



Para compartilhar nossas trajetórias, criamos o selo independente *Textos Pedagógicos*, assim, além de divulgar nossos livros com um valor acessível, também conseguimos gerar uma espécie de financiamento para nossos projetos de investigação e publicações de novos materiais. O livro *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI* é a segunda obra do nosso selo e reúne cinco capítulos abordando sobre a temática das mini-histórias na Educação Infantil. Esperamos que, com essa obra, o OBECI chegue 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.

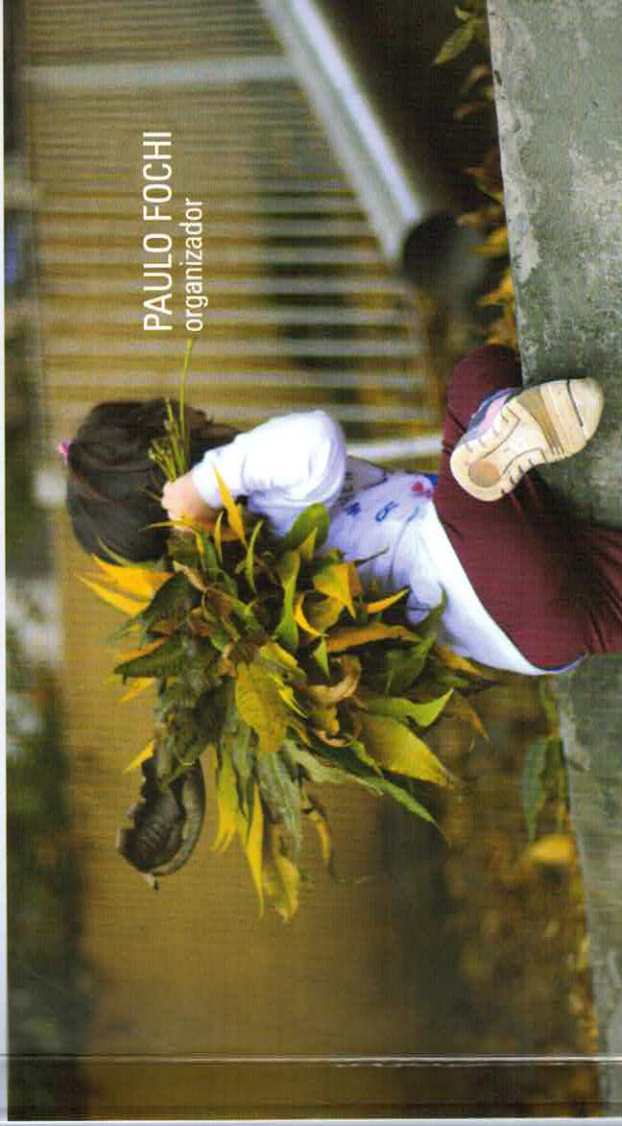


www.obeci.org

MINI-HISTÓRIAS

RAPSÓDIAS DA VIDA COTIDIANA NAS ESCOLAS DO
OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL - OBECI

PAULO FOCHI
organizador



Para falar do uso das mini-histórias no diálogo com as famílias, no terceiro capítulo, explora-se alguns conceitos que, para as escolas do OBECI, foram emergindo à medida que passamos a comunicar sobre as rapsódias da vida cotidiana através deste instrumento de comunicação.

O quarto capítulo é uma espécie de manual de proficiência técnica sobre a linguagem fotográfica, narrativa e de design para a construção das mini-histórias. Na medida em que fomos avançando nos aspectos relacionados ao conteúdo das mini-histórias, também percebemos que havia a necessidade de construir um saber relativo à linguagem da comunicação. Como esse tema é pouco explorado em nossa formação, optamos por construir este capítulo com algumas reflexões e orientações a respeito.

O último capítulo é uma jornada educativa narrada através de mini-histórias. Reunindo o nosso acervo de mini-histórias das cinco escolas participantes da escrita deste livro, compusemos uma metáfora do cotidiano pedagógico, as vozes, as identidades e a pluralidade de experiências que podemos narrar através das mini-histórias.

Por fim, esperamos que o livro *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI* possa contribuir com os percursos de outros profissionais e outras instituições, sobretudo, aproximando o mundo dos adultos ao mundo das crianças e se comprometendo a construir uma escola melhor e mais acolhedora para todos os meninos e as meninas.

Boa leitura!

Observatório da Cultura Infantil - OBECI

AS MINI-HISTÓRIAS COMO UM CONCEITO DE NARRATIVA PEDAGÓGICA

Paulo Fochi



O propósito deste capítulo é apresentar o conceito das mini-histórias e explorar algumas possibilidades que, no interior do Observatório da Cultura Infantil – OBECI, temos experienciado a partir desse conceito. Assim, inicialmente proponho algumas considerações em torno da temática da Documentação Pedagógica enquanto uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico (FOCHI, 2019), reforçando que o modo de comunicar através das mini-histórias ocorre em um contexto de investigação e de problematização do cotidiano pedagógico. Na sequência, focalizando a respeito da estratégia de comunicação através das mini-histórias, situo uma breve contextualização sobre a origem desse conceito na perspectiva malaguzziana, em Reggio Emilia e, em seguida, discuto o valor desse tipo de narrativa no contexto do OBECI. Por fim, destaco alguns desdobramentos importantes que podemos estabelecer entre o trabalho com as mini-histórias e os processos formativos dentro e fora da escola.

A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico

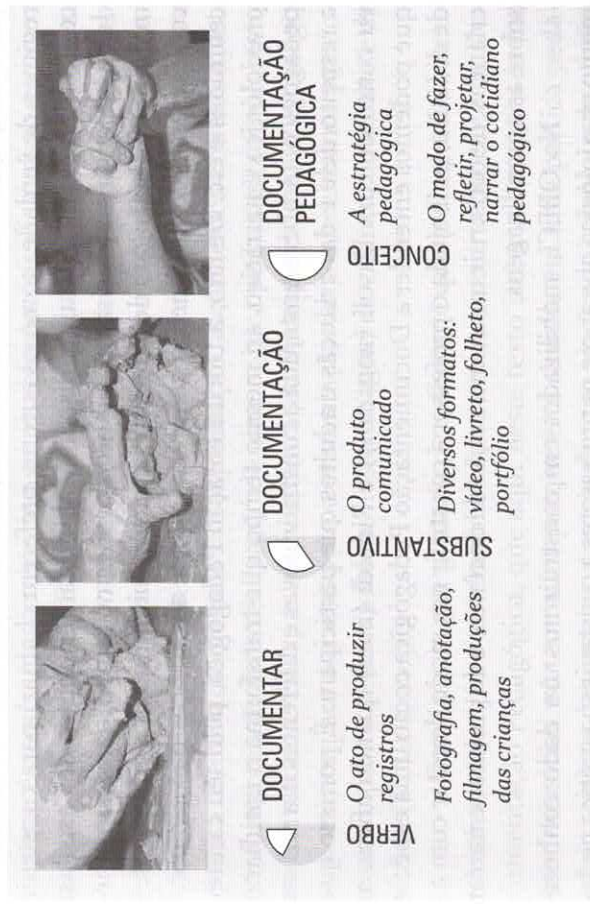
Tratar das mini-histórias sem antes situar em uma dimensão maior, fragiliza e empobrece a riqueza do que temos experienciado no OBECI a partir desta estratégia de comunicação. Por isso, optei por abordar brevemente a respeito da Documentação Pedagógica enquanto um conceito importante para a construção do conhecimento praxiológico e de testemunho ético, cultural e pedagógico do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. Nesse sentido, antes de mais nada, é preciso diferenciar as palavras documentar (verbo), documentação (substantivo) e Documentação Pedagógica (conceito).

O verbo **documentar** é sinônimo de registrar, de produzir documentos ou evidências. Nesse caso, estamos nos remetendo à ação de fotografar, filmar, anotar, recolher produções das crianças. Em si, documentar não dá conta do conceito da Documentação Pedagógica, mas apenas ao ato de produzir algum tipo de registro sobre a prática pedagógica. O registro por ele mesmo não basta para produzir o efeito que

se espera em uma prática sustentada pela estratégia da Documentação Pedagógica.

Já, o substantivo **documentação** trata-se do documento construído a partir dos registros realizados, ou seja, do produto em si (livreto, folheto, vídeo, painel, mini-história, portfólio). Assim como o simples ato de produzir registros (documentar) não se basta em si mesmo, o produto (ou seja, a documentação) também não. Compilar registros e construir um documento pode, simplesmente, ser apenas um material com temática pedagógica, situado em uma pedagogia qualquer.

Por um outro lado, o conceito da **Documentação Pedagógica** não cabe em uma pedagogia qualquer (PINAZZA; FOCHI, 2018), muito pelo contrário. Ele responde às exigências das famílias das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2016), uma vez que tais visões não se distinguem apenas por questões epistemológicas, mas, especialmente, pelo modo que cada uma compreende o acesso e a mediação aos processos sócio-histórico-cultural pelos quais crianças e adultos participam (SOUSA; FOCHI, 2017). O conceito pedagógico da Documentação Pedagógica envolve um modo de olhar, de refletir, de



fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos. Nesse sentido, tenho defendido que esse conceito, enquanto uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, vai muito além de um modo de registrar e comunicar, pois transforma o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo (FOCHI, 2019).

Compreender essa diferenciação é fundamental para não reduzirmos o conceito da Documentação Pedagógica a uma simples técnica de registrar ou compilar informações. Em pesquisa anterior que realizei por encomenda da UNESCO e do Ministério da Educação (MEC, 2018), ficou explícito que o modo como o conceito da Documentação Pedagógica vem sendo tratado no Brasil está ainda muito vinculado ao documento e/ou ao ato de registrar. No entanto, vale alertar que tal redução não ajuda a transformar o modo como as escolas têm organizado e problematizado o cotidiano pedagógico, aspecto fundamental quando estamos tratando da Documentação Pedagógica enquanto um conceito.

Como destaca Dahlberg, Moss e Pence (2003), a Documentação Pedagógica é uma forma de desafiar os discursos dominantes (ou os regimes de verdade, como os autores preferem chamar) para construir contradiscursos. Há muitos discursos dominantes dentro das escolas: de que as crianças precisam fazer tudo ao mesmo tempo, da mesma forma, no mesmo lugar; de que as crianças precisam que os adultos decodifiquem o conhecimento canônico; de que as crianças não são centradas e etc. De fato, a Documentação Pedagógica, pelo seu caráter praxiológico e narrativo, ao mesmo tempo que transforma o cotidiano pedagógico, também nos ajuda a construir novas e diferentes narrativas a respeito dele e das crianças e adultos que participam. É por isso que eu concordo com Davoli (2011; 2017) e Rinaldi (2012) quando afirmam que podemos entender a Documentação Pedagógica como uma espécie de didática, pois ajuda o professor a construir um modo de estar com as crianças, de construir uma nova noção de docência e de projetar e narrar sobre as aprendizagens.

No OBECI, mobilizados em construirmos um dado conhecimento praxiológico que apoie os professores a construir sua prática peda-

gógica e que acolhe melhor a subjetividade das crianças, compreender o conceito da Documentação Pedagógica tem nos ajudado (FOCHI, 2019) a:

- qualificar nossa capacidade de escutar as crianças,
- refletir a organização das propostas e da própria vida cotidiana, harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos,
- criar abertura para transformar os contextos em que estão inseridos, vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade para os profissionais, construir um conhecimento situado e fecundado em teorias,
- narrar as aprendizagens das crianças, dos adultos e da identidade da escola.

Dessa forma, no Observatório, a Documentação Pedagógica é entendida como uma estratégia de formação, de investigação e de sustentação de um dado conhecimento praxiológico. Conecta, portanto, a contemporaneidade que há entre o mundo da prática e o mundo da construção de significados, sem se abster da forte exigência interpretativa que é construída a partir de marcos referenciais. É por isso que para nós, no interior do OBECI, além de ser uma possibilidade de declarar nossas concepções, a Documentação Pedagógica é uma estratégia central para nos ajudar a investigar, compreender e explicitar internamente a Pedagogia como um sistema complexo de crenças, valores, teoria e prática. E, exatamente pela sua explicitação, ascendemos a outros níveis de compreensão e de realização de uma prática pedagógica fundamentada e situada. Daí que a Documentação Pedagógica é uma estratégia importante para a construção e sustentação do conhecimento praxiológico e para o testemunho de nossa imagem de criança, de adulto e de escola (FOCHI, 2019).

Com isso, o que gostaria de reforçar é que a dimensão comunicativa, narrativa e testemunhal que encontramos no conceito da Documentação Pedagógica, que aqui neste texto irei explorar através das mini-histórias, só tem valor porque está situada em uma prática pedagógica que se desenvolve a partir de uma noção de criança e de adulto

que partilham jornadas de aprendizagens, que concebe a aprendizagem em uma dimensão relacional e participativa e de escola enquanto um espaço privilegiado para a diversidade de identidades e vozes.

Por assim entender, quando construímos as mini-histórias, não as fizemos para construir um acúmulo de materiais textuais e imagéticos sobre as crianças, mas para construir um “capital narrativo que nos ajude a compreender a aventura do conhecer que os meninos e as meninas fazem desde sua chegada ao mundo, que professores instituem na sua prática pedagógica e que se transforma em um testemunho ético, cultural e pedagógico” (FOCHI, 2019, p. 43).

Na seção seguinte do texto, irei explorar a respeito da mini-história como uma dentre tantas formas de comunicação que podemos construir para narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. Nunca é demais dizer que essa forma de comunicar é decorrente de um modo de desenvolver a prática pedagógica. Logo, não se pode olhar para as mini-histórias apenas como um sistema de comunicação, mas sim como a expressão de uma dada crença pedagógica.

As mini-histórias: narrar e argumentar sobre o cotidiano e a aprendizagem das crianças

O conceito das mini-histórias surgiu nos anos oitenta, em Reggio Emilia, quando Malaguzzi convidou as professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais. A provocação do pedagogo italiano por essa forma de narrativa se deu em função de seu forte interesse pela Gestalt como possibilidade de renúncia à primazia da palavra na escola (FOCHI, 2019). Para o pedagogo, através dos elementos estruturantes dessa perspectiva de percepção (a Gestalt) há o “reconhecimento que a espécie humana tem o privilégio de manifestar-se através de uma pluralidade de linguagens” (MALAGUZZI, 1984, p. 21). Assim, também nas comunicações era preciso se valer de recursos evocativos para além da palavra, que mostrassem, por meio de seqüências de imagens, narrativas visuais suficientemente abertas para a complexidade que há nos modos que os meninos e as

meninas constroem o conhecimento sobre si e sobre o mundo (FOCHI, 2019).

Os primeiros exemplares de mini-história da experiência pedagógica de Reggio Emilia que se têm notícias são parte da exposição *L'occhio si salta il muro: narrativa del possibile* (Quando os olhos saltam o muro: narrativas do possível), que mais tarde foi ampliada e reabilitada de I cento linguaggi dei bambini (*As cem linguagens das crianças*), uma das mais importantes metáforas da obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

Malaguzzi (1984, p. 22) reforça através dessas duas exposições um dos valores fundamentais que precisamos ter em mente quando trabalhamos na Educação Infantil, a necessidade de “pôr no centro da educação da criança uma experiência mais orgânica e variada do agir e do fazer. Em que o conhecimento se torna um sistema de exploração e de reflexão contextualizado às linguagens e à inteligência”. Por esse ângulo, Malaguzzi (1984) se refere também ao valor das diferentes sensações (olhos, ouvidos, tato, olfato, paladar) como um processo interligado, assim como cognição, emoção, imaginação, pensamento e linguagem. Reforça também que, mesmo nas linguagens da não palavra, existem os desejos, pensamentos e as palavras que se transformam em ato através das experiências das crianças. Nesse sentido, é preciso criar uma certa organicidade entre o modo de desenvolver a prática pedagógica e de narrar as experiências de aprendizagem das crianças, de tal forma que a força que há na capacidade do agir dos meninos e das meninas seja acolhida na forma como a ação pedagógica é desenvolvida e em como é comunicada.

É exatamente na busca por formas de comunicação mais sensíveis ao mundo das crianças que surgem as mini-histórias. Vea Vecchi (2013, p.21), ateliêrta e companheira de trabalho de Loris Malaguzzi, define a mini-história como um gesto de:

Capturar, por meio da fotografia e das palavras das crianças, uma síntese que de 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.

Para Vecchi (2013), as mini-histórias, enquanto um tipo de observação, reflexão e comunicação de breves situações do cotidiano, são uma forma de conseguir expressar a complexidade das crianças e de criar um intercâmbio de ideias e diálogos com as famílias, entre os profissionais da escolas e até mesmo com as crianças. Por isso, Vecchi (2013, p. 212) sublinha que “as mini-histórias são um grande exercício de escuta das situações que se transforma em um grande instrumento de estudo para compreender melhor as crianças e uma forma de comunicação que pode ser facilmente compartilhada”.

Também David Altimir, um professor catalão que realizou estágio nas escolas de Reggio Emilia, destaca o uso das mini-histórias como uma importante forma de comunicação para a Educação Infantil, além de evidenciar seu caráter formativo. Para Altimir (2010, p. 84), a mini-história “é uma forma de escutar as crianças e de ajudar as famílias a escutar seus filhos. [...] Se trata de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes”. O autor destaca sobre o valor da escuta como uma dimensão reflexiva do adulto em relação às atuações das crianças. Reforça, ainda, as diferentes temporalidades das aprendizagens e o modo como as narrativas das mini-histórias podem acolher para tornar visível, ao mesmo tempo, o valor do instante e dos processos mais alargados da construção do conhecimento e da própria subjetividade das crianças.

Para Altimir (2010, p. 84), ao comunicar através de mini-histórias, construímos uma espécie “de homenagem às grandes capacidades das crianças em construir suas histórias maravilhosas ao mesmo tempo que é um convite aos professores a reconhecê-las”. Essa homenagem, como reconhecimento do adulto ao modo como as crianças aprendem, pode ser útil na construção de um novo imaginário sobre os meninos e as meninas e, por isso, produzir um efeito diferente no modo como os adultos se relacionam com as crianças. Daí o valor formativo que Altimir (2010) percebe nas mini-histórias e que tanto nos

inspira na experiência que temos desenvolvido junto das escolas que fazem parte do OBECI.

A partir dessas inspirações, no trabalho que venho desenvolvendo junto ao OBECI, tenho compreendido as mini-histórias como um processo de revisitação dos observáveis¹, produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. Uma vez que a prática pedagógica das escolas do OBECI é sustentada pela estratégia da Documentação Pedagógica, registrar e observar o cotidiano pedagógico para poder refletir, interpretar e retroalimentá-lo já faz parte do modo como esses professores instituem sua prática educativa. Nesse modo de ser professor, torna-se viável revisitar o cotidiano e perceber determinadas chaves de leituras² sobre os observáveis para tornar visíveis as sutilezas da aprendizagem dos meninos e das meninas e do próprio cotidiano pedagógico.

Ao reconhecer a mini-história como uma das formas de testemunhar a respeito das crianças, da docência e da própria escola, entendo essa forma episódica de comunicar como uma breve narrativa imagética e textual, em que o adulto interpreta os observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e comparilhados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica (FOCHI, 2019).

Esse exercício de olhar para um material que já existe, buscando extrair sentidos, é uma experiência ímpar de autoformação para o professor, pois implica fazer uma escolha dentre tantas. Uma escolha que, de alguma forma, o próprio professor faz parte. E fazer isso implica deixar algo de fora, não escolher. Como Malvasi e Zoccatelli (2013, p. 32) observam,

1. Os observáveis são entendidos como um conjunto de registros (fotos, vídeos, anotações, produções das crianças) que são decorrentes da observação dos professores. Os observáveis servem para que o professor, em parceria com outro profissional, contraste e reflita sobre a cena registrada e observada. Nos capítulos posteriores do livro, será exemplificado a respeito.

2. No capítulo 4, será desenvolvido a respeito do que temos entendido como chave de leitura. Sumariamente, ressaltamos que se entende como um fio condutor para a construção das narrativas.

não se trata de pensar em dar novo significado a tudo o que acontece no cotidiano, mas de o evidenciar, procurando chegar ao âmago das pequenas ou grandes histórias que, em cada dia, ganham vida nas creches e nos jardins de infância, colocando no centro o sentido e verdadeiro valor daquela experiência.

Escolher também significa assumir a parcialidade e prioridade daquilo que estamos narrando. Valendo-me do alerta de Malvasi e Zoccatelli (2013, p. 32), sublinho que aquilo que capturamos a partir de um conjunto de observáveis “não é uma descrição objetiva da realidade, mas sim o resultado de escolhas que, enquanto tal, pressupõe uma assunção de responsabilidade no que diz respeito aos significados da ação educativa”. Por isso, selecionar os observáveis que se transformarão em uma mini-história é um importante exercício para construir uma “experiência conscientizadora” (GANDINI; GOLDHABER, 2002) e, da mesma forma, transformar em uma narrativa é a abertura para poder construir novas realidades (BRUNER, 2001).

Nas mini-histórias, a escolha pela narrativa como forma de construção da realidade está diretamente ligada ao compromisso subjetivo que se deve assumir quando se decide contar algo sobre a experiência de alguém. Bruner (1997, p. 17) vai destacar que a narratividade é a melhor estratégia para acolher a atividade mental humana e sua relação com os instrumentos da cultura, pois “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas”.

Nesse sentido, as mini-histórias, como uma narrativa que pode criar círculos de compreensão em torno do conhecimento pedagógico, podem ser uma forma de sair das descrições simplificadas sobre o cotidiano e as aprendizagens das crianças, já que a essência da narrativa é a “preocupação com a condição humana” (BRUNER, 1997, p. 15).

Além disso, em um texto narrativo, conseguimos nos valer de metáforas como alternativa para ampliação dos modos de narrar, reconhecendo, assim, os limites que são próprios da linguagem. Malaguzzi (1984) sempre afirmou que não dispunhamos de palavras suficientes para narrar sobre a complexidade das atuações das crianças. Por isso, o pedagogo sempre utilizou metáforas para construir novas realidades,

novos mundos possíveis (BRUNER, 1997) sobre os meninos e as meninas. Hoyuelos (2006, p. 176) observa que, na obra pedagógica de Malaguzzi, a metáfora “abre o mundo do possível, do indeterminado, da transgressão imprescindível para abordar a realidade de maneira inoperada. Dessa maneira, a metáfora para Loris é uma força transformadora do real, uma rede de novos valores criativos distantes das garras do já sabido”.

Na mini-história *Mãos para sentir o tempo*, temos um exemplo de como a metáfora ajuda o professor a construir uma narrativa que atenda a complexidade dos gestos das crianças. Amassar o barro, como gesto de conhecimento de mãos que pensam (PALLASMAA, 2012), ganha novos significados na narrativa dessa comunicação.

Mãos para sentir o tempo

O barro e as mãos de Pedro convertem com intimidade ancestral. O barro é matéria-prima para conhecermos a história da civilização e as mãos são a gênese lúdica da história da criança.

Mãos e barro são um binômio fantástico, daqueles que Rodari gosta. Que se fundem criando metáforas visuais esculpidas em um jogo de descobrir ao amassar, apertar, enrolar, construir, desconstruir...

Um binômio que suspende o tempo e envolve Pedro em uma longa jornada de compreender o mundo e a si mesmo através das mãos. O tempo e as mãos do Pedro com o barro também faz com que ele perceba transformações. “Minha mão tá branca!” Exclama o menino compreendendo que o tempo do seu gesto muda o estado das coisas.



Criança: Pedro/ 3 anos
Texto e fotos: Viviane Heck e Júlia
Escola Municipal de
Educação Infantil João de Barro

Ainda a respeito do tom narrativo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012) destacam que a narratividade também acolhe as diferentes vozes, os diferentes feitos e as diversas identidades e, por isso, criam uma abertura para as vozes das crianças se fazerem presentes, quer seja através da própria transcrição de falas ou das produções dos meninos e das meninas, quer seja através das imagens escolhidas e do modo como são interpretadas e narradas. Como um outro exemplo, a mini-história Teoria Bicho Animal mostra a escolha da professora em tomar nota de uma conversa das crianças sobre uma possível categorização entre o que pode ser bicho e o que pode ser animal e o modo como as crianças negociam os significados a respeito das teorias que compartilham.

Teoria bicho animal

Percebo uma discussão entre Valentina, Maria Clara e Francisco sobre a diferença entre bicho e animal. Valentina rapidamente afirma:

- Animais são grandes e bichos são muito pequenos. Os bichos já nascem adultos pequenos. Os animais nascem pequenos e crescem.

Francisco concorda com as amigas e cita exemplos:

- A girafa é um animal e a abelha é um bicho. Maria Clara afirma que os insetos que temos em nossa sala são bichos e não animais.

Sapo é um animal pequeno em cima do bicho pau.
Marcos



O elefante é um animal e o escorpião é um bicho.
Valentina



Crianças: Valentina, Maria Clara e Francisco
Texto e fotos: Raquel Duarte
Espaço Girassol - Educação Infantil

Neste exemplar, há a presença da transcrição dos diálogos das crianças, apoiadas e ampliadas com os exemplares dos desenhos feitos por elas e das imagens capturadas durante a conversa. À voz do professor, somam-se as vozes das crianças, mostrando seu distanciamento presente em relação aos diálogos que as crianças compartilham. No entanto, tam-

vão deixam em evidência o modo como o professor aproveita os diálogos para propor uma investigação gráfica a respeito das teorias das crianças.

Como pode ser visto nessas duas mini-histórias que aqui compartilho - e que poderão ser ainda melhor percebido nos inúmeros exemplares que serão encontrados nos demais capítulos deste livro - é possível saber muito sobre as crianças nessas narrativas episódicas. Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo. Ao mesmo tempo em que narramos sobre as crianças que protagonizam 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 transformam-se em metáforas narrativas que nos contam sobre os processos de aprendizagem e de construção de significados pelos meninos e pelas meninas. É possível também saber muito sobre o professor e sobre a escola em cada mini-história, pois aquilo que é recolhido ser narrado representa o conjunto de crenças e valores celebrados pela instituição e concretizado no cotidiano pedagógico.

Algumas considerações finais: desdobramentos dentro e fora da escola

Como considerações finais deste artigo, gostaria de destacar algumas ideias importantes que emergiram da experiência com as mini-histórias no OBECI e que têm causado alguns desdobramentos importantes dentro e fora da escola. Em certa medida, este livro é um desses importantes desdobramentos. Convidar esses profissionais a escrever sobre o seu cotidiano e sobre as aprendizagens das crianças tem nos ajudado a construir um acervo reflexivo fundamental para compreendermos a natureza do conhecimento praxiológico das escolas.

Esse capital intelectual, pedagógico e narrativo é feito de uma tipologia específica de texto, um texto pedagógico. Ou seja, trata-se de um texto que emerge de alguém que tem algo a dizer sobre o seu fazer e sobre as relações que se estabelecem com as crianças na escola (CONTRERAS, 2010; FOCHI, 2019). Um texto que não é descrição nem teorização abstrata da realidade, mas um exercício reflexivo, situado, implicado dos pro-

fessores, coordenadores pedagógicos com os contextos que fazem parte. É por isso que o uso das mini-histórias tem sido tão útil para o próprio processo de formação interno das escolas, aproximando o coordenador pedagógico cada vez mais do seu papel formativo ao lado dos professores. Também, tem sido importante para aproximar as famílias da escola e a re-conhecerem seus filhos. Esses dois tópicos serão ampliados nos capítulos seguintes a partir das próprias vozes das profissionais das escolas.

Dentro das escolas, há uma nova cultura pedagógica, formativa e narrativa se estabelecendo a partir dos modos como os profissionais têm narrado o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. As mini-histórias que são fixadas nas paredes da escola criam uma nova pele subjetiva sobre as relações, as aprendizagens, as brincadeiras, a convivência e os modos de construção do conhecimento dos meninos e das meninas. O modo de planejar dos professores e de construir a continuidade do planejamento também se vale desse exercício de narrar. A avaliação das crianças responde à exigência de servir como acompanhamento dos percursos de aprendizagem e acolhe o seu mundo interno através das mini-histórias que acompanham a avaliação.

As mini-histórias já fazem parte de um novo vocabulário dos profissionais da Educação Infantil. Através delas, temos ajudado a fortalecer a identidade desta etapa da Educação Básica e a construir a docência



para o professor que trabalha com bebês e crianças. E essa construção vem sendo feita pelas mãos e pelas vozes das crianças, dos professores, dos coordenadores pedagógicos e diretores das próprias escolas, ou seja, trata-se de um conhecimento participado, dialogado e negociado, tal como as Pedagogias Participativas nos convidam a fazer.

Pequeno guia para escrever uma mini-história

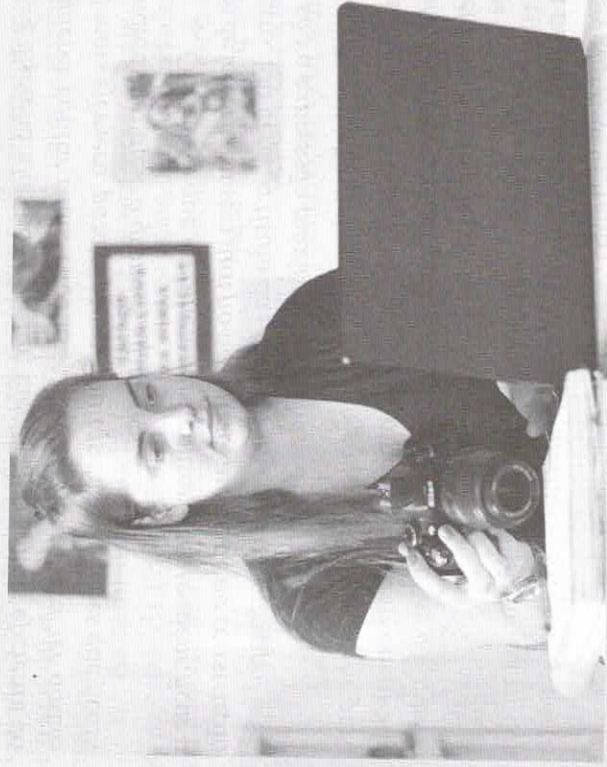
1. *Produza observáveis do cotidiano pedagógico. Faça isso para poder refletir, problematizar e ter elementos para construir uma narrativa a respeito do cotidiano e das aprendizagens das crianças. Fique atento ao modo como você fotografa ou filma, ao conteúdo das suas anotações e às produções das crianças.*
2. *Revisite os observáveis e faça um exercício de querer ver o que há nesse conjunto de observáveis. Procure suspender suas ideias prévias para abrir espaço para acolher ao conteúdo que há nas imagens, anotações e produções das crianças.*
3. *Escolha algo para contar. Eleger algo é mais eficiente do que querer contar tudo. Faça esse exercício para acolher aquilo que é mais efêmero, para capturar muitas das situações que ficam escondidas em meio à grandes situações.*
4. *Observe o que escolheu para contar e tente identificar a chave de leitura, ou seja, um fio narrativo que ajude na construção do texto. Em geral, o título da sua mini-história e a principal imagem são a expressão máxima dessa chave de leitura.*
5. *Organize as imagens em um slide de Power Point para melhor visualizá-las e tê-las no seu campo visual no momento da escrita. Exercite o olhar para essas imagens. Atente-se ao layout, ou seja, para a disposição de texto e imagem.*
6. *Aventure-se a escrever. Se não conseguir começar, faça uma pequena descrição da cena e depois volte a escrever a partir do que já fez da descrição.*

7. *Leia e pense se o que você escreveu captura a força das atuações das crianças. Fique atento às palavras utilizadas para acolher a complexidade do modo como as crianças se relacionam, aprendem, agem.*

8. *Ofereça à alguém para ler a sua primeira versão da mini-história. Essa pessoa pode ser outro professor, o coordenador, o auxiliar de turma. Alguém que possa lhe dizer se o texto está claro, se consegue perceber relação com as imagens e se existe algo a mais que você poderia pensar, escrever ou se atentar.*

9. *Reescreva, se for necessário. Não se furte de tentar aprimorar o que escreveu. Invista na qualidade e na densidade muito mais do que na quantidade.*

10. *Imprima e compartilhe num lugar visível para que seus colegas, familiares e as crianças possam desfrutar.*



Referências

- AUTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia?** Barcelona: Octaedro, 2010.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CONTRERAS, José Domingo. **Pedagías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía.** In: CONTRERAS, José Domingo; FERRÉ, Nuria Perez de Lara (org). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2010, p. 241 - 271
- DAHLEBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAVOLI, Mara. **Documentar processos, recoger señales.** In: RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela.** Barcelona: Octaedro, 2011, p. 15 - 26.
- DAVOLI, Mara. **Entrevista sobre documentação pedagógica** [nov. 2017], gravação digital. Entrevista concedida a Paulo Fochi, Reggio Emilia, 2017.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.
- GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150 - 169.
- HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. **Commentari: per un codice 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, p. 20 - 25.

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

MEC. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações** - caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018 - 36 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13 - 36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogic documentation: uncovering solidarity learning**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Assessment and evaluation for transformation in Early Childhood**. Londres: Routledge, 2016c, p. 107 - 128.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Towards a social Science of the social: the contribution of praxeological research**. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), p. 591 - 606. 2012.

PALLASMAA, Juhani. **La mano que piensa: sabiduría existencial y corporal en la arquitetura**. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

PINAZZA, Mônica Appezzato, FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184/199, maio/ago. 2018.

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

SOUSA, Joana; FOCHI, Paulo. **Participatory pedagogies with children: making real children's right**. Keynote co-presented at the 27th EECERA Conference, Bologna, Italia, 2017.

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

AS MINI-HISTÓRIAS E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Alexandra Flores Bitencourt
Carolina Lopes Kussler
Cristiane Hauschild dos Santos
Liliane Ceron
Luciane Varisco Focesi
Paulo Fochi
Vanessa Bremm Pauli

