as suas intenções com o mundo que as cerca. O olhar atento do professor captura observáveis “pescados” no cotidiano da escola, e esses por meio da narrativa visual e textual, tornam visíveis os percursos de aprendizagem das crianças. Ao olhar e escutar as crianças e refletir sobre o que observa, o professor também se constitui enquanto profissional, pois permite-se aprender por meio de sua prática fazendo relações com a teoria. Assim, pesquisa a infância e a si mesmo refletindo sobre o processo educativo.</p>
<p>Artigo 15- Mini-histórias uma comunicação que torna visível a vida cotidiana na creche e aproxima família e escola</p> <p>Saberes em Foco: revista da SMED NH/ Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, v. 2, n. 1, SMED</p> <p>novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/Artigo%2015%20Mini-hist%C3%B3rias%20uma%20comun%C3%A7%C3%A3o%20que%20torna%20vis%C3%ADvel%20a%20vida%20cotidiana%20na%20creche%20e%20aproxima%20fam%C3%ADlia%20e%20escola.pdf</p> <p>novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/EMEIJoaquina_Mini%20Historias.pdf</p>	<p>Artigo em Revista impressa e online</p>	<p>Cristiele Borges dos Santos, Lilliane Ceron</p>	<p>2019</p>	<p>O propósito desse artigo é abordar a questão das mini-histórias na Educação Infantil como uma forma de comunicar as aprendizagens de crianças pequenas durante a jornada escolar, tirando da invisibilidade momentos significativos vivenciados. Também se busca investigar de que forma a comunicação dessas mini-histórias aproximam às famílias da escola. As reflexões desse artigo são oriundas da pesquisa de uma das autoras e produção de artigo final para conclusão do curso de Pedagogia. O uso de mini-histórias se justifica pelo fato de ser curta e prender a atenção das crianças e famílias, de motivar a leitura rápida e de entusiasmar pela fácil compreensão. É necessário lançar luz a projetos educacionais e formativos que promovam a diferença, respeitando a atuação da criança e dando voz a ela e as mini-histórias podem ser um meio para isso. Assim, também buscamos com essa pesquisa inspirar outros profissionais da educação a se apropriarem dessa prática para dar visibilidade às aprendizagens da infância.</p>



<p>Mini-histórias: uma comunicação para quem?</p> <p>Saberes em Foco: revista da SMED NH/ Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, v. 3, n. 1, SMED</p> <p>https://novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/18_MINI-HIST%C3%93RIAS%20-%20UMA%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20PARA%20QUEM.pdf</p> <p>https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Artigo%207%20-%20Mini-hist%C3%B3rias%20uma%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20para%20quem.pdf</p>	<p>Artigo em Revista impressa e online</p>	<p>Cristiele Borges dos Santos, Rafaela Flores</p>	<p>2019</p>	<p>O propósito desse artigo é discutir a forma e o motivo pelo qual as mini-histórias são compartilhadas com as crianças, famílias e comunidade escolar a partir da experiência de uma professora que foi qualificando esta prática em seu cotidiano. Essa forma de comunicação vem se disseminando nos espaços educacionais e sendo o foco de pesquisa de uma das autoras. Assim, este artigo pretende colocar em evidência as estratégias que esta educadora utilizou para dar uma visibilidade maior às famílias, e principalmente às crianças, para que pudessem se reconhecer verdadeiramente como protagonistas neste processo. É discutido sobre as aprendizagens e experiências familiares que esse acesso mais democratizado às mini-histórias vem proporcionando. Reflete também de que forma o trabalho realizado com as mini-histórias contempla os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, e campos de experiência, buscando aproximações concretas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto professores nos colocamos como aprendentes o tempo todo, assim, a pesquisa é fruto das reflexões e mudanças graduais que ocorreram na faixa etária 1 ano da EMEI Joaquina ao longo do ano de 2018 e 2019.</p>
<p>Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica</p> <p>Educ. Perspect., Viçosa, v. 10, p. 1-16</p> <p>DOI: doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127</p>	<p>Artigo revista online</p>	<p>Cristiele Borges dos Santos, Elaine Conte, Adilson Cristiano Habowski</p>	<p>2019</p>	<p>O presente estudo caracterizado de pesquisa-formação foi realizado com crianças e educadoras em uma escola municipal de Educação Infantil, de Novo Hamburgo/RS. Por meio de argumentações, o caráter cooperativo desse trabalho buscou esclarecer de que forma a construção de saberes na Educação Infantil é desenvolvida e potencializada em práticas narradas pelas imagens e textos, no jogo comunicativo de mini-histórias. Ao debater sobre as mini-histórias como espaço de jogo à construção de uma Pedagogia das imagens culturais e à apropriação de sentido das diferentes linguagens produzidas nas interações infantis, concluímos que os registros visibilizam as intercomunicações e os vínculos formativos para a criação de conhecimentos das crianças e para a elaboração da documentação pedagógica. As mini-histórias carregam marcas de diferentes ações performatizadas por imagens, apoiando as relações no círculo dos participantes, materializando formas de agir no mundo à autocompreensão das crianças.</p>



<p>Mini-Histórias: Uma Possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais na Educação Infantil</p> <p>www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2</p>	Artigo online	Cristiele Borges dos Santos, Elaine Conte	2018	Trata-se de uma pesquisa-formação realizada com crianças e professores em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo/RS, investigando de que forma a construção de saberes na Educação Infantil é desenvolvida e potencializada em práticas narradas de forma textual e imagética por meio de mini-histórias. Ao discutir sobre o uso de mini-histórias à apropriação de novas linguagens e aprendizagens sociais, concluímos que, embora novas experimentações na Educação Infantil possam trazer entraves às ações formais e convencionais de ensino, com as mini-histórias tornam-se visíveis práticas pedagógicas que visibilizam as intercomunicações e os vínculos formativos para a produção de conhecimentos das crianças.
<p>Um diálogo crítico sobre educação, crianças e pesquisas recentes</p> <p>Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, v. 10, n. 22, p. 374-400</p> <p>https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1238</p>	Artigo revista online	Cristiele Borges dos Santos, Natália de Borba Pugens, Bernadeth Vital Avelino Filha, Elaine Conte	2020	O ensaio apresenta diálogos sobre a tríade educação, crianças e pesquisa, apoiando-se em pensadores como Walter Benjamin (1985), Charlot (2006), Faria, Demartini e Prado (2009), com interfaces de estudos recentes. Tem como objetivo buscar uma aproximação crítica sobre os estudos e pesquisas em educação e sobre educação e os relatos de crianças e sobre crianças. Trata-se de explanar algumas questões acerca de diferentes linguagens na educação que produzem redes de aprendizagens, afetos e sensibilidades narrativas no contexto educativo, potencialmente rico da Educação Infantil, com experiências, suposições filosóficas e pedagógicas sobre o trabalho de documentação pedagógica com crianças. Concluímos que se faz necessário uma discussão relacionada ao rigor dos estudos relacionados à cultura da infância e Educação Infantil produzindo outros olhares, ações e interpretações dos processos pedagógicos.
<p>As mini-histórias à luz de experiências contemporâneas</p> <p>DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862</p>	Capítulo de livro digital e impresso	Cristiele Borges dos Santos, Elaine Conte	2020	O trabalho propõe abordar algumas experiências voltadas para as práticas estéticas e pedagógicas das mini-histórias, privilegiando as articulações de um trabalho desenvolvido por meio de experiências formativas potentes e seus modos de transformação através de narrativas visuais e processuais com professores. Trata-se de um recorte dos espaços e tempos como forma de partilha de experiências coletivas capazes de inspirar outros profissionais a pensarem sobre pesquisas da própria prática, buscando formas de expressar os processos de aprendizagem na Educação Infantil.



<p>A matemática pode estar onde você nem imagina, inclusive no berçário 1: BNCC e as aprendizagens de bebê</p> <p>publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/feiramatematica/article/view/9256</p>	<p>Anais online</p>	<p>Elisandra Marques Barbosa Schulz, Bruna Barboza Trasel</p>	<p>2017</p>	<p>O presente trabalho objetiva apresentar as experiências vividas pelos bebês que compõem o grupo do Berçário 1 da Escola Municipal Infantil Alvorada, suas primeiras explorações e vivências que os aproximam de conceitos matemáticos tais quais os propostos no campo de experiências denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A ação pedagógica com os bebês é exercida em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) considerando os eixos interações e brincadeiras, buscando familiarizar-se com o proposto na BNCC.</p>
<p>Pequenos cientistas: as experiências de bebês e os registros do professor</p> <p>publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/8485</p>	<p>Anais online</p>	<p>Bruna Barboza Trasel, Elisandra Marques Barbosa Schulz</p>	<p>2017</p>	<p>Acreditando na importância das vivências e experiências dos bebês na sua constituição como sujeitos que aprendem ao entrar em contato com o mundo e com a tradição que as velhas gerações lhe apresentam, o referido projeto busca oportunizar às crianças as mais diversas explorações e, aos adultos que acompanham os bebês, a possibilidade de sistematizar e documentar a sua leitura sobre as aprendizagens de bebês. Em virtude disso, inúmeras situações foram criadas para que os pequenos bebês pudessem entrar em contato com os mais diversos materiais.</p>
<p>Comunicando o processo investigativo na escola da infância o despertar do hibisco</p> <p>Fórum Municipal de Educação de Novo Hamburgo</p> <p>novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/15_COMUNICANDO%20O%20PROCESSO%20INVESTIGATIVO%20NA%20ESCOLA%20DA%20INFANCIA%20-%20DESPERTAR%20DO%20HIBISCO.pdf</p>	<p>Anais online</p>	<p>Greice Weber Romero Costa</p>	<p>2019</p>	<p>Este artigo é parte de vivências realizadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil, do município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. O objetivo é o de compartilhar o percurso de um projeto de investigação que teve êxito em sua realização, compreendendo que os caminhos percorridos foram através do olhar e inquietude de sua professora que buscava refletir suas ações e questionamentos, dando ênfase ao protagonismo infantil durante as sessões em pequenos grupos, para fazer escolhas dos passos seguintes de cada etapa a ser proposta. A trajetória desta investigação ocorreu dentro e fora de sala, compreendendo que o quintal da escola, possui ricos e significativos elementos que instigam a curiosidade e a aprendizagem das crianças. Neste sentido, valoriza as vivências diárias cotidianas que são planejadas dentro de um contexto da escola e que corroboram para instigar a pesquisa e novas descobertas na educação das infâncias. Ao encerrar o semestre, foi entregue uma documentação de todo o processo construído até então, sem que possamos determinar se esta investigação/pesquisa terá continuidade ou será concluída com a entrega deste material.</p>

<p>A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI</p> <p>Crítica Educativa, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2016</p> <p>DOI: dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.103</p>	<p>Artigo revista online</p>	<p>Paulo Sergio Fochi, Luciane Frosi Piva, Luciane Varisco Focesi</p>	<p>2016</p>	<p>O presente texto tem como proposta compartilhar o trabalho que o Observatório da Cultura Infantil - OBECI vem desenvolvendo junto a um grupo de escolas de educação infantil. O foco é evidenciar a perspectiva adotada por este observatório a respeito da documentação pedagógica, especialmente, no que diz respeito ao uso dela como mote na formação de professores. É compartilhado o processo de formação que uma das escolas do OBECI vivenciou com o grupo de professores ao problematizar uma cena do cotidiano da escola de educação infantil. Por fim, além de sublinhar a importância das atividades cotidianas, o texto demarca uma crença em relação ao campo da pedagogia, como possibilidade de transformação do contexto diante da construção e vias de formação contextuais.</p>
<p>Para além dos brinquedos industrializados – os materiais de largo alcance ou não-estruturados e a possibilidade de bebês explorarem o mundo</p> <p>publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/8484</p>	<p>Anais de evento online</p>	<p>Elisandra Marques Barbosa Schulz, Bruna Barboza Trasel</p>	<p>2017</p>	<p>Vivemos um tempo de muitas transformações e de muitas modificações no modo de ver e perceber as coisas. Isso não é diferente na Educação. Principalmente, na Educação Infantil, que a cerca de duas décadas deixou de ser mantida pela Assistência Social e passou para a Educação. Essa transição não somente foi administrativa, mas também de perspectiva conceitual. Não desejando mais, apenas a assistência, mas ofertando cuidados e educação de qualidade nas instituições de educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e crianças.</p>
<p>Saberes e Fazeressenciais na docência com bebês</p> <p>www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/14.projeto-pos-na-escola-andrea.pdf</p>	<p>Anais Programa de formação de professores/SP</p> <p>Projeto Pós-Graduandos na Escola</p>	<p>Andréa Costa Garcia</p>	<p>2016</p>	<p>É uma proposta de formação 08 horas- sendo 06 horas presenciais (02 encontros de 03 horas) e 02 horas destinadas às observações, registros e documentações entre os dois encontros. O primeiro encontro consiste em uma apresentação, reflexão e planejamento coletivo de uma sessão com os bebês a ser realizada no trabalho de campo e o segundo encontro análise do material trazido pelos participantes e reflexões teóricas, elaboração coletiva de mini- histórias, avaliação do minicurso.</p>
<p>Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores</p> <p>Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017</p> <p>DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498</p>	<p>Artigo online na revista</p>	<p>Rodrigo Carvalho, Paulo Fochi</p>	<p>2017</p>	<p>Com base nas contribuições da pedagogia da infância, discutem-se indicativos que possam estruturar a reflexão sobre a formação de professores para a educação infantil, tendo em vista a invenção e a operacionalização de uma pedagogia do cotidiano. Para tanto, metodologicamente, analisa-se um conjunto de relatórios de estágios curriculares, por meio dos quais se evidencia a maneira como as professoras em formação inicial consideram o cotidiano enquanto catalizador das experiências das crianças no que diz respeito à construção do currículo. Segundo as análises realizadas, conclui-se que a formação inicial de professores pode ser um potente modo de promover a construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo.</p>



<p>Relato de expediência: Grupo de estudo aprofundamento teórico</p> <p>https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/viewFile/198/218</p> <p>*Link direciona dire- to para download</p>	<p>Relato de experiência Anais online</p>	<p>Karine Rodrigues Ramos</p>	<p>2016</p>	<p>Subtema: A responsabilidade do educador: o dever de ser o melhor para formar os melhores. É um relato de experiência que se intitulou Aprofundamento teórico metodológico – Diálogos com Reggio Emilia compõem-se por um coletivo que deseja estudar novas metodologias e abordagens para a transformação das práticas escolares; são professores compartilhando esperança e angústia acerca da realidade escolar fábri, emoções, medos, desejos, com diferentes ritmos, necessidades e expressões, descobrindo por meio da leitura e do aprofundamento teórico possibilidades e limitações dos projetos, currículos e filosofias envolvidas na estrutura escolar. No desenho desse grupo de estudo, diferentes estratégias reflexivas marcam a intencionalidade das ações, as questões são levantadas de forma colaborativa e a partir destas a mediadora articula e apresenta materiais de diferentes linguagens, vídeos, poemas, documentações, relatos de prática que contribuem para a compreensão e entendimento da abordagem estudada. Nesse espaço, professores são protagonistas de uma comunidade de aprendizagem com aprofundamento teórico filosófico. Os encontros são mensais e para cada livro está previsto 6 encontros de 4h.</p>
<p>A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil – OBECI</p> <p>v. 24, n. 1</p> <p>www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10</p>	<p>Artigo online</p>	<p>Paulo Fochi</p>	<p>2020</p>	<p>Este artigo aborda a relação entre adultos e crianças na Educação Infantil a partir de reflexões emergentes em um contexto de investigação em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional nomeada como Observatório da Cultura Infantil – OBECI. A partir da herança teórica proveniente das pedagogias participativas, neste texto, são discutidos alguns aspectos que podem orientar os profissionais desta etapa da Educação Básica a constituírem sua profissionalidade. O debate emergente é sustentado nessa comunidade a partir dos pressupostos da Documentação Pedagógica que, neste caso, serve para a construção do conhecimento praxiológico. A investigação de origem deste artigo se vale da investigação praxiológica como metodologia interessada nos estudos da transformação. Assim, a nível de conclusão, no artigo são apresentadas três categorias para orientar a relação entre adultos e crianças: o acolhimento ao universo da criança, não criar dependência e não criar abandono e as relações como coração da Pedagogia.</p>



<p>Planejar para tornar visível a intenção educativa</p> <p>Publicado na revista Pátio Educação Infantil, n. 45</p> <p>www.researchgate.net/profile/Paulo_Fochi/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa/links/59b85011a6fdcc68722cb-c3f/Planejar-para-tornar-visivel-a-intencao-educativa.pdf</p>	<p>Artigo publicado na revista Pátio Educação Infantil, n. 45, disponível online</p>	<p>Paulo Fochi</p>	<p>2015</p>	<p>Planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente.</p>
<p>O corpo e o protagonismo da criança no cotidiano da educação infantil – práticas possíveis através de contextos de brincadeiras</p> <p>www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7608/V%C3%A2nia%20Kirchheim_.pdf?sequence=1</p>	<p>Monografia (Curso de Especialização em Educação Infantil)</p>	<p>Vânia Kirchheim</p>	<p>2018</p>	<p>O objetivo é contribuir com reflexões sobre a temática do disciplinamento dos corpos, com o intuito de produzir rachaduras na maneira como cotidianos infantis excessivamente escolarizantes se organizam. Trazendo em contrapartida contextos de brincadeiras em uma turma de Maternal II, de uma escola da rede privada do Vale do Cai/RS, que posam desconstruir a ideia de corpo dócil e disciplinado. Nesse sentido a grande problemática é: como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação Infantil? Organizou-se 4 mini-histórias com os dados obtidos na pesquisa. Por fim, pode-se perceber que a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras sendo que o corpo fala, o corpo sente, o corpo é pensamento e ação, os movimentos do corpo permitem a execução da imaginação. O corpo é ferramenta, é afeto, é sensações, é movimento, assim sendo, a criança compreende seu corpo como parte fundamental para suas aprendizagens, suas experimentações.</p>
<p>Ateliê na Pré-Escola: Uma Perspectiva de Planejamento</p> <p>www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/101183/199401/001102312.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	<p>Monografia (Curso de Pedagogia)</p>	<p>Andréia Formigheri</p>	<p>2019</p>	<p>O presente trabalho de conclusão de curso propõe-se apresentar o ateliê como forma de planejamento na pré-escola a partir de uma análise feita de documentos legislativos que amparam à Educação Infantil e abordam os principais direitos de aprendizagens, as inspirações que fundamentaram a construção do ateliê e os registros da prática docente do ateliê Ebulição: corpo e movimento. Desse modo, para análise metodológica foram utilizados registros resultantes das vivências do estágio obrigatório curricular do curso de pedagogia, no segundo semestre de 2018, em uma escola conveniada com a rede municipal da prefeitura de Porto Alegre. Diante disto, buscou-se refletir sobre as possibilidades envolvidas entre a prática do ateliê bem como os processos de investigação, brincadeira e descobertas das crianças documentadas através de mini-histórias, aqui apresentadas como relato de experiência e do processo de construção docente.</p>



<p>As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?</p> <p>dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12289</p>	<p>Dissertação (Mestrado em Educação)</p>	<p>Elaine Tayse de Sousa</p>	<p>2019</p>	<p>Esta pesquisa teve como objeto de estudo as interações entre bebês em contexto de creche. Como objetivo geral, analisou como bebês entre 11 e 17 meses interagem em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande-PB. A partir de inferências contextuais, conhecemos como os bebês se constituem por meio das linguagens não conceituais. Na análise, recorreu-se à investigação narrativa e à microgenética, considerando que esse tipo de análise direciona o olhar para os fenômenos da experiência humana e que, além disso, privilegia o indivíduo inserido em contextos sociais, neste caso, a creche. A partir das análises, foi possível atribuir significados às interações dos bebês e à produção de linguagens entre eles e com os adultos. Desse modo, a pesquisa evidenciou as linguagens não conceituais dos bebês enquanto decorrentes das suas interações e, ao mesmo tempo, que permitem interações mais sofisticadas, se significadas pelo outro parceiro de interação. O estudo também apontou que, no jogo das interações e linguagens, há a construção e constituição subjetivas dos bebês quando, a partir de suas interações, partilham, ajudam e se afirmam por meio de gestos, ações e balbúcies. Revelou ainda a necessidade de uma educação cuidadosa, que envolva a escuta atenta e sensível para os gestos e ações dos bebês no espaço da creche.</p>
<p>Educação infantil e campos de experiências: a ética de um encontro</p> <p>rd.ufes.edu.br/handle/prefix/1197</p>	<p>Monografia</p>	<p>Ana Claudia Noskoski Kissel</p>	<p>2016</p>	<p>O presente trabalho aborda a Educação Infantil e Campos de Experiência focalizando na ética desse encontro. Trago autores e pesquisas sobre a experiência do aprender, bem como algumas contribuições da pedagogia italiana para pensar os campos de experiência na Educação Infantil. Além disso, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular foram suporte relevante para as reflexões e para um currículo pensado pelos campos de experiência. Assim, organizei a análise dos dados levando em consideração três categorias: o conceito de experiência; o currículo e a prática curricular. Pude constatar que a criança produz sentidos pessoais e coletivos, construindo assim um aprendizado constante. Assim, o encontro entre educação infantil e os campos de experiência é possível quando o/a professor(a) oportuniza tais experiências e faz desse encontro momentos de infinitas possibilidades.</p>



<p>Olhar sob a lente: a fotografia como recurso para o planejamento do professor</p> <p>hdl.handle.net/10183/152865</p>	<p>Monografia (Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil)</p>	<p>Alicione Machado Julio</p>	<p>2016</p>	<p>Esta pesquisa refere-se ao uso da fotografia como registro fotográfico e suas implicações no processo do planejamento da professora. Nele, buscamos compreender a utilidade de uma câmera fotográfica, descrevendo as experiências de professoras e coordenadora, em uma escola de Educação Infantil no município de Novo Hamburgo, relacionadas ao uso da fotografia e sua importância no processo dos registros das ações das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se compreende que o registro fotográfico pode ser um recurso fundamental de análise e investigação quando utilizado com olhar atento e intencionalidade pedagógica, complementando, dessa forma, o processo de documentação das experiências das crianças que se realizam por meio das observações, dos registros escritos, das filmagens e também do registro fotográfico. A fotografia mostra muitos detalhes importantes de serem registrados e que podem ser esquecidos ou passarem despercebidos devido à grande preocupação da professora quando está com as crianças.</p>
<p>O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades</p> <p>hdl.handle.net/10183/202361</p>	<p>Dissertação (Mestrado em Educação)</p>	<p>Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat</p>	<p>2019</p>	<p>A presente pesquisa busca investigar a categoria pedagógica do tempo (BARBOSA, 2006) na creche. A questão central deste trabalho será compreender os modos de organização do tempo na escola e como as crianças e adultos o vivenciam. Trata-se de um estudo realizado em uma escola de educação infantil, no município de Novo Hamburgo (RS), com um grupo de quinze crianças com idades entre dois e três anos, suas duas educadoras referências e uma professora de projeto. Os dados foram construídos através das observações do dia a dia educativo das crianças e adultos, pela entrevista semiestruturada realizada com as docentes, além de registros escritos e fotográficos e da análise documental. Por meio dos atores sociais que compõem a escola, principalmente as professoras e os meninos e meninas, criaram-se novas maneiras de vivenciar o tempo: tempo de estar juntos.</p>
<p>Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil o banho e a alimentação em foco</p> <p>/ri.ufs.br/bitstream/riufs/11406/2/THAMISA_SEJANNY_ANDRADA_RODRIGUES.pdf</p>	<p>Dissertação (Mestrado em Educação)</p>	<p>Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues</p>	<p>2019</p>	<p>O objetivo central é compreender como são constituídas as ações de cuidado/educação entre bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de alimentação e banho. Os sujeitos participantes da presente investigação são 7 (sete) bebês e uma professora, integrantes do agrupamento etário denominado berçário 1, de uma instituição municipal de Educação Infantil situada em Nossa Senhora do Socorro/SE. Evidenciamos que os momentos relativos ao banho e à alimentação estão marcados, em geral, por significativas ações interativas entre bebês e sua professora, constituindo-se em práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, que se materializam em ações que vão para além de necessidades dietéticas e de higiene corporal, que também são importantes, mas que neste estudo são revelados enquanto momentos de aprendizagens sociais, culturais, afetivas, que integram a indissociabilidade cuidar/educar a criança.</p>

<p>Documentação pedagógica no berçário: reflexões, registros e propostas</p> <p>/rd.uuffs.edu.br/handle/prefix/163</p>	<p>Monografia (Curso de Pedagogia)</p>	<p>Indiana Vial</p>	<p>2014</p>	<p>Esta pesquisa apresenta a importância da documentação pedagógica no berçário, bem como as contribuições dela no processo de autoformação docente. Desse modo, são apresentadas considerações sobre a diferença entre documentação pedagógica, além de estratégias de documentação. O objetivo da pesquisa é a reflexão sobre a importância da documentação pedagógica para o acompanhamento do desenvolvimento dos bebês e para autoformação docente. Metodologicamente, através da análise livros e pesquisas sobre o tema em questão, a documentação pedagógica é apresentada na pesquisa como uma ferramenta que evidencia as experiências dos bebês, suas construções de narrativas e ações autônomas expressas no cotidiano da instituição de Educação Infantil.</p>
<p>A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI</p> <p>doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945</p>	<p>Tese de Doutorado</p>	<p>Paulo Fochi</p>	<p>2019</p>	<p>Esta tese tem sua problemática de pesquisa centrada na constituição de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, o Observatório da Cultura Infantil OBECI, e na Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. Além disso, buscando evidenciar o conhecimento praxiológico sustentado pela Documentação Pedagógica e construído pelo OBECI, é narrado o processo de criação desse Observatório, suas ideias centrais, seus processos formativos e o modo como tem desenvolvido o tema da Documentação Pedagógica a partir de Malaguzzi. A partir disso, apresenta-se o conhecimento praxiológico emergente do OBECI a respeito do espaço educativo, dos materiais, da gestão do tempo, da organização do grupo e da relação entre adulto e criança. Tal conhecimento, derivado do trabalho de formação desenvolvido, é restituído desde o ponto de vista dos próprios profissionais das escolas, assim como, do investigador, a fim de explicitar a Pedagogia desenvolvida nesses contextos. Destaca-se que esta tese afirma a Pedagogia como campo de conhecimento. Por fim, conclui-se que uma tese desenvolvida nos domínios da Pedagogia, ou seja, interessada nos processos de transformação do cotidiano praxiológico situado e contextualizado, encontra no modelo narrativo sua melhor forma de expressão enquanto uma tese pedagógica.</p>



<p>“Não tenho tempo para esperar a hora”: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche</p> <p>www.riuni.unisul.br/handle/12345/8284</p>	<p>Dissertação (Mestrado em Educação)</p>	<p>Edna Soares Severino</p>	<p>2018</p>	<p>O foco é analisar como os bebês têm vivido o tempo no espaço da creche. Realizado em uma instituição pública do município de Laguna, Santa Catarina, o estudo teve como sujeitos um grupo de 12 bebês, com idades entre 0 a 18 meses, e quatro adultas-professoras. Como resultado da pesquisa, pôde-se identificar que a organização do tempo proposta pela instituição educativa está pautada em uma rotina rígida e linear naturalizada pelos adultos. Constatou-se que o uso do DVD é uma estratégia recorrente utilizada de forma automatizada pelos adultos, para entreter e controlar os corpos dos bebês em diversos momentos do cotidiano, sobretudo na alimentação, sono e higiene. Os tempos de cuidado, para as professoras, parecem estar associados às ações mecânicas de assear o outro, justapondo-se aos gestos considerados por elas como educativo, tal como “a hora do trabalho”. Contudo, os bebês não vivem essa organização cronológica de forma passiva ou estática. Fato que remete à necessidade e urgência de (re)pensar a organização do tempo e espaço propostos na creche, no sentido de considerar os ritmos dos bebês que ali vivem diariamente.</p>
<p>Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas</p> <p>teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032019-152645/en.php</p>	<p>Dissertação (Mestrado em Educação)</p>	<p>Andréa Costa Garcia</p>	<p>2018</p>	<p>Com o objetivo de investigar as relações pedagógicas estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário. Foi realizada em uma creche, da rede pública direta municipal, da região sul da cidade de São Paulo, que atende a faixa etária de 0 a 3 anos e implicou a imersão da pesquisadora no cotidiano de três agrupamentos de bebês. As sessões de observação resultaram em registros escritos, fotográficos e filmicos. Foram examinados 9 episódios, envolvendo situações de interação de bebês e professoras, considerando-se três aspectos de análise: o papel do adulto-educador, o ambiente educativo do berçário e as brincadeiras e aprendizagens dos bebês. Como principais achados da pesquisa destacam-se: a natureza das relações professoras-bebês está condicionada aos traços de personalidade de cada uma das professoras, o que denota a ausência de ações pensadas em conjunto, dentro de um projeto comum para o berçário; as práticas das professoras pautadas no olhar e na escuta cuidadosos dos bebês criam condições favoráveis ao bem-estar, ao envolvimento, à participação e à aprendizagem, diferentemente de ações mais preocupadas em cumprir as expectativas dos adultos e, por fim, as situações de brincadeiras, em que os adultos e bebês estiveram igualmente envolvidos, tendem a ser prolongadas e potencializam experiências expressivas.</p>

Fonte: autoria própria, 2020.

Esse quadro de pesquisa com os trabalhos relacionados com base no descritor mini-história poderiam ser divididos em três grupos, os quais indicamos na sequência: 1) os trabalhos que realmente falam sobre mini-história do autor de referência Paulo Fochi ou produzidos por participantes do OBECI; 2) os trabalhos que citam mini-história como referencial teórico mas não abordam na pesquisa empírica ou ainda apenas citam mini-história como um instrumento na coleta de dados, mas não as contextualizam, aparecendo no trabalho este termo uma ou duas vezes; 3) e os trabalhos que abordam mini-histórias e não são de participantes do OBECI. Este último grupo, apesar de minoritário, despertou mais curiosidade, pois apresentam produções diferenciadas a respeito do trabalho com mini-histórias, principalmente de outros estados. Assim, é visto como necessária uma interpretação do fenômeno que o pense a nível de uma proposta estrutural, em um movimento de afastamento do familiar, a fim de melhor compreender as mini-histórias em rede na sua totalidade. Destacamos, especialmente, os trabalhos: *Ateliê na Pré-Escola: Uma Perspectiva de Planejamento* (FORMIGHERI, 2019) e *Saberes e Fazeres essenciais na docência com bebês* (GARCIA, 2016). Este último, por se tratar de uma proposta de oficina com professores culminou na produção de mini-histórias, ideia que se assemelha a esta proposta de pesquisa.

Não há como começar a tecer uma ideia do que se pretende ver e pesquisar sem de fato planejar, buscar referenciais, ampliar repertórios, projetar algo e dar visibilidade ao trabalho pedagógico, tirando do abstrato os conceitos para elucidar melhor os contextos, as origens e inspirações dessa forma de documentação. O fato é que o estudo tende a buscar essa dimensão de colocar em evidência a reflexão e a comunicação dos percursos formativos entre professores com as crianças em meio à complexidade e à diversidade dessa etapa, olhando de forma comprometida para a realidade.

ALGUMAS DISCUSSÕES HISTÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL

Pesquisas sobre Educação Infantil e infância ampliaram-se consideravelmente nos últimos anos, sendo um tema mais discutido em virtude das mudanças legais e da inserção das crianças, cada vez mais cedo, na escola e, recentemente, com a obrigatoriedade do ensino aos 4 anos. Contudo, as discussões levam mais em consideração as questões legais e normativas do que de fato a produção cultural e pesquisas com crianças (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). A sociedade acadêmica, por si só, não investe muito nesse tipo de pesquisa, talvez por descrédito social, educacional e que muito tem a ver com a visão de criança e infância, que ainda é encontrada em muitas escolas de Educação Infantil.

O pesquisador em educação já não tem uma credibilidade em relação às orientações de pesquisas em outras áreas, e se analisarmos então esse pesquisador no panorama e contexto das pesquisas com as infâncias, ou seja, com foco na Educação Infantil, percebemos que estamos pobres em experiências comunicáveis de narrativas que combatam o estado de coisas regido pelas grandes linhas de pesquisa. Há uma historicidade³⁷ reconhecida que justifica o fato, pois, a Educação infantil era caracterizada por uma dimensão espontaneísta e assistencialista, aniquilando inclusive as referências pedagógicas e as potências (inter)subjetivas do campo (SANTOS; PUGENS; AVELINO FILHA; CONTE, 2020, p. 396).

37 Vale mencionar que há uma página com documentos, imagens e textos históricos digitalizados da *História da Educação e da Infância*, no portal da Fundação Carlos Chagas, para quem queira conhecer e ter acesso a pesquisas, teses e artigos sobre a infância e relacionados aos temas aqui focalizados, bem como indicações de outras páginas interessantes no Brasil e no mundo. Ela está disponível no endereço: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp> Acesso em: 10 jan. 2022.

Por muito tempo, o cuidado e a educação das crianças pequenas ficavam sob a responsabilidade das famílias. Para alguns autores, como Kuhlmann Jr. (2000), é possível afirmar que no final dos anos de 1900, a Educação Infantil brasileira começou a viver transformações. Daí que a historicidade da creche no Brasil está ligada diretamente ao atendimento das crianças em vulnerabilidade social. Apenas no século XX é que as primeiras instituições de Educação Infantil surgem, ligadas ao assistencialismo, para atender as crianças pobres, para que as mães pudessem trabalhar. Nesse aspecto, a educação assistencialista promovia uma pedagogia dos cuidados paliativos básicos e da submissão, para colonizar e manipular os corpos de acordo com o mundo exterior, que via nas crianças a futura mão de obra barata para aceitar a mesma exploração econômica e social a que os pais estavam submetidos.

A expressão pré-escolar, amplamente utilizada no Brasil até a década de 1980, dava a entender que a Educação Infantil era apenas um período preparatório para o Ensino Fundamental e não uma etapa independente e importante ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, a escolarização de fato só iniciaria no Ensino Fundamental. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas torna-se dever do estado e passa a ser um direito da criança. Contudo, as definições viriam apenas com a LDB, em 1996, reconhecendo a Educação Infantil como parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Em 2006, a LDB é modificada, antecipando o atendimento do Ensino Fundamental para 6 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/20092, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Com a inclusão da



Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 36).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu ancorada em marcos legais anteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que já determinavam a necessidade de uma base que fosse comum nos sistemas de ensino e contextualizada por uma realidade local. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e de acordo com seus eixos estruturantes que são interações e brincadeiras devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) para as crianças se desenvolverem e aprenderem. Também são estabelecidos cinco campos de experiências (o eu o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações). Em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa estrutura é organizada por grupos de faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A BNCC traz quadros de cada campo de experiência organizados por faixa etária detalhando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 24-25).

A BNCC é bem apresentada e instrutiva, especialmente para a Educação Infantil, com esquemas que favorecem a leitura rápida, mas, talvez, possa induzir a uma interpretação um pouco superficial. Inclusive há uma ferramenta que permite baixar apenas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos de um grupo de faixa etária do campo de experiência que desejar. Contudo, continua necessária uma leitura crítica da descrição dos campos de experiência para não cair na tentação de olhar apenas isoladamente para os objetivos de aprendizagem como uma lista a ser alcançada, até porque há os direitos de aprendizagem e outros direitos e dimensões das crianças que



não estão descritos na lei e que também precisam ser contemplados. A Educação Infantil não é uma lista de conteúdos em cada disciplina a serem vencidos no final do ano, mas uma etapa para viver experiências, por isso a nomenclatura já tenta dar esse enfoque: campos de experiência. O que acontece é que alguns objetivos, se analisados isoladamente, podem ser interpretados de modo que não dialoguem com uma pedagogia da escuta, do encontro, das diferenças e da criatividade que abre horizontes e acredita nas potencialidades das crianças. Também há de ser analisado que uma turma pode se encontrar em um ou outro grupo etário no decorrer do ano, pois a idade das crianças e organização das turmas nos municípios são diversas.

Por isso, não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, tal como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento. O que podemos, em vez disso, é articular os princípios dos campos de experiência com pistas dadas pelas atuais DCNEI (FOCHI, 2015a, p. 7).

Nesse sentido, estudar e compreender a BNCC em seu sentido amplo e não apenas como uma lista de objetivos a serem alcançados precisa ser um exercício constante dos professores. Em relação às mini-histórias e a Base:

Começamos explanando sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que é o princípio quando falamos em conteúdo em termos de educação infantil. As mini-histórias trazem momentos do cotidiano da jornada das crianças, onde fica explícito o direito de conviver, brincar, explorar e expressar-se, o que pode ser percebido no texto escrito pelos professores, mas, principalmente, na sequência de fotos das ações das crianças que os relatos imagéticos trazem. O direito de participar é contemplado uma vez que a participação é efetiva, pois a criança é protagonista nesse processo, cabendo ao professor o registro e o olhar sensível sobre a situação. O direito de conhecer-se fica expresso na visualização das mini-histórias pelas crianças, em que podem narrar, pelas fotos, o que ocorreu, colocando também a sua impressão sobre si

e sobre o outro. Aqui também caberia o direito de participar e expressar. Na verdade, esses seis direitos são contemplados, de modo complementar, nas ações cotidianas das crianças expressas nas mini-histórias produzidas pela professora e na interação das crianças com as mini-histórias físicas já impressas (SANTOS; FLORES, 2020, p. 94).

A concepção de criança que a BNCC apresenta é das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º:

Sujeito histórico e de direitos, 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).

Acolhendo essa ideia de criança que nas interações e práticas que vivencia aprende e constrói sentido sobre o que vive, a BNCC chama atenção à necessidade da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, dando importância a todos os momentos da jornada. Segundo Fochi (2019a), a vida cotidiana tem muito valor em relação às aprendizagens que dela emergem, sendo necessário um planejamento de contexto interpretativo para construir uma vida cotidiana com as crianças respeitando suas necessidades. Na tentativa de exemplificar essa intencionalidade educativa e o papel do professor, brevemente poderíamos abordar a ideia de um planejamento que interliga duas modalidades de planejamento, a saber, o planejamento de contexto e de sessão.

[...] as dimensões do planejamento de contexto envolvem a organização do espaço da sala de referência, os tipos de materiais disponibilizados, o modo como é gestado o tempo e as possibilidades dadas às crianças para se auto-organizarem ou para o adulto propor organizações diferentes para os arranjos de grupos (grande grupo, pequenos grupos, trios, duplas). [...] Por fim, o planejamento de contextos também engloba a reflexão e a tomada de decisão sobre as atividades de atenção pessoal. David e Appel (2010), valendo-se da abordagem de



Emmi Pikler³⁸, referem-se aos momentos da alimentação, da higiene e do descanso como atividades de atenção pessoal (FOCHI, 2019b, p. 240).

Com o contexto planejado, há o planejamento de sessão. Consiste em propor situações em contextos organizados para pequenos ou grandes grupos, para que as crianças tenham a possibilidade de articular seus conhecimentos com conhecimentos que a sociedade já desenvolveu. Para realizar esse tipo de abordagem, é preciso de um percurso já trilhado com algumas perspectivas, como a imagem de uma criança potente capaz de elaborar suas teorias, não tendo como objetivo que o grupo descubra algo específico. Precisa ser uma proposição com possibilidades de abertura (FOCHI, 2015b). Não basta apenas mudar o nome e chamar qualquer atividade de sessão, pois não são sinônimos. Na educação há uma tendência de mudar os nomes, mas continuar repetindo as mesmas práticas. “Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades que a proposição do adulto pode favorecer aos pequenos” (FOCHI, 2015b, p. 6).

A Educação Infantil não prevê classificação ou nenhum tipo de critério de retenção das crianças no nível que se encontram. Contudo, a BNCC aponta a necessidade de reunir elementos para assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, como forma de evidenciar suas conquistas durante a trajetória nessa etapa.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) (BRASIL, 2017, p. 39).

38 Para conhecer mais sobre a abordagem educativa e neuropsicomotora de Emmi Pikler (1902-1984) voltada ao desenvolvimento infantil, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=omXBWK5jLDU> Acesso em: 10 jan. 2022.

Um desses registros podem ser as mini-histórias, que contam de forma potente a aprendizagem de cada criança, seus processos vividos e experimentações no cotidiano escolar, além de contribuírem muito na intencionalidade educativa das práticas pedagógicas, auxiliando o professor a perceber a organização do espaço, do tempo, dos materiais, levando-o a refletir constantemente sobre sua prática. É necessário ainda ser colocado em evidência também a visão de criança e infância que é construída historicamente. Postmam (1999, p. 9) afirma que “as próprias crianças são uma força na preservação da infância. Não uma força política, certamente. Mas uma espécie de força moral”. Walter Benjamin (1984), grande pensador da infância do século XX, já alertava que a criança não é uma miniatura do adulto:

Por outro lado, a noção de especificidade da vida infantil e juvenil, não representa uma miniatura do cosmos adulto; bem pelo contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando (BENJAMIN, 1984, p. 11).

Ora, se a criança não é uma miniatura do adulto, ao longo da história a criança passou a ser vista como aquela que não fala, que não possui razão, e essa visão influencia diretamente nas pesquisas e estudos com crianças. Quinteiro (2009, p. 27) aponta que há resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa e ação educativa. De acordo com a autora, “o uso e a recolha da voz da criança é condição fundamental no conhecimento das culturas infantis”. Galzerani chama atenção da visão de criança sem linguagem que ainda está fortemente em nosso modo de ver e de se relacionar com as crianças.

Refiro-me a visão da criança como território do perigo, como território da *não linguagem da não razão*, como *locus* do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica de *infância* vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém

a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. (GALZERANI 2009, p. 57, grifos das autoras).

Embora nos dias de hoje, caminhamos para uma preocupação com a criança diante da sua própria história, de respeito e reconhecimento às próprias características criativas, gostos, interesses e autenticidade da infância, “ao longo do processo de socialização do qual elas são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias” (BELLONI, 2007, p. 58). Até pouco tempo atrás, a Educação Infantil enfrentava condições muito desfavoráveis para reconhecer o protagonismo infantil, visto que se naturalizou uma distância entre a realidade pedagógica e as propostas de uma pedagogia da escuta sensível. Na verdade, cada vez mais as crianças passam parte significativa de suas infâncias nas instituições de Educação Infantil e estas interações influenciam diretamente no comportamento humano e na vida cotidiana das crianças. Conforme Barra e Sarmiento (2002, p. 3), “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. Assim, são muitas camadas que influem no mundo da criança e as tecnologias digitais que são tão presentes, especialmente no período de pandemia por exemplo, carregam consequências que não podem ser deixados de lado quando refletimos nos significados sociais da infância.

A infância é uma condição social de ser criança e de conviver com os outros, criando vínculos, sendo, portanto, um grande desafio para os professores, que precisam amplificar e potencializar a voz das crianças, nos diferentes tempos infantis e espaços educacionais (SAVIANI, 2009; PUGENS; CONTE; HABOWSKI, 2019, p. 365).

Nesse lugar comum, as crianças se encontram, jogam e se comunicam, explorando a interdependência com ou sem a interferência da família e dos professores. O fio condutor reside no fato de que ao

utilizar as tecnologias como objetos para brincar, “a criança não se limita a ver, sabe que pode atuar e já percebe que é a sua atuação que determina os acontecimentos” (AMANTE, 2007, p. 3). Esse horizonte de análise mostra que as linguagens tecnológicas são formas de interagir com o mundo, parte integrante do cotidiano e dos processos de socialização das crianças, sobretudo em tempos de relações virtualizadas. O diálogo a seguir, contado através de uma mini-história, mostra essa atuação autônoma da criança bem pequena numa interação virtual.

Figura 23 – Mini-história: Olha minha unha!

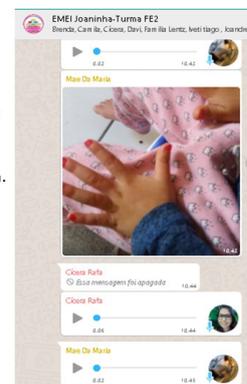
Olha minha unha!



Em um diálogo no grupo do WhatsApp da turma, Maria e Rafaela conversam sobre as unhas de Maria através de áudios e imagens:

- A mãe pintou pra mim... – diz Maria.
- Tá bonito Marial – elogia Rafaela.
- Brigado amiga! – responde Maria.
- De nada! Um beijo... – responde Rafaela.

A interação entre as crianças e a comunicação através da tecnologia mostra que para elas não existem barreiras para se demonstrar afeto e empatia com seus colegas.



Crianças: **Maria e Rafaela** EMEI Joaquina
Outubro/2020 Turma FE2
Texto: Cristiele e Joandre.
Imagem e áudios: Enviadas por WhatsApp no grupo da turma.

Fonte: imagens do acervo das autoras, 2020.

Criança e infância não são sinônimas (NOGARO; JUNG; CONTE, 2018). Por isso, se traça aqui as linhas gerais dessa construção histórica, para então, adentrarmos na pesquisa de fato. Maria Carmem Barbosa explica bem a diferença destes conceitos pelo viés histórico e de forma resumida.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente na aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir

e legitimizar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BARBOSA, 2009, p. 22).

Ao falar em infâncias³⁹ no plural, defendemos que existem múltiplas infâncias, diferente da visão reducionista e nostálgica que insiste em argumentar que as crianças de hoje em dia não têm infância. É claro que tem, elas vivem sua infância em seu contexto, dialogando, interagindo e participando da vida em comunidade do seu jeito. Ao analisar os documentários *O começo da vida*⁴⁰ e *Babies*⁴¹ é possível perceber as diferenças regionais de cada infância conforme são retratadas. Cada cultura vive a infância a partir de suas vivências, hábitos e costumes. Como não mencionar as crianças que trabalham desde cedo também, conforme Kramer (2003, p. 87), “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar o ócio, de brincar, de não trabalhar”.

39 “Concepção plural deste conceito universal; ou seja, enquanto categoria geral, em todas as sociedades, em cada período temporal, há uma infância e há uma adultez, no entanto, sendo uma categoria social geracional, ao longo dos tempos, em cada sociedade, vão-se sucedendo diferentes infâncias, tal como diferentes adultezes. A infância é, nesta asserção que subcrevemos, um conceito heterogêneo, plural, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada” (SARMENTO, 2016, p. 81).

40 No documentário *O começo da vida* (2016), podemos ver a relevância dos primeiros mil dias de um recém-nascido, retratados em diversos países, e que são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança, tanto na infância quanto na vida adulta, demonstrando como os primeiros anos de vida são decisivos para toda a sua trajetória. Trailer disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TZ3cqYDKnjE>. Documentário completo disponível na plataforma Netflix. Recentemente foi lançado *O Começo da Vida 2 - Lá Fora* (2020), que apresenta o estado de reinvenção da criança com a natureza em suas conexões genuínas com os seres vivos, que podem revolucionar as formas singulares de ver o mundo desde a infância. Evidências científicas apontam que a falta de contato com a natureza inviabiliza espaços propícios à aprendizagem e podem gerar problemas físicos e mentais. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9yNv6U02W1M> Acesso em: 26 jan. 2021. Documentário completo disponível na plataforma Netflix.

41 *Babies* é documentário de 2010, dirigido por Thomas Balmès. Ele conta, sem narração, o 1º ano de vida de quatro bebês, cada um de uma parte distinta do planeta Terra. Ponijao é um menino namibiano, Mari é uma menina japonesa, Bayar é um menino mongólcio e Hattie é uma menina norte-americana. Trailer disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vB36k0hGxDM>. Acesso em: 29 jan.2021



Mesmo diante das adversidades da vida, essas crianças vivem sua infância, porém, não é a infância idealizada que temos ou que desejamos ter, porque é aí que nasce e reside a sedução pelo autoritarismo e pelo capital econômico de classes sociais entre diferentes gerações.

É perceptível que a historicidade da Educação Infantil no Brasil é marcada pela necessidade de as crianças estarem na escola para as famílias trabalharem e essa concepção é difícil de ser ultrapassada, mesmo entre os professores. A educação é um direito da criança independente das classes sociais e da jornada da família. Ao concordar com a ideia de que é apenas os filhos da classe operária que devem ocupar a escola pública ou julgar as famílias por trazerem as crianças para a escola enquanto estão em casa, estamos apenas contribuindo para a continuidade dessa visão acerca da Educação Infantil. Contudo, não se deve perder de vista que educar e cuidar são indissociáveis, e que a escola pública ou privada tem compromisso com as novas gerações e com as questões de atendimento e vulnerabilidade social. Nesse contexto,

A reinvenção da infância implica na capacidade de reaprender a brincar, a dialogar, de parar para ouvir a voz da criança, de aprender o seu mundo e criar mais espaços compartilhados com a cultura infantil, para gerar processos inventivos e não homogêneos, a partir das marcas e tempos da infância, recuperando também a experiência formativa do que há de humano em nós (NOGARO; JUNG; CONTE, 2018, p. 762).

É preciso muito senso ético para lidar com toda complexidade que envolve trabalhar em uma instituição de Educação Infantil, apesar de perceber que historicamente o que rege e estabelece as formas de organização são as políticas, sendo pouco considerada a real necessidade das crianças, famílias e sujeitos envolvidos no processo, sejam necessidades físicas, pedagógicas, econômicas, sociais ou emocionais. A tecnologia de interação humana avançou em termos de virtualidade, mas o sistema parece continuar engessado em números, e não das especificidades humanas.

3

**LINGUAGEM
FOTOGRAFICA**

Para propor uma forma mais contextualizada e expressiva de olhar para a linguagem da fotografia, pontuamos algumas ideias, escolhas e começos, superando a rigidez das práticas de pesquisas em educação, aqui tratadas na contingência da educação em tempos de pandemia com professores e crianças. Tal análise é composta também por uma documentação pedagógica registrada em fotos, com suas respectivas autorizações de uso de imagem, bem como por reflexões teóricas que serviram de inspiração na prática pedagógica e que foram escolhidas para compor o processo de investigação. A intencionalidade presente nas mini-histórias implica no gesto de fotografar que traduz a atitude pedagógica de uma observação extremamente minuciosa do cotidiano escolar, por parte do professor a um novo contexto, sobretudo quando se trata de fotografar momentos episódicos das crianças interagindo com os outros, com a natureza e com o mundo.

Desse modo, o gesto de fotografar permite-nos ver concretamente de que forma a escolha funciona como projeção no futuro. Esse gesto é um exemplo da dinâmica da liberdade, ele mostra que a crítica (o uso de critérios para projetar possibilidades) incorpora essa dinâmica da liberdade. Contudo, ser um espelho enquanto apreciação das possibilidades do futuro é apenas um dos sentidos do conceito de reflexão. Num outro sentido, a reflexão é um espelho no qual nos vemos a nós próprios quando tomamos uma decisão (FLUSSER, 2019, p. 50).

A apropriação dos conhecimentos no campo da Educação Infantil envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a pragmaticidade e a emocionalidade, em que as atuações são utilizadas para a compreensão do (re)conhecimento e da leitura da realidade. Experimentar as pesquisas com mini-histórias desde a Educação Infantil provoca o olhar do professor sobre o próprio trabalho pedagógico e desacomoda-o nas metodologias de sala de aula. Ao propor a construção de conhecimentos pedagógicos com oficinas sobre mini-histórias relacionamos e sensibilizamos os sujeitos do processo formativo para pensar a própria prática pedagógica na experiência de projeções comunicativas interpares. Daí que o movimento para escutar a criança em



tempos de pandemia e reconhecer suas experiências de crescimento no cotidiano é um convite aos professores para aprenderem a reconquistar a própria cultura da infância. Abaixo um recorte de um excerto que contextualiza essa preocupação, com outro exemplo de uma mini-história, que também envolve a relação aberta entre escola e família.

Perder tempo é ganhar tempo

O Terceiro Círculo Didático da Escola Materna em língua italiana da província autônoma de Bolzano sintetizou bem a ideia de que *perder tempo é ganhar tempo*, identificando algumas estratégias educativas de desaceleração.

Perder tempo escutando.

Queremos ensinar aprendendo a escutar e recolhendo a cultura e as emoções de cada criança.

Perder tempo conversando.

Queremos falar com as crianças e não somente das crianças, sem a preocupação em reduzir o tempo gasto para nos tomarmos sempre mais produtivos.

Perder tempo respeitando todos.

A vida de grupo, o conhecimento recíproco, os afetos nascem do escutar e do respeitar os tempos e os ritmos de cada um.

Perder tempo para se dar tempo.

Gostamos de seguir caminhos inexplorados, linhas circulares indiretas, para descobrir e apreciar as pequenas coisas.

Perder tempo para partilhar as descobertas.

É importante organizar a escola, junto com as crianças, criando zonas de liberdade onde todos possam sentir a responsabilidade daquilo que escolheram.

Perder tempo para brincar.

A brincadeira livre permite que as crianças se expressem, compartilhem as regras, compreendam o mundo e relacionem-se com os outros.

Perder tempo caminhando.

Passear junto às crianças, movimentar-se a pé, ir ao ritmo dos nossos passos, ajuda a se conhecer mais e a viver melhor em um ambiente.

Perder tempo para crescer.

Para nos prepararmos para nosso futuro é necessário dar todo tempo e espaço ao nosso presente.

Perder tempo para ganhar tempo.



Desacelerar, porque a velocidade se aprende na lentidão. Em uma sociedade baseada no sucesso, no ganhar e no vencer, já refletimos sobre a importância e sobre os valores pedagógicos do *perder*? Perder tempo, perder uma partida, perder um trem, perder um objeto, perder um encontro, perder alguém, perder e basta ... Perder (ZAVALLONI, 2015, p. 45- 46).

Quando um pedagogo faz seu planejamento com enfoque nas mini-histórias pode usar os registros fotográficos para, a partir destes, constatar e projetar sinais do que desenvolver com o grupo de crianças (FLUSSER, 2019). Para a produção das mini-histórias são feitas essas escolhas, por vezes, no gesto artístico de observar, fotografar e narrar as experimentações do cotidiano escolar, em vista das possibilidades de imersão e de formação constantes pelo ato de pesquisar os achados vividos e compartilhados em uma experiência pedagógica com crianças. A professora terá a difícil tarefa de eleger dentro desses registros, aqueles que mais fazem sentido e traduzem o objetivo da narração coletiva. Não é algo simples, pois as escolhas trazem as interpretações e relações do adulto com o contexto vivido, com as emoções, afetos, entusiasmos e vibrações projetadas pelas crianças. O ato de registrar, fotografar, também é repleto de sensibilizações e experimentações. É necessário um cuidado ao registrar para que as fotos possam comunicar a ação da criança, o projetar-se das descobertas e da produção de novos conhecimentos, pois o ousar transformar-se da criança (o próprio desenvolvimento humano) e das professoras é o foco principal. Quando temos um olhar sensível ao cotidiano, conseguimos colocar a criança e o trabalho pedagógico no papel de investigar e produzir novas histórias, singulares e coletivas.



Figura 24 – Mini-história: Sabia que as crianças se sujam?



Sabia que as crianças se sujam?

Em uma tarde, Camila, mãe de Bernardo organizou no pátio os materiais do kit de pintura que reteceu da escola. Bernardo testou diversas possibilidades brincando com a mãe. Pintou com pincel, com esponja, com a folha da batata... Descobriu que precisava limpar o pincel também quando quisesse utilizar outra cor. Experiências que vivenciando foi descobrindo... Ao perceber que estava sujo com a tinta de cor amarela, a cor que predominantemente fez parte da sua exploração Bernardo explicou para sua mãe:

- Sabia que as crianças se sujam com as tintas?

- É, por quê? A mãe pergunta.

- Porque eles brincam. As pessoas brincam e ficam sujas então... Então eu fiquei sujo porque as crianças brincam.

Sutilmente Bernardo nos conta sobre algo que parece tão simples mas tem um valor tão grande: as crianças se sujam porque brincam. E Bê não chegou a essa conclusão à toa, ele tem a liberdade de quem viveu e vive suas experiências na escola e em casa, experiências vivas de uma infância que lhe deixará memórias afetivas repletas de significado.

Gravado Bernardo - Turma F12 - EMEI Juazeiro
Texto: Cristiane e Sandra - Superintendentes
Imagens e vídeo: Enviado pela família

Fonte: imagens do acervo das autoras, 2020.

A cultura pedagógica, muitas vezes, permanece estática e pausada em padrões amplamente reproduzidos que pouco fazem sentido quando falamos da cultura da infância. Publicações pedagógicas normalmente são repletas de conceitos, palavras e com pouca ou nenhuma imagem, desenho, fotografia, registros etc. Tais práticas acabam que nutrem textos desconectados de contextos (SPAGGIARI, 2021). Quando se realiza pesquisas com imagens ainda é necessário enfrentar diversos protocolos que mais se referem à área da saúde do que à educação, para poder dar protagonismo às crianças e às práticas desenvolvidas. Em vista disso, aprendemos a desenvolver novas capacidades de observar e registrar o cotidiano pedagógico, observando de forma cada vez mais refinada os gestos, as palavras, o cuidado no encontro infantil, as memórias coletivas, as evoluções das linguagens corporais, os estranhamentos, a imaginação criadora, os gestos, em um processo contínuo de construção e registro escrito detalhado (SZANTO-FEDER, 2014).

É preciso, contudo, entender que aqui não se fala de qualquer imagem, mas de uma linguagem que envolve um senso ético, estético e respeitoso com a linguagem da fotografia e dos registros com os quais se vai utilizar, mas que são extremamente importantes para comunicar os percursos das pesquisas dos professores e crianças. Isso porque, as dimensões narrativas das mini-histórias adentram espaços coletivos e intersubjetivos dos processos de formação, que podem contribuir na recontextualização e no redimensionamento das práticas cotidianas.

Para fotografar crianças, a relação entre elas e o que estão fazendo, requer-se atenção inalienável por parte do adulto, bem como abertura ao inesperado. Requer conhecimento não apenas sobre crianças, mas também sobre a linguagem da fotografia para se pode capturar, destacar e dar expressividade aos acontecimentos que se procura descrever - algo muito diferente de uma crônica instrutiva e unidimensional. Pode-se aprender a ver, em vez de apenas olhar; essa é uma prática valiosa para desenvolver uma educação visual sensível, que pode ter repercussões notáveis na abordagem didática do cotidiano (SPAGGIARI, 2021, p. XVII).

E é exatamente por isso que aqui se inicia falando sobre perder tempo e com uma narrativa com imagem (uma mini-história), que traz um diálogo tão simples, mas carregado de sentido na fala de uma criança de três anos. Sabia que as crianças se sujam? É o questionamento de Bernardo. E nessa reflexão ele vai dando voz aos seus pensamentos. Encontra um adulto que resolve perder tempo escutando e valorizando o que ele tem a dizer. Um adulto que desenvolveu também, em tempos de pandemia, um olhar para a fotografia, conseguindo em casa capturar momentos de aprendizagem e dar continuidade aos processos vivenciados na escola, possibilitando a construção desses registros. Esses recortes de narrativas salientam a condição da criança como uma pessoa que está sempre construindo relações, digna de direitos e aprendente das práticas cotidianas. Tais

narrativas, podem contribuir no alargamento de vínculos afetivos e em perspectivas de reconhecimento da cultura da infância em relações complexas e debates sócio-histórico-culturais.

O ponto de partida quando se fala na linguagem da fotografia é a escuta, e as crianças não falam apenas com palavras, falam muito com gestos e expressões, e quando nos relacionamos com elas no cotidiano aprendermos a perder tempo para escutar, conversar, respeitar, dar tempo, partilhar descobertas, brincar, caminhar, crescer, e assim também ganhamos tempo. Uma das melhores experiências é quando desaceleramos, quando verdadeiramente estamos com as crianças, conseguindo praticar e compartilhar todos esses verbos, registrando-os muitas vezes através da lente de uma câmera.

Já se avançou muito nos recursos de edição de imagens e ferramentas de captura, sendo possível selecionar imagens até mesmo de vídeos. Novamente, aqui voltamos para as experiências de Reggio Emilia, aliás, sempre que tratamos de processos pedagógicos com crianças, documentação, registro, observação na Educação Infantil é para essas práticas que voltamos o nosso olhar, a fim de buscar inspiração, pois são grandes referências. Se hoje buscamos refletir, com intencionalidade pedagógica, maneiras mais sensíveis e honestas de estar com as crianças, já na década de 1970, esse grupo de pesquisadores de Reggio Emilia fazia isso lá e com maestria. Há muita coisa ainda para se aprender com a experiência de Reggio Emilia⁴². Não se trata de fazermos ateliêes de Reggio aqui no Brasil, mas de pensar junto, a partir dessas experiências, novos processos, reconstruções e replanejamentos do que foi realizado lá, com potência crítica e política capaz de provocar deslocamentos do olhar. O fato é que no final dos

42 As escolas de Reggio Emilia incluem o uso de pequenos grupos em projetos de aprendizagem, a continuidade entre professor-criança (como dito, dois professores trabalham com a mesma turma por três anos) e o método de gestão com base na relação com a comunidade. Sobre o assunto, consultar *Como Reggio Emilia, na Itália, virou referência em educação infantil*, disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/reggio-emilia-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 set. 2021.

anos de 1970, a máquina fotográfica já era muito utilizada nas escolas municipais em Reggio como recurso pedagógico, principalmente para observação. Os professores e atelieristas avançaram no sentido de utilizar as imagens para compreender o contexto que era oferecido à criança, algo que pode ser entendido como uma captura do verdadeiro sentido e intencionalidade do projeto pedagógico (FOCHI, 2019b). Essa relação de perceber o espaço, os materiais, os diferentes tempos do fazer das crianças e refletir sobre eles, está muito presente nas mini-histórias que podem tornar visíveis através de uma linguagem presentacional esses contextos com a imagem.

A fotografia em si, não é carregada de verdade, e há uma grande preocupação dos professores em narrar a verdade da criança, no desejo de traduzir a experiência potente dos impulsos, curiosidades, modos fazer, ver, ser, ser conhecer, sentir e olhar das crianças. Contudo, nunca o que é narrado vai ser o contexto autêntico e complexo da realidade vivida pela criança, com todos os sentidos, divertimentos, ambiguidades, metáforas e formas de linguagem da infância. É um ponto de vista provisório e perspectivado, não é relativo, mas não é a verdade, por isso exige um compromisso maior com o que é experienciado. Documentar através da fotografia, além de refletir sobre o cotidiano das crianças, auxilia muito o professor na reflexão de sua prática diária.

A fotografia evidencia, obviamente, apenas uma parte de algo que aconteceu, de um todo que é carregado de informações, elementos que a compõem. Por isso é tão importante que a professora realize, em seu planejamento, uma investigação dessas imagens para melhor conhecer as crianças e propor experiências que façam sentido a elas. Ao fotografar, observo as visualizações: olhares, expressões, movimentos, comunicação verbal e tudo que compõe a brincadeira naquele momento. São muitos elementos que descrevem as crianças, o que elas estão fazendo, se mostram gostar ou não e como se sentem. [...] O registro fotográfico é, portanto, um excelente recurso para documentar diversas situações e experiências do cotidiano que considero

relevantes e que possibilita uma reflexão e problematização da prática docente (JULIO, 2016, p. 21).

Nas escolas de Educação Infantil, as fotografias são feitas com câmera fotográfica ou com o aparelho celular dos professores, sendo este mais comum por ser um artefato que é parte da comunicação cotidiana e as escolas, de modo geral, dificilmente têm câmeras disponíveis para todas as turmas. Outra prática comum é a filmagem de momentos para análise posterior e para a captura de imagens também. Hoje com a tecnologia digital há muitas possibilidades para a construção de roteiros, pegadas, multiletramentos, *scripts* e imagens de planejamento, perguntas, no sentido de repensar a organização dos registros escolares.

Nessa abordagem, o registro e a seleção das fotos para a escrita das mini-histórias precisa levar em consideração algumas antecipações de seu proceder, ou seja: as fotos devem ter boa luminosidade; o plano de fundo precisa ser esteticamente limpo, sem muitas informações; as fotos necessitam ser tiradas na altura da criança; apontar e registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas carecem de informações diferentes, no sentido de não repetir a mesma ação por exemplo. A qualidade estética dessas obras não necessita de um profissional da fotografia, mas requer uma orientação sustentada por esses cuidados básicos à produção de equivalentes de significado (SANTOS; CONTE; HABOWSKI, 2019, p. 5).

Sem dúvida, não se trata apenas de tirar fotos, mas de partir de uma intencionalidade pedagógica e desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível. Nenhuma escolha é neutra à construção das memórias pedagógicas. E quem fotografa precisa ter em mente o que quer registrar, o que quer contar sobre aquelas crianças, seus sentimentos, percepções ambíguas, e isso influirá diretamente a história de quem vai narrar as imagens posteriormente, construindo as memórias pedagógicas. Tudo isso só acontece por meio da ação-reflexão-ação enquanto um movimento das contradições presentes no ato de educar,

tendo em vista que quem educa marca o corpo do outro (DOWBOR, 2008). O planejamento ganha força a partir do momento em que se pensa na realidade do outro a partir do próprio fazer pedagógico, em outras palavras, “quanto mais me é permitido ser eu mesmo, maiores são as chances de descobrir meus limites” (DOWBOR, 2008, p. 106). Isso quer dizer que quanto mais ousamos alcançar o objetivo do processo educativo de incluir o outro no fazer pedagógico com respeito, com solidariedade, com mais flexibilidade, melhor fica a prática pedagógica, pois exercitamos a sua construção na práxis, refletindo sobre como poderá ser (re)construído coletivamente. O planejamento no trabalho pedagógico coletivo, então, vai ganhando força e sentido na prática e no que fazer pedagógico, conseguindo, assim, enxergar e se apropriar dos diferentes momentos de ver, de perceber e de conceber o pensar em grupo pelo viés das mini-histórias. Escolhas em relação ao ato de fotografar são resultados das experiências pessoais. Assim, a fotografia é subjetiva e manipulável, de alguma forma vai além do real, assumindo um significado quando é interpretada.

O ato de fotografar implica em escolhas e recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura. O uso da fotografia como linguagem é o resultado de um ato intencional, marcado pela autoria e pelas possibilidades de visibilidade trazidas pelas éticas do ver (TITTONI *et al.*, 2010, p. 63).

Fotografar e refletir sobre essas fotografias, escrevendo sobre o que elas nos dizem, faz parte da documentação pedagógica, e nos ajuda a falar da criança e de suas ações, além de ser uma forma de desenvolver um fazer e um pensar pedagógico atrelado à ideia de narrar a jornada das crianças para a família e comunidade escolar. O ato de fotografar, além de ser uma oportunidade para fazer registros das crianças no cotidiano, guarda uma estreita relação com a fonte da ação educativa que é a leitura de imagens, exercitando a convivência criativa e artística de uma pedagogia das imagens culturais, com

atravessamentos da arte de interpretar na cultura escolar. Com tais referências, entendemos que não é necessário ser um profissional da fotografia para fazer registros das crianças no cotidiano, o que se precisa é intencionalidade, escuta atenta e principalmente disponibilidade em estar com as crianças e acolher a provisoriedade do que está sendo registrado, tendo um olhar de abertura à possibilidade de interpretação e à reflexão acerca desse material. Não basta ter inúmeros registros de cada criança, se estes não têm sentido ou não são interpretados ou, ainda, se não servem de observação e reflexão constante da prática educativa e dos percursos das crianças.

A fotografia e, conseqüentemente, as mini-histórias não narram a verdade, mas uma visão parcial e uma interpretação. Por tudo isso, será sempre um ponto de vista provisório narrado a partir da interpretação de quem produziu ou narrou aquele episódio. Nessa relação dinâmica de significados e interpretações, o professor “através da ação de fotografar adquire a possibilidade de aumentar os seus conhecimentos, de trocar e partilhar com os colegas e de codificar e decodificar diferentes significados” (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013, p. 63).

APRENDER A VER

Ver vendo

De tanto ver, a gente banaliza o olhar - vê... não vendo.

Experimente ver, pela primeira vez, o que você vê todo dia sem ver.

Parece fácil, mas não é: o que nos cerca, o que nos é

Familiar, já não desperta curiosidade.

O campo visual da nossa retina é como um vazio.

Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta.

Se alguém lhe perguntar o que você vê no caminho, você não sabe.

De tanto ver, você banaliza o olhar. [...]

O hábito suja os olhos e baixa a voltagem. Mas há sempre

O que ver: gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que um adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de tão visto, ninguém vê. [...]. (REZENDE, 1992)⁴³

Aprender a ver é essencial para uma boa fotografia. Mas aprender ver o que? Isso não significa apenas desenvolver uma habilidade profissional, mas estar atento ao cotidiano e as minúcias, educando o olhar e a forma de se relacionar com a fotografia. Por muitas vezes, banalizamos alguns episódios que são tão cotidianos, mas tão cheios de significados e passamos a ver - não vendo. As fotografias podem ser perfeitas do ponto de vista técnico, no entanto não vamos atingir nossos objetivos se elas não forem capazes de suscitar emoções. Assim, podemos definir dois objetivos que se relacionam à fotografia: fornecer informações e suscitar/expressar emoções. Alguns aspectos são comuns em boas fotografias tais como: expressões dos rostos mais evidentes; fotografias simples com menos elementos; claras para serem capazes de transmitir sua mensagem; ausência de elementos nos fundos que possam desviar a atenção, sobressair o olhar chamando mais atenção do que o que se quer comunicar com a foto, nesse sentido fundos extremamente coloridos devem ser evitados; por fim, uma boa luz é essencial para uma fotografia de qualidade que irá colocar em evidência e valorizar a imagem (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013). Em relação ao tipo de iluminação, indicamos que:

43 REZENDE, Otto Lara. Vista cansada. *Folha de São Paulo*, 23 fev. 1992. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7040/vista-cansada>. Acesso em: 29 nov. 2021.

[...] para fotografar pessoas, é mais adequado a luz suave; quando no exterior, será por isso preferível fotografar na sombra, em vez de o fazer sob a luz do sol (para evitar sombras muito escuras) [...] no que diz respeito aos interiores o ideal será ter uma luz natural que permita utilizar o flash. A iluminação melhor é aquela que provém de grandes janelas (se possível, com cortinas claras que difundem a luz). Em geral, convém evitar a luz solar direta, porque cria sombras profundas e contrastes de iluminação difíceis de controlar (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013, p. 66).

Aqui, aprender a ver está diretamente ligado ao observar. Se tratando da linguagem fotográfica em educação é preciso compreender a importância de uma boa observação e escuta atenta de todos os momentos do cotidiano valorizando a jornada como um todo. Assim, pensar na linguagem da fotografia não envolve apenas escolhas posteriores ou técnicas de edição e documentação desse material, mas também um cuidado na captura dessas imagens. Como já mencionado anteriormente, os fundos são essenciais na qualidade de uma fotografia e sempre que possível devemos cuidar desses elementos. No entanto, ao se falar de registros de crianças em uma escola que é viva, que se movimenta e que é real, podem acontecer situações em que a ação ocorra em determinado momento em que o que se passa atrás possa poluir um pouco a imagem.

Nessas situações, podemos enquadrar um ângulo menor ou também mudar a posição de captura, o que muitas vezes ajuda a solucionar a questão. Outra sugestão é usar o modo foco, que vai desfocar o fundo de trás focando na ação da criança que está sendo fotografada. A posição do adulto é um aspecto importante a ser observado, este deve estar na altura das crianças, sendo assim possível capturar as emoções dos meninos e meninas. Além disso, colocar-se na mesma altura da criança marca uma relação de entrar em contato com o ponto de vista da criança, aproximando-se do horizonte de percepção e relação desenvolvida com ela. Cabe destacar ainda outra ferramenta que pode ser utilizada, o *zoom*, que pode ser explorada de



diferentes formas, marcando o ambiente ou as mãos ou pés da criança, dependendo do que se pretende destacar. Estes são elementos que costumam dar bastante potência para a comunicação. O exemplo a seguir mostra uma mini-história produzida com registros enviados pela família, na qual o professor, posteriormente, utilizou a técnica de *zoom* para focar, sendo possível perceber a luminosidade nas imagens que foram tiradas ao ar livre.

Figura 25 – Mini-história: Brincando no barro.



Brincando no barro

O barro pertence à experiência humana. O ato de manusear a terra, misturar e criar situações nas quais envolve suas vivências, é a brincadeira preferida de Emily. Ela aprecia mexer na terra, fazendo seus bolos de barro. Enquanto brinca, inventa narrativas dizendo que está fazendo “café”, apalmando, moldando a terra misturada com água. Seu corpo todo se envolve na brincadeira, e consegue desenvolver essa conexão de uma forma muito espontânea e livre.

Essa experiência parece ser muito significativa para ela pois além de ser uma atividade prazerosa também proporciona ações que permitem seu desenvolvimento saudável, construindo memórias afetivas de uma infância feliz.



Criança: Emily
Imagens e vídeos: enviadas pela família no WhatsApp
EMEI Joaquina Turma FE2A
Texto: Cristiele e Joandre Março/2021

Fonte: imagens de acervo das autoras, 2021.

TUDO DE TODOS

Há uma tradição de integrar ou religar as experiências pedagógicas ao contexto cultural, ou seja, quase sempre, ao compartilhar algum tipo de documentação ou registro com as famílias, temos a sensibilidade de que as histórias sejam inclusivas e acessíveis a todos. Essa perspectiva se refere às comunicações curtas, murais semanais/quinzenais, imagens acompanhadas de texto nas redes

sociais, folhetos que vão contando sobre a investigação em curso, mini-histórias etc. Enfim, comunicações que vão sendo elaboradas ao longo do ano e compartilhadas em uma periodicidade diferente daquelas comunicações semestrais ou finais que todas as crianças são contempladas. Então, referimos aqui a essas comunicações mais breves e compartilhadas em períodos mais curtos, normalmente, utilizando fotografias. Ao pensar sobre essas comunicações, frequentemente, entramos no dilema de contar sobre todas as crianças. Porém, quando estamos preocupados em sempre contar tudo de todos, o que acontece é que acabamos não contando nada. Ao preferir fotos coletivas ao invés de fotos individuais ou em pares, não conseguimos colocar em evidência a aprendizagem das crianças, as relações singulares que ali estão sendo desenvolvidas. Nos iludimos ao pensar que estamos dando conta de tudo quando, na verdade, estamos apenas desenvolvendo propostas genéricas e dificilmente conseguiremos falar sobre aquele grupo de crianças, suas vivências, percepções, sensibilidades auditivas, visuais, manuais, modo de viver e relacionar-se. Por esse motivo, é importante que quem fotografe as crianças seja alguém que acompanha os processos formativos e as histórias de formação, no caso suas professoras, aquelas que os conhecem, que conseguem perceber as minúcias do cotidiano em registros das crianças como protagonistas da vida cotidiana na escola. Também, outras dimensões são acionadas como forma de construção de (re)conhecimento de quem marca o corpo do outro, conforme nos diz Dowbor (2008, p. 68):

Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda, acredita que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

Ao considerarmos cada especificidade e singularidade humana pelas descobertas num espaço de diálogo das crianças, lançamos os seguintes questionamentos: Como acompanhar e documentar todos sem abandonar o olhar singularizado de cada criança? Como dar conta de ouvir as falas e os gestos corporais do outro? Na ânsia de tirar fotografias de todas as crianças, em todos os momentos, as professoras não param para ver, não dão tempo para as crianças, não observam, olham sem de fato ver. A grande questão é que não é sobre dar conta, mas sobre dar tempo e religar os tempos da convivência e do brincar na realidade da vida educacional. Tempo para cada criança, tempo para as famílias compreenderem esse modo de trabalho mais respeitoso com as crianças, tempo para o professor viver as experiências com mais significado e complementaridade.

Quando se entende que pode ter tempo com cada criança, que pode desacelerar, se encontra caminhos, não soluções, mas caminhos possíveis. Precisamos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com mini-histórias, com o outro, com as famílias e com a comunidade na cultura escolar é tão importante quanto comunicar-se com as mudanças que vem sendo produzidas em ações pedagógicas, palavras, gestos e também representações da infância. Talvez o grande desafio pedagógico nessa expressão da cultura visual por meio de mini-histórias esteja na diversidade de práticas e interpretações em torno das relações entre as posições subjetivas das professoras, os saberes da profissão e as práticas culturais e sociais do olhar. Outro desafio é desenvolver a dimensão das leituras do real e uma espécie de alfabetismo visual que permita aos professores analisar, interpretar, avaliar e criar mini-histórias vinculadas às imagens que circulam no cotidiano educativo, pelo olhar atento, especialmente da linguagem corporal, do som e do gesto das crianças em apreensões fotográficas.

Cabe a nós, também, manifestar o propósito pedagógico de facilitar experiências críticas que permitam um diálogo constante com as famílias através da construção de narrativas com imagens, inclusive

para explicar sempre o motivo pelo qual nem sempre temos tudo de todos. Ao educarmos nosso olhar para valorizar todas as ações na Educação Infantil compreendemos que o desenvolvimento das crianças é diferente e, por isso, precisamos olhar para todas as crianças e não apenas para as que falam mais ou demonstram iniciativa diante do grupo pois há diferentes formas de expressar-se e aprender. Assim, o registro visual do professor surge como o ponto central aos processos de criação de mini-histórias, sendo fundamental estar atento aos contextos oferecidos, muitas vezes revistando os observáveis⁴⁴ relacionados aos modos de olhar na diversidade das práticas cotidianas do próprio fazer pedagógico.

44 “O termo observáveis é nomeado no interior do OBECI para os indícios gerados no cotidiano pedagógico, frutos da observação e do registro, que permitem ao adulto compreender a complexidade da ação das crianças, confrontar suas escolhas e problematizá-las para as desnaturalizar. Trata-se de anotações do professor, fotografias, vídeos, exemplares de produções das crianças, gravações em áudio, ou seja, registros que podem ser colocados sob análise e reflexão desde outros pontos de vista” (FOCHI, 2019, p. 217).

4

**RETOMANDO
ALGUNS
DIÁLOGOS**

A fotografia digital e os infinitos aplicativos e modos de capturar imagens que se tem cotidianamente fazem-nos até esquecer de que a duas décadas isso não era uma realidade. A facilidade em realizar a captura de uma imagem, e em poucos minutos poder fazer a impressão dela colorida ali na própria escola era algo revolucionário, mas que se tornou tão natural que banalizamos sem perceber. Com a tecnologia é possível, posterior a captura de fotos, editar, melhorar a luminosidade, fazer recortes, contrastes, aprimorando a resolução das fotos e qualidade do que está sendo produzido. Porém, tanta facilidade ao alcance gera aquele sentimento ao professor de que pode registrar tudo, e por vezes faz tantos registros de um momento que esses vão ficando ali na memória do celular ou da câmera, ou até em algum armazenamento na nuvem. A ânsia por não perder nada enche de imagens vazias que nada dizem às vezes, ou que até dizem, mas que acabam ficando lá jogadas em algum lugar e nunca sobra tempo para analisá-las. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre o fenômeno das tecnologias digitais permeia muitos debates educativos que têm sido rotulados de recursos potentes (materiais das mídias sociais, aplicações criativas e de outras plataformas *online*), mas é preciso ter cautela e planejamento ao utilizá-las, para não se tornar aquela professora que apenas joga ou deposita as imagens na rede social da escola, sem um propósito ou qualquer tipo de seleção prévia, não considerando o que deseja contar com aqueles registros. Esse tipo de ação não valoriza as aprendizagens das crianças nem convida as famílias a olharem para o cotidiano e as experiências vivenciadas na escola.

Ao retomar alguns diálogos estabelecidos sobre a linguagem da fotografia, partimos do ponto de vista da realidade concreta que é o ato de escutar e observar as crianças. Isso envolve estar interessado verdadeiramente ao que elas têm a dizer e estão produzindo, tendo em vista descobrir também as suas curiosidades, os modos como veem as coisas do entorno, como agem, suas aprendizagens da oralidade com o outro e da expressão das cem linguagens.

Escutar leva tempo e tudo está interligado ao tempo, não um tempo cronológico, um tempo estabelecido e planejado, sem flexibilidade para cada momento, mas um tempo de estar junto e desenvolver relações na experiência pessoal do efêmero e das pequenas coisas. Só assim conseguiremos escutar, ver, observar, capturar pelas lentes as ações e emoções de ser e de viver das infâncias. Para todos esses processos se fará necessário escolhas intencionais de um professor que investiga, estuda e conhece sua prática e seu grupo de crianças para assim ser capaz de documentar algo.

É possível ainda destacar alguns aspectos importantes na linguagem fotográfica que envolvem a técnica, como os fundos, a luminosidade, a posição do adulto na captura de imagem. Por fim, alguns pontos a serem observados na organização do material pedagógico: selecionar fotografias que consigam pela expressividade comunicar o sentido do que se quer relatar; legibilidade na potência das imagens ao comunicar de modo claro e objetivo para as pessoas que desconhecem aquele contexto; evitar redundâncias, ou seja, imagens que contém a mesma coisa; quantidade de fotos conforme o objetivo, que no geral para uma mini-história breve é de no máximo 3 a 4 fotos; conexões que podem ser cronológica, temática, conceitual ou até compositiva dependendo do foco da chave de leitura⁴⁵; e fotografia final ou em destaque que pode estar em tamanho maior ou não, mas que normalmente traz a marca daquela mini-história em questão (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013). Alguns exemplos que ilustram os pontos acima serão elencados a seguir:

1. *Conexão cronológica* - comunica a sequência que aconteceu naquele momento:

⁴⁵ "Fio condutor que ajuda o leitor a compreender o enredo daquilo que se quer contar, que circunscreve um campo semântico da narrativa e que consegue, em poucas palavras (geralmente já informadas no título), dar a ideia central da metáfora que há naquela comunicação" (FOCHI, 2019, p. 129).

Figura 26 – Mini-história: o olhar comunica.



Fonte: autoria da professora Camila Mause, 2021.

2. *Conexão temática* - o tema que une o que está sendo contado:

Figura 27 – Mini-história: companhia das manhãs.



Fonte: autoria das professoras Karin e Sissa, 2021.

3. *Conexão conceitual* - ajuda a explicar algum conceito:

Figura 28 – Mini-história: marcas de uma trajetória.

Marcas de uma trajetória



Podemos considerar o ato de desenhar como a marca de uma trajetória. Ao longo deste ano durante as sessões as crianças da FE1 apreciaram deixar marcas deixando vestígios por onde passavam. Esses registros foram movimentos oriundos de traços no papel, riscos no muro, marcas de tinta, marcas na areia, enfim, brincadeiras visuais repletas de sentido e pensamento. Em diversas possibilidades deixaram suas marcas com os materiais marcando sua trajetória na faixa etária 1 ano, e na construção das relações também marcaram-nos profundamente. Existem marcas que podem ser apagadas como o rastro na areia, o rabisco no papel... Mas as marcas deixadas no coração, e memórias vividas, ah, essas permanecem com cada um de nós.

Assim, esperamos que as memórias e vivências tenham deixado marcas afetivas no coração de cada criança.



Texto e imagens: Bruna, Cristiele e Joandre
Turma FE1 Dezembro/2019

Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

4. *Conexão compositiva* - o conjunto de elementos compõem o que está sendo comunicado:

Figura 29 – Mini-história: desenhos e narrativas.

Desenhos e narrativas



Uma das propostas preferidas de Luisa é o desenho de observação. Ela fez vários ao longo da investigação, acompanhando todo crescimento de sua batata. Sempre conversa com a mãe durante os desenhos falando sobre suas ideias. Neste dia em especial fez muitas narrativas nos vídeos que a mãe enviou:

- Tem formato redondo... de coração!
- Agora eu vou desenhar a minha letra!
- Nossa que pequeno!
- Olha só mãe...
- Não é a letra da Lulu... (referindo-se à letra "E" que tinha feito)



Através dos registros frequentes é possível acompanhar os interesses e desenvolvimento de Luisa, algo que pensávamos que não seria possível à distância, mas com o diálogo e parceria que se estabeleceu com a família temos visto possibilidades como essa se transformarem em realidade.

Crônica: Drika, 9 anos
Setembro/2020
Título: Crônica
Insider: emicidê, via família

9881 Izabela
Tema: FEZ

Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

DESIGN DA INFORMAÇÃO

A dimensão estética é um ponto muito importante que qualifica muito as mini-histórias no momento da comunicação, trazendo a dimensão do olhar humano que é sempre metafórico (BENJAMIN, 1984). O conceito de *designer*, em sua origem, tem a função de comunicar e harmonizar visualmente as composições. Porém, na contemporaneidade, este conceito assume diferentes camadas dentro da perspectiva de trabalhar com documentação na Educação Infantil e combinar comunicação visual com a imagem que se constrói diariamente (e respeitosa) com as crianças. Isso pressupõe que:

O design é um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Ele pode ser visto como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenômeno cultural. É tido como um meio para adicionar valor às coisas produzidas pelo homem e como um veículo para as mudanças sociais e políticas (FONTOURA, 2002, p. 68).

Para o autor, o *design* adiciona valor às coisas produzidas pelo homem. Podemos relacionar com as mini-histórias quando tiramos da invisibilidade momentos do cotidiano, atribuindo valor para a construção da memória pedagógica. Nesse sentido, cada professor carrega consigo o desejo de qualificar esteticamente suas comunicações, podendo buscar apoio em outras áreas como a do *design*. Cristina Portugal (2013) contribuiu com as possíveis relações no contexto educacional e elucida o que seria *design* da informação.

O Design da Informação é uma área relativamente nova e podemos dizer que é uma disciplina emergente e conjuga conhecimentos multidisciplinares que recebe contribuições provenientes de profissionais de diferentes formações e, como qualquer outra especialidade do Design, nela identifica-se influências de várias áreas do conhecimento (PORTUGAL, 2013, p. 105).

Para criar narrativas pedagógicas e experiências de aprendizagem sensíveis, que tenham sentido com crianças, é possível o apoio do *design* para a organização de uma comunicação. Assim, os horizontes estéticos produzem o alargamento de possibilidades expressivas e de olhares voltados à valorização do trabalho. A estética não se refere apenas ao belo, mas também à organização de uma comunicação, sendo essencial na valorização de um trabalho pedagógico que busca qualificar e refinar a práxis e as linguagens do cotidiano escolar.

Eis então que afirmar a necessidade de beleza e organização da documentação significa defender que a clareza e a transparência da linguagem na forma e na escolha gráfica são elementos fundamentais, não só do ponto de vista estético e formal,

mas também no plano da comunicação e da substância. Clareza e minimalismo são assim características idôneas para valorizar o trabalho das crianças e restituir a força e o poder das suas ações, dos seus pensamentos e raciocínios (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013, p. 52).

Nesse sentido, diversos elementos se constituem parte do todo ao pensar na estética de uma comunicação, neste caso, as mini-histórias. Um deles é a definição de uma chave de leitura, que deve ser clara e conduzir o destinatário à compreensão do sentido das vivências e da percepção sensível do cotidiano escolar, fugindo do óbvio e avançando para uma escrita tridimensional (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013). Daí que esta leitura precisa ser construída a partir da liberdade para criar um processo de referências e não de utilidade, pois é necessário fazer escolhas do que se vai contar. A mini-história enquanto narrativa de um breve episódio de um contexto específico envolve o desenvolvimento da sensibilidade humana como um todo, visto que o professor se dedica a escolher⁴⁶ e a contar algo complexo do seu cotidiano, cuja sequência de registros passa não só pela visão e percepção, mas pela corporeidade, expressividade e linguagem. Cabe, portanto, a escolha do que contar, compreendendo qual a chave de leitura nessa breve narrativa, explicitando a quem não conhece de perto o que está sendo contado, emergindo dessa realidade o que está implícito no trabalho educativo.

MENOS É MAIS

Complicar é fácil, simplificar é difícil. Para complicar basta juntar (...): cores, formas, ações, decorações, personagens e ambientes repletos de coisas. Todos são capazes de complicar. Para simplificar é preciso tirar e para tirar é preciso saber o que tirar, como faz o escultor quando, a golpes de cinzel, tira do bloco

⁴⁶ A noção de escolha das professoras (de participar e viver a experiência de um tempo e de um espaço contínuo do cotidiano escolar) é decisiva e nela reside o sentido dessa experiência de ser um ato efêmero para construir o próprio caminho da documentação de mini-histórias.

de pedra todo o material que está a mais na escultura que quer fazer. Tirar quer dizer reconhecer a essência das coisas e comunicá-las na sua essencialidade. (...) A simplificação é o sinal da inteligência, dizia um antigo ditado chinês: aquilo que não pode ser dito em poucas palavras também não pode ser dito em muitas (MUNARI, 2002).

A partir de tais considerações, menos é mais. No campo da educação e da construção das mini-histórias, é melhor trabalhar com poucas imagens/fotografias das crianças para conseguirmos apreender os conceitos envolvidos de um simples olhar. É um ato de inteligência, reflexo de um professor que é capaz de fazer escolhas e relações, contando o que é essencial. O que acontece no cotidiano escolar pode parecer banal para um adulto, mas é pleno de sentido e significado para uma criança. Na verdade, as experiências simples são as que mais despertam curiosidade nas crianças, estimulando suas percepções e propiciando o (re)conhecimento de seu próprio corpo. Para Munari (2016), o conhecimento do mundo para uma criança é *plurissensorial* assim como o ato de brincar, enquanto um viver poético, intenso, apaixonado, englobando os sentidos lúdicos, sensoriais e da interação. Nas palavras do autor,

[...] o tato é aquele mais usado, o tato completa uma sensação visual e auditiva, oferece outras informações úteis para o conhecimento de tudo aquilo que nos rodeia. O sentido do tato é negligenciado, como não importante, de acordo com os adultos que foram influenciados por uma educação limitada, orientada apenas para a visão e a audição. Todos nós tivemos uma educação do tipo literária e muitas pessoas, inclusive professores de escolas diversas, procuram explicar aos alunos, em palavras, os fatos visuais ou táteis, em vez de dar oportunidade de experimentar pessoalmente e encontrar um pedaço de informação através do toque. A educação visual e de comunicação visual já começa na escola, mas a educação tátil ainda não é levada em consideração (MUNARI, 2016, p. 3).



Conforme já mencionado, a organização de uma documentação, aqui, as mini-histórias – inclui alguns aspectos para torná-la clara e atrativa do ponto de vista estético, apostando no potencial criativo das crianças. Os registros e as falas que rememoram encontros por meio das mini-histórias sugerem a memória de algo significativo. Inclusive nos trazem a importância da *multissensorialidade* na aprendizagem estética para que esta se torne uma experiência expressiva e singular, ativando todos os sentidos da criança e das professoras durante a sua percepção performativa (MUNARI, 2016; CONTE, 2020). Alguns pontos podem auxiliar nesse momento de escolha em relação ao *design* da informação, como opções por *layout*, escolha de fontes etc. Em relação à forma é possível abordar a perspectiva dos programas de edição: existem vários disponíveis, sendo os mais conhecidos: *Power Point* (um programa da *Microsoft*, utilizado para a realização da produção da maioria das mini-histórias aqui apresentadas); *Word* (outro programa da *Microsoft* que tem recursos mais limitados na edição e combinação de texto e imagens); *Canva*, *Crello* (aplicativos *online* que permitem editar imagens diretamente e apresentam sugestão de *layouts*, mas é preciso cautela, pois pode ser bem fácil deixar-se seduzir por fundos coloridos e atrativos que podem prejudicar a estética da mini-história) (FOCHI, 2019b).

Outra questão importante é o uso das fontes. Devemos evitar o uso de fontes mais barrocas com aspecto desenhado, pois podem prejudicar a leitura, poluindo o espaço, sendo mais interessante optar por fontes mais básicas como Arial ou Calibri. O equilíbrio entre o tamanho do título, texto e imagens deve levar em consideração o que se quer destacar. Informações como nome da escola, nome do professor, crianças protagonistas, também precisam aparecer, mas em fonte menor. Um aspecto interessante que pode compor algumas mini-histórias são palavras dos protagonistas, ou seja, se houve algum diálogo entre o professor e as crianças, entre crianças e crianças, alguma fala da criança durante a ação, pode aparecer. Esta pode

ser inserida em destaque na mini-história em *negrito* ou com a fonte um número maior desde que não comprometa a composição como um todo (FOCHI, 2019a). A seguir, um exemplo de uma mini-história onde aparecem esses elementos.

Figura 30 – Mini-história: bom dia Isabella!



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2021.

Uma aprendizagem com significado é relativa ao espaço em branco e sua importância. Espaços em branco proporcionam harmonia na composição. Ao começar a produzir mini-histórias temos o anseio de ocupar todos os espacinhos, mas com o tempo percebemos que deixando espaços é possível produzir comunicações mais limpas, claras e objetivas, qualificando cada vez mais o trabalho desenvolvido. “O espaço tem um valor estratégico na comunicação visual, não só por conter informações, mas também evocações. Assim, o espaço deve ser considerado como um dos elementos da comunicação, e como tal, deve ser objeto de planejamento” (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013, p. 75).

Em relação à disposição do texto não precisa ser em apenas uma única caixa de texto, nem precisa ser justificado. Podemos alternar texto e imagens mantendo o cuidado de ter a continuidade lógica de compreensão do que está sendo contado. Cabe lembrar que não se fala aqui de uma escrita acadêmica com normas específicas, mas de uma escrita mais simples, direta e flexível, e que por essa razão prioriza a dimensão estética da comunicação, tendo-a como princípio norteador. Acerca das imagens, elas podem ser editadas usando recursos e aplicativos para melhorar a luminosidade ou foco em determinada ação da criança, contudo, precisamos cuidar as edições estereotipadas como molduras e formatos de círculo, coração, fundos coloridos, letras coloridas nas diferentes caixas de texto etc. Enfim, ter o cuidado de evidenciar com as imagens e texto a ação e a aprendizagem da criança e evitar esses tipos de ruídos estéticos e enfeites desnecessários que podem poluir o material produzido (FOCHI, 2019b).

RESTITUINDO AS VIVÊNCIAS

Figura 31 – Menina se reconhecendo na mini-história.



Restituir a experiência é construir o significado de um percurso, mesmo que de forma provisória e parcial, devolvendo e dando valor à aprendizagem e à subjetividade do outro (FOCHI, 2019a, p. 66).

Fonte: imagens de acervo das autoras, 2021.

Ao falarmos de *design* da informação não podemos deixar de mencionar a dimensão estética no momento da exposição dos materiais produzidos, no caso das mini-histórias. Depois de toda a organização na produção e estruturação da comunicação, necessitamos pensar na forma de exposição que pode ser diversa dependendo para quem será endereçada. Quando visamos compartilhar com as famílias e colegas, por exemplo, podemos optar por murais na altura dos adultos, redes sociais como *Facebook* e *Instagram* da escola. Normalmente, as mini-histórias são impressas em formato A4 e fixadas em painéis próximos a salas referências da turma. A periodicidade dessas comunicações depende da organização de cada instituição (uma semanal, permanece exposta duas quinzenais e troca a cada semana é um exemplo de tipo de organização). Na rede social podemos compartilhar no mesmo formato sendo salva em formato JPEG ou ainda em outros *designs* como, por exemplo, no *Instagram* compartilhar as imagens em sequência em destaque e o texto na descrição. Não há uma regra, ou um único modelo a ser seguido, isso pode ser organizado conforme o professor e a escola definirem.

Tão importante quanto compartilhar com as famílias e a comunidade escolar é restituir às crianças as experiências vividas permitindo que se vejam e se encontrem nas mini-histórias. Através do compartilhamento das mini-histórias com as crianças elas podem reviver momentos que aconteceram na jornada, perceber que as imagens estão contando suas histórias de formação, ter contato com palavras acompanhado das imagens reconhecendo-se protagonistas de suas próprias histórias. As mini-histórias ajudam a contar sobre a história e a construção identitária desse grupo que habita a sala de referência, “revelando a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 33), também contribuem nos diálogos e experiências das crianças ao longo da jornada. Elas podem ser inseridas de diversas formas, colocadas em varais nas paredes comunicando as aprendizagens das crianças constituindo uma espécie de “pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, objetos e cores” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 33).

Figura 32 – Menina se reconhecendo na mini-história colada na parede.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2019.

Retomando as percepções do cotidiano escolar, identificamos que as mini-histórias também podem ser encadernadas compondo um livro de mini-histórias da turma ou ainda plastificadas, possibilitando o manuseio por vários espaços da sala de referência e compondo as brincadeiras das crianças. Esta ideia do livro de mini-histórias pode ser estendida à realização da entrega de um livro para cada criança no final do ano letivo com todas mini-histórias da turma.

Figura 33 – Mini-histórias na sala de referência.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2021.

É muito interessante ver as crianças se relacionando com estes materiais que foram produzidos para tornar visível suas aprendizagens ao longo dos anos, pois trazem memórias afetivas da infância, do cotidiano escolar e das experiências relacionadas ao fenômeno educativo com a cultura da infância. Elas ficam encantadas ao se reconhecerem e porque desvelam segredos e mistérios de uma época que passa a ser rememorada junto aos colegas ficando orgulhosas do que viveram.

A NARRATIVA E A CRÔNICA

Inicialmente, falar em narrativa e crônica⁴⁷ implica trazer para o debate Walter Benjamin (1985), um expoente dessas formas de contar histórias na intertextualidade, que elegeu a crônica como a mais épica e consagrada, pois ambicionava incorporar as linguagens da experiência às coisas narradas. Mais ainda, diferentemente do historiador que não segue representações e apenas escreve a história, procedendo por métodos científicos ou historiográficos de fatos determinados, o cronista usa essa linguagem narrativa aproximando-a do nosso entendimento e a constrói na práxis. De fato, os professores ao escreverem mini-histórias envolvem a todos quando narram uma história do cotidiano escolar, ao invés de fazerem apenas explicações pontuais ou meras descrições da realidade. A crônica enriquece a memória de todos os envolvidos na Educação Infantil, guardando os traços da vida cotidiana, uma vez que articula o saber teórico com o ato de narrar (CASTRO, 2016).

47 "A crônica configurou-se, então, como um gênero intermediário. De um lado, era o relato objetivo dos fatos; de outro, o comentário livre de tais fatos. De um lado, adotou algumas características nascentes do jornalismo — a simplificação da linguagem, a síntese, a exatidão, a clareza, a imparcialidade e a variedade; de outro, configurou-se como um espaço mais solto, onde o autor poderia mesclar opinião e nuances literárias" (SANTOS, 2018, p. 33).

Walter Benjamin (1985) anuncia que o ato de narrar é uma consequência da própria experiência humana do que é oralmente comunicável, sendo que a arte de narrar é manifestada na diversificação narrativa. De modo geral, a vertente benjaminiana nos ajuda a pensar que a crônica, em termos de conteúdo que atualiza experiências simultâneas do cotidiano escolar, a partir da perspectiva de um observador (professor) distanciados, pode servir como registro das vozes escutadas da Educação Infantil, do cotidiano percebido da infância e do reconhecimento da própria vida profissional. Nesse sentido, com o processo de despertar ensaios narrativos do cotidiano escolar por mini-histórias surgem as escritas de uma história que poderia não ter sido contada se não fosse registrada pelo professor. Em diversas passagens de Benjamin (1984), em forma de crônica, usando palavras e imagens, o autor revela como deveria ser construído um processo narrativo e formativo que poderia levar em conta os vínculos do momento presente com o processo histórico e autobiográfico de capturar imagens no fluxo contínuo da vida. A *criança desordeira* ou distraída necessita do olhar do professor, do fio da narrativa, da crônica como forma de contar história de diferentes maneiras, para poder narrar seu cotidiano escolar ao outro ou rememorar histórias coletivas apreendidas destas relações intersubjetivas (BENJAMIN, 1984). Nesse sentido, com o processo de despertar ensaios narrativos do cotidiano escolar por mini-histórias surgem as escritas invisíveis e misteriosas de uma história que poderia não ter sido contada (ficaria esquecida) se não fosse registrada pelas professoras. Daí recorremos ao excerto de Benjamin (1984), que explica metaforicamente um fenômeno histórico do ser criança desordeira, a partir de uma crítica à rançosa forma de agir dos pedagogos iluministas - carregados de um pedantismo sobre a produção de materiais (cartazes ilustrados, brinquedos ou livros), que devem servir às crianças.

CANTEIRO DE OBRAS. [...] É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se

irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Como mencionamos acima, em reflexões acerca do gênero da crônica, Benjamin (1985) defende que o cronista genuíno registra a parábola do universo - o inédito diário da vida que coloca em questão o livro do tempo e da humanidade que é a própria história. Além disso, Benjamin (2009) dá pistas de como escrever histórias provisórias, notadamente em *Passagens*, dando suporte para atuar com notas escritas em conjunto ou por dispositivos abertos para novas experimentações do nosso tempo que antecipam as mídias eletrônicas e as possibilidades da leitura hipertextual. Além disso,

Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reação a choques – talvez o que vivemos hoje) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita e ficcional tal como as informações que são facilmente encontradas); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência (KRAMER, 2000, p. 19-20).

A narrativa no dicionário *online* de Português é definida como “ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras; narração” (CRÔNICA. DICIO, 2021). O texto narrativo esboça as ações de personagens em um determinado tempo e espaço. Possui algum foco principal que é contado pelo narrador que pode ou não ser personagem da história. O narrador pode utilizar o discurso direto,

onde os personagens falam, ou seja, as falas são transcritas, ou discurso indireto para narrar as falas e pensamentos dos personagens na 3ª pessoa. Ainda temos o discurso indireto livre onde há intervenção do narrador e fala dos personagens, juntando os dois discursos anteriores. Há também o enredo que envolve alguns pontos dentre eles, apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho (CEGALLA, 2000).

Em relação aos narradores, há três tipos e focos narrativos: *narrador personagem* que narra em 1ª pessoa, participa da mini-história. Normalmente, aparece nas mini-histórias com crianças que falam e que conversam com os professores; *narrador observador* que narra em 3ª pessoa e não participa da mini-história, costuma ser frequente nas turmas de bebês ou conforme o estilo de escrita do professor; e *narrador onisciente* que narra em 3ª pessoa, mas por conhecer bem os fatos e personagens, manifesta sua presença por meio das falas, reflexões, metáforas, e usa também a 1ª pessoa para narrar, se colocando na cena. É interessante observar os tipos de narradores, visto que em cada situação vai direcionar para a escolha de um, mas, seguidamente, os professores têm um estilo de escrita mais direcionada a um ou outro narrador.

Quando os professores começam a escrever mini-histórias, há um grande medo em contar a verdade do que estava acontecendo. Sempre há esse questionamento. Como narrar verdadeiramente o que estava acontecendo naquele momento. Talvez aí esteja a grande questão em compreender o que se narra e as escolhas que fazemos. É preciso entender que se trata de um ponto de vista provisório, e que “escolher também significa assumir a parcialidade e provisoriedade daquilo que estamos narrando” (FOCHI, 2019b, p. 20). Não se faz descrições objetivas, mas se assume uma responsabilidade nas escolhas que se faz ao narrar sobre a prática educativa a partir das experiências das crianças. Para Bruner (2001, p. 95), “simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos”. O que narramos está atrelado às nossas experiências e crenças, aliás,

As narrativas dizem respeito ao modo como experimentamos e interpretamos o mundo, como estruturamos os relatos de nossas experiências e de nossas crenças mais estimadas, que por elas nos projetamos e nos reconhecemos e, assim, podemos nos compreender e configurar modos de nos constituirmos com outros na convivência (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92).

Outra característica importante no texto narrativo é a possibilidade de produzir metáforas à ampliação das formas de narrar. Por vezes, não dispomos de palavras suficientes para narrar a complexidade da ação das crianças e torna-se necessário recorrer a metáforas como afirmava Malaguzzi (1984). As metáforas ajudam a construir narrativas que acolhem os gestos das crianças abordando a realidade com maravilhamento, imaginação, sensibilidade, novas descobertas e reflexões (FOCHI, 2019b). Na mini-história *Encantamentos diários*, é possível perceber como a metáfora ajuda os professores a contarem sobre esse retorno presencial através da reação de uma criança ao observar as bolhas de sabão.

Figura 34 – Mini-história: encantamentos diários.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2021.

Ao compreender as mini-histórias como narrativas que tornam visíveis as aprendizagens das crianças, é possível se inspirar e apoiar no gênero textual crônica pois, segundo Fochi (2019a, p. 129), “o exemplo que mais se aproxima da mini-história é a crônica”. A crônica pode ser uma grande fonte de inspiração, principalmente quando se pensa sobre esse dilema do professor que se preocupa com a verdade do que está narrando. Na leitura de crônicas é possível perceber o ponto de vista de quem a escreveu, que não é relativo, que parte de fatos, de episódios que observou, mas que tem a ver com as escolhas que fez ao narrar e interpretar o fato.

A crônica narrativa é um gênero do discurso narrativo em que o narrador, personagem ou não, reflete sobre fatos e cenas do cotidiano em um breve espaço de tempo. A crônica é um gênero discursivo que tem relação com a ideia de tempo e consiste no registro de fatos do cotidiano em linguagem literária (conotativa). E o que é a linguagem literária/conotativa? A linguagem literária é conotativa, ou seja, as palavras adquirem sentidos mais amplos do que geralmente possuem. [...] Ainda em relação a linguagem, as crônicas narrativas possuem uma linguagem simples e direta, e muitas vezes, utilizam do humor, da emoção que evocam, para entreter leitores. Também podem apresentar a reprodução da fala dos personagens. Além disso, crônica narrativa é um texto mais curto (FOCHI, 2019a, p. 129).

Nesse excerto, percebemos o quanto o conceito e prática das mini-histórias realmente se aproxima da crônica narrativa. Dessa forma, é interessante buscar referências nas crônicas como leituras de leite, para ampliar nosso repertório abrindo horizontes para melhor conseguirmos escrever. Quando ousamos criar narrativas, a partir de crônicas, primeiro caminhamos na leitura de crônicas para depois fazer a imersão na prática das mini-histórias, criando as composições com texto e imagens, harmonizando *design* e informação.

Depois de muitas conversas, não me contendo, e pergunto às crianças se conhecem a palavra *currículo*. João diz que esta palavra é estranha, que parece ser uma parte do corpo. Confirmam

não conhecer a palavra e, quando sugiro que encontrem um lugar no mundo, na vida, para chamar de currículo, Mateus sugere, que poderia ser uma máquina de tirar as cores das fotos. Manuela aproveita a ideia do colega e sugere que o lugar do currículo, deve ser um arco-íris sem cores. A menina provoca um silêncio muito grande entre todos e depois de alguns minutos ela mesma completa: será que um dia os arco-íris terão cores? (GAI; FERRAZ, 2014, p. 109).

Ao harmonizar as dimensões da ação criadora de quem deseje construir outras histórias, tendo por base a linguagem fotográfica, *design* da informação, crônica e narrativa, realizamos as chaves de leitura que servem de subsídio teórico para a posterior análise das experiências de extensão. A ideia é de analisar as proposições do curso a partir dos conceitos e reflexões aqui construídas, com as mini-histórias construídas e *feedback* dos professores envolvidos, acolhendo as diferentes vozes. Há muitas possibilidades de despertar a cultura da infância pela construção de histórias desde os primeiros anos de vida. Isso se depreende por meio do pressuposto de que a criança já possui preferências, voz, sensibilidade, vontade, direito e, dessa forma, deve ser respeitada em sua condição humana. O propósito do curso também visou aprender, explorar o mundo, interagir, ter empatia, ouvir o outro, avaliar as práticas vigentes, tornando o exercício educacional mais humano, potencializador de experiências, integrador e emancipador. Por tudo isso, tornamos comunicáveis as experiências das professoras e de crianças no cotidiano pedagógico e fora dele, em que se tecem novas histórias coletivas de experiências, com possibilidades de sua efetivação nos espaços escolares em práxis transformadoras.



5

**AONDE
CHEGAMOS**

Compartilhar uma proposta de formação prática que aproxima sistemas virtualizados e espaços educativos distintos traz inquietações e dúvidas ao itinerário formativo do trabalho pedagógico, porque implica a ressignificação do processo de aprender a atuar como fundamento do próprio conhecimento pedagógico, a partir do diálogo com a complexidade dos contextos escolares. No entanto, experimentar as pesquisas com mini-histórias desde a Educação Infantil provoca o olhar do professor sobre o próprio trabalho pedagógico, deslocando seu ponto de vista sobre a forma como vê seus contextos e sua jornada com as crianças. Projetar ações e fortalecer formas de documentar e comunicar se apresenta como um convite para a produção do conhecimento e para dialogar sobre o tema com professores em constante formação. É nesse âmbito que as mini-histórias são referências e oportunidades de aprender a compreensão dos elementos imaginativos vividos na infância, pois educar é um processo indissociável do aprender das formas de desenvolvimento humano para a própria caminhada evolutiva da educação.

O objetivo dos encontros propostos no curso de extensão sobre mini-histórias também foi de provocar a mudança das práticas pedagógicas vigentes, no sentido do trabalho e da escrita colaborativa, oferecendo inspirações aos processos formativos presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, lançamos um convite aos professores para aprenderem a reconhecer a própria cultura da infância, em suas relações cotidianas, aproximando os participantes de um espaço de formação e vivência para conectividades com os olhares, metáforas e linguagens das crianças. Em conversa com o professor Luiz Carlos Bombassaro (2020, p. 19) é lançada a seguinte pergunta - como vê sua infância? - que assim ele responde:

Quase como uma ficção! Falar da infância, após viver seis décadas, pode ser uma bela ocasião para construir uma narrativa, na qual a realidade e a ficção se misturam. A infância é uma narrativa que se pode escrever e reescrever; uma experiência

vivida que permanece como memória. Por isso, é difícil falar da minha infância sem a tentação do julgamento que nasce com os anos que se passaram. Assim, prefiro evitar uma análise, coisa que certamente poderia aqui ter também um sentido de psicologia profunda. Nem mesmo sei se posso ser simplesmente fiel à memória para fazer uma boa descrição da minha infância, porque acredito que construímos o nosso passado, pelo que ouvimos, pelo que selecionamos do que nos contam e dos eventos que nos restam, pelos resíduos que permanecem em nossa mente e que se fazem memória. Por isso, me pergunto se foi isso mesmo que aconteceu.

O debate em itinerâncias formativas nos desperta para a possibilidade de termos memórias de algo que hoje ainda nos acompanha como ficção de um tempo sem registros e com muita simplicidade, ou seja, das múltiplas linguagens da infância enquanto uma cultura submersa. Por mais que a formação voltada para a Educação Infantil busque problematizar e repensar os caminhos para o desenvolvimento da globalidade humana, os modos de ser e de valorizar a criatividade da criança em sua singularidade e potencialidades, a importância do tempo, da espacialidade e das experiências de relação interpessoal nas escolas, percebemos que as professoras ainda trabalham com certos modelos de uma rotina (ambientação, familiarização), que é refletida pela tradição cultural de cada escola. Essas considerações apontam para uma necessidade de reavaliar inclusive os currículos nos cursos de Pedagogia, conforme sinalizam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 26-27):

Precisamos desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos. Em consequência, a formação de formadores torna-se uma prioridade. Aprender na formação profissional de professores, desde o início, as pedagogias participativas torna a pedagogia em centro da formação profissional e, simultaneamente, em centro da educação da criança. Cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.



Cabe lembrar que a participação das crianças não as limita somente a atenderem as ordens dos adultos, mas que elas produzem cultura e recriam os artefatos culturais em tempos e espaços que lhes são ofertados. “Existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante, para quem trabalha com crianças, torná-la visível” (VECCHI, 2005, p. 46). Também, ao escrever mini-histórias carregamos em nossas narrativas as marcas da experiência no mundo e das (inter) subjetividades. O convite às mini-histórias soma-se à defesa de Ostetto (2017) de dar oportunidades a experiências narrativas na caminhada formativa de professores, por meio de um curso de extensão à autorreflexão durante a pandemia. O convite se mostrou ainda mais pertinente no início do isolamento social estabelecido como medida protetiva, em meados de 2020, para contextualizar também esta experiência de atuação *online* (ensino remoto), pois, constituiu-se num campo aberto de reflexão, de reencontro e de descobertas para aproximar sujeitos, aprofundar e reconstituir o vivido em outras ambiências (nas interfaces do presencial e do virtual). Portanto, oportunizar experiências narrativas de circulação da palavra entre professores e de acolher o outro, tornou-se uma necessidade nesta pesquisa. Dessa forma, podemos afirmar que a capacidade de interação perceptiva e criativa por meio das mini-histórias na infância e com professores se revela como uma potencialidade para produzir memória desse tempo que as crianças estão vivendo, além de dar confiança ao trabalho pedagógico de abertura às relações interpessoais e à construção de vínculos autoeducativos em múltiplos repertórios culturais.

UM CONVITE ÀS MINI-HISTÓRIAS...

O curso de extensão proposto buscou estabelecer relação entre teoria e prática através da interação entre professores, estudantes, e a todos que interessarem-se em aprender mais sobre esta forma de comunicar os contextos de vida cotidiana nas escolas de

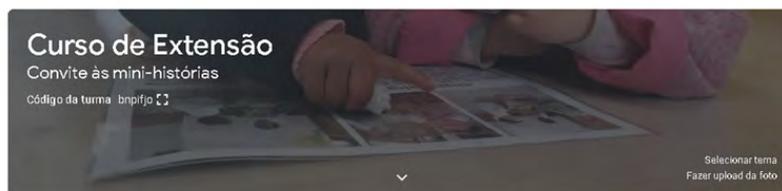
Educação Infantil. Apesar de nossa visão investigativa em relação à pesquisa estivesse definida internamente junto às professoras, especialmente da região Metropolitana de Porto Alegre/RS, quando o curso foi oferecido intencionou-se acolher a todos que se interessassem em participar, visando que os diálogos ali estabelecidos pudessem servir também para futuras investigações. A ideia inicial foi aproveitar o período de isolamento que estava sendo vivenciado no ano de 2020 para desenvolver esses percursos formativos. Também se pensava em 2021 dar continuidade a esta formação com alguns encontros presenciais a serem combinados, mas como a pandemia continuou, não foi possível. Porém, não se descarta a ideia de ainda reunir o grupo para um retorno sobre o estudo e uma finalização do curso de modo presencial. Pensamos em alguma exposição coletiva das mini-histórias produzidas, publicação de livros em 2022 com reflexões e contribuições acerca desse momento formativo vivenciado, enfim, algo que valorize o trabalho desenvolvido pelos professores e que traga visibilidade ao que foi realizado.

O curso foi coordenado pela professora Elaine Conte e idealizado pela professora Cristiele Borges Cardoso. Também contou com os professores Paulo Fochi, Luciane Varisco Focesi, Natália Borba e Viviane Zimmermann Heck, convidados ao longo dos encontros pelas autoras dessa obra. Esses professores participaram de diversos modos, de forma síncrona em encontros no *Google Meet*, de forma assíncrona, propondo oficinas, provocando interações nos encontros, dando retornos sobre a proposta, ou enviando vídeos e textos que abordavam conceitos e suas experiências com as mini-histórias. Essas participações contribuíram muito no desenvolvimento das temáticas abordadas e ajudaram a descentralizar a ideia de um curso fechado na figura de um único professor, possibilitando a compreensão dos participantes de um ambiente aberto para troca de ideias e conhecimentos, onde todos eram ouvidos, desafiados com propostas e leituras, tendo o trabalho com mini-histórias sempre discutido, especialmente quando aprendemos a trabalhar no imprevisto juntos (CERTEAU, 2014). Como veremos,

A formação em contexto é uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa [...] na investigação praxeológica (FORMOSINHO, 2016). A natureza dessa perspectiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na concepção de escola, educação, pedagogia em sala e na relação entre formação da criança e formação do profissional. Nesta perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores. A formação em contexto começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional. Nessa perspectiva, a formação assume um horizonte, situado numa perspectiva pedagógica concreta ancorada na família das pedagogias participativas. O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 21).

As propostas tiveram flexibilidade de tempo para realização das atividades propostas no curso, entendendo a demanda profissional de cada professor envolvido e para todas as propostas eram dados retornos individuais. O curso contou com um cronograma pré-estabelecido a fim de que os participantes pudessem se organizar, momento em que já se indicavam os encontros no *Google Meet* síncronos e todas as dinâmicas baseadas nas propostas assíncronas que já estavam dispostas no ambiente virtual – *Google Sala de Aula*.

Figura 35 – Imagem do Mural do Curso de Extensão.



Fonte: autoria própria, 2020.

Cada participante podia ir realizando as atividades conforme sua disponibilidade e jornada formativa, sendo responsável pelo seu caminho dentro do curso. A seguir, apresentamos esse cronograma do curso para então adentrarmos à análise e reflexão dos dados.

Figura 36 – Cronograma do curso.

Cronograma do Curso
Cristiele Borges - 27 de ago. de 2020 Editado às 3 de nov. de 2020

18/09/2020 – Encontro 1 (inaugural/assíncrono). Apresentação inicial de cada participante na plataforma. Apresentação do curso, cronograma e orientações gerais. Pesquisas educacionais sobre mini-histórias. Responsável: Equipe do projeto e Profa. Cristiele Borges dos Santos (NETE/UNILASALLE/CNPq).

25/09/2020 – Encontro 2: Meet_Webconferência de apresentação e discussão inicial sobre as expectativas do curso. Leitura e contextualização de histórias e a escrita pedagógica. Responsável: Profa. Dra. Elaine Conte (NETE/UNILASALLE) e professor convidado Dr. Paulo Fochi (UNISINOS). Link do Meet:

02/10/2020 - Encontro 3: (assíncrono). Leitura e compreensão de textos e sensibilização de narrativas a partir do material "Janelas do sentir". Proposta de produção e postagem de registros individuais de narrativas sobre sua janela. Responsável: Professoras Cristiele Borges dos Santos e Natália Borba (NETE/UNILASALLE/CNPq).

16/10/2020 - Encontro 4: (assíncrono). O que é uma mini-história? - pesquisas educacionais. Responsável: Equipe do projeto e Profa. Cristiele Borges dos Santos (NETE/UNILASALLE/CNPq) e professora convidada Luolane Vansoo Fochi (UFRRS), coordenadora da Educação Infantil de Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

30/10/2020 - Encontro 5: (assíncrono). Mini-histórias na Educação Infantil. Leitura e contextualização de algumas mini-histórias - para localizar, na singularidade de cada textualidade, a escrita pedagógica. Responsável: Profa. Cristiele Borges (NETE/UNILASALLE) e professora convidada Viviane Zimmermann Heck (UNISINOS/UFPEL).

06/11/2020 - Encontro 6: Meet_Webconferência para discussão e dúvidas dos pontos compreendidos até o momento. Por uma pedagogia das imagens culturais. Responsável: Equipe do projeto e Profa. Elaine Conte. Link do Meet:

20/11/2020 - Encontro 7: (assíncrono). Olhar interpretativo acerca das mini-histórias. Análise das discussões feitas, de material disponibilizado e elaboração/produção de mini-história com base em registros próprios de crianças do seu entorno. Compartilhamento no padlet de cithares acerca da mini-história de um colega, a partir de um roteiro. Responsável: Professoras Cristiele Borges dos Santos e Elaine Conte (NETE/UNILASALLE/CNPq).

04/12/2020 - Encontro 8: (assíncrono) Encaminhamentos para o próximo ano. Experiências de mini-histórias e o mundo digital. Autorreflexão do percurso realizado no curso, sugestões e revisão das investigações e abordagens produzidas. Itinerários de formação permanente e projetos futuros na escola 2021/1. Texto a ser postado na plataforma. Responsável: Professoras Cristiele Borges dos Santos e Elaine Conte (NETE/UNILASALLE/CNPq).

Fonte: imagens de acervo das autoras, 2021.

Com a divulgação inicial do curso de extensão através do folder nas redes sociais, tivemos um período em que as pessoas demonstraram interesse pelo curso, enviando seus contatos de e-mail para um possível convite na possibilidade de vagas. A partir desses convites, 50 professores ingressaram na plataforma do Google sala de aula. Os dois primeiros encontros tiveram bastante participação. O primeiro encontro foi de forma assíncrona, nessa primeira semana, os participantes puderam apresentar-se, conheceram um pouco o curso, exploraram a plataforma e assinaram

os termos de consentimento da pesquisa e de uso da imagem. O segundo foi um encontro síncrono no *Google Meet* e contou com a participação especial do professor Paulo Fochi que compartilhou suas experiências nesse campo de pesquisas e trouxe alguns aspectos gerais em torno das mini-histórias. Nesse encontro houve a participação de trinta e quatro (34) professores. Com o passar das semanas muitos começaram a avisar por *e-mail* que estavam com uma sobrecarga de trabalho com o ensino remoto e que não estavam conseguindo acompanhar e dar continuidade ao curso, inclusive membros do grupo NETE/CNPq. Nos encontros seguintes, a participação foi oscilando, mas foi possível definir a participação efetiva de dezessete (17) professoras ao longo do curso, do início ao fim, que participaram ativamente das propostas e permaneceram envolvidas no curso de forma processual, sendo possível ver o desenvolvimento da comunicação e das sensibilidades, num movimento comprometido dos participantes com o desafio da experiência de mini-histórias.

No terceiro encontro, a proposta foi uma sensibilização inicial a partir do material *Janelas - Registros do Sentir*⁴⁸. Nessa experiência, as professoras foram convidadas a ler e, inspirados pela leitura, registrar durante três dias a vista de uma janela da sua casa. Após fazer esse exercício de olhar, foram provocados a produzir um texto sobre essa experiência com as imagens registradas, em um único arquivo, aventurando-se nessa escrita e organização do material. A ideia foi que comesçassem a escrever de forma narrativa uma espécie de crônica a partir da sua casa, lugar que estavam naquele momento de pandemia. Não nomeamos dessa forma, apenas deixamos claro que não era uma mini-história que estavam escrevendo, mas que se constituía um pequeno exercício de escrita. As produções foram encantadoras e foi um movimento muito sensível para ouvir as professoras, além disso, elas começaram a abrir-se para a escrita e observação da realidade, estabelecendo novos vínculos com a vida cotidiana. Destacamos, a seguir, uma dessas produções que foi autorizada para ser divulgada pela participante.

48 Material de apoio: THOMÉ, Ana Carol; MENDONÇA, Rita. **JANELAS - registros do sentir**. Relatos das participantes do curso virtual infância e natureza módulo 2. São Paulo: Instituto Romã, 2020. Disponível em: <https://www.sercriancaenatural.com/extras>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Figura 37 – Registro de professora.

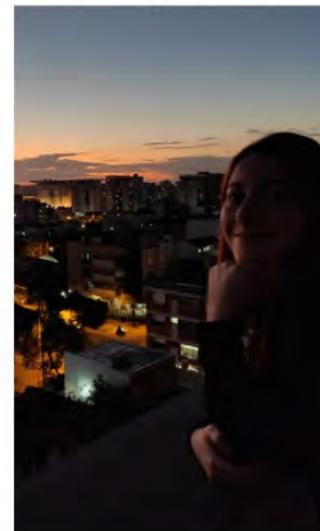
VOL. 1 EDIÇÃO 5 2020



DO LADO DE LÁ

Uma nova conexão com o externo

Estou em isolamento desde 17/03/2020, e todos os dias eu vou para a janela. Ela tornou-se o meu lugar favorito da casa, onde eu assisto o sol nascer e se por. A varandinha é o meu cantinho do pensamento e também meu ambiente de luta, ou como minha família prefere: bateção de panela. Após cada notícia triste que escuto sobre a nossa atual conjuntura política é aqui que reflito, recebo minha dose diária de vitamina D. Ela ganhou uma importância enorme, pois é através dela que me conecto com o mundo, escuto o canto dos pássaros, me aqueço com o calor do sol ou sinto a brisa bagunçar meus cabelos. É através dela que assisto os andares medrosos, os carros barulhentos e os passos cansados. Quando saio na rua eu procuro uma visão dessa janela e até posso descrevê-la em apenas uma palavra: saudade!



Fonte: Paula Oliveira, 2020.

Compreendemos, ainda, que a ideia de crônica foi provocada a partir do vídeo *Lila*⁴⁹ testemunhando o contexto deste estudo. Com este vídeo foi sugerido que os participantes olhassem para as sutilezas do cotidiano e para as mini-histórias, no sentido de fazer existir por tornar visível, pela imaginação criadora, promovendo um mundo melhor de encontro e valorização das diferenças humanas. Sabemos que criar mini-histórias na Educação Infantil é um ato complexo de tornar visível a vida cotidiana na escola, buscando, de uma forma respeitosa e honesta, o ato de fazer existir por tornar visível e partilhar o invisível dos contextos.

Ao associar o desafio da criação de mini-histórias ao exercício do olhar para o vídeo *Lila*, foram trazidos alguns relatos emocionantes de interação perceptiva nesse exercício conjunto. Algumas sensações dessa proposta foram percebidas e escritas nas seguintes relações expressas aqui (mantendo o anonimato⁵⁰ das professoras), de excertos de outubro de 2020:

Podemos perceber claramente que Lila era capaz de enxergar a beleza no que via, e assim nós também temos esse compromisso de sermos capazes de olhar profundamente para cada cena, para expressar a beleza do que escolhemos contar, tornando cada mini-história especial.

Os mistérios da vida em transformação poética... Somos inacabados e essencialmente um canteiro de obras. Que vídeo sensível, inspirador e lindo! Confesso que assisti do início ao fim com um sorriso largo no rosto. Automaticamente relacionei Lila aos olhares! Primeiramente das crianças. Tão generosas, sempre! Percebem beleza e se encantam pelo simples e belo que a vida oferece. Enquanto o vídeo passava e as imagens apareciam, ficava imaginando que para as crianças deve ser exatamente assim... Incrível, mágico, colorido, cheio de vida! Há riqueza, imaginação, envolvimento, fascinação em tudo que as cerca...

49 Disponível em: <https://youtu.be/sUy6WJL7wV8>. Acesso em: 12 nov. 2021.

50 Destacamos que há duas variáveis nesse sentido na organização dos dados: quando nos referimos a impressões, sentimentos, *feedbacks* mantemos o anonimato a fim de preservar a liberdade com que o professor expressou seus sentimentos. Mas quando se faz a opção de trazer produções específicas, especialmente as mini-histórias, se mantém o nome de quem a produziu, assim como a imagem, para dar voz e visibilidade ao trabalho desses professores e crianças, que é justamente um dos princípios defendidos ao longo da experiência. Todas as imagens e quebra de anonimato referente a essas documentações estão autorizados pelos autores, escolas e famílias das crianças, com o consentimento das crianças.

E após, me peguei pensando, relacionando aos olhares dos adultos... Que precisam aguçar a sensibilidade para poder ver sob o ponto de vista deles. Uma escuta sensível, que está ora junto, ora ao lado, por vezes, um pouco mais para trás, oferecendo espaço para que sejam protagonistas em seus modos de perceber e interpretar o mundo. Parceiros na arte dos olhares!

Impossível não se emocionar com essa lindeza de vídeo. Lila representa uma pureza de olhar e uma imaginação fantástica que percebo ser algo bastante presente nas crianças. A curiosidade, o fascínio e a criatividade de Lila demonstraram o quanto perdemos essa capacidade quando adultos. O olhar endurece, perde a leveza e gera um afastamento daquilo que as crianças cotidianamente querem nos mostrar: a beleza da vida.

No quarto e quinto encontro foram abordados conceitos chave sobre a escrita de mini-histórias, a partir da indicação de materiais, vídeos, desafios e questionamentos acerca de mini-histórias já produzidas, tais como: O que a professora escolheu contar? Qual foi o foco narrativo? Como você percebe isso? O que esta mini-história conta sobre a escola? Qual aprendizagem é tornada visível? De um encontro para o outro foi possível perceber a contaminação pela experiência e o envolvimento dos participantes pelos referenciais de apoio, as percepções ampliadas e tomada de consciência dos participantes a respeito da compreensão da dimensão comunicativa de uma mini-história. Posteriormente, os participantes também foram convidados a oferecer seu olhar para as mini-histórias produzidas pelos colegas a partir destes mesmos questionamentos. Alguns desses retornos foram traduzidos das percepções, sentimentos e registros a respeito da mini-história *O aniversário de Davi*.



Figura 38 – Mini-história: o aniversário de Davi.



O aniversário de Davi



Para as crianças o aniversário é um marco físico repleto de significações. Ter a oportunidade de celebrar com os colegas e professores esta data é importante. Davi Lemos festejou seu aniversário na escola logo nos primeiros dias de adaptação. Preferiu estar na companhia da professora, pois ainda não sentia-se seguro para sentar no banco. A celebração foi simples, com o lanche da escola e um parabéns animado compartilhado com os colegas. Para as crianças a felicidade está na simplicidade de viver as pequenas coisas, e Davi demonstrou que já sabe disso com seu sorriso sincero e contagiante. Quem dera nós adultos, soubéssemos valorizar e dar importância à verdadeira felicidade que nos ensina a saborear o que vida tem de melhor e mais simples: o que é belo aos olhos e quente ao coração...

Turma: FE2 Março/2020
Criança: Davi Lemos
Texto: Cristiele e Joandre
Imagens: Rafaela



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2020.

A professora narra as comemorações, conquistas na escola. O aniversário de Davi, sua celebração neste local novo, o respeito a sua individualidade. Seriam muitas coisas a apontar. Narra este período especial de comemorar junto tanto o aniversário como seus progressos em seu período de acolhida. Com olhar atento e sensível, já desde o início mostra-se uma professora que presta atenção aos detalhes quando fala do não desejo de Davi de sentar-se no banco e sim sentir-se acolhido no colo de quem está fazendo parte da sua trajetória, criando vínculos. Sobre a escola é possível perceber que valoriza os aniversariantes, mas de uma maneira simples, cheia de afeto demonstrando o que realmente importa, estar com pessoas que amamos para comemorar etapas de nossa história. Finaliza com as maiores lições da nossa vida, as que acredito que aprendemos de fato na Educação Infantil e que levamos guardadinhas no coração e na memória para sempre “o que é belo aos olhos e quente no coração”.

A professora escolheu contar que a comemoração do aniversário de Davi em plena adaptação na escola foi um marco importante para este processo. Ela respeitou seus sentimentos de permanecer junto ao adulto de confiança. O sorriso espontâneo com o simples gesto de cantar parabéns e assoprar a vela fez a diferença para esta criança. A mini-história conta que esta escola prioriza o aprendizado no dia a dia nas experiências simples e que tem cuidado e atenção com as crianças. Valorizar as relações cotidianas é uma aprendizagem que esta turma levará para a vida toda.

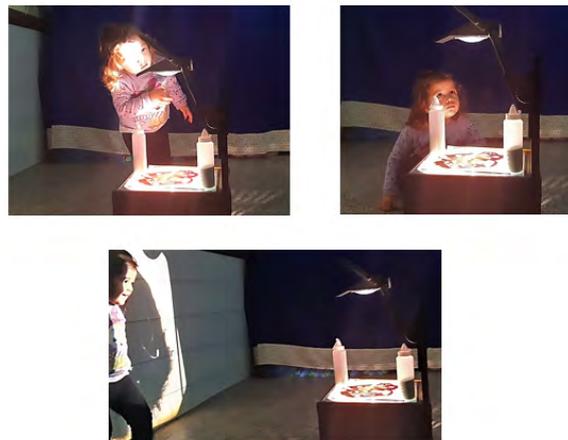
Na mini-história O aniversário de Davi, a professora conta sobre um momento que, com certeza, foi um marco importante e especial para Davi. Em meio a um processo de adaptação, algo, por vezes, difícil para algumas crianças, o menino completa dois anos. O fato da escola não deixar este momento passar em branco demonstra a sensibilidade que há em relação aos processos de vida das crianças que ali convivem. Além de tornar visível, e uma lembrança especial, essa vivência de Davi junto aos colegas e educadores, a mini-história provoca a reflexão dos adultos que a leem. Essa alegria pura que as crianças têm, com coisas tão singelas, é algo que nunca deveria ser esquecido.

Acompanhar o curso com tempo na realização das propostas e examinar cada proposição permitiu às professoras, conforme vemos nessas palavras, a compreensão dos processos que envolvem a escrita de mini-histórias. De fato, cada análise auxiliou aqueles que a fizeram a ir construindo seu próprio caminho narrativo, encontrando nesse processo sentido e significado da experiência de travessia pelo curso nas interações de contato com as mini-histórias, procurando uma pedagogia em participação que se amplia e se renova na criação de cotidianos pedagógicos, inclusivos, de múltiplas vozes, que convivem com as diferenças, o inesperado e a interrogação que é própria da condição humana (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017).

Atrelado a esse campo de conhecimento, no quinto encontro, as professoras foram desafiadas a construir a primeira mini-história, a partir da mesma sequência de fotos. A ideia foi que produzissem e compartilhassem a mini-história no *padtlet* para que todos pudessem visualizar a produção de conhecimento e a possibilidade de aprender e compartilhar experiências conjuntas desde um ponto de vista. O contexto compartilhado com as cursistas foi o seguinte: Rafaela tem um ano e meio. Está participando de uma sessão do projeto de investigação envolvendo luz, sombra e areia. Nesta sessão havia retro-projetor com bisnagas contendo areia colorida e, ao lado, uma mesa de luz com areia e outros utensílios como peneiras, funis etc. Também foi disponibilizado um arquivo editável com as imagens e o *link* para publicarem suas produções.



Figura 39 – Imagens de Rafaela.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2020.

A partir dessa proposta foi possível perceber a interpretação e as marcas que cada um de nós carrega do âmbito da experiência e que podem ser traduzidas pela linguagem. Todos os participantes partiram de uma mesma situação, ou seja, um mesmo contexto, com as mesmas fotos, e cada um colocou sua interpretação e experiências ao escrever sobre a ação da Rafaela. Parece que problematizar as percepções construídas acerca dos estudos sobre mini-histórias no curso que articulam práticas com o exercício da escuta e da circulação do conhecimento pela palavra é uma forma de obter uma clareza entre os participantes dos modos de contextualizar as experiências pedagógicas. Outro ponto importante é a organização que cada um escolheu, referente a texto, imagens, programas, que utilizou na produção de novas interpretações. Na imagem a seguir (ajustada nitidez propositalmente), é possível perceber os diversos formatos que os professores utilizaram na produção da mini-história.

Figura 40 – *Padlet* com mini-histórias encontro 5.



Fonte: imagens de acervo das autoras, 2020.

Convém observar ainda, que houve a produção de mini-história em mais dois momentos, uma compartilhada, na qual as professoras puderam construir, a partir de seus observáveis e novamente compartilharam no *padlet* para ser possível a troca de olhares, oferecendo seu olhar a um colega e aceitando o ponto de vista do outro. E a última, uma mini-história enviada junto com uma autorreflexão final, fruto de uma série de interrogações sobre mini-histórias. A princípio, tal construção pode ser vista como um exercício complicado no sentido de oferecer o seu olhar e aceitar o do outro, mas entendendo que já tínhamos trilhado um caminho reflexivo juntos, optamos por fazer esse exercício de acolhida e escuta, sendo possível perceber um grande potencial reflexivo das professoras que realizaram a proposta. Podemos perceber esse *feedback* como importante e necessário, pois no processo de formação somos expectadores e críticos ao mesmo tempo. Tudo isso envolve apontamentos e revisões constantes desde as práticas de Reggio Emilia.

É importante notar que a análise e *feedback* em Reggio Emilia envolve tanto apoio quanto críticas. Em contraste com um sistema, cuja preocupação de ferir os sentimentos ou propriedades de ideias evita o exame e a argumentação extensos, em Reggio Emilia o conflito intelectual é considerado agradável tanto para adultos quanto para crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 157).

A seguir, uma mini-história produzida neste encontro 6, e o olhar de um colega a respeito dela. Importante ressaltar que nesse momento já nos encaminhávamos para o final do curso, então, tínhamos um processo construído juntos, assim como conhecimento de grupo e convivência na interconexão através dos encontros síncronos.

Figura 41 – Mini-história: a plantação de Valentyna.



A PLANTAÇÃO DE VALENTYNA

Uma das propostas da turma do Jardim IIA, da nossa escola, nesse período de pandemia e afastamento físico, foi plantar alguns vegetais na água.

Porém Valentyna quis ir além na sua plantação, resolveu que plantaria também uma semente de pitanga.

Dentre suas várias tentativas, eis que a pitanga brotou, cresceu e está pronta para ser transplantada na terra.

E em seguida, Valentyna revelou em seu desenho, enviado no grupo de WhatsApp da turma, como ela imagina que sua árvore poderá ficar no futuro, cheia de frutos deliciosos.

E ao ser elogiada pelo lindo desenho, ainda diz:

-“Obrigada profê, aprendi contigo”.

Assim o coração derrete de tanto orgulho, ver que a sementinha do conhecimento, que foi plantada nela, está brotando, crescendo e certamente frutificará, assim como seu pé de pitanga.

Criança: Valentyna (5 anos)

EMEI Professora Cammem Ferreira - Turma Jardim IIA

Fotos: Vanessa (mãe da Valentyna enviou no grupo de WhatsApp)

Texto: Marcia J. Bones da Rocha

Dezembro/2020

Fonte: Marcia Bones, 2020.

A mini-história A plantação de Valentyna é muito linda! Relata a persistência da Valentyna pra fazer dar certo o seu desejo com a plantinha de pitanga. E que fruta gostosa que é! Que bom gosto da Valentyna! A mini-história possibilita que percebemos o seu processo de aprendizagem e, ainda, o seu reconhecimento à professora. Amei!

Também, para finalizar o curso foi proposta a escrita de uma mini-história final junto de uma autorreflexão do percurso realizado, com sugestões e revisão das investigações produzidas. A partir desse relato sensível de mini-histórias foi possível trocar experiências, perceber o avanço das conexões, ouvir, acrescentar e contribuir nos debates da investigação e das aprendizagens coletivas acerca do reconhecimento de mini-histórias. Diante disso, os cursistas conseguiram entender alguns pontos que careciam de repertórios e esclarecimentos, mas que, pelas estimulações com os outros durante o curso, foram desenvolvidos e

apreendidos de forma articulada com os elementos experimentados, unindo imagens a conceitos, teorias a práticas. Vejamos alguns excertos dos relatos sensíveis da experiência das professoras:

Para mim o curso sobre as mini-histórias foi muito interessante porque desde o início despertou a sensibilidade em observar mais, em sentir, apreender e também sobre a importância do registro de momentos que parecem comuns mas que trazem em si uma

profundidade antes não percebidas. E sinto que este aprendizado vou levar para a vida, tanto no trabalho com a educação infantil, quanto com a família e amigos. Foram muitas leituras, muito estudo, mas gostaria de ter tido mais tempo ainda para me dedicar.

Esse curso foi um presente durante o isolamento social, no decorrer da minha formação tive pouco contato com a educação infantil. Entretanto, após esse curso sinto-me mais preparada para tal porque sei que respeitarei as aprendizagens, protagonismo e os conhecimentos dos educandos. Realizei as atividades nos domingos, foi um momento de apreciação e de beleza do meu dia, pois as mini-histórias são arte feitas a partir dos registros das crianças como seres sociais.

...Por essa razão o meu interesse em participar desse curso, para compreender melhor e produzir materiais mais ricos. Mas me surpreendi com curso, pois ele trouxe para mim uma percepção das mini-histórias muito além da que eu tinha, com uma extrema sensibilidade e um olhar profundo sobre uma determinada situação envolvendo uma ou mais crianças. Anteriormente, costumava escrever mini-histórias mais simples, sem riqueza em detalhes e fazia isso para todas as crianças da turma, a pedido da direção que não concordava em fazer relatos de apenas uma determinada situação. Hoje eu vejo como aprendi errado, pois uma mini-história não deve ser um material quantitativo e sim um material de qualidade, envolvendo uma situação real de experiência, trocas de aprendizados, interações nos mais variados momentos e o mais importante, deve ser um material que revela significado para as crianças envolvidas.

Resolvi participar do Curso por curiosidade pela temática, pois não conhecia a proposta das Mini-Histórias. Considero que é muito importante para o contexto da educação infantil, especialmente; e, também um tanto complexo para aprender, que no meu caso não estou atuando com a Educação Infantil. As mini-histórias oportunizam muita reflexividade, criticidade e criatividade no processo de ensino e aprendizagem. É necessário compreender muito sobre esta perspectiva pedagógica.

Que troca maravilhosa de saberes. Durante o Curso de Mini-histórias aprendi a ter um olhar atento, crítico e poético para meus registros.

Não sabemos os rumos para o ano de 2021, mas sugiro que o curso tenha continuidade (no formato online), para aprofundarmos ainda mais o assunto.



Conforme podemos depreender dos relatos das participantes acima, a experiência revela o que aprendemos desses encontros formativos e como atribuímos sentidos, percepções e exploramos metáforas nos movimentos do curso. A experiência prática com as mini-histórias causa uma espécie de quebra de paradigmas, que desafia a escrita do cotidiano e que passa pelo próprio sentido investigativo e contextualizado de atuar na Educação Infantil. Assim, para concluir estas narrativas expressivas, apresentamos a seguir outra mini-história desse percurso formativo, a fim de valorizar as produções das professoras no tempo em que participaram, trazendo para o diálogo a capacidade de modificar o olhar, conforme evidenciado nos relatos ao longo do curso. A mini-história apresentada na sequência traz algumas dimensões discutidas no curso e apontadas nas narrativas, bem como o olhar do professor ao fotografar e sua posição nessa relação, a harmonização entre texto e imagens, a suavização e importância de espaços em branco, trazendo uma estética muito mais convidativa ao leitor.

Figura 42 – Mini-história gira-gira.

GIRA-GIRA

Um gira-gira se transforma, torna-se um ambiente agradável, onde as crianças o chamam de barraca, CASA!
Muitas histórias saem dali, um espaço para descansar, um momento de conversas e olhar o céu.
Toalhas viram telhados, grandes sementes se tornam telefones, por onde são passadas mensagens de carinho.
Um gira-gira com toalhas se torna um lugar de risadas e alegria.

Crianças protagonistas: Valentin Ferrer e Clara Rosseto
Fotografia: Victória Cardoso
Texto: Vittoria Schertel
Escola de Educação infantil Pirlimpimpim (2020)



Fonte: Vittoria Schertel, 2020.

As evidências produzidas ao longo do curso de extensão sobre mini-histórias trouxeram crianças que eram das turmas das professoras e de suas famílias (de filhos, netos, afilhados etc.), pois como estavam em isolamento, algumas participantes não tinham a possibilidade de produzir a partir dos registros de sala de aula. Das duas formas ficou evidente a compreensão de narrarem a ação da criança, alguns de forma mais descritiva, outros um pouco mais metafórica, mas, de modo geral, entendendo a ideia de fragmentos poéticos do cotidiano. Por vezes, ao iniciar a escrita de mini-histórias relacionamos a ideia de poética com a ideia de produzir poemas e rimas sobre as crianças, quando na realidade não é este o sentido. Trata-se de uma espécie de poiesis, referindo a inseparabilidade entre criação e experiência da linguagem, que remete à ideia grega de agir temporalizado pela força da linguagem, ou seja, a força do agir que é expressa nas mini-histórias pelo poder da narrativa e pela força das imagens (CASTRO, 2016; RICHTER, 2019).

ANÁLISES DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

O trabalho de apoio e de reconhecimento de práticas pedagógicas do cotidiano escolar, por meio do curso de extensão, promoveu possibilidades acerca da experiência para a investigação de mini-histórias como um processo de formação. Regressando aos nossos referenciais, apreendemos com este curso, citando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 27):

As falas dos participantes nesse estudo são testemunhos experienciais da centralidade da interação nos processos formativos, na criação do espaço de participação para os processos de coconstrução do conhecimento do outro (criança ou adulto em formação), no desenvolvimento do respeito pela agência do

outro, na coconstrução de saberes e ética. As falas dos participantes são representativas do total das vozes escutadas no que se refere ao valor da interação enquanto coração de formação.

Assim, as experiências aqui descritas serviram de inspiração para esclarecer alguns pontos dessa temática e como estratégia de produção de conhecimentos para construir ações contextualizadas aos participantes. Talvez um passo importante para o processo formativo esteja no encontro comunicativo com o outro, no sentido de estimular a partilha do sensível que dá forma à comunidade de investigadores, com práticas educativas repletas de expressão, criticidade e autonomia. A dimensão estética do cuidado e do acolhimento do erro na educação pressupõe um olhar que descobre, que admira, que se emociona e se reconhece no outro, pois está suscetível de orientar a ação pedagógica de maneira diferente (FREIRE, 1983). Os relatos de formação aqui evidenciados são uma pequena amostra do desenvolvimento das participantes e da partilha de práticas em meio aos desafios da atualidade. Esse processo despertou a criatividade como imagem do pensamento e o desejo pela formação permanente de professores. A seguir, algumas análises e reflexões depreendidas dessa experiência de apreender interpretações da realidade, em vista dos processos de aprendizagens coletivos à compreensão mútua sobre mini-histórias. Nessa comunicação do percurso, vale destacar que “a documentação [ou a narração de uma experiência] implica a existência de uma intencionalidade que antecede a produção; é preciso decidir o que documentar, por que, para que, de que maneira fazê-lo” (MARQUES, 2010, p. 356). Dentro desse interesse, recuperamos algumas perguntas que perturbavam as experimentações com mini-histórias das participantes do curso de extensão, por isso, traduzimos aqui: Por que as propostas de mini-histórias não são mobilizadas nas escolas em tempos de pandemia? Qual o motivo de muitas pesquisas sobre esse assunto recaírem em mera descrição do cotidiano escolar sem a dimensão sensível? As proposições de professores com o ato de



fotografar demandam mais de um profissional? As notas de campo colhidas em situação de conversação no *Meet* ainda requerem novas investigações para a articulação das expressões verbais, das ações e das expressões vivenciais na práxis da Educação Infantil.

Uma hipótese possível de se analisar é que ao divulgar a participação do professor Paulo Fochi, alguns professores entraram na plataforma a fim de participar desse encontro como uma espécie de formação diferenciada, já tendo este intuito, pois muitos apenas participaram desse encontro. Como já dito, é compreensível, pois era uma oportunidade de escutá-lo de forma tão próxima podendo dialogar em um encontro que gentilmente o professor se disponibilizou fazer para o grupo. Contudo, é um dado para se refletir, visto que o trabalho com mini-histórias é algo complexo e não visa apenas a satisfação de necessidades empíricas imediatas ou a solução de problemas à documentação, mas implica orientar a ação pedagógica de maneira diferente, sensível ao olhar, ao outro diferenciado, para superar a estagnação de práticas tradicionais atreladas a um subdesenvolvido sentido pedagógico.

O primeiro encontro foi muito potente sendo motivador para o início do curso, porém, também se faz necessário colocar em prática o sentido e os desafios do escutado, vivenciando formações práticas e dispendo-se a entender como essas dezessete (17) participantes fizeram e exercitaram a escrita e a (co)autoria. É preciso considerar também outros fatores que ao longo do curso fizeram com que os participantes fossem desistindo e abrindo mão desse processo formativo, tais como, a falta de tempo provocada pelo acúmulo de demandas remotas que suas instituições de ensino começaram a exigir, assim como o retorno presencial adotando o modelo híbrido por algumas instituições, principalmente as privadas, causando um desgaste físico e emocional muito grande aos professores. Nesses momentos de sobrecarga de trabalho, obviamente se renuncia ao que não é obrigatório, nesse caso, formações que o professor está buscando por si só, como era o caso desse curso de extensão.

A proposição a partir do material *Janelas do sentir* serviu de inspiração para potencializar um trabalho metafóricamente pouco conhecido e voltado à sensibilidade pedagógica, ou seja, para despertar outra forma de olhar, para ampliar o repertório de sensações e compreender a complexidade do que se faz como professor na Educação Infantil. Esse exercício de despertar novas sensibilidades traz o desafio de percorrer caminhos diferentes em situações de atenção e percepção atenta das coisas e da natureza, traduzindo a experiência do olhar devagar e da própria bagagem cultural. Nesse sentido, o tempo para a emergência da percepção e do sentir tem grande valor formativo.

O tempo tem um grande valor. Nestas histórias, vê-se que em um ambiente como acabamos de descrever não há motivo para ser apressado; pode-se explorar, construir, resolver um problema, ou simplesmente desfrutar de momentos compartilhados. Os professores afrouxam o tempo e usufruem do tempo. Eles têm a responsabilidade e o direito do tempo para refletir e questionar o que está acontecendo, e também para explorar com as crianças quais passos compartilhados devem ser dados. Tudo isso faz parte de uma atitude de pesquisa, a fim de conectar e construir processos de consciência recíproca e avaliar a aprendizagem que ocorre de maneira autêntica e respeitosa (GAMBETTI; GANDINI, 2021, p. 12).

Essa proposta, assim como o vídeo de Lila, visou incentivar a observação da realidade e do olhar devagar, prestando atenção nos detalhes que nos rodeiam, o que soa aos sujeitos da pesquisa como uma experiência única no estado de relação com o mundo dos sentidos humanos (OSTETTO, 2017). Essas referências puderam servir de inspiração para despertar nos professores as linguagens expressivas, trazendo novos repertórios culturais e emocionais para posteriormente auxiliar na escrita de mini-histórias. Alguns retornos dessa atividade trouxeram as percepções de professoras quase sem tempo para o desenvolvimento de outras linguagens porque esse desafio levou alguns participantes a sonhar e a registrar as ausências, especialmente da valorização da escuta sensível aos mundos.

A proposta de produção de mini-histórias a partir da mesma sequência de imagens de Rafaela, nos ajudou a pensar sobre alguns pontos de análise. Brevemente, podemos dizer que ali vemos a marca de cada professor, suas escolhas ao comunicar a aprendizagem de Rafaela, e ao fazer, o que consideram das imagens propriamente ditas e da aprendizagem da criança. Outro fator evidente é o *design* da informação. É perceptível na prática as discussões realizadas anteriormente a respeito de fonte, fundos com cores, harmonização de espaços em branco, ou seja, a estética como um todo. Ao analisarmos as mini-histórias salta aos olhos, os fundos coloridos, desviando nosso olhar da ação da criança, confundindo-nos na atenção. A forma de organização do texto também contribuiu ou não para que a leitura pudesse fluir. Textos centralizados ou justificados fazem o leitor frequentemente perder a atenção e o foco de leitura. Por fim, podemos perceber também que houve dificuldade de algumas professoras em conseguir utilizar a ferramenta do *padlet*, pois colocaram o texto como comentário ou não conseguiram compreender a ação de baixar o arquivo editável e fazer sua produção. Problemas relacionados à tecnologia foram aos poucos solucionados com tutoriais, ajuda entre professores e colegas, mas algumas dificuldades persistiram, pois ainda é uma forma nova de lidar que exige assistir aos tutoriais e tempo disponível para tantas adaptações tecnológicas e reinvenções. A ideia da hipertextualidade, presente ao longo do curso, que vem com o intuito de facilitar e qualificar, para alguns professores ainda é um desafio, mas que foi enfrentado e com abertura para novas aprendizagens compartilhadas.

Na produção de mini-histórias individuais foi possível perceber o gesto de fotografar, a posição desse adulto que faz o registro e a forma de interação dele no espaço. Como já mencionado, alguns participantes realizaram a proposta a partir de imagens tiradas de seu cotidiano naquele momento, imagens de seus filhos, netos, com quem estavam convivendo. Nessas imagens produzidas, ficou evidente a forma de organização do pensamento de quem produziu a mini-história, assim

como as escolhas feitas relacionadas com a quantidade e significado das fotos, escolhendo sobre o que contar, elegendo suas chaves de leitura. Foi interessante observar, por exemplo, a sequência lógica de investigação ao estabelecer a necessidade de contar um parágrafo para cada foto, estruturando uma base bem linear de pensamento tal qual fomos ensinados, provavelmente em nosso ensino primário.

Outro ponto que merece atenção é o fato da motivação pessoal e profissional do educador. As propostas tiveram mais envolvimento com os participantes que buscavam formação e novos conhecimentos por interesse próprio. A resignificação de saberes no cotidiano escolar assusta, pois pressupõe sair da zona de conforto e criar com as próprias mãos, um lugar de sensibilização e compreensão de significados. Através da plataforma *Google* sala de aula foi possível visualizar o processo do grupo como um todo, mas também ter uma atenção individual, focando em cada participante, realizando o *feedback* de cada proposta. Se faz necessário constantemente refletir sobre o percurso trilhado, as aprendizagens, dificuldades, potencialidades vivenciadas ao longo do caminho. Algo ainda interessante a destacar foi a preocupação das professoras em cumprir as tarefas como produtos finais, algumas, sem levar muito em consideração a qualidade, talvez para conquistar a certificação do curso. Esse pensamento administrado é algo que temos de um mundo que caminha para a burocratização da vida e a competição, o que pode ser difícil desvincular. Fomos educados em uma lógica produtivista, cujo interesse maior é o resultado, porém no curso, ressaltamos a todo o momento, que importava para nós o processo, e por essa razão havia justamente flexibilidade na realização de tempo das propostas. Mesmo assim, com o retorno presencial do atendimento às crianças, acreditamos que algumas professoras desistiram do curso, pensando que não iriam conseguir o certificado pois não realizaram algumas propostas. Essa preocupação vinha constantemente por *e-mails* ou respostas nos fóruns e perguntas onde as participantes queriam confirmar que realizaram a atividade por insistência.



DESDOBRAMENTOS, MARCAS E ARTICULAÇÕES FINAIS

O amor é eterno – a sua manifestação pode modificar-se, mas nunca a sua essência... através do amor vemos as coisas com mais tranquilidade, e somente com essa tranquilidade um trabalho pode ser bem-sucedido. Vincent Van Gogh (1853-1890).

Tanto os autores brasileiros quanto os italianos que abordam e desenvolvem o trabalho na perspectiva da cooperação, das cem linguagens das crianças e da produção de sentido com as mini-histórias na Educação Infantil provocam grandes transformações profissionais e dos membros da comunidade educativa. Os encontros realizados em 2020 resultaram em sentidos diversos de investigação: ora centrado na vontade de aprender que inspirou conversas entre as professoras, ora nas memórias adormecidas do hábito da escrita, do gesto de fotografar, da experiência sensível de observar devagar no cotidiano da Educação Infantil. Desde a primeira experiência, as participantes demonstraram bastante interesse e entusiasmo, mas destacamos ser necessário muito esforço investigativo para envolver e mobilizar as professoras que atuam nas escolas de Educação Infantil em cursos de extensão.

Fazer investigações conectadas às interações do cotidiano escolar pode ser uma forma de abrir os olhos para sentir, comunicar e agir, reconstruindo a forma de olhar através de mini-histórias o próprio contexto pedagógico. Assim, se faz necessário lançar luz a projetos educacionais e formativos que promovam a diferença e o diálogo intercultural, dando voz e protagonismo aos professores e às crianças no sentido de respeitar e reconhecer suas atuações dentro dos espaços escolares. Algo emergente na prática com as mini-histórias é o desafio de produzir textos pedagógicos a partir do cotidiano. A falta de hábito de escrever e a dificuldade de encontrar textos pedagógicos, especialmente da Educação Infantil continuam a motivar a práxis para a mobilização de novos estudos (FOCHI, 2019a).

Ficou evidente ao longo do curso a importância de se discutir e aprofundar os diversos aspectos que envolvem a escrita das mini-histórias. Mesmo aqueles professores que já escrevem mini-histórias, constantemente precisam atualizar-se, buscando compreender as dimensões dessa forma de comunicação. Como podemos qualificar essa escrita? O que podemos aprender sobre *design* para produzirmos mini-histórias? As crônicas e a fotografia, também se mostraram como pontos-chave a serem estudados e que podem contribuir muito nessa prática. Conforme explicitado nos encontros do curso de extensão, sendo a crônica um texto narrativo no qual pode se buscar inspiração, encantamento e outros repertórios.

Em relação ao desenvolvimento de mini-histórias durante a pandemia, verificamos com as discussões ocorridas no curso e o retorno dos participantes por meio de *feedback* o quanto agrega ao olhar das famílias a escuta sensível no tempo/espço fora da escola, para acolher as crianças e tentar capturar o instante, por meio de fotografias, de cenas significativas do desenvolvimento da criança. O trecho a seguir, escrito por uma participante em suas reflexões finais mostra essa preocupação e a satisfação da professora em superar esse desafio:

Sinceramente, pensei que não conseguiria escrever mini-histórias em tempos de pandemia, por estar longe das crianças, mas com o apoio das famílias, foi possível vencer este desafio!

Em 2020 e 2021 muito se produziu e se avançou no entendimento do significado de práticas de qualidade na Educação Infantil, dando a ver um laboratório de aprendizagem oferecido aos professores da Educação Básica que coloca em atividade novas perspectivas de engajamento, de interdisciplinaridade, de socializações coletivas, originadas através de ações de escrita e de leitura que primam pela curiosidade epistemológica que se quer aberta, arejada e disposta a conhecer, a explorar e a (re)inventar novos mundos. Em um processo que é autoeducativo! Contudo, vemos ainda em redes sociais uma grande quantidade de imagens e contextos bonitos, mas pouca escrita

e reflexão acerca dessas práticas. Será que é suficiente apenas reproduzir contextos estéticos bonitos de escolas modelos que dão certo? Qual o sentido e significado do teórico que se articula com a prática? Para quem estamos fazendo e por quê? Talvez a pandemia tenha nos colocado na posição de produção e mostra de resultados, mas em que condições e como ocorre a escrita e a reflexão? Há tempo para isso?

Ressaltamos ainda que as mini-histórias possibilitam a abertura de vários diálogos como foi evidenciado, por exemplo, na proposta *O aniversário de Davi*. Nela as professoras perceberam logo que era possível evidenciar naquela mini-história a organização do espaço, crença pedagógica, valores, acolhimento, trazendo à tona outras discussões. Dessa forma fica claro que as mini-histórias vão subsidiando outras discussões emergentes dentro das escolas de Educação Infantil e essas discussões vão acontecendo quando o professor começa a analisar seus observáveis, questionar e refletir sobre eles. Uma escola que consegue suscitar a necessidade de mudança no próprio professor sem imposição, mas através de processos de tomada de posição é capaz de transformar sua realidade de forma grandiosa. Foi isso que foi vivenciado no curso de extensão, professoras que estavam ali buscando formação e se questionando por sua tomada de decisão, e não pela imposição de uma gestão. Podemos, por fim, articular o pensamento de que é possível sustentar um processo formativo mediado pelas mini-histórias, porém, é preciso ter em mente que as mini-histórias podem ajudar a olhar para o cotidiano, e que a partir delas irá se adentrar em outros conteúdos da organização da ação pedagógica. Também é preciso observar as mini-histórias não apenas como um sistema de comunicação, mas sim, como a expressão de uma dada crença pedagógica (FOCHI, 2019a). Nesse sentido, ao analisarmos as mini-histórias e esse processo, vamos reconhecendo a importância e o valor da jornada pedagógica como um todo, refletindo sobre espaço, tempo, materiais, grupo, posição do adulto no ato de conhecer, acolhimento das diferenças, respeito aos direitos da criança, amorosidade,



cuidado, atenção, construção de vínculos, relação com as famílias etc. Assim, as mini-histórias auxiliam na percepção do cotidiano, além de colocar em evidência as aprendizagens da criança, também elucidam o que precisa ser modificado ou potencializado, até mesmo referente à própria forma de produzi-las.

Ao longo da experiência desenvolvida, foi possível fazer diversas discussões construtivas e relações com os elementos teóricos mapeados, fazendo diálogos e trazendo suas contribuições ao longo da investigação, seja no estabelecimento dos pressupostos teóricos ou na parte final de reflexão e análises. A pesquisa foi se delineando ao longo do processo, por se tratar de análise de diálogos, produções e reflexões, é difícil prever para qual caminho iríamos seguir. A própria pandemia trouxe essa não linearidade no processo, conduzindo e modificando a participação dos professores, com a volta do ensino presencial e o estabelecimento do modelo híbrido. Nesse sentido, trilhamos por caminhos novos de pesquisa e foi necessário estar aberto para acolher os imprevistos, e fazer escolhas ao longo do processo. Assim como para os participantes o tempo foi algo decisório, para a pesquisa no campo de atuação também foi, pois, pensando na realidade de um tempo cada vez mais fluído e interconectado, o aprofundamento teórico e análises tiveram que ser abreviadas, muitas vezes, na construção de uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Contudo, lançar perguntas ao mundo implica deixar-se afetar pelos outros, pelo mundo, pela natureza e trilhar novos caminhos pelos novos reconhecimentos, experiências e perguntas que a realidade lança para nós. O desafio de manter a sensibilidade pedagógica atravessa “um jogo intelectual, [de] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de *espantar-se*” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 70).



Encerramos aqui as passagens e notas sobre as janelas do sentir e do conviver com as professoras e professores em jardins da infância, refletindo sobre as possibilidades que se abrem a partir dessa pesquisa. Ser professor é estar em formação constante, e aberto a conhecer novas formas de se relacionar – em tempos de pandemia, novos materiais e contextos – para e com as crianças, novas formas de documentar – as mini-histórias. Talvez nem esteja relacionado a novas formas de se fazer, mas para a mudança e valorização do olhar corajoso, para a perspectiva de quem vê de novo, quem permite-se encantar e ser encantado cotidianamente, acolhendo a provisoriidade das (in)certezas, estando aberto para todas as perguntas que nos movem. E é com essas palavras finais, acolhendo a voz de todos que aqui foram narrados ao longo da argumentação: autores, professores, pesquisadores, crianças, famílias, que encerramos com uma última mini-história.

Figura 43 – Mini-história: um contexto de possibilidades.



Um contexto de possibilidades

Contextos bem organizados são muito potentes para dar suporte às brincadeiras e investigações das crianças. Enquanto educadores temos tempo de conhecer os recursos, possibilidades de investigações nos ajuda a prefigurar as sessões e contextos de brincadeiras. Essa foi a experiência vivenciada em uma manhã chuvosa, onde tivemos a oportunidade de conhecer e manipular alguns materiais. Essa exploração nos fez refletir sobre as diversas possibilidades que temos na escola mesmo em dias chuvosos onde precisamos estar dentro da sala referência. Nos encantamos e nos permitimos estar aberto ao novo, e nessa vivência com significado percebemos a importância de também propiciar momentos assim para as crianças cotidianamente.

Professores: **Alessandra, Cristiele e Joandre**
Texto: Alessandra, Cristiele e Joandre
Imagens: Joandre e Rítaeila
EMEI Joanninha Agosto/2021

Fonte: Autoria conjunta, 2021.

As mini-histórias, ainda que sejam pouco conhecidas e exploradas pelos profissionais da Educação Infantil, podem ser uma forma interessante de intercomunicar experiências, num processo próprio de pedagogias autorais, participativas e comunicativas por imagens. Uma escola da infância deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens com as crianças em metodologias e formas de trabalho pedagógico que envolvem a comunidade educacional. Os professores e as crianças precisam ser agentes de mudança social no processo de ensino pela via da autonomia e da curiosidade, no sentido de desenvolver práticas reflexivas e em diálogo com os problemas contemporâneos, para aperfeiçoar a capacidade de fazer experiências estimuladoras de responsabilidade pelo mundo. Daí que as mini-histórias representam uma forma de construção do conhecimento sustentado em práticas estéticas desde a Educação Infantil, por meio de atos de criação, partilha e abertura às novas construções nesse movimento virtuoso que articula a perspectiva das crianças. As evidências obtidas nesses relatos de formação revelam a importância da constante atualização científica e profissional do professor, pois é ele quem trabalha com a primeira infância e com os artefatos culturais que permeiam suas práticas. A tarefa do professor é organizar pistas e caminhos instigantes para as descobertas de conhecimentos, além de estar aberto para aprender a olhar e a decifrar as expressões e movimentos das crianças, mobilizando aprendizagens culturais e sensíveis a experimentações com os mundos da infância, por meio das mini-histórias. Tais práticas de mini-histórias propiciam a criação de registros éticos, estéticos e formativos em tempos diferenciados de pandemia, configurando-se, também, como registros de documentação que levam em conta o desenvolvimento humano voltado aos valores axiológicos e epistemológicos da cultura da infância.

Os estudos educacionais mostraram que o professor pode incorporar ensaios formativos por mini-histórias em consonância com as intenções pedagógicas implícitas, necessidades, expectativas

e condições de aprendizagem do público infantil, como forma de incentivar e sensibilizar as crianças e os familiares para outros olhares sobre a educação, consolidando assim um processo pedagógico de (re)construção de sentidos e de valorização do diálogo cultural. A visibilidade e o reconhecimento dessas práticas pedagógicas com mini-histórias trouxeram uma mudança das pessoas pelos vínculos e experiências criadas (FREIRE, 2015). Vale lembrar que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, que podem ser capazes de melhorar o mundo, exercendo o direito à liberdade e à autonomia para pensar, imaginar, agir, sentir, estabelecer vínculos curiosos com o mundo, na esperança de que se reconheçam as especificidades da infância pelo movimento de orientação pedagógica e estabelecimento de relações por e com histórias imagéticas.

As mini-histórias projetam experiências complexas de interação humana, comunicação dos contextos vividos, confirmam sua autenticidade e relevância ao serem potencializadas na formação pedagógica interpares. Se faz extremamente necessário compartilhar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, para inspirar outros profissionais a desenvolverem um trabalho de reconhecimento mútuo, mais respeitoso e honesto com as crianças. Soma-se o fato da valorização da Educação Infantil que só ocorrerá se o professor tiver coragem de buscar formação permanente, novas fontes de aprendizagem e cultivar saberes epistemológicos da profissão para narrar seus percursos formativos, tornando-se um professor investigador junto às crianças. A ideia das mini-histórias precisa ser reconstruída no ato de escutar, de olhar e de desencobrir o invisível de todas as linguagens (oral, corporal, visual, sinestésica de estar com o outro), dando vida ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, pois nessa etapa associamos a vida ao obrar-se humano. Só assim, poderemos superar as tradicionais e canônicas práticas, lançando novas experimentações coletivas, para que sirvam de vínculo comunicativo à (auto)formação de professores e à conquista de competências ao interagir com a proposta de mini-histórias,



tecendo críticas às carências de um trabalho sem sistematização e investigação na Educação Infantil e exigindo mudanças às práticas descontextualizadas, de aplicacionismos ou de simplificações banais da ação pedagógica e da pesquisa em educação. Do livro *Viagem a Portugal*, escrito por José Saramago (1997, p. 17), depreendemos que é preciso sempre (re)começar na pesquisa em educação, pois nenhuma viagem é definitiva, conforme nos lembra o autor:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiro a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, uma sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre.

Com a emoção das pesquisas desenvolvidas no ato de contar histórias do cotidiano educacional em relatos de formação, chegamos ao final do livro com muitos indicadores de como fazer a documentação e experimentação de mini-histórias, com diversos materiais e técnicas, valorizando a criatividade e as diferenças das professoras que trabalham na Educação Infantil, afinal, são inúmeras referências que poderiam fazer parte desses itinerários formativos no desenrolar com mini-histórias. Elas nos permitem compreender e sentir melhor a vida pulsante no cenário da Educação Infantil. Para aqueles que forem ler o livro com a intenção de aprender alguns exemplos de uma prática reflexiva com mini-histórias, esse é o primeiro passo da caminhada no qual desejamos despertar algumas capacidades e interações, inspirando novos roteiros de observação e ação pedagógica. Cabe às professoras de Educação Infantil e a todas nós que atuamos no campo da educação, um tempo a mais para as indagações, para os

assombros da construção da experiência e para sair do imobilismo, tendo a preocupação com o ser humano. Precisamos fazer brotar com arte e ação criadora as histórias da infância, no sentido de construir pontes que tornam poéticas as palavras, ou seja, que provoquem o aprender das linguagens expressivas, descobrindo e aclarando a escrita do cotidiano para quem o ler. As mini-histórias são aberturas ao livre jogo das professoras e das crianças, são olhares singulares destes atores sociais, são vida em abundância no horizonte da arte de viver o cotidiano pedagógico, são a expressão de coragem que provoca novas capacidades, são janelas do sentir, enfim, são sonhos e caminhadas preciosas e quase ignoradas no tempo presente. Destacamos o respeito com a produção já desenvolvida sobre o tema, tendo em vista as articulações e o esforço em dar prosseguimento aos estudos relacionados à Educação Infantil, documentação pedagógica e formação de professores. As práticas de mini-histórias propiciaram a criação de registros éticos, estéticos e também formativos em tempos diferenciados de pandemia. Configurando-se, também, como novas histórias para as pesquisas em torno do desenvolvimento humano e profissional voltado aos valores axiológicos e epistemológicos da cultura da infância.



REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2010.
- ALVES, Felipe Freitas Araújo; DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio. Ensaio: atividades de aprendizagem na escola. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 6, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/10970>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- ALVES, Rubem. **Do universo à jaboticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/crianca-rubem-alves/>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- AMANTE, Lúcia. Infância, escola e novas tecnologias. *In*: COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia (Org.). **As TIC na Educação em Portugal**. Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora, 2007.
- AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1980.
- AZURMENDI, Mikel I. Narrativa y Ciencias Sociales. **Revista BiTARTE**, Revista de Humanidades, Donostia, Año 7, n. 2, p. 39-49, 1994.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano X, n. 30, p. 8-11, jan./mar, 2012.
- BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os saberes das crianças e as interações na Rede**. Centro de Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2002.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **A Hora da Criança: narrativas radiofônicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas v. 1). Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Organização de Willi Bolle e tradução Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a crianças, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. Coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. 1ª PARTE: Entrevista. Conversa com Luiz Carlos Bombassaro. FÁVERO, Altair Alberto; PAVIANI, Jayme; RAJOBAC, Raimundo. **Vínculos filosóficos**: homenagem a Luiz Carlos Bombassaro. Caxias do Sul, RS: EducS, 2020. p. 19-75.

BRASIL. **A Educação Infantil nos Países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [**Diário Oficial da União**]. Brasília, 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [**Diário Oficial da União**]. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Clube de Autores, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em**



Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498>.

CASTRO, Hedgar Lopes. Narrativa em Walter Benjamin: os problemas da história, da cultura e da contemporaneidade. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 1, p. 159-175, 2016.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHILDREN, Reggio. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia. Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

CONTE, Elaine. Perspectivas da Performance Docente à Luz das Tecnologias Digitais. **Educar em Revista**, v. 36, n. e62506-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62506>.

COSTA, Greice Weber Romero. Comunicando o processo investigativo na escola da infância o despertar do hibisco. In: **Anais... XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino**, Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, 22 de outubro de 2019, p. 1-15.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRÔNICA. DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cronica/>. Acesso em: 12 out. 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte/ a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. V. I. Porto Alegre: Penso, 2016.



FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

FLUSSER, Vilém. O gesto de fotografar. **ARTEFILOSOFIA**, n. 26, p. 41-51, jul. 2019.

FOCHI, Paulo Sergio (Org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 1. ed. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2019a.

FOCHI, Paulo Sergio. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-18, 2020. DOI: 10.4013/edu.2020.241.10.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015a.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 45, p. 1-5, out. 2015b.

FOCHI, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: hdl.handle.net/10183/70616. Acesso em: 27 abr. 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. 346p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019b. DOI: 10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945.

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

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 165–177, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.103>.



FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FONTOURA, Antônio Martiniano. **EdaDe**: a educação de crianças e jovens através do design. 2002. 337f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

FORMIGHERI, Andréia. **Ateliê na Pré-Escola**: uma perspectiva de planejamento. 2019. 115f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, v. 11, n. 1, p. 15-39, 2016.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. **Parafernália II**: currículo, cadê a poesia? Porto Alegre: INDEPin, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e da Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FÁRIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

GAMBETTI, Amélia; GANDINI, Lella. Introdução. *In*: CHILDREN, Reggio. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos

de Reggio Emilia. Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

GANDINI, Lella. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi. *In*: GANDINI, Lella *et al.* (Org.). **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCIA, Andréa Costa. **Bebês e suas professoras no berçário**: estudo de interações à luz de pedagogias participativas. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: 10.11606/D.48.2019.tde-18032019-152645.

GARCIA, Andréa Costa. Saberes e Fazeres essenciais na docência com bebês. *In*: **Anais...** Programa de Formação de Professores. Projeto Pós-Graduandos na Escola. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HERMANN, Nadja. A dimensão formativa da sensibilidade. *In*: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos. (Org.). **Música, Linguagens e Sensibilidades**: Ensaios. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2021.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

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

JULIO, Alcione Machado. **Olhar sob a lente**: a fotografia como recurso para planejamento do professor. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152865>. Acesso em: 15 jan. 2021.



JULIO, Alcione Machado; FOCESI, Luciane Varisco; HECK, Viviane Zimmermann. MINI-HISTÓRIA: narrativas da docência e da infância. In: **Anais... XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica**, Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, 24 de outubro de 2017. p. 1-17.

JULIO, Alcione Machado; FOCESI, Luciane Varisco; HECK, Viviane Zimmermann. Mini-história: narrar e argumentar sobre o cotidiano da infância. **Saberes em Foco: revista da SMED NH**, Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, v. 1, n. 1, p. 139-149, 2018.

KIRCHHEIM, Vânia. **O Corpo e o Protagonismo da Criança no Cotidiano da Educação Infantil** – práticas possíveis através de contextos de brincadeiras. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

KISSEL, Ana Claudia Noskoski. **Educação infantil e campos de experiências: a ética de um encontro**. 2016. 62f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 31, p. 17-27, 2000.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 112-188, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100010>.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn. et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. *Commentari: per un códice di lettura della mostra*. In: COMUNE DI REGGIO EMILIA. **L'occhio se salta il muro: narrativa del possibile**. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia. Reggio Emilia. COMUNE DI REGGIO EMILIA, 1984.

MALAVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. **Documentar os projetos nos serviços educativos**. Lisboa: APEI, 2013.



MARQUES, Amanda Cristina T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** 2010. 390f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MAZZOL, Franca. **Documentare per documentare** - Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna. Promozione delle Politiche Sociali e di quelle Educative per l'Infanzia e l'Adolescenza; Politiche per l'Immigrazione; Sviluppo del Volontariato, dell'Associazionismo e del Terzo Settore. Bologna: Emilia-Romagna Ad.Opera srl, 2005.

MERRIAM, Sharan B. **The case study research in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2006.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MUNARI, Bruno. **I Laboratori tattili.** Itália: Edizioni Corraini, 2016.

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana; CONTE, Elaine. Infância: desaparecimento ou metamorfose? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 745–765, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8652022

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. (Ed.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective. **Research Report**, Aga Khan Foundation, Lisbon, v. 45, p. 45, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.



PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009.

PERINAZZO, Rossana Pacheco. **O pré-maternal e o peixinho**. Projeto criança leitora. Porto Alegre: Centro de Educação Infantil Aprendendo a Crescer, 2014.

PIRLIMPIMPIM. **Escola Infantil**. Desenvolvido pela Equipe da Escola Pirlimpimpim. Porto Alegre: Pirlimpimpimpoa, 2017.

PORTUGAL, Cristina. **Design, Educação e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADA, Eduardo Alvarado. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. 3º Encontro de Pesquisas em Educação. **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2005. p. 626-637.

PUGENS, Natália de Borba; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Pedagogia científica na educação infantil: pressupostos montessorianos. **InterSaberes Revista Científica**, v. 13, p. 354-368, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v13i29.1379>

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

RAMOS, Karine Rodrigues. Relato de expediência: Grupo de estudo aprofundamento teórico. *In*: **Anais...** II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, set. 2016. p. 564-572.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. 2. ed. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

RANGEL, Andrea. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. **Revista Prosa Verso e Arte. O Globo, Fronteiras do Pensamento**, entrevista de 02 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores> Acesso em: 15 jan. 2021.

REDIN, Euclides. Educação e infância. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



RESENDE, Otto Lara. Vista cansada. **Folha de S. Paulo**, 23 fev. 1992. Disponível em <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7040/vista-cansada>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 12 out. 2021.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. **Rodas poéticas**: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2019.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação infantil**: o banho e a alimentação em foco. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SÁNCHEZ, Serdio A. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia da mirada. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CERON, Liliâne. Mini-histórias uma comunicação que torna visível a vida cotidiana na creche e aproxima família e escola. **Saberes em Foco Revista da SMED NH**, Novo Hamburgo, v. 2, n. 1, p. 199-210, 2019.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. As mini-histórias à luz de experiências contemporâneas. *In*: CONTE, Elaine (Org.). **Educação permanente e inclusão tecnológica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. **Gestão Universitária**, v. 10, p. 1-23, 2018.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Pedagogia das Imagens na Educação Infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, e019042, 2019. DOI: doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127.

SANTOS, Cristiele Borges dos; FLORES, Rafaela. Mini-Histórias: uma comunicação para quem? **Saberes em Foco Revista da SMED NH**, Novo Hamburgo, v. 3, n. 1, p. 93-104, ago. 2020.



SANTOS, Cristiele Borges dos; PUGENS, Natália de Borba; AVELINO FILHA, Bernardeth Vital; CONTE, Elaine. Um diálogo crítico sobre educação, crianças e pesquisas recentes. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, n. 22, p. 374-400, 2020. Disponível em: www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1238. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. In: CASA-GRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019.

SANTOS, Jeana Laura da Cunha. Narrativas benjaminianas: a crônica e as crianças na era do rádio. **Revista Rádio-Leituras**, Mariana-MG, v. 09, n. 01, p. 29-43, jan./jun. 2018.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURNALETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHULZ, Elisandra Marques Barbosa; TRASEL, Bruna Barboza. A matemática pode estar onde você nem imagina, inclusive no berçário 1: BNCC e as aprendizagens de bebê. In: **Anais...** I Feira Regional de Matemática, UNIJUÍ, Ijuí, 2017. p. 1-6.

SCHULZ, Elisandra Marques Barbosa; TRASEL, Bruna Barboza. Para Além dos Brinquedos Industrializados – os materiais de largo alcance ou não-estruturados e a possibilidade de bebês explorarem o mundo. In: **Anais...** Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica. UNIJUÍ, Ijuí, 2017. p. 1-4.

SEVERINO, Edna Soares. **“Não tenho tempo para esperar a hora”**: um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.



SOUSA, Elaine Tayse de. **As interações dos bebês na creche**: o que eles fazem e dizem? 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba, 2019.

SPAGGIARI, Sérgio. Mini-histórias. *In*: CHILDREN, Reggio. CHILDREN, Reggio. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia. Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros. **O tempo no cotidiano da creche**: desafios e possibilidades. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STAKE, Robert. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

SZANTO-FEDER, Agnès. **La observación**. Como ver? Qué hacer? Qué decir? Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2014.

THOMÉ, Ana Carol; MENDONÇA, Rita. **JANELAS - registros do sentir**. Relatos das participantes do curso virtual infância e natureza módulo 2. São Paulo: Instituto Romã, 2020. Disponível em: <https://www.sercriancaenatural.com/extras>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TITTONI, Jaqueline. *et al.* A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010.

TRASEL, Bruna Barboza; SCHULZ, Elisandra Marques Barbosa. Pequenos cientistas: as experiências de bebês e os registros do professor. *In*: **Anais...** Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica. UNIJUÍ, Ijuí, 2017. p. 1-5. um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2018.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emilia**: el papel de los talleres y posibilidades em educacion infantil. Madrid: Morata, 2013.

VECCHI, Vea. Le porte tra gli alberi. *In*: MAZZOLI, Franca (Org.). **Documentare per documentare**. Quaderno 7: Bolonha, 2005. p. 45-51. Disponível em: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/>



guide/quaderni-del-servizio-politiche-familiari-infanzia-e-adolescenza/7.-documentare-per-documentare. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Culture and value**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

YAZAN, Bedrettin. *et al.* Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta**: Avaliação, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016.

ZAVALLIONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**. Por uma escola lenta e não violenta. Ilustração de Gianfranco Zavalloni e tradução de Renata Holmuth Motta. 1. ed. Americana: Adonis, 2015.



SOBRE AS AUTORAS

Cristiele Borges dos Santos Cardoso

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério), com habilitação para atuar como educadora nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais; Graduação em Pedagogia pela Universidade La Salle, Canoas/RS; Especialização em Docência na Educação Infantil. Em 2017 recebeu destaque na categoria Creche no Prêmio Professores do Brasil do Ministério da Educação. Em 2019 ficou entre as 50 finalistas do Prêmio educador Nota 10, o maior e mais importante prêmio da Educação básica brasileira. Na edição de 2021 foi uma das 10 vencedoras deste prêmio. Também foi uma das vencedoras do Prêmio Educação Infantil: Boas Práticas de Professores Durante a Pandemia. É docente em escola participante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI, coordenado por Paulo Fochi. É membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-9534>

E-mail: cristieleborges2@hotmail.com

Elaine Conte

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE) e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). Pesquisadora Gaúcha da FAPERGS. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Destacam-se os livros: *Aporias da performance do professor: metáforas e des-territorialização* (2014); *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica* (2019); *As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnológicos* (2019); *Crianças e Tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas* (2020); *Educação permanente e inclusão tecnológica* (2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente livro.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 11, 14, 15, 16, 20, 26, 53, 59, 60, 65, 71, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 90, 92, 97, 98, 99, 105, 106, 107, 108, 110, 115, 119, 120, 122, 123, 126, 133, 134, 142, 151, 154, 155, 156, 168, 171, 176, 177, 181, 182, 187, 188, 191, 196, 199
autoeducativo 18, 26, 36, 191
autonomia 14, 15, 18, 38, 40, 97, 98, 103, 185, 195, 196, 202, 203

C

campos de experiências 60, 112, 119, 205
comunicação 27, 29, 32, 35, 37, 53, 55, 62, 69, 79, 80, 94, 96, 97, 103, 105, 106, 116, 135, 136, 141, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 173, 185, 191, 192, 196, 202, 203, 208, 209
cotidiano escolar 16, 22, 23, 30, 31, 57, 63, 66, 67, 77, 85, 88, 91, 123, 129, 131, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 167, 184, 185, 189, 190
currículo 12, 20, 39, 109, 112, 120, 164, 165, 200, 202, 203, 208
curso de extensão 26, 56, 58, 82, 85, 88, 101, 167, 169, 172, 184, 185, 186, 191, 192

D

desenvolvimento infantil 12, 39, 97, 122
design da informação 151, 154, 157, 165, 188
dimensão praxiológica 25, 83, 84

direitos de aprendizagem 60, 99, 106, 119, 120, 122
documentação pedagógica 12, 20, 24, 29, 38, 59, 64, 66, 79, 90, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 114, 129, 137, 198, 202, 206, 208

E

Educação Infantil 10, 12, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 129, 134, 136, 144, 150, 159, 160, 167, 168, 170, 175, 177, 182, 183, 186, 187, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209
encontros síncronos 26, 181
escolarização 14, 118
experiências formativas 24, 26, 29, 32, 56, 57, 58, 103, 107

F

formação de professores 25, 27, 83, 85, 109, 171, 196, 198, 200, 202, 207

G

gesto de fotografar 70, 98, 129, 188, 190, 202
Google Meet 26, 89, 170, 171, 173

I

infância 10, 12, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 40, 51, 52,

59, 60, 62, 66, 67, 77, 78, 79, 81, 83,
88, 90, 94, 96, 97, 98, 99, 104, 105,
107, 108, 109, 117, 123, 124, 125, 126,
127, 130, 132, 134, 135, 143, 159, 160,
165, 167, 168, 169, 173, 194, 195, 196,
198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 209,
210
isolamento 26, 56, 169, 170, 182, 184

L

linguagem 11, 19, 20, 31, 32, 52, 55,
66, 70, 86, 99, 123, 129, 133, 134, 135,
137, 140, 143, 146, 147, 151, 152, 159,
164, 165, 179, 184, 208

M

mini-histórias 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18,
20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31,
32, 33, 36, 39, 51, 52, 53, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 111, 116, 120, 121, 123,
129, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 142,
143, 144, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 167,
169, 170, 173, 175, 176, 178, 179, 180,
181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,

190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
198, 201, 203, 208, 210

N

novas metodologias 23, 24, 62, 110

O

oficinas pedagógicas 24, 40, 62

P

pandemia 12, 26, 53, 55, 56, 58, 60, 83,
84, 85, 86, 88, 101, 124, 129, 130, 133,
169, 170, 173, 185, 191, 192, 193, 194,
195, 198

pesquisa qualitativa 90, 91, 113

prática pedagógica 15, 62, 78, 80, 93,
104, 129, 137, 206

práticas estéticas 58, 107, 195

processo formativo 25, 53, 56, 59, 62,
129, 185, 186, 192

protagonismo infantil 11, 77, 108, 124

T

tecnologias digitais 89, 124, 146

trabalho pedagógico 12, 18, 20, 21, 23,
24, 39, 59, 60, 62, 72, 77, 80, 85, 92,
116, 129, 131, 137, 151, 167, 169, 195,
196, 206



www.pimentacultural.com

Experiências formativas com mini-histórias



pesquisas contemporâneas