

O PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A TESSITURA DE
NARRATIVAS NA CRECHE: ENTRE FIOS E DESAFIOS*Luciane Pandini Simiano***Resumo**

O presente texto tem por tema o processo de documentação pedagógica e a tessitura de narrativas na educação infantil. Como recurso argumentativo, apresenta-se elementos de uma pesquisa de doutorado em educação, realizada na cidade de Pistoia, na Itália, no ano de 2014. Dentre os aspectos privilegiados, busca-se conhecer as documentações produzidas no contexto de quatro creches: *Asilo Nido Lago Mago*, *Asilo Nido Il Faro*, *Asilo Nido Il Mulino*, *Asilo Nido Il Grillo*, suas diferentes formas, tipos e sobretudo os fios comuns e o entrelaçamento que compõe seu tecido narrativo. Como filtros de leitura têm-se as proposições da pedagogia italiana, em diálogo com a filosofia de Walter Benjamin. A proposição é que a documentação pedagógica é um processo narrativo que sustenta e oferece visibilidade às experiências das crianças. Como resultado, considerando suas diferentes formas e tipos, encontrou-se, nas documentações, dois fios comuns: uma imagem de criança ativa, com capacidade para crescer e se relacionar, e um contexto educativo potencialmente rico em experiência. O entrelaçamento dos fios acontece nas relações entre bebês e adultos. Trata-se de uma aposta no processo de documentação pedagógica que demanda não uma técnica, mas uma posição ética frente ao outro.

Palavras-chave: educação infantil; criança bem pequena; documentação pedagógica; narrativa.

ALINHAVANDO: INTRODUÇÃO

Vim pelo caminho mais difícil, a linha que nunca termina, a linha bate na pedra, a palavra quebra uma esquina, mínima linha vazia, a linha, uma vida inteira, palavra, palavra minha.

Paulo Leminski

Creche. Crianças e adultos. Variados encontros. Espaço de permitir ser tocado por semelhanças e diferenças... Palavras iniciais tecem um dos grandes desafios contemporâneos na organização de contextos coletivos de educação. Seus fios-sentidos

tramam uma complexa e delicada rede que envolve, na educação infantil, sua principal função: compartilhar com as famílias a tarefa de educar e cuidar dos pequenos.

Nesse âmbito, a documentação pedagógica ganha destaque, tornando-se alvo permanente de reflexões: Qual seu significado e função na educação infantil? O que documentar? Quais os melhores instrumentos? Como construir documentações? Tais perguntas são ainda mais prementes quando falamos de bebês e crianças bem pequenas, cuja presença nos olha, interpela e remete a um encontro complexo, incerto, imprevisível. É consensual, entre teóricos e pesquisadores da área, a importância da observação, registro e documentação pedagógica no contexto da educação infantil. Contudo, estudos recentes demonstram que, embora as diretrizes legais apontem para a importância de tais práticas no contexto educativo, essas indicações não são suficientes, há dificuldades para sustentar tal processo em função de práticas pedagógicas frágeis que comumente associam a documentação à atividade burocrática, não a compreendendo como elemento inerente à profissionalidade docente. (MARQUES, 2010)

Nesse contexto, é necessário criar outras perspectivas para o ser professor, ser bebê e o estar na creche. Olhares atentos para as experiências, as narrativas, os movimentos constituídos e constituintes...

O presente texto aborda tais temáticas, ao propor a documentação pedagógica como um processo narrativo que sustenta e oferece visibilidade às experiências das crianças. O argumento tecido do/no texto está pautado em elementos de uma pesquisa de doutorado em educação, realizada em 2014, na cidade de Pistoia, na Itália, que contemplou quatro creches: *Asilo Nido Lago Mago*, *Asilo Nido Il Faro*, *Asilo Nido Il Mulino*, *Asilo Nido Il Grillo*. O ponto de partida são as seguintes questões: Como se dá o processo de documentação pedagógica? Como são narradas, descritas, interpretadas e construídas tais documentações? Considerando as relações entre o adulto e o bebê, quais os fios comuns que tramam a documentação pedagógica e como se entrelaçam?

Através das lentes teóricas de Walter Benjamin, propõe-se o desvio como método e a coleção como forma. Aposta-se na ideia do pesquisador como colecionador e na pesquisa como uma coleção. A partir desta perspectiva ética, o diário de campo, o registro fotográfico e as documentações pesquisadas foram os instrumentos de pesquisa. Para compor a coleção o colecionador caça fragmentos, ao seu olhar, preciosos. Após,

organiza-os, permite-os conversar e oferece uma narrativa. A observação, a escuta, o registro, interpretação e a narrativa sustentam os passos da pesquisa.

Com fios da teoria, no diálogo entre diferentes autores e perspectivas, como Benjamim (1984) e Malaguzzi (1999), defende-se o estabelecimento de relações entre adultos e crianças como pilares que sustentam uma “pedagogia da educação infantil”. Propõe-se a documentação pedagógica, como possibilidade do reconhecimento e valorização da experiência, da produção de sentido e da condição de pertença. Uma tessitura narrativa capaz de sustentar o encontro entre crianças bem pequenas e adultos. Trata-se de uma outra forma ética, estética e política de pensar as relações no contexto educativo.

NAS TRAMAS DO PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao buscar uma aproximação com a concepção de documentação pedagógica na produção teórica italiana, é possível encontrar diferentes autores com formulações distintas que versam a respeito dessa temática¹. Em comum, ressalta-se a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das crianças. O ato de documentar, nessa perspectiva, configura-se como um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação o, a construção de experiências significativas *com elas*”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2002, p.84).

Para Malaguzzi (1999) a trama da documentação pedagógica insere-se em uma proposta que considera a importância da escuta, da observação, do registro, da interpretação. O início desse processo dá-se na *observação e escuta*. Na literatura italiana as mesmas estão extremamente associadas. Para evitar a associação da observação, a concepção empirista de observação, essa pedagogia alia à documentação pedagógica também a escuta. Uma busca de fundar uma observação e não procurar

¹ Em pesquisa recente, Marques (2010) apresenta alguns estudos e autores sobre esse termo, aos quais é possível sinteticamente associar: documentação e memória (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELI, 1998; BENATI et al., 2005; BRESCI et al., 2007); documentação e construção da identidade (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELI, 1998); documentação e imagem de criança, escola, pedagogia (SPECCHIA, 2002; BENATI et al., 2005; BRESCI et al., 2007); documentação e avaliação (MAVIGLIA, 2000; RINALDI, 2002); documentação e ação docente (BORGHI, 1995; BENATI et al., 2005; SPECCHIA, 1996); documentação e formação continuada de professores (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998, MASELI, 1998, SACHETTO, 1998, BENATI et al., 2005; BRESCI, et al., 2007).

respostas “certas”, ou seja, ver aquilo que pode ser provado, capturado. Acredita-se que a escuta acolhe uma dimensão existindo em potência, aquilo impossível de ser captado no momento pelo olhar, mas ali presente. Uma abertura ao imprevisto, ao inesperado, ao inventado.

A escuta é compreendida como a disponibilidade permanente por parte do sujeito que ouve. Uma abertura à fala, ao gesto, da alteridade. Para Rinaldi (2012), a escuta como princípio da documentação pedagógica pode ser compreendida como a sensibilidade a nos conectar ao outro.

Aquilo que é realizado não com os ouvidos, mas por meio de todos os sentidos; em um tempo que não é linear mas cheio de silêncios e pausas; uma escuta aberta às diferenças; que reconheça o valor de outros pontos de vista; que não produza respostas, mas que formule questões, convoque a interpretações; que não é fácil de ser realizada, mas é a premissa para qualquer relação de aprendizagem. (p. 52).

Pausar. Silenciar. Escutar. A escuta do outro provoca a abertura ao inesperado. “No extraordinário, no inesperado, que há nas palavras, gestos, desenhos e olhares das crianças” (HOYUELOS, 2004, p. 121). Abre-se espaço para a interpretação, a invenção, ao frescor da novidade trazida ao mundo pelas crianças.

Registrar. O registro permite recortar preciosidades. Capturar fragmentos do vivido. O olhar capturado ganha forma, permitindo materializar o vivido. Os instrumentos utilizados para registrar podem ser anotações rápidas, escritos extensos em cadernos particulares, gravação em áudios, vídeos e fotografias. A escolha dos instrumentos depende da situação que se deseja registrar. Não há um instrumento melhor ou pior. Todo instrumento amplia e, ao mesmo tempo, limita o observado. Cada um deles acrescenta algo, ou deixa algo de fora.

Importante destacar que para fazer um bom registro não se trata de captar maior número de informações e objetos possíveis. Trata-se de selecionar aquilo que faz sentido. E também inventar um sentido... Como exemplo, podemos citar a fotografia. A máquina fotográfica é um instrumento muito presente nas creches italianas, bem como a imagem é elemento presente nas documentações. Vivemos em uma sociedade que é habituada a fotografar em excesso: com câmeras, vídeos, celulares. Busca-se registrar tudo em todos os lugares. Muitas vezes, escolhe-se estar com a máquina fotográfica a todo tempo, clicando permanentemente cada instante ao invés de viver a experiência no momento imediato. Nesse sentido, o uso excessivo no contexto educativo pode se tornar

nocivo. A quantidade de materiais fotográficos produzidos nem sempre corresponde à qualidade das imagens. A qualidade não se refere à capacidade estritamente de dominar o equipamento e produzir grande número de imagens, mas, sobretudo, valorar a força expressiva e comunicativa das mesmas. Para tanto, ao registrar é importante questionar-se: O que você gostaria de recontar através da fotografia? Quais os aspectos você escolhe para deixar em evidência? Quais são os percursos a que se busca dar visibilidade? Essas questões são fundamentais para o próximo movimento na trama documentativa...

Interpretar. Após um número significativo de registros, é o momento de revisar o material coletado. As anotações precisam ser lidas e organizadas de modo cuidadoso. Os registros são transcritos e as transcrições reorganizadas. As fotografias são selecionadas criando uma sequência de imagens flexíveis. As gravações em vídeo são revistas e recortadas em cenas. O tecido da documentação é organizado, alinhavado para ser compartilhado, inicialmente, com os colegas professores da creche.

A tessitura está imbuída de subjetividade daquele que tece. Após esta se oferece à subjetividade interpretativa dos outros, de modo que o tecido possa ser conhecido, reconhecido, criado, recriado. Uma espécie de interpretação em companhia, uma vez que novas apropriações podem ser feitas no encontro com outras professoras ou, como diz a pedagogia italiana, uma *ricognizione ou metainterpretação*.

De acordo com Rinaldi (1995), *ricognizione* significa a busca compartilhada para entender o significado dos acontecimentos. Partindo do princípio que a documentação não é uma descrição ou mera constatação do acontecido, “não se pode afirmar que o que se documenta seja uma representação direta do que as crianças fazem e dizem” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2012, p. 233). O professor registra imagens, palavras, textos, reorganiza-os compondo o tecido. Em seguida, a trama é compartilhada, lida e interpretada em companhia. O gesto de compartilhar estabelece conexões, cria hipóteses, amplia as significações, auxiliando o professor nesse sutil e delicado processo.

Escolher implica oferecer uma interpretação. Portanto, o professor na trama documentativa não se limita apenas a juntar fios aleatoriamente. A arte de tecer afirma uma condição de autoria. Nesse processo, as dificuldades, dúvidas, incertezas, vazios, podem surgir, não sendo vistos como algo negativo, mas tornam-se condição para abrir-se para a invenção de novos pensamentos, possibilidades e perspectivas.

Para Rinaldi (2004), essa é a principal função da documentação, auxiliar as crianças e adultos a encontrarem significados para o que fazem, descobrem, experimentam. Não se trata de oferecer um sentido único, mas o possível. Para isso é fundamental a construção de textos, abertos à produção de significados. Malaguzzi diz que, no processo de documentação pedagógica, “tão importante quanto observar, registrar e investigar sobre os processos de conhecimentos das crianças é, posteriormente, saber narrá-los” (MALAGUZZI, 1999 apud HOYUELOS, 2006, p. 179).

Narrar. Em análise há algumas documentações acompanhadas por Malaguzzi, Hoyuelos (2004) analisa e sistematiza questões que são constantes e compõem a trama narrativa de tal processo, quais sejam: a invenção; a valorização e uso de imagens; diálogos com as ciências, artes, poesia, literatura; a identidade cultural; a abertura ao pensamento e a novas interpretações; o encantamento e maravilhamento pelas potencialidades das crianças e da infância.

Em pesquisa às creches de Pistoia, encontrei documentações com muitas dessas características, além de uma grande variedade quanto às formas de documentar. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2002, p. 155-156):

A documentação pode ser apresentada de muitas maneiras diferentes, incluindo painéis, materiais escritos a mão ou digitados, como livros, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros tipos de materiais. Podem ser apresentadas de todas as maneiras e combinações possíveis. Uma importante parte da documentação vem diretamente dos trabalhos bi e tridimensionais das crianças, estejam eles já acabados ou sendo elaborados. Esse tipo de documentação deve vir acompanhado pelas interpretações do professor e, quando possível, dos diálogos e pensamentos das crianças.

Imagens, desenhos, fotografias, objetos bi e tridimensionais, vídeos e escritos contam a história de crianças e adultos que vivem juntos e compartilham a vida em instituições educativas. Assim como “as crianças têm cem linguagens”, também os professores podem ter cem formas de documentar.

Nesse sentido, autores como Moyles (2010), Kinney e Wharton (2009), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Gandini (2002) e Edwards, Gandini e Forman (2002) entendem que todas as práticas de documentação ocasionam alterações nas concepções dos adultos sobre a criança e a infância, provocando mudanças no seu relacionamento com elas. Nessa perspectiva, considerando suas diferentes formas e tipos, buscou-se nas tramas das documentações no campo pesquisado fios comuns.

SOBRE OS FIOS COMUNS: UMA IMAGEM DE CRIANÇA E UM POTENTE CONTEXTO EDUCATIVO

Um fio comum que perpassa a trama das documentações pesquisadas refere-se a uma imagem de infância entendida na sua alteridade². A pedagogia italiana³ compreende a criança como sujeito ativo, potente, participativo no seu processo educativo. Busca-se conhecê-la a partir de suas especificidades, palavras e ações, procurando elaborar os significados do ser criança no encontro com ela mesma. Hoyuelos (2006), baseado em Malaguzzi⁴, enfatiza a importância de desvelar e tornar públicas as imagens de criança. Em suas palavras:

Existem centenas de imagens distintas de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança, que dirige o relacionamento estabelecido com elas. Essa teoria interior leva a nos comportarmos de determinadas maneiras, orienta-nos quando falamos com a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna. (MALAGUZZI, 1994 apud HOYUELOS, 2009, p. 54, tradução nossa).

Essas imagens são convenções sociais, culturais, remetendo-nos às nossas próprias concepções frente às mesmas. Imagens marcam relações. Como exemplo, podemos citar o ato de colocar ou não as crianças nos berços, de disponibilizar ou não objetos à sua altura, de acolher ou não sua presença no espaço. Expressamos uma imagem silenciosa sobre quem são e qual o lugar ocupado pelas mesmas nessas relações.

Para Rinaldi (2002), a criança é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento, “uma criança que é cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver, uma criança que tem grande capacidade de se comunicar desde o início da vida”. (RINALDI, 2002, p. 77). Uma imagem de criança potente, ativa e inventiva, tal como na documentação abaixo:

Figura 1 – Documentação *Piccole mani – Nido Il Mulino*

² Segundo Larrosa (1998, p. 70), reconhecer a alteridade da criança é algo radical que deve ser compreendido: nada mais nada menos do que a sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença.

³ Ressalta-se que a pedagogia italiana não é única em todo país. Há semelhanças e diferenças entre regiões. A pedagogia a qual me refiro neste trabalho localiza-se nas experiências de Reggio Emilia, Milão, Parma, San Miniato e Pistoia. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2002).

⁴ MALAGUZZI, L. Your Image of the child: Where Teaching Begins. **Child Care Information Exchange**, n. 96, p.52-61, mar./abr. 1994.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “Uma criança tem pequenas mãos, pequenos pés e pequenas orelhas, mas não por isso tem pequenas ideias” (*Asilo Nido Il Mulino*, tradução nossa).

Pés, mãos, orelhas, boca, olhos pequenos. A dimensão física diminuta dos corpos não reflete o ilimitado potencial infantil. Daqueles pequenos seres, grandes ideias. Qual nossa imagem de criança pequena? Como essas imagens “operam” em nossas ações e propostas educativas para bebês? Como pautam as relações que estabelecemos com eles?

A imagem é um fator determinante na constituição de relações. As mencionadas acima nos levam a pensar sobre a necessidade de superar os conceitos e imagens de bebê passivo, frágil, seguindo etapas rígidas de maturação e por isso necessitando de estimulação sistemática. Essas discussões ampliam nosso olhar, aproximando-nos de outras formas de compreensão desse sujeito. Deixar falar aquele que não tem voz e ouvir a quem não fala é um desafio instigante, pois nos permite inverter nosso olhar e pensar do ponto de vista de uma lógica oposta, a qual vê os bebês a partir do que eles têm e não do que lhes “falta”. Pensar neles como presença e não como falta, como força e não como incapacidade. (KOHAN, 2007).

Ao nascer, o bebê é extremamente vulnerável, desprovido dos atributos necessários à sua sobrevivência. Sua possibilidade de viver sem a ajuda de um outro é nula. Para Crespin (2004), a chance de um bebê humano abandonado viver é, em média, de quatro a cinco horas em condições ambientais favoráveis. A fragilidade coloca o bebê numa condição de dependência.

Malaguzzi, ao assumir a dependência física e psíquica do bebê, propõe-nos lançar um outro olhar sobre a mesma. Para ele, a imaturidade da criança não é impotência, mas possibilidade, potencialidade para crescer e se relacionar.

(MALAGUZZI (1999) apud HOYUELOS, 2004, p. 75).

O processo de constituição não se dá em uma relação *unilateral*. Os bebês são ativos e manifestam-se ao outro por intermédio de seus meios de comunicação e expressão, revelando formas e ritmos próprios na relação. Na esteira desse pensamento, entendendo a criança pequena como um ser de relação, com ampla capacidade para interagir com o outro desde o nascimento, *compreende-se o bebê como um sujeito constituído e constituinte de relações*.

Rinaldi (2002), ao referir-se à criança pequena, destaca:

Seus olhares demonstram a intenção de se comunicar, sua curiosidade e seu desejo. Estamos falando de crianças que são pesquisadores, que procuram entender significados, que se esforçam para responder uma pergunta fundamental: o que é a vida? Percebemos que elas nos dizem algo, mesmo quando ainda não falam. (RINALDI, 2002, p. 77).

Acreditar que as crianças pequenas se comunicam e interagem com o meio e o outro mesmo quando ainda não falam, implica a construção de uma imagem diferente de bebê e criança bem pequena. Essa imagem deve reconhecê-los como sujeitos interativos, potentes, “co-construtores, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, de sua própria identidade [...]” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Conforme Rinaldi (2002), a imagem de criança e o contexto no qual está inserida são fundamentais para a formulação de uma proposta educativa. A crença estabelecida na criança como autora, produtora de sentidos, necessita de um contexto educativo que acolha, sustente, amplie e potencialize suas experiências.

Nesse sentido, um outro fio comum é identificado nas documentações pesquisadas...A presença de um contexto educativo que potencializa e sustenta a experiência.⁵

A Itália, em especial a Região Norte, é pioneira na forma de conceber a organização do espaço na Educação Infantil como fundamental, constituindo-se em um dos princípios de sua proposta. De acordo com Gallardini (1996, p. 13), “o espaço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo

⁵ Experiência tomada no sentido empregado por Benjamin (1984), uma experiência fundada na tradição histórica e coletiva, podendo ser lida como a arte do encontro capaz de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo. Uma possibilidade de acessar outra condição antes não entrevista, transformando a si mesmo e ao outro pela arte do encontro em um mesmo universo de prática e linguagem.

de crianças”.

Para Loris Malaguzzi, o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem seus hábitos, valores, costumes e tradições. Ele elucida:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar ambientes atraentes, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, atitudes e valores das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1999, p. 97).

Pesquisadores brasileiros também têm destacado a importância de observar esse aspecto. Pesquisas de Carvalho e Rubiano (1994), Forneiro (1998), Barbosa e Horn (2001) apontam a necessidade de se pensar o espaço das instituições de Educação Infantil não como pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. É preciso considerar o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e, principalmente, “o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores”. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 76).

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a forma como planejamos e organizamos os espaços coletivos de educação e cuidado dos bebês não é neutra, pois expõe uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, pode nos relevar as concepções dos adultos sobre os bebês e crianças bem pequenas. Assim, é fundamental a criação de contextos que possibilitem a acolhida, o desafio, a exploração, a participação e expressão de crianças e adultos partilhando e comungando o mesmo espaço.

As creches destacam-se, em Pistoia, ao disponibilizar uma riqueza e diversidade de objetos e materiais no espaço. As salas parecem corresponder a esse “terreno deliciosamente instável” de provocação, de convite à experimentação. Um reino de possibilidades à busca da expressão, à pesquisa articulando descoberta e aprendizagem...

Figura 2 – Documentação *La poetica dei luoghi – Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “A poética do lugar: o lugar é onde guardo, toco, observo experimento, conheço e jogo. Onde me movo, corro, caminho, exploro. O lugar é onde encontro outro corpo e o reconheço como um outro diferente de mim. Onde rio, choro, maravilho-me e me entusiasmo. Onde encontro coragem e limitação. É um lugar de relações que se nutrem dia a dia, de novos significados compartilhados e se arriscam em formas de se comunicar sempre mais complexas. O lugar é onde me aproprio da realidade que me circunda para seguir descobrindo novos lugares para crescer junto aos outros.” (Asilo Nido Lago Mago, tradução nossa).

Cantos e recantos se reinventam em encantos. As possibilidades do espaço, amplia-se pelo olhar de seus habitantes. Brincadeiras, palavras, olhares constroem uma métrica própria. A documentação “a poética do lugar” narra um espaço ocupado. Atenta-se para as formas de ocupação, para as relações que ali ocorrem, ou seja, evidencia o delicado e sutil processo do espaço em lugar.

O lugar possui um significado para além do sentido físico e geográfico, está relacionado à singularidade, à experiência. “O lugar é um centro de significados construído pela experiência” (TUAN, 1980, p. 22). A partir da relação afetiva que os sujeitos desenvolvem ao longo de sua vida na convivência com o lugar e o outro, estabelecem-se os lugares de ser e estar. (TUAN, 1983).

A dimensão humana, ao sustentar potenciais experiências, transforma o espaço

em lugar. É na relação com o outro, que atribuímos sentido e significado ao mundo que o cerca. Assim, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, o compartilhamento de experiências que constituem o espaço da creche em um lugar das crianças.

As crianças têm o direito de crescer em lugares cuidados, agradáveis; a educação não pode eximir-se desse dever. A atenção à dimensão do lugar é um gesto pedagógico. Isso implica organizar uma proposta apta a envolver um conjunto de possibilidades de experiências flexíveis à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição; uma proposta aberta ao estranho, ao incompreensível, ao inexplicável; trazendo, por isso, a pluralidade, acolhendo as diferenças, reconhecendo a incompletude dos saberes e fazeres e, portanto, pacientemente provendo o tempo necessário para este acontecer.

Benjamin (1986) explica que o tempo e o espaço são companheiros da experiência. Em seu texto “O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, o autor nos fala a respeito da impossibilidade das experiências ocorrerem no contexto atual devido à pressa e à falta de tempo da humanidade. Para ele, nossa sociedade, em nome da produtividade, tem sintetizado a vida e “já não se cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIN, 1986, p. 206).

No ato de deixar as crianças transitarem livremente, disponibilizar espaços generosos e possibilitar tempos longos para suas descobertas, e documentá-las o professor cria um contexto que incentiva e sustenta suas experiências.

Sendo a creche o primeiro espaço de educação coletiva do ser humano, ela precisa se configurar em um espaço que potencialize experiências, constituindo-se em lugares. A educação coletiva das crianças efetiva-se na materialidade de um espaço, por isso, considera-se fundamental que ele seja rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. O espaço potencializa a educação. Mas é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações e as experiências que transformam o espaço da creche em lugar de viver a infância, não uma infância qualquer, mas inteira, completa, em plenitude.

Esses foram os fios comuns identificados. Amarrados em uma concepção, a documentação pedagógica sustenta uma criança ativa, capaz de crescer e se relacionar em um potente contexto educativo. Entre os fios da urdidura pedagógica, adultos e crianças, criam laços...

OS (ENTRE)LAÇAMENTOS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SOBRE TECITURAS NARRATIVA NA CRECHE

Em Pistoia, uma prática de documentação é comum a todas as creches: a construção de diários. Esse contar inicia com a chegada da criança e seus pais à creche. Os professores acompanham o mesmo grupo de crianças por três anos. Um tempo no qual as estimulam a coletar materiais, selecionar lembranças, marcas do seu cotidiano. O *diário de casa* é uma documentação construída com o apoio da família. Uma espécie de “diário de duas vozes”. Donatella Giovaninni propõe que tal documentação pedagógica ofereça oportunidade única de (re)construir o processo de crescimento das crianças. Para a autora “esses diários são compostos por notas, histórias, geralmente curtas e rápidas, as quais registram o crescimento e o desenvolvimento das crianças”. (GIOVANINNI, 2002, p.171)

Na construção da documentação diário de duas vozes, elege-se geralmente um personagem de uma história que é confeccionado artesanalmente. Esse acompanha as crianças durante a semana na creche e aos finais de semana passeia em suas casas. Essas levam com elas um diário onde são registrados momentos significativos e posteriormente partilhados com o grupo.

Figura 3 – Documentação *Uccellino a casa– Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Os diários são compostos de palavras, imagens e textos. Escrever diários é tecer histórias. Nessas páginas trama-se momentos da vida. Possibilidades de construção de

sentido. Não é uma forma de arquivo, Benjamin (1994) sustenta que experiência não se arquivava, é uma borda de sentido, um roçar em nossos sentidos podendo evocar, assim, experiência.

As “vozes do diário” compostas pelas crianças, professores e familiares possibilitam diversas leituras. Textos, imagens e outras produções estabelecem diálogos, ampliam significados e possibilitam revisitar e constituir experiências significativas. Na construção dos diários a observação e registro não se davam apenas em grandes acontecimentos, datas comemorativas, mas ao contrário, as páginas ilustravam a força dos pequenos acontecimentos do dia a dia. Diante muitas vezes, da impossibilidade de “falar” diretamente sobre suas experiências, tornava-se necessário que outros contassem a riqueza das histórias dos bebês e crianças bem pequenas. Professora e familiares eram, simultaneamente, testemunhas, autores e leitores de uma história que estava para ser tecida a cada encontro no laço com o outro. Um tecido narrativo constituído em um “entre”: entre bebês e adultos, entre o visível e o invisível, entre a voz e o silêncio.

Nessas documentações, cria-se visibilidades, não apenas para o que é aparente, pois “o significado documental não surge da mera observação. É sempre um ato interpretativo em que o documentador se implica autobiograficamente – no processo documental”. (HOYUELOS, 2006, p. 203)

Assim, a documentação pedagógica não pode ser compreendida como coleta e agrupamento de episódios isolados, visando a dar informações que têm como produto um relatório. Implica um processo que diz respeito ao uso desse material, à forma como ele é coletado, refletido, interpretado, inventado e, sobretudo, narrado. Benjamin (1994), ao estabelecer relações entre experiência e narrativa afirma o vínculo entre o episódio narrado e a vida do narrador “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 227). A narração não está interessada em apenas transmitir “o puro em si” da coisa narrada como um relatório. Segundo o autor, a informação só tem valor quando é nova, a verdadeira narrativa, pelo contrário, depois de muito tempo é capaz de suscitar espanto e reflexão. Portanto, a arte de narrar está no fato da narrativa evitar explicações. Quem ouve é livre para interpretar a história, expandindo a amplitude do que foi narrado. Em contraposição à informação, a narração prescinde de explicações, deixando ao interlocutor a liberdade de interpretação. Acreditamos que tal movimento permite criar laços. Crianças, seus pais e professora

inscrevem nas páginas do diário: olhares, sentidos, gestos a serem inventados, decifrados, valorados, ressignificados na relação com o outro.

Propõe-se a documentação pedagógica como um processo narrativo tecido no encontro entre crianças e adultos. Pequenos contos, estórias, que possibilitarão às crianças caminhar por viagens, para lugares conhecidos e desconhecidos. Na documentação a narrativa não se completa. Fios ficam soltos, convidando a novas tramas, abrindo possibilidades de produção de sentidos e significados entre crianças pequenas e adultos.

O ARREMATE... PONTOS FINAIS PARA ESSE TEMPO DE ESTUDO

Frente à fragilidade da condição humana e às desmesuras do humano aposta-se na narrativa como forma de construir outros sentidos e possibilidades de pertencimento. Nesse sentido, a educação infantil possui lugar e função fundamental. Desde a mais tenra idade, o encontro com a alteridade é capaz de criar novas formas de estar e habitar o mundo. No presente texto, a partir do recorte de uma pesquisa de doutorado em educação desenvolvida em creches italianas, apresentou-se fragmentos, que aposta-se ser significativo para lançar outros olhares para o processo de documentação pedagógica e a possibilidade de compor outras narrativas sobre o ser bebê, ser professor e o estar na creche. Sabe-se o quanto a organização das práticas pedagógicas cotidianas é um dos principais nós na pedagogia. Com bebês e crianças bem pequenas tal nó pode ser ainda mais significativo. Como ocupar tal função de ler e narrar o cotidiano? É possível compor narrativas atentas às singularidades, à coletividade, à experiência dos/com bebês na creche? “Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?” (BENJAMIN, 1986, p. 114). Assumir a documentação pedagógica como um processo narrativo nos lança em uma zona incerta e fascinante. Trata-se não de uma técnica, um conjunto prescritivo de procedimentos, mas de uma ética como uma tomada de posição. Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma experiência constituída no laço com o outro.

REFERENCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. cap. 3, p. 67-79.

BENATI, M. et al. **Il senso e il significato della documentazione educativa**. Modena: Multicentro Educativo Modena Segio Neri, 2005.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas II. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 4. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M. Il coordinamento pedagogico e rappresentanti di insegnanti e genitori dei servizi pistoiesi. **La carta dei servizi educativi Del Comune di Pistoia: Le sue finalità, La sua storia, Il suo testo**. Pistoia, Itália, 2004.

BORGHI, B. **Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia**. Romano di Lombardia: Edizione Junior, 1995.

BRESCI, L. et al. La documentazione un modo di fare educazione. **In scuola dell'infanzia**, p. 19-24, set. 2007.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 4, p. 107-130.

CRESPIN, G. **A clínica precoce: o nascimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil na primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 27-28.

_____. Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: _____. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 189-207.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M.

A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 7, p. 229-281.

GALLARDINI, A. L.; GIOVANNINI, D. Pistóia Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias, da comunidade. In: EDWARDS, C. P. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 8. p. 117-133.

GANDINI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. Entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C. P. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 2, p. 59-104.

_____. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C. P. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 3, p. 95-111.

GIOVANINI, D. Scambi. In: BECCHI, E. **Una pedagogia del buon gusto: esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia**. Itália: Franco Angeli, 2010. p. 110-122.

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

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

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 178

MALAGUZZI, L. **La educación Infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Ediciones Ectaedro, 2001.

_____. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 48-62.

_____. **La storia, le idee, le cultura**. I cento linguaggio dei bambini. Bergamo: Edizione Junior, 1995.

MARQUES, A. T. C. R. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 170 f. (Doutorado)-Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MASELI, M. Sulla documentazione. In: BERGONZINI, A.; CERVELLATI, M; SERRA, M. **Documentare tra memoria e desiderio**. Modena: Centro di Documentazione educativa di Modena, 1998. p. 22-31.

MAVIGLIA, C. **Progettuallità e didattica nella scuola dell' infanzia**. Bergamo: Edizione Junior, 2000.

PASQUALE, M. **L'arte di documentare**: perchè e come fare documentazione. Milano: Marius, 2002.

RINALDI, C. A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como principio fundamental. In: EDWARDS, C. P. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 4, p. 75-81.

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

_____. Prólogo. In: HOYUELUS, A. **La etica em pensamento e obra pedagógica de Loris Mallaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. **Observation and documentation**. Document in Reserarch Conference . Reggio Emilia: Junio, 1995.

SACHETTO, P. Prefazione. In: BALSAMO, C. **Dai fatti ale parole**: riflessione a piu voce alla documentazione educativa. Comune di Bologna: Edizione Junior, 1998. p. 4-12.

SPECCHIA, A. Documentare a scuola perchè e come? **L'educatore**, n. 15, p. 10-16, abr. 2002.

_____. La documentazione nella scuola dell'infanzia. **Infanzia**, v. 1, n. 7, p. 29-32, 1996.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980