

REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Liliane Ceron

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

RESUMO

Este artigo aborda e problematiza os conceitos de registro e documentação pedagógica e as relações entre eles, cuja referência principal é a abordagem italiana de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), que impulsionou, na contemporaneidade, o conceito e a prática de documentação pedagógica e de registro com intencionalidade pedagógica, tendo como objetivo principal tornar visíveis as aprendizagens das crianças. Outrossim, apresenta e analisa outras práticas de registro e documentação pedagógica, como o portfólio (SÁ-CHAVES, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002), o diário de aula (ZABALZA, 1994) e o Livro da Vida (FREINET, 1969), visando, entre outras coisas, à possibilidade de conhecer e refletir sobre as características do trabalho cotidiano do professor e das produções das crianças. Concluímos, salientando a necessidade de domínio dos conceitos de registro e documentação pedagógica, bem como, da intencionalidade pedagógica para a prática de produção, organização, análise, armazenamento e socialização dos registros elaborados cotidianamente pelo professor e pelas crianças, cuja apropriação, pelas análises, usos e reflexões entre esses sujeitos e comunidade escolar, os elevam à categoria de documentação pedagógica.

Palavras-chave: Registros. Documentação Pedagógica. Educação Infantil.

¹ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil: concepções e práticas docentes no município de Novo Hamburgo”, sob orientação do Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Neste artigo, abordaremos as relações entre registro e documentação pedagógica, assim como apresentaremos diferentes concepções e modalidades de registro utilizadas no cotidiano da sala de aula, de diferentes épocas e de diferentes autores, como o diário de aula (ZABALZA, 1994; MAGALHÃES; MARINCEK, 1995), formulário de acompanhamento diário do trabalho do professor (JUNQUEIRA FILHO, 2005), portfólio (SÁ-CHAVES, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002), anedotários (BARBOSA; HORN, 2008), relatórios avaliativos individuais (HOFFMANN, 2000); espaço físico (GANDINI; EDWARDS, 2002) e recursos digitais (KRAMER, 2002), com o objetivo de documentar o trabalho do professor e as produções das crianças.

No entanto, teremos como referência principal a experiência italiana de educação para a primeira infância, de Reggio Emilia, pois acreditamos ser esse contexto o grande responsável, atualmente, por impulsionar o conceito e a prática de documentação pedagógica e de registro com intencionalidade pedagógica. Essa experiência, conhecida por abordagem reggiana, teve à frente o educador Loris Malaguzzi, que concebia a documentação pedagógica como um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças. Porém, o que é mais importante nessa abordagem é que, através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que estão desenvolvendo em busca de significado sobre si e sobre o mundo. Documentar, nessa perspectiva, implica a produção de registros, assim como a análise, a seleção, a organização, o armazenamento e, também, a divulgação e a socialização desses registros.

Os instrumentos de registro e memória, do e pelo professor e das e pelas crianças, como os citados no início e outros sobre os quais nos debruçaremos, atravessam o tempo, às vezes se reinventando, frente às novas tecnologias e sua assombrosa acessibilidade junto aos professores, às crianças, aos pais, à comunidade como um todo. Um exemplo são os celulares com suas câmeras de fotografia e vídeo embutidas e as novas plataformas de divulgação, representadas pelas redes sociais, cada uma delas nos interrogando sobre sua acessibilidade e operacionalização, sobre a natureza e as especificidades das linguagens a partir

das quais elas nos possibilitam registrar, sobre os contextos e o ato de operar o registro propriamente dito, entre tantas outras interrogações, tão importantes, ou quem sabe, até mais importantes do que o fato registrado em si. Isso porque um registro é quase nada sem uma pergunta sobre ele, sem uma memória sobre ele, sem uma dúvida ou uma hipótese sobre ele, sem uma data e uma assinatura, sem uma relação com outros registros. E quando essa cadeia de relações é disparada pelos sujeitos que tomam o registro como objeto de curiosidade, de admiração, de memoramento, de pesquisa – de conhecimento –, ele vai deixando de ser apenas registro e vai ganhando *status* de documentação.

INTENCIONALIDADE E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A intencionalidade pedagógica em relação ao trabalho com crianças em creches e pré-escolas, no nosso país, é recente, pois somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em capítulo próprio da educação, é reconhecida a oferta de Educação Infantil enquanto direito da criança, dever do Estado e opção da família (CF/1988), ratificada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9.394/96), artigo 29, a qual institui que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

É também na década de 90 do século passado que presenciamos o ingresso, em nosso país – e a difusão em âmbito internacional –, de publicações referentes ao programa para a primeira infância realizado em Reggio Emilia, município italiano que teve como principal referência o educador Loris Malaguzzi, alcançando excelência na qualidade das experiências educativas proporcionadas à criança. Conforme Rinaldi (1999), essa abordagem visa a proteger a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, oferecendo às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais, na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida. À luz desse processo, as várias formas de registro tornam-se material para reflexão tanto do que está sendo construído na

escola, com e pelas crianças, como para dar visibilidade a estas construções junto aos pais, na própria escola e na comunidade em geral.

Os educadores envolvidos na abordagem reggiana concluíram, então, que documentar sistematicamente o processo exerce três funções cruciais: a) oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; b) oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; c) e oferecer aos pais e à comunidade em geral informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

A documentação entendida como processo implica a produção de registros ao longo do percurso pedagógico; envolve o registro das experiências vividas, tanto individuais quanto coletivas, como os fatos ocorridos, as atividades realizadas, as vozes manifestadas no cotidiano da turma. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), a Documentação Pedagógica,

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Segundo Barbosa e Horn (2008), ao documentar pedagogicamente o dia a dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

Os registros produzidos em diferentes linguagens, tanto pelas crianças como pelas professoras, serão entendidos como uma parte que compõe a Documentação Pedagógica, que pode assumir diferentes características dependendo do que se documenta, por que e para quem.

Destacamos, aqui, a intencionalidade, pois será este elemento que movimentará o planejamento e as decisões acerca dos modos de registros, objetivos, conteúdos e interlocutores. Para Gandini e Dalhberg (2002), a documentação pedagógica não é considerada como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada pelo professor. Ao contrário, vai sendo gerada a partir da observação aguçada e da escuta atenta sobre os registros produzidos por professores e crianças a partir de uma variedade de formas. A documentação possibilita, portanto, tanto às crianças quanto aos educadores, a construção de memória, registrada em diferentes suportes, e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos vividos por ambos; permite revisitar falas e ações e construir novos significados sobre elas. Documentar, em outras palavras, implica reconhecer a importância da intencionalidade do trabalho do professor e levar a sério as falas e as produções das crianças em diferentes linguagens. A documentação, acima de tudo, possibilita que se revele à sociedade a imagem de uma criança competente (MALAGUZZI, 1999).

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS E ABORDAGENS

O Registro é um recurso que auxilia a memória, possibilita retomar e rever os fatos ocorridos, além de “no contexto da Documentação Pedagógica, propiciar elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos” (MENDONÇA, 2009, p. 67). O pioneirismo em relação aos registros, e a possibilidade de integrarem uma documentação, pode muito bem ser atribuído ao educador francês Célestin Freinet, pois uma das propostas deste educador era a confecção de um grande caderno no qual professores e alunos registravam, por meio de desenhos e textos, os fatos mais importantes acontecidos durante o dia, que ficou conhecido como Livro da Vida. Com o Livro da Vida foi permitida a exposição pelas crianças dos diferentes modos de ver a aula e a vida, além de configurar-se como exercício vivo da linguagem escrita e do desenho.

Na experiência de Reggio Emilia, reforça-se a questão dos registros, uma vez que, como relatam Ostetto e Leite (2004), se acredita na competência tanto das crianças quanto dos professores, e cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, de maneira a senti-lo mais legítimo e pessoal. Assim, por um lado, os registros são uma possibilidade de formação para o professor, pois permitem uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo, além de serem acervo cultural e político para a pesquisa sobre as crianças. E para as crianças, a possibilidade de expressar-se e ver-se documentada em suas ações cotidianas, valorizando suas produções culturais, o respeito às formas de ser, pensar e agir. Os registros permitem que conheçam os outros e a si mesmas, já que dão visibilidade não apenas à sua fala, mas igualmente, às suas diversas outras linguagens (OSTETTO; LEITE, 2004).

Apresentaremos, a seguir, diferentes instrumentos de registro e memória das produções de crianças e de professores, são eles: diário de aula ou diário de classe; formulário de acompanhamento diário do trabalho do professor; portfólio; anedotários; relatórios avaliativos individuais; espaço físico e recursos digitais.

Magalhães e Marincek (1995) definem os **diários de aula** como um suporte de memória em que se realizam reflexões sistemáticas, onde o professor conversa consigo, faz anotações, encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua turma. Concluem, dizendo que o diário de aula é “um documento com a história do grupo e os avanços do próprio professor” (MAGALHÃES; MARINCEK apud CAVALCANTI, 1995, p. 5).

Para Zabalza (1994, p. 91), que investiga os registros realizados pelo professor na forma de diários, aos quais atribui o sentido de expressar o pensamento do professor, estes diários são a possibilidade de dar a conhecer o que o professor “expõe-explica-interpreta” sobre sua ação cotidiana.

Pecoits (2009), em dissertação de mestrado intitulada: *Querido diário? Um estudo sobre registro e formação de professores*, parte em busca de respostas acerca das relações que se estabelecem entre a escrita de diários por professoras, a equipe de trabalho da escola e a consequente produção, de e entre todos os envolvidos, do que é conceituado por Villela Pereira (1996) de *professoralidade*.² A autora, ao discorrer sobre a escrita de diários recorre, em certa medida, à sua autobiogra-

² “Professoralidade” é a expressão utilizada por Villela Pereira (1996) para designar os processos pelos quais alguém se torna professor. Para saber mais, vide Pereira, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor (Tese de Doutorado).

fia, pois o estudo traz muito da relação pessoal da pesquisadora com a escrita de diários e como ela passa a perceber a interferência dessa prática na produção da sua *professoralidade*. Destacamos esse estudo pois, além de trazer um exemplo de utilização de diários de classe, demonstra o potencial, em nosso país, da realização de uma prática pedagógica através de registros. Para aprofundar-se, indicamos a leitura completa do referido estudo, ressaltando que só por sua forma de apresentação, vale uma inspiração para outros trabalhos de cunho pedagógico.

O **Formulário de acompanhamento diário do trabalho do professor**, proposto por Junqueira Filho (2005), no livro *Linguagens Geradoras*, apresenta um formulário oferecido como sugestão de acompanhamento diário, a ser preenchido diariamente, indicando os conteúdos-linguagens selecionados para comporem a rotina. Cada folha desse formulário corresponde a um dia da semana. O objetivo é articular, por este registro escrito com palavras, passado, presente e futuro do trabalho junto ao grupo de crianças, ou seja, registrar o que se passou a cada dia, o que foi colocado em prática pelos docentes, com observações a respeito do que foi considerado fundamental que tenha acontecido naquele dia: “Cada dia vivido pelo grupo indica os caminhos do trabalho a ser realizado nos dias seguintes e assim sucessivamente” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 58).

Este documento por meio do qual os professores vão deixando marcas, oportuniza dar visibilidade ao que acontece em sala de aula, possibilitando, conseqüentemente, o diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e equipe diretiva. Junqueira Filho (2005) concebe esse documento como uma via de “mão-dupla” ou do tipo “dois em um”, pois é, simultaneamente, um instrumento de planejamento e avaliação, uma vez que para planejar, avalia. Avalia o que planeja e, do que planeja, o que conseguiu ou não colocar em prática e as prováveis causas para que isso tenha acontecido. “Tem o intuito de articular a avaliação e o planejamento intermediados, desafiados e a serviço da problemática relativa à seleção e articulação dos conteúdos” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 59). Consideramos, assim como o autor, que o documento não é algo imutável, e nem mesmo completo ou acabado. Trata-se de um documento em constante transformação, que pode ser mudado, adaptado ou atualizado, sempre que necessário e de acordo com a realidade de seus usuários.

Já o **Portfólio**, segundo Villas Boas (2004, p. 169), “(...) destinam-se a reunir amostras dos trabalhos dos alunos durante um certo período de tempo,

mostrando seu progresso por meio de produções variadas”. Os portfólios podem, assim, ser considerados documentos, uma vez que destinam-se a representar através de várias linguagens – desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, transcrições de falas, etc. – as produções das crianças, relativas a um determinado período de sua vida escolar. Revisitado durante o ano e mesmo após o final do ano letivo, o portfólio serve como instrumento de registro, memória e reflexão para as crianças e para os adultos, pais e professores das crianças.

Para Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), essa modalidade de documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho das crianças e compreender as hipóteses e teorias por elas formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens. Sá-Chaves (2004), por sua vez, indica o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Analisa o emprego dos portfólios na etapa de formação inicial acadêmica de professores – sim, portfólios de e sobre professores, como um instrumento de formação de professores – recomendando a reflexão como elemento imprescindível ao desenvolvimento dos acadêmicos em formação, em suas dimensões profissional (acesso aos conhecimentos específicos) e pessoal (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). O portfólio reflexivo favorece a percepção do pensamento do estudante à medida que ele vai (ou não) analisando criticamente suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”, favorecendo os processos de desenvolvimento pessoal e profissional (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15).

O portfólio possibilita, portanto, a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a autoavaliação e a avaliação por outros, podendo se constituir como estratégia de formação, investigação e avaliação.

Outro documento considerado é o **anedotário**. Segundo Barbosa e Horn (2008), são fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, aspectos relativos a episódios familiares, doenças recorrentes e desentendimentos acontecidos no grupo de crianças, por exemplo.

Percebemos que o conceito contemporâneo de anedotário está muito longe do seu conceito original, que temos acesso, por exemplo, pela defini-

ção que Houaiss (2001) traz em seu dicionário: “anedotário (*s.m*) conjunto de anedotas”. No mesmo dicionário: “anedota (*s.f*) 1-narrativa curta e engraçada; piada. 2- História curiosa e pouco divulgada de pessoa ou fato histórico”. O espírito jocoso da anedota se perde quando pensamos no anedotário como instrumento elaborado pela professora, sob a forma de fichas individuais, com o objetivo de fazer anotações e relatos de vivências significativas das crianças, como a relação das mesmas com os diferentes aspectos do trabalho desenvolvido cotidianamente, suas interações com o conhecimento, com outras crianças, com a professora.

Já os **relatórios avaliativos individuais** são documentos redigidos geralmente pelos professores-regentes de turma, contendo aspectos significativos do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo da criança, utilizando como ferramenta as observações registradas pela professora ou professor sobre o envolvimento ou não das crianças com as situações de aprendizagens. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do que foi vivido pela criança no período a que se refere o documento.

Os relatórios avaliativos individuais têm como um de seus objetivos apresentarem às famílias ou aos responsáveis pelas crianças um pouco de sua vida escolar durante um determinado período. Além desse objetivo de informar e compartilhar, registram a historicidade do processo das crianças na construção de conhecimentos, o que colabora para a própria constituição de identidade por parte da criança. Podem ainda, como considera Hoffmann (2000, p. 66), ser um “instrumento socializador de conquistas históricas, favorecendo o surgimento de outros olhares reflexivos sobre a sua história, tornando-a singular para muitas outras pessoas, e, ao mesmo tempo, contextualizando o seu processo evolutivo e natural de desenvolvimento”.

Este instrumento avaliativo considera diferentes aspectos do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, pontuando situações significativas da relação professor-criança-conhecimento, contemplando, por exemplo, as interações das crianças com as diversas linguagens utilizadas por elas, sob mediação da professora, para expressar, comunicar e significar de que maneira vão conhecendo o mundo e dando-se a conhecer.

A utilização do espaço físico como suporte de memória para a exposição de documentação pedagógica é outra das contribuições da experiência de Reggio

Emilia. Nas paredes da sala, dos corredores e no hall de entrada da escola, são fixados painéis, que podem ter como finalidade apresentar as produções coletivas e individuais das crianças e também servirem de comunicação entre a escola e as famílias. As produções selecionadas para exposição representam vivências do grupo. As paredes acolhem os painéis que, por sua vez, acolhem e expressamos pensamentos, os sentimentos e as produções das crianças, que, por mais que sejam recentes, já fazem parte das memórias individuais ou de grupo dos sujeitos que ali estão representados.

Para Malaguzzi (1999, p. 73), em “toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Aqui no Brasil, Madalena Freire (1983, 1985) relata como o espaço da sala de aula vai sendo modificado desde o início do ano, com a chegada das crianças, que começam a habitar o espaço e atuar sobre ele, transformando-o de modo a fazê-lo e o reconhecerem como seu. A produção de pinturas e desenhos, de diferentes dimensões – como a do tubarão Anequim, de cerca de 12 metros, que extrapolou as paredes da sala e tomou os corredores da escola –, e até mesmo um pequeno museu com peças significativas ao grupo, vão compondo e identificando esse espaço como de uma turma específica: “E aí, no final do ano, há um céu no teto, todo pintado ou cheio de recortes, mil coisas...” (FREIRE *apud* ABRAMOVICH, 1985).

De acordo com Gandini e Edwards (2002), a documentação de paredes e tetos consiste em painéis expostos dentro das salas, nos laboratórios e também em áreas internas comuns da escola. Apresenta documentos que expõem aspectos importantes da vida compartilhada na escola infantil (projetos, espaços, relações). É um material aberto que busca contar de forma sintetizada, mas significativa, o andamento de um percurso ou uma experiência pontual, valorizando o significado de um determinado espaço e/ou material.

Os **recursos digitais**, como filmagem e fotografia, são para Kramer (2002, p. 52) “um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Podem ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, podem ter outras interpretações”. Desse modo, as filmagens e imagens facilitam as descrições, interpretações e análises, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos, inspirando a reflexão sobre o acontecido, o que, para Barbosa e Horn (2008, p. 110), torna os “registros

fotográficos e em vídeos imprescindíveis para o trabalho com as crianças pequenas”.

Petry (2009), em sua dissertação de mestrado “*Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação*”, mostra de que maneira a linguagem fotográfica foi ganhando importância durante sua pesquisa, tornando-se essencial para a produção de dados. Além disso, serviu como recurso de retomada de alguns momentos, situações, reações dos sujeitos da pesquisa e dos espaços que eles utilizavam na escola. Também se configurou uma forma de aproximação entre pesquisadora, crianças e professoras. Consideradas narrativas, as fotografias serviam para preservar a intensidade dos dados e proporcionar uma reflexão sobre estes processos de criação da vida-história de grupo. A fotografia acabou colocando-se no trabalho como uma maneira de ser e de pensar o mundo, uma possibilidade de produção de ideias, de produção de sentido, de produção de mundo, registro de experimentação da regularidade cotidiana e do comum entre os sujeitos. Segundo Petry (2009, p. 125), “a imagem guarda e ao guardar documenta, ao documentar se lança como possível instrumento de recuperação e de produção de sentidos para quem se dispõem a lê-las”.

Também denominados de recursos digitais, as redes sociais, os blogs e os grupos de WhatsApp, em que são possíveis os compartilhamentos de imagens e vídeos, estão cada vez mais frequentes no dia a dia da escola, tornando-se um instrumento que oportuniza às famílias e à sociedade em geral a visibilidade do trabalho realizado nas instituições de ensino, principalmente nas Escolas de Educação Infantil.

Martins (2011), em seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, intitulado “*ORKUT: uma alternativa para tornar visível o trabalho com as crianças na educação infantil*”, relata sua própria experiência como professora-estagiária de crianças entre três a quatro anos e a construção de um blog – recurso digital – situado em uma rede social, o Orkut, onde socializou, cotidianamente, documentos produzidos tanto por ela como pelas crianças, que eram facilmente acessados pelas famílias das crianças, amigos e instituição, que puderam acompanhar o trabalho que ia sendo realizado, visualizando, literalmente, diferentes aspectos do trabalho na medida em que ia se desenvolvendo.

Para ilustrar a subjetividade no processo de observação e registro, em uma entrevista sobre o que é fotografar, o cineasta alemão Wim Wenders (apud LEITE, 2001, p. 99) responde:

Fotografar é, de fato, um ato bidirecional: para frente e para trás. Sim, se faz também ‘para trás’. Como o caçador escora o seu fuzil, mira a caça à sua frente, aperta o gatilho e, quando sai o projétil, recebe para trás o contragolpe, assim também o fotógrafo é atingido em sua própria direção apertando o disparador da máquina. Uma fotografia é sempre uma imagem dupla: mostra o seu objeto e – mais ou menos visível –, ‘atrás’, o ‘contradisparo’, a imagem daquele que fotografa, no momento de fotografar.

Em um diálogo com o cineasta alemão, complementaríamos o conceito de ato bidirecional, acrescentando que o ato de fotografar não termina depois do “para frente” e “para trás”; que continua e se completa quando da visualização da imagem produzida, seja no visor da câmera, na tela da tevê ou no papel, pelo olho de quem olha o registro feito pelo autor do clic, que pode ser o olho do próprio autor do clic, mas também o olho de alguém que não sabe nada sobre o autor do clic, o contexto em que o clic foi captado e o contexto captado pelo clic. Estamos nos referindo à possibilidade de voltarmos à fotografia com perguntas a respeito do que está registrado, sobre o autor do disparo, de levantar hipóteses sobre qual era a intenção do autor ao registrar determinado fato, mas também de produzir significações sobre a imagem produzida, entre outras coisas, fazendo parte, todas essas perguntas e significações, da ampliação do conceito de “contradisparo”, indicando o repertório tanto dos cineastas quanto dos professores e, ao mesmo tempo, influenciando a continuidade da reflexão sobre os objetos fotografados, sobre outros objetos a serem fotografados, sobre como eles serão registrados, significados, numa cadeia dinâmica de produção e articulação de significados sobre o objeto fotografado, o sujeito que o fotografou e o sujeito que olha a foto.

Tendo em vista que o repertório do professor tem a ver diretamente com o significar, o trabalho em grupo mostra-se mais apropriado, pois pontos de vistas distintos levam à troca de ideias, interações as quais proporcionam conhecimentos e outras significações. Para que um registro tenha sentido e seja passível de interpretação, é imprescindível que façamos perguntas e que obtenhamos respostas. Nossa primeira pergunta investigativa pode ser: o que eu es-

tou vendo aqui? Ressaltamos que a auto-observação sobre as questões que têm despertado a atenção do professor, assim como suas dúvidas sobre a proposta pedagógica a ser construída, têm que ser dadas como prioritárias.

A documentação pedagógica, assim como os registros com intencionalidade pedagógica, amplia a visão sobre a nossa prática pedagógica, sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, redirecionando, inclusive, nosso olhar sobre as crianças, a quem, geralmente, estamos devendo um “olhar” mais atento e atencioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica, como demonstramos, pode tornar-se o elo dinamizador da relação professor-criança-conhecimento. Os registros – produzidos tanto pelas crianças, quanto pelos professores –, entendidos como elementos fundantes da documentação pedagógica, quando carregam uma intencionalidade pedagógica, deixam a vala comum da burocracia sem significado e tornam-se grandes aliados do professor. No entanto, sabemos também que, mesmo os registros produzidos sem intencionalidade pedagógica podem se tornar documentos e documentação pedagógica quando analisados e organizados por um leitor que produz significados sobre eles.

Arriscamos dizer que os estudos e o trabalho cotidiano de produção, organização e análise de registros e documentação pedagógica na educação infantil revelam, tanto quanto, ou até mesmo mais, que a especificidade do trabalho com esse objeto de conhecimento; revelam a necessidade de nós, professores, alunos, familiares das crianças, comunidade em geral, nos olharmos a nós mesmos e uns para os outros, pelas marcas que vamos produzindo, armazenando e significando e, dessa maneira, produzindo dinamicamente a relação pedagógica.

Recomendamos que os esforços inerentes ao trabalho de relações como essa sejam vividos como um exercício de curiosidade respeitosa, ética e responsável; de investigação paciente, amorosa e articulada; de leituras hipotéticas, categóricas e inconclusivas, e que transformem em parceiros de aprendizagem esses sujeitos que se dão a conhecer, que querem se conhecer e querem conhecer e amar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem Educa Quem?** 9. ed. São Paulo: Summus, 1985. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/educarede/2013/05/21/o-que-dizem-as-paredes-das-escolas/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). **A História de uma Classe**: alunos de 4 e 5 anos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Observação, Registro, Reflexão**: instrumentos metodológicos II. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. (Org.). **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas, 1998. (Série Cadernos de Reflexão).

FREINET, Celestian. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1969.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, J. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEITE, Márcia. Remexendo Fotografias e Cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e Imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS *et al.* **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. História, Ideias e Princípios Básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS *et al.* **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, Bruna Rodrigues. **ORKUT**: uma alternativa para tornar visível o trabalho com crianças na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2004.

PECOITS, Sariane Silva. **Querido Diário?**: um estudo sobre registro e formação de professores.

2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 298 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1996.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18260>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

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

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS et al. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. Tradução de E. Rosa. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.