

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Luciane Pandini Simiano

**COLECIONANDO PEQUENOS ENCANTAMENTOS...
A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA NARRATIVA PECULIAR
PARA E COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

Porto Alegre

2015

Luciane Pandini Simiano

COLECIONANDO PEQUENOS ENCANTAMENTOS...
A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA NARRATIVA PECULIAR
PARA E COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre

2015

Luciane Pandini Simiano

**COLECIONANDO PEQUENOS ENCANTAMENTOS...
A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA NARRATIVA PECULIAR
PARA E COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

Esta tese de Doutorado foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 15 de janeiro de 2015.

Prof^ª. e Orientadora Maria Carmen Silveira Barbosa, Dr^ª.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Marcelo de Andrade Pereira, Dr.
Universidade Federal de Santa Maria

Prof^ª. Sandra Regina Simonis Richter, Dr^ª.
Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof^ª. Simone Zanon Moschen, Dr^ª.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Para meu pequeno Arthur que vai chegar...

“Um menino nasceu: o mundo tornou a
começar!” (ROSA,2006)

AGRADECIMENTOS

A coleção tese chegou ao final. A sensação é de encantamento, face aos seres humanos que toquei, às paisagens que visitei, aos (des)caminhos que percorri. Nesse percurso contei com a presença e acolhida de várias mãos pequeninas e grandes. Nomeio-as em especial:

À CAPES, que acolheu esta pesquisa com bolsa de Doutorado aqui e no exterior.

Em Porto Alegre:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, que contribuiu para ampliar meu quintal para além-mar.

À Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, Lica, minha orientadora, por sua acolhida generosa, seu olhar respeitoso ao meu estilo de escrever e produzir conhecimento.

Ao Marcelo de Andrade Pereira, Sandra Regina Simonis Richter e Simone Zanon Moschen, pelas palavras preciosas oferecidas na qualificação do projeto de tese.

Às colegas Carolina, Rosele, Rachel e Melina, pela partilha e escuta.

Ao amigo Denis, pela leitura e palavras sussurradas ao longo da escrita.

Aos amigos Alexandre e Carla pela acolhida, cuidado e carinho. Por fazerem laços que possibilitaram constituir um lugar em Porto Alegre.

Em Firenze e Pistoia:

À *Università degli Studi di Firenze*, por me receber de braços abertos, em especial agradeço aos professores Enzo Catarsi (*in memoriam*) e Clara Silva pelas inúmeras gentilezas, por ter acolhido a mim e minhas questões de forma generosa.

Aos colegas e amigos italianos, Maria, Laura, Elisa e Paulo, por qualificarem minha vida em terras estrangeiras.

Ao serviço educativo de Pistoia, em especial a Donetella Giovanni, por todo seu empenho e ajuda oferecida ao longo da pesquisa.

Aos professores do *Asilo Nido Il Mulino, Il Lago Mago, Il Faro e Il Grillo*, em especial à Marta, Amanda, Lígia e Gabri pela troca de conhecimentos, respeito e carinho com que fui recebida.

Às crianças de Pistoia, por tudo que compartilharam comigo, por me ensinarem a ver, ouvir e me aproximar do mundo com respeito e sensibilidade.

Em Tubarão:

À Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), pela licença concedida durante o período de Doutorado no exterior.

À Daiane, querida amiga, que me ensina sobre a vida em nossas longas conversas, pelos encontros alegres que quebraram a aridez dos momentos de estudo.

Ao Carlos Eduardo, meu companheiro de todos os momentos. Obrigado por me incentivar e estar ao meu lado durante este percurso. Pela paciência, abraços, risadas, escuta, ajuda, carinho, presença e cuidado constante.

Às minhas origens. Meu pai (*in memoriam*), que soube guardar restos, caixas cheias de desobjetos, graças ao seu olhar muitas histórias puderam e ainda podem ser contadas. A minha mãe amada, pelas generosas narrativas oferecidas ao longo de minha vida.

A todos e todas vocês, tão especiais, muito obrigada!



“Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida, cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única. [...]” (BENJAMIM, 1994).

“Passava os dias ali, quieto, em meio a coisas miúdas. E me encantei.” (BARROS, 2006)

RESUMO

A presente tese de Doutorado tem por tema a Educação Infantil. Por foco, o processo de documentação pedagógica: como se elege o documentado? Como são narradas, descritas, interpretadas, construídas tais documentações? Quais suas formas? Considerando as relações entre o adulto e o bebê, quais os fios que tramam a documentação pedagógica, o que os amarra? O que sustenta este tecido? Na cidade de Pistoia, na Itália, estudou-se o cotidiano de quatro creches: *Asilo Nido Lago Mago*, *Asilo Nido Il Faro*, *Asilo Nido Il Mulino*, *Asilo Nido Il Grillo*, no período de novembro de 2013 a maio de 2014. Através das lentes teóricas de Walter Benjamin, propõe-se o desvio como método e a coleção como forma. Aposta-se na ideia do professor como colecionador e na pesquisa como uma coleção. Educar e pesquisar são ações diferentes. Porém, em ambos, trata-se de receber e acolher o estranho. A partir desta perspectiva ética, o diário de campo, o registro fotográfico e as documentações pesquisadas abrem-se em cinco coleções. O colecionador caça fragmentos, ao seu olhar, preciosos. Após, organiza-os, permite-os conversar e oferece uma narrativa. A observação, a escuta, o registro e a interpretação sustentam o processo de oferecer visibilidade às experiências das crianças. Considerando suas diferentes formas e tipos, buscaram-se, nas documentações, fios comuns: uma imagem de criança ativa, com capacidade para crescer e se relacionar e um contexto físico, material e temporal potencialmente rico em experiência. A presente tese propõe que, para crianças bem pequenas, a documentação pedagógica constitui-se como uma narrativa peculiar. Trama que se dá pelo fio da linguagem plasmado nas coisas. Através da materialidade das “coisas”, a criança se faz falar e é falada. Entre o visível e o invisível, entre a voz e o silêncio, emerge uma rica coleção. Pequenos encantamentos colhidos, inventados, narrados no cotidiano...

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança bem pequena. Documentação Pedagógica. Narrativa. Walter Benjamin.

ABSTRACT

This doctoral thesis is subject to early childhood education. The focus is the process of pedagogical documentation: How to select documented? How are narrated, described, interpreted, constructed each documentation? What forms? Considering the relations between the adult and the baby, which wires plot pedagogical documentation, which ties them? What sustains this fabric? In Pistoia city in Italy, studied daily four nurseries: *Asilo Nido Lago Mago*, *Asilo Nido Il Faro*, *Asilo Nido Il Mulino*, *Asilo Nido Il Grillo*, from November 2013 to May 2014. Through the theoretical lenses of Walter Benjamin, it is proposed the deviation as a method and the collection as a shape. Bet on the idea of the teacher as collector and research as a collection. Educate and research are different actions. However, in both, it is to receive and welcome the stranger. From this ethical perspective, the field diary, the photographic record and researched documentation open into five collections. The collector hunting fragments, to your look, precious. After, organizes, makes them talk and offers a narrative. The observation, the listening, the recording and interpretation support the process of offering visibility for children's experiences. Considering its different forms and types, we search common threads in the documentation: an active child image, with capacity to grow and relate, and a physical context, material and temporal potentially rich in experience. This thesis proposes that for very young children pedagogical documentation is constituted as a peculiar narrative. Wool that is given by the thread of language shaped in things. Through materiality of "things", the child is speaking and is spoken. Between the visible and the invisible, between the voice and the silence emerges a rich collection. Small picked spells, invented, narrated daily...

Keywords: Early Childhood Education. Small Child. Pedagogical documentation. Narrative. Walter Benjamin.

RIASSUNTO

Questa tesi di dottorato ha come tema l'educazione infantile. Si dedica particolare attenzione al processo di documentazione pedagogica: Come si sceglie il documentato? Come vengono narrate, descritte, interpretate tali documentazioni? Quali sono le loro forme? Considerando i rapporti tra adulti e bambini piccoli, quali sono i fili che si intrecciano nella documentazione pedagogica? Cosa li lega? Cosa sostiene questo tessuto? A Pistoia, in Italia, si è studiato il quotidiano di quattro asili nido: Asilo Nido Lago Mago, Asilo Nido Il Faro, Asilo Nido Il Mulino, Asilo Nido il Grillo, nel periodo compreso tra novembre 2013 e maggio 2014. Attraverso le lenti teoriche di Walter Benjamin, si propone la deviazione come metodo e la collezione come forma. Si scommette sull'idea del professore come collezionista e sulla ricerca come una collezione. Educare e ricercare sono azioni diverse. Però in entrambe le azioni, trattasi di ricevere ed accogliere l'estraneo. Partendo da questa prospettiva etica, il diario di campo, le fotografie e le documentazioni ricercate si aprono in cinque collezioni. Il collezionista cerca frammenti, a suo parere, preziosi. Poi, li organizza, gli fa dialogare e offre una narrativa. L'osservazione, l'ascolto, la registrazione e l'interpretazione sostengono il processo di offrire visibilità alle esperienze dei bambini. Considerando le loro differenti forme e tipi, si sono cercati nelle documentazioni fili comuni: un'immagine di bambino attivo, con capacità per crescere e relazionarsi ed un contesto fisico, materiale e temporale potenzialmente ricco in esperienze. Questa tesi propone che per i bambini molto piccoli la documentazione pedagogica si costituisca come una narrazione peculiare. Trama che si fa con il filo del linguaggio materializzato nelle cose. Tramite la materialità delle "cose" il bambino "si fa parlare ed è parlato". Tra il visibile e l'invisibile, tra la voce e il silenzio emerge una ricca collezione. Piccoli incantamenti raccolti, inventati, narrati nel quotidiano...

Parole chiave: Educazione infantile. Bambini molto piccoli. Documentazione pedagogica. narrazione. Walter Benjamin.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bancos do meu pai	16
Figura 2 – Caderno de planejamento de 1994	19
Figura 3 – Rota e passagem Tubarão Porto Alegre	25
Figura 4 – Creche e movimentos pós-guerra na Itália.....	27
Figura 5 – Mesa de entrada <i>Nido Il Grillo</i>	34
Figura 6 – Cidade de Pistoia.....	36
Figura 7 – <i>Folder Pistoia Brasile</i>	38
Figura 8 – Bolha de sabão Piazza Del Duomo Pistoia	40
Figura 9 – Berço dos bebês – <i>Nido Lago Mago</i>	43
Figura 10 – <i>Folders</i> formação de professores de Pistoia	44
Figura 11 – Documentação famílias <i>Nido Il Grillo</i>	45
Figura 12 – Acervo histórico – <i>Nido Il Mulino</i> - 1971	47
Figura 13 – Aproximações máquina fotográfica – <i>Nido Lago Mago</i>	48
Figura 14 – Olhares da pesquisadora e das crianças – <i>Nido Il Grillo e Il Faro</i>	50
Figura 15 – Grilos desenhados pelas crianças – <i>Nido Il Gillo</i>	50
Figura 16 – Curiosidade e desejo de conhecer – <i>Nido Il Faro</i>	51
Figura 17 – Entrada das creches – <i>Nido Il Mulino, Lago Mago, Il Grillo</i>	56
Figura 18 – Registros <i>Nido Il Faro</i>	57
Figura 19 – Porta entrada – <i>Nido Il Faro</i>	59
Figura 20 – Registro escrito e fotográfico	60
Figura 21 – Documentação de entrada – <i>Nido Lago Mago</i>	64
Figura 22 – Documentação de paredes e tetos – <i>Nido Il Faro</i>	65
Figura 23 – Diário de casa – <i>Nido Il Faro</i>	66
Figura 24 – Documentação semanal – <i>Nido Lago Mago</i>	67
Figura 25 – Diário pessoal – <i>Nido Il Grillo</i>	68
Figura 26 – Documentação tridimensional – <i>Nido Il Mulino</i>	69
Figura 27 – Materialidades e criatividade... ..	70
Figura 28 – Documentação audiovisual – <i>Nido Il Grillo</i>	70
Figura 29 – Documentação <i>Piccole mani</i> – <i>Nido Il Mulino</i>	76
Figura 30 – Documentação <i>Tutto accade per La prima volta</i> – <i>Nido Il Grillo</i>	78
Figura 31 – Documentação <i>Tempo per crescere bene</i> – <i>Nido Il Mulino</i>	86
Figura 32 – Documentação <i>La poetica dei luoghi</i> – <i>Nido Lago Mago</i>	88

Figura 33 – Área externa – <i>Nido Lago Mago</i>	91
Figura 34 – Materialidades – <i>Nido Lago Mago, Il Faro, Il Mulino, Il Grillo</i>	92
Figura 35 – As crianças e as coisas	96
Figura 36 – Água – linguagem – <i>Nido Lago Mago</i>	99
Figura 37 – Toque – <i>Nido Lago Mago</i>	100
Figura 38 – <i>Scatolina Personale</i> – <i>Nido Il Faro</i>	101
Figura 39 – <i>Scatolina Personale</i> – professora e crianças – <i>Nido Il Faro</i>	104
Figura 40 – Documentação <i>Le prime 10 cose da fare prima dei 12 anni</i> – <i>Nido Lago Mago</i>	106
Figura 41 – Documentação <i>La Pozzanghera</i> – <i>Nido Il Mulino</i>	108
Figura 42 – Preparando as caixas – <i>Nido Il Faro</i>	110
Figura 43 – Abrindo as caixas – <i>Nido Il Faro</i>	111
Figura 44 – Documentação <i>Il valore delle “Piccole cose”</i> – <i>Nido Il Grillo</i>	112
Figura 45 – Revisitando – <i>Nido Il Grillo</i>	113

LISTA DE SIGLAS

CEI - Centro de Educação Infantil

GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância

FEB - Força Expedicionária Brasileira

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPEIN - Grupo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância da UFSC

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
COLEÇÃO I – UMA QUASE ORIGEM	15
1.1 ABRINDO GAVETAS... ..	18
1.2 UM TESOURO PRECIOSO SOTERRADO NO QUINTAL... ..	21
1.3 UMA TERRA COM DIREITO AO SONHO... ..	26
1.4 CAMINHOS, ATALHOS E DESVIOS: COLECIONANDO DESCOBERTAS	29
COLEÇÃO II – <i>BENVENUTA IN ITÁLIA</i>	35
2.1 <i>PISTOIA CITTÀ AMICA DEI BAMBINI</i>	39
2.2 PESQUISANDO AS POÉTICAS CRECHES DE PISTOIA	45
COLEÇÃO III - FIOS DE OURO	53
3.1 TECENDO A DELICADA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	54
3.2 IMAGENS DE INFÂNCIA, CRIANÇAS, BEBÊS.....	71
3.3 ESPAÇO, TEMPO E LUGAR: CONTEXTOS ONDE O EXPERIMENTAR É POSSÍVEL	80
COLEÇÃO IV - DAS COISAS NASCEM COISAS	94
4.1 SOBRE A ARTE DE NARRAR.....	105
COLEÇÃO V – TRÊS PONTOS FINAIS	106
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Espaço de guarda e cuidado onde as mães trabalhadoras podiam deixar seus filhos pequenos. Assim nascem as creches. Nas últimas décadas, com a Educação Infantil passando a ser um direito e, ainda, tornando-se um campo de pesquisas e reflexões, este papel foi questionado. Quem são “os bebês”? Quais as funções de uma creche para estes sujeitos? O que esperamos destes espaços? Qual o papel do outro na educação e cuidado das crianças pequenas?

No Brasil, são recentes os estudos que investigam tais questões. Acredita-se que os bebês, mesmo ainda na condição de *infans*, “incapazes de falar”, são ativos e competentes. Apostamos nas relações entre adultos e crianças como pilares a sustentar uma pedagogia da Educação Infantil. Nesse contexto, é fundamental criar novas visibilidades e perspectivas para o estar e o ser na creche. Olhares atentos para as narrativas, os movimentos constituídos e constituintes.

A presente tese de Doutorado em Educação aborda tais temáticas. *Em diálogo com Walter Benjamin, aposto no professor como um narrador e na documentação pedagógica como uma narrativa peculiar que é constituída na materialidade das “coisas”, pelos quais a criança bem pequena¹ se faz falar e é falado. Parto da seguinte premissa: A coleção se constitui em um entre visível e o invisível, entre a voz e o silêncio. No gesto de recolher-registrar, agrupar-interpretar, expor-narrar o professor pode ser um colecionador. Atento ao mundo, reconhece, valoriza e colhe preciosidades, as quais, se não forem narradas, correm o risco de se perderem. Pequenos encantamentos registrados, inventados, narrados no cotidiano.*

A “caixa” em suas mãos abriga cinco coleções nas quais impressões, divagações, questões, proposições, recordações, fragmentos e aprendizagens foram diligente e emocionalmente coletados. A primeira, intitulada *Uma Quase Origem*, (re)constrói a trajetória da pesquisadora e da pesquisa como efeitos dos percursos trilhados. *Benvenuta in Itália* apresenta a chegada da pesquisadora, o contexto, a proposta e as creches campo empírico da pesquisa. Em *Fios de ouro*, abordo os princípios da delicada trama que compõe a documentação pedagógica e destaco dois fios que encontrei em comum: uma imagem de criança ativa, capaz e um contexto material, relacional e temporal potencialmente rico em experiência. No rastro dessas coleções em diálogo com Benjamin, componho *Das coisas*

¹ Na presente tese a expressão crianças bem pequenas refere-se a crianças de zero a três anos de idade.

nascem coisas... onde encontrei um fio de linguagem plasmado nas coisas: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para crianças pequenas. Em *Três pontos finais [...]* apresento uma síntese que busca registrar a imagem do que foi edificado ao longo do trabalho.

COLEÇÃO I



UMA QUASE ORIGEM

“Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto em voltar. Como quem aprecia ir às origens de uma coisa ou de um ser. Quem se aproxima das origens, se renova.”
(BARROS, 2003).

Fios coloridos de espessura distintas, vidros de diferentes tamanhos, latas, tocos, caixotes de madeira. Recolhia, catava, caçava, restos, sobras, fragmentos. Materialidades, aparentemente, sem valor. Assim fazia meu pai, o primeiro colecionador que conheci. Colecionava (des)objetos.

Frequentemente sua coleção era alvo de exploração pouco cuidadosa. Algumas pessoas o criticavam por colecionar coisas “insignificantes”, configuravam seu ato como mania. Mesmo incompreendido, ele seguia buscando itens únicos, especialmente valiosos em sua visão.

Comumente era possível vê-lo reunir objetos e relacioná-los entre si. Autor de sua coleção, ele renovava o mundo. Criava objetos a partir de outros objetos. Detritos, cacos marginalizados, deixados de lado, eram “alvos de sua estima”, reunidos, assumiam outros sentidos e significâncias.

Com peças criadas a partir de um “amontoado de restos”, meu pai teceu (meu) mundo. Guardo, até hoje, parte de sua coleção de banquinhos de madeira. Caixotes de frutas, tocos de madeira eram transformados, por seu olhar e mãos, em bancos para que pudéssemos, desde bem pequenos, sentar à mesa e nos alimentar em família. Enquanto íamos crescendo, os bancos iam diminuindo, até desaparecerem... Os bancos por nós eram deixados, abandonados. Para ele, constituíam parte de uma nova coleção.

Figura 1 – Bancos do meu pai



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Na figura do colecionador benjaminiano, fui (re)apresentada ao meu pai. Para esse autor, “[...] o colecionador é alguém que consegue lançar um olhar incomparável sobre o objeto, um olhar que vê mais e enxerga diferentes coisas [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 229). O olhar do colecionador transvê. Redimensiona o valor. Atribui outros sentidos e significâncias. Ao retirar os objetos de seu abandono, o colecionador os faz renascer, estabelecendo através destes uma nova relação com a história. Agora (re)conheço meu pai. Um colecionador de vestígios que registrava sua experiência – pessoal, coletiva, contextualizada - onde se inscreveu sujeito. Ao encontrar traços de meu pai, vejo os mesmos dialogando com sua memória e, também, com a minha própria história. Eles aproximam-me das origens. Renovam-me.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo [...] as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. (BENJAMIN, 1994, p. 239)

“Escavando e recordando”, para a escrita deste trabalho, revolvo fatos, fragmentos, memórias. Nesse ato, percebo-me também como colecionadora.

“Escovar a contrapelo”. Um modo peculiar de produzir conhecimento. A partir da imagem do colecionador benjaminiano, encontro a origem de minha postura de cuidado, atenção e valorização do fragmento, do irrisório, do menor. Livros, fotografias, escritos de diários, fragmentos de viagens, lapsos de memórias compõem este trabalho. Galeria de minhas coleções. Patrimônio material, simbólico e afetivo construído por experiências únicas. Foram elas que, associadas às ideias de criança, infância e Educação Infantil, constituídas ao longo de vinte anos de vida profissional e formação acadêmica, acabaram me conduzindo ao Doutorado em Educação.

Colecionamos sempre a nós mesmos. “Eu caçador de mim”. Retomo essas coleções. Quero compreender melhor esta trajetória. Colecionar produz narrativas, memórias. Permite também um encontro com a alteridade, o estranho, aquilo que resiste à significação e à representação. Colecionar implica escolhas e, sobretudo, perdas. Benjamin (2012), em seu texto, *Desempacotando minha biblioteca*, fala sobre esta arte: em toda a coleção, há certa tensão entre ordem e desordem. Uma relação com as coisas que não põe em destaque o valor funcional ou utilitário. Não se trata de acúmulo, mas de criação e da possibilidade de, a partir das coisas, narrar-se a si e ao outro. Nesse gesto, acompanho as reflexões e desdobramentos

que marcaram minha trajetória como educadora, as alternativas de trabalhos referentes à Educação Infantil fundadas ao longo do tempo. O pequeno, o ínfimo, um fragmento do passado é facho de luz iluminando, criando, inventando o presente...

1.1 ABRINDO GAVETAS...

Abrir gavetas é revirar memórias, bagunçá-las, emprestar novo significado e, então, reordená-las segundo uma nova lógica. Em 1994, optei por cursar o Ensino Médio com habilitação para o Magistério em Educação Infantil a séries iniciais do Ensino Fundamental. Decisão tomada, saí em busca de um estágio na área. Minha primeira experiência profissional, ao contrário de muitos, não se consolidou em um estágio, mas, diretamente como professora de Educação Infantil. Naquela época, na rede municipal de Tubarão, situada no extremo sul do estado de Santa Catarina, a formação exigida para ser professora desse nível de ensino era o Magistério do Ensino Médio. Embora estivesse apenas iniciando esse curso, recebi uma oportunidade para ser professora de uma instituição filantrópica mantida pela prefeitura e pela Igreja Católica. Nas palavras da diretora da instituição, ela me deu esta oportunidade porque parecia que eu “tinha um dom e que por isso levava jeito para a coisa”. Hoje, parece absurdo contratar uma professora de apenas quatorze anos, finalizando a oitava série do Ensino Fundamental, para trabalhar com um grupo de trinta e duas crianças entre três e quatro anos. Porém, esse fato não está dissociado das questões históricas de formação dos professores da Educação Infantil. Somente em 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é que a Educação Infantil - creches e pré-escolas - foi integrada ao sistema de ensino e se constituiu como primeira etapa da Educação Básica, por isso, nessa época, as discussões em busca da qualificação do atendimento à qualidade na Educação Infantil estavam apenas iniciando.

Nesta primeira experiência, era professora de crianças que permaneciam o dia todo na instituição. Em meu primeiro dia de trabalho, a irmã responsável pela coordenação pedagógica perguntou-me: “Onde está seu caderno de registro e planejamento?” Fiquei paralisada. Não sabia nem sequer o que era. Pensava: planejamento? Precisa planejar? Registrar o quê? “Achei que era contratada para cuidar e brincar com as crianças”. Com receio, respondo tê-lo esquecido e que o traria no dia seguinte. Ao chegar em casa, recordo-me, corri para minhas irmãs mais velhas, professoras já experientes, contei-lhes o acontecido, pedi conselhos. Elas explicam-me. Eu, ainda confusa, compro o tal caderno, mesmo sem saber muito bem qual a sua utilidade, inicio a escrita seguindo os modelos a mim ofertados.

No planejamento havia uma preocupação excessiva com a rotina. A sequência de horários e atividades deveria ser obedecida. Crianças entravam às 7 da manhã e saíam às 19 horas. Meu horário de trabalho era das 12h às 17h. Lembro-me da hora de toca-discos, das 14h às 14h30min. Éramos instruídas a escolher as músicas. Às crianças cabia ficar sentadas em suas carteiras individuais. Era proibido mover-se e dançar. Cantar só se fosse bem baixinho. As crianças não aceitavam passivamente as orientações e transgrediam constantemente as imposições feitas a elas. O momento, que deveria ser agradável, ampliar o repertório sonoro e corporal das crianças, era um espaço de tensões e conflitos entre estas e seus professores. Mas, por estar apenas iniciando na profissão, tratei de desenvolver as instruções colocadas pelos “professores experientes”. Paralelamente, frequentava o curso de Magistério, o qual servia para reforçar a concepção de criança passiva e submissa expressa na escola. Lembro-me das pastas de atividades, com desenhos e técnicas de “educação artística”, organizadas com exemplos de “trabalhinhos”, repletas de atividades estéreis e modelos estereotipados. Nessas atividades, o conhecimento era tido como algo pronto e o cotidiano se constituía em situações de repetição e absorção de conteúdos que serviam para ensinar “coisas”.

Figura 2 – Caderno de planejamento de 1994



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Ao ingressar no curso de Pedagogia – em 1998, encontrei uma formação bastante

voltada à Psicologia e às questões desenvolvimentistas.² Nessa formação, as crianças geralmente eram consideradas como possuidoras de uma essência comum cujos padrões de conhecimentos eram tomados como referências únicas. A intenção dirigia-se, quase sempre, à adequação das crianças aos padrões de normalidade.

A maioria das orientações recebidas, naquela época, consistia no conhecimento, análise e avaliação das aptidões. Em nome da normatização, aprendíamos a agrupar e dividir as crianças de acordo com suas capacidades cognitivas, como aqueles que “estão bem desenvolvidos, pois acompanham os padrões estabelecidos para sua faixa etária” ou aqueles “que não apresentam o desenvolvimento esperado e por isso estão atrasados”, necessitando de uma maior “estimulação”. Isso fazia a criança ser vista como alguém apenas em processo de capacitação para o ingresso na escolarização e a uma vida adulta e produtiva. Uma vida entre parênteses.

Embora minha formação inicial apontasse para essas concepções, minhas experiências em sala de aula mostravam o contrário. As crianças transgrediam a lógica normalizadora e mostravam não caber em “gavetas”, pois eram críticas, criativas e inventivas. Porém, naquele momento, sonegava informações e tentava agir como uma “boa aluna”, relacionando a ação delas sempre a um determinado comportamento atribuído a uma faixa etária específica.

Apesar da criticidade com a qual analiso minha experiência, relembro-a como marca da minha iniciação profissional. Essa marca, por sua vez, foi produzida/articulada com o momento histórico vivenciado por nós. Além disso, são experiências as quais me possibilitaram repensar determinadas concepções teóricas e pedagógicas que permearam meu percurso profissional e acadêmico. Em particular, fui me incomodando e passei a questionar abordagens que reduziam e simplificavam as crianças apenas à dimensão biológica, dissociando-a do social e cultural.

Após me formar em Pedagogia, iniciei, em 2001, uma especialização em Educação Infantil. Ela contribuiu para a discussão e o lançamento de olhares investigativos sobre a educação de crianças pequenas. Concomitantemente à especialização, mediante concurso público, passei a integrar o corpo docente de professores da Educação Infantil do colégio de aplicação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), onde havia prestado quatro anos de estágio durante o período da graduação.

Após o término da especialização, fui convidada a lecionar no Ensino Superior, no

² Não obstante sabermos a importância que as teorias clássicas da Psicologia tiveram historicamente para o estudo, esta abordagem deixava de considerar a multiplicidade das relações e a sua interferência na constituição.

curso de Pedagogia, a disciplina de Didática II. Este fato constituiu-se para mim em um grande desafio. Com apenas 22 anos de idade, iniciava o trabalho com formação de professores. Atualmente, sigo trabalhando na mesma universidade, com as disciplinas Organização do Cotidiano na Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Nesse percurso, organizamos o Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância (GEPI), que, na época, contava com alguns professores relacionados ao Grupo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (NUPEIN). Esse grupo de pesquisa auxiliou-me a desenvolver estudos baseados no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo no processo de construção histórica. Essa concepção implicou pensar outra forma de pesquisar e construir conhecimento.

O desafio colocado é desenvolver novas relações entre o adulto e a criança, não a reconhecendo mais como um “vir a ser”, mas como alguém a ser valorado. Nessa perspectiva, surgiu a ideia de pensar e organizar um espaço, no curso de Pedagogia, o qual abrigasse tais estudos e pesquisas. Em 2004, passei a coordenar o Projeto de Extensão Brinquedoteca: brincadeira levada a sério, no qual se inserem alunos, professores e outros profissionais do campo da educação. Quem participa do mesmo tem oportunidade de observar, pesquisar, pensar, discutir e analisar (a partir de uma abordagem interdisciplinar) questões ligadas à brincadeira, imaginação e à ludicidade na educação da infância. O projeto recebe visitas sistemáticas dos Centros de Educação Infantil (CEI) e escolas do Ensino Fundamental I do município de Tubarão e região. Embora conte com um espaço estruturado para receber crianças de zero a 10 anos, em seis anos de funcionamento, não havia registros de nenhuma visita de bebês de zero a dois anos de idade. Esse fato chamou-me a atenção. Onde estão os bebês? Por que não recebemos a visita deles? Qual o espaço a eles destinado? Como são os espaços dos CEI frequentados por eles?

Esses motivos, aliados a pouca produção bibliográfica nacional encontrada sobre os bebês e sua vida na creche, motivaram-me a pesquisar as crianças menores de três anos, conduzindo-me ao Mestrado em Educação.

1.2 UM TESOURO PRECIOSO SOTERRADO NO QUINTAL...

Em 2008, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL. Junto à linha de pesquisa Relações Históricas e Culturais em Educação, foi-me possível alinhar experiências, refinar meu conhecimento teórico, minha escrita e, com isso, desbravar novos

caminhos.

Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar do bebê estruturou-se nesse contexto. Seu desafio era propiciar visibilidade aos espaços/lugares constitutivos e constituídos pelos bebês. Para tanto, optei por uma metodologia que permitisse uma visão ampla e simultaneamente micro, desvelando o objeto de diferentes maneiras. Os eixos norteadores do estudo – espaço, lugar, experiência, bebê – procuraram aproximar-se das seguintes questões: quais as configurações físicas do espaço da creche? De que forma os bebês e adultos ocupam e se relacionam nesses espaços? Como a ocupação e relações estabelecidas no espaço constituem-se em lugares dos/para bebês?

Através da pesquisa - que teve como *locus* a maior creche pública municipal da cidade de Tubarão, tendo como sujeitos um grupo de 10 bebês (com idade entre quatro a dezoito meses), quatro adultos: duas professoras e duas auxiliares - evidenciou-se a importância da creche para a constituição dos sujeitos, a precariedade desses espaços e das poucas pesquisas na área.

No estudo em questão, estabelecido a partir do diálogo entre autores e perspectivas, como Benjamin (1986), Tuan (1983) e as diretrizes normativas, defende-se que a educação coletiva efetiva-se na materialidade de um espaço: daí a importância de o mesmo ser rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. O espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens. Contudo, o que diferencia uma sala de bebês de uma sala das crianças de três anos? Móveis, espelhos e brinquedos sensório-motores expressam as peculiaridades de um espaço dos/para os bebês? O que singulariza uma sala de bebês para outra sala de bebês?

Foi necessário ir além das materialidades. Olhar, valorar as formas de ocupação e os sentidos estabelecidos entre bebês e adultos. Reconhecer a alteridade, a experiência. O delicado e sutil movimento do espaço constituindo-se em um lugar...

Ocupações. Relações. Experiências. O lugar possui um significado para além do sentido físico e geográfico. Constitui-se (ou não) a partir da relação afetiva desenvolvida pelos sujeitos ao longo de sua vida na convivência com o espaço e o outro.

A dimensão humana transforma o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, quando reconhecemos a sua legitimidade. Nas palavras de Tuan (1983, p. 151), “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Quando se diz “esse é um lugar de”, extrapolamos a sua condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, simbólico e subjetivo à sua localização. Muitas vezes, ao pensar em determinadas experiências que tivemos, ocorre mencionarmos “aquele foi

o lugar certo para [...]” ou ao contrário dizer “aquele não era lugar de [...]”. Tais expressões demonstram uma dimensão simbólica aos lugares as quais vão além do físico e espacial, assumindo uma condição humana e subjetiva. Na construção de lugares, entram em jogo a representação e o sentido atribuído pelos sujeitos aos mesmos.

O lugar não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora, mas sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre os indivíduos, grupos e lugar. Constituímos o lugar e somos por ele constituídos. (VASCONCELLOS, 2005, p. 79-80).

Embora o espaço da sala pesquisada fosse composto por uma carência significativa de mobiliário, materiais e brinquedos, a organização do tempo e a utilização dos poucos recursos permitiam aos bebês observar, descobrir, encontrar e viver experiências juntos de outros bebês e adultos...

Benjamin (1986) afirma que o tempo e o espaço são companheiros da experiência. O autor alerta 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” (p. 206). De acordo com o autor, no dia-a-dia vivenciamos diversos acontecimentos, muitas vezes, de forma automática. Nesse cotidiano acelerado, cronometrado pela lógica temporal do relógio, poucas situações realmente *nos* passam, *nos* tocam, *nos* marcam sensivelmente ou nos possibilitam viver experiências.

No cotidiano da creche, no automatismo de uma rotina rígida e linear, muitas vezes, não se tem tempo de parar, abrir olhos e ouvidos e possibilitar que a vida nos toque e marque sensivelmente. Tuan (1983, p. 9), ao referir-se à importância da experiência dos sujeitos na construção de lugares, diz: “Se pensamos o espaço como algo que permite o movimento, então o lugar é a pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar.”

Nas relações, nos encontros, nas experiências efetiva-se a constituição dos lugares. Tal processo implica pensarmos bebês e adultos vivendo e convivendo juntos na creche. Na pesquisa, percebeu-se o quanto a presença do adulto/professor perpassa os lugares constituídos e constituintes dos bebês. Na criação de contextos materiais, temporais e sociais, a presença do professor permite, proíbe, incentiva e sustenta (ou não) as vivências, as significações...

Com os adultos, o bebê atribui sentido e significado ao mundo ao seu redor. Ao

traduzir as ações dos bebês em palavras, contar histórias, ler poemas, cantar músicas, os educadores possibilitam a interação com a linguagem oral e, sobretudo, o encontro com as narrativas.

Para Benjamin (1986), a narração emerge de um sentido prático. Ela traz ensinamentos, referências úteis à vida cotidiana. Nas palavras do autor, a verdadeira narrativa “tem sempre em si, às vezes, de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num projeto ou numa norma de vida - o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (p. 201).

O professor, ao narrar a vida na creche, os fatos, os acontecimentos, possibilita aos bebês uma produção de sentidos e significados que influenciam a sua trajetória de vida e a constituição de lugares. Através de cantigas, brincadeiras, histórias e das falas das professoras e auxiliares identificamos que muitas dessas narrativas advinham da sua própria experiência pessoal.

A auxiliar Grasiela senta-se e Carolina vem caminhando em sua direção. A menina para na frente da auxiliar, ajeita-se entre suas pernas, pega na sua mão e começa a se balançar para frente e para trás. Grasiela fala: ‘O que foi Carolina? Já sei, tu quer [sic] brincar, né? [sic]’ Após a pergunta começa a cantar: ‘Serra que serra, serrador, serra madeirinha na casinha do senhor [...] Ao cantar, balança a menina para frente e para trás. Carolina sorri. Quando acaba a canção, Carolina começa a balançar seu corpo, como pedido de ‘novamente, de novo, outra vez’ (Registro em vídeo) (SIMIANO, 2010, p. 102).

Ao observar o gesto de Carolina, aceitar sua demanda e a entender como um convite para brincar, a auxiliar supõe a existência de um sujeito ativo, comunicativo, desejante. Ao valorar os sinais de Carolina, ela dá sentido e narra: “*O que foi Carolina? Já sei, tu quer [sic] brincar, né? [sic]*” E começa a cantar...

Em conversa, a auxiliar relata: “*Essa cantiga é antiga, desde que eu era criança. Eu adorava brincar com o meu pai. Pode notar, os bebês também adoram*”. Para Benjamin (1986), a origem da narrativa é a experiência humana. É sobre ela que o narrador transforma a sua própria experiência em algo útil para os outros. A canção fazia parte da experiência da professora e era narrada por ela no cotidiano, para o outro.

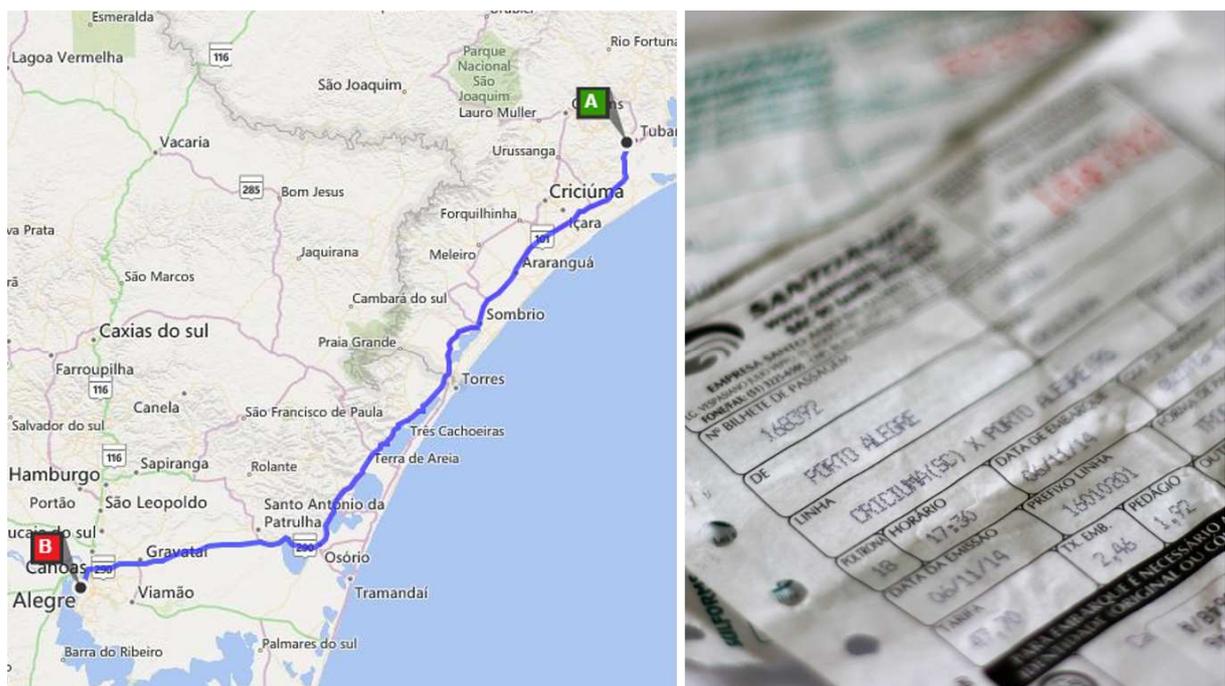
Serra que serra, serrador: “comum a todos os grandes narradores, é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada” (BENJAMIN, 1986, p. 215). Para baixo, para cima, para baixo, para cima, adultos e bebês compartilham signos, sentidos, significados, experiências tecidas entre as lembranças de adultos que brincaram e, ao mesmo tempo, entre novas formas de brincar, resignificadas na

relação com bebês.

Sendo a creche o primeiro espaço de educação coletiva do ser humano, acreditamos ser necessário configurar-se em um espaço significativo, capaz de potencializar experiências. A educação coletiva dos bebês efetiva-se na materialidade de um espaço/tempo, por isso, considera-se fundamental o mesmo ser rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. O espaço potencializa a educação. No entanto, 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.

Após construir alguns indicadores acerca dos espaços, lugares e experiências destes sujeitos, encerro a dissertação afirmando que o trabalho, depois de dois anos e meio, não conseguia responder completamente às interrogações suscitadas pelo mesmo.

Figura 3 – Rota e passagem Tubarão Porto Alegre



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

No sentido de dar continuidade a esse processo, em 2010, ingresso no Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha Estudos sobre Infâncias, onde minhas questões são acolhidas pela Professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa. Embora seja possível verificar um avanço em relação às pesquisas, as quais tomam a criança pequena como sujeito ativo e competente, é pertinente ainda observar no Brasil uma carência significativa de estudos sobre estes sujeitos entre zero e três anos de idade. Em contraposição a esse cenário, podemos citar as pesquisas de Rossetti-Ferreira (1988), Prado (1998),

Coutinho (2002), Schmitt (2009), Camera (2006), Gobbato (2011), Guimarães (2011), Focchi (2013) e Vargas (2014), que buscam dar visibilidade aos bebês e crianças bem pequenas, destacando sua interação no processo de hominização. Tais estudos revelam que os bebês e crianças bem pequenas, mesmo ainda na condição de *infans* “incapaz de falar”, utilizam-se de diferentes modos de comunicação para interagirem com crianças, adultos e o meio onde vivem.

Espaços e lugares, tempos e percursos, traços e memórias ampliam minhas coleções. Entre estes movimentos, um ganha destaque: ao realizar uma viagem de estudos para Pistoia, na Itália, em 2012, vislumbrei uma forma peculiar de ler o cotidiano, narrar e constituir experiências na Educação Infantil. O contexto italiano ofereceu-me pistas preciosas para esse estudo. O valor e o sentido das coisas são redimensionados no encontro com terras estrangeiras, com o mesmo e o outro. Para mim, ali surgia uma preciosa oportunidade de procurar, garimpar, coletar.

1.3 UMA TERRA COM DIREITO AO SONHO...

Primavera de 1945, seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Depois de um longo período de obscuridade, raios de luz visitam o pequeno vilarejo chamado Villa Cella, há algumas milhas da cidade de Reggio Emilia, no Norte da Itália. Ali, um grupo de pais toma uma decisão: construir uma escola para crianças pequenas. Loris Malaguzzi, um professor que trabalhava pelas proximidades, ouviu falar de tal iniciativa. Curioso, pega sua bicicleta e resolve ver de perto do que se tratava. Ao chegar, fica profundamente tocado com o que vê. Numa paisagem mestiçada de tristezas nunca antes vistas, mulheres, em meio aos destroços, empenham-se a catar, recolher, lavar e separar pedaços de tijolos e restos de vigas de casas bombardeadas. Logo mais à frente, um grupo de pessoas negocia a venda de um tanque de guerra abandonado e alguns cavalos. Afetado pelo desejo daqueles sobreviventes aos horrores da guerra, o professor resolve juntar-se a eles. Aproxima-se, fita-os nos olhos e, em meio ao silêncio, surge uma voz: “Construiremos a escola. Trabalharemos sem cessar, todas as noites e aos domingos, até que fique pronta.” “E o resto?” Perguntou-lhes o jovem professor. “O resto. O resto virá [...] Juntos encontraremos um modo.” (MALAGUZZI, 1999, p. 53).

Figura 4 – Creche e movimentos pós-guerra na Itália



Fonte: Acervo *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, 2014.

Fazer história a partir do lixo da história (BENJAMIN, 1986). O aumento dos nascimentos após a Segunda Guerra Mundial exigiu a construção de escolas e modificou o seu papel e objetivos. Os pais desejavam espaços com melhor qualidade e livre das tendências de caridade e discriminações... Daí emergiu o desejo, a determinação de pensar, produzir novos rumos e estratégias educacionais capazes de atender as crianças e suas famílias.

Entre as décadas de 50 e 70, o contexto político italiano foi favorável à Educação Infantil. Movimentos de migração do campo para a cidade, ampliação do mercado de trabalho para mulheres, movimentos estudantis, movimentos feministas e o aumento da taxa de natalidade pressionaram a criação de leis que entendiam a frequência à pré-escola como um direito adquirido.

O direito à educação redimensionou as propostas educativas, exigindo construção de escolas e modificação de seu papel e objetivos. Nesse sentido, além de paredes da escola, era necessário edificar uma pedagogia para atender as crianças e suas famílias. Dos restos, fragmentos, do desejo e da esperança emerge a pedagogia das relações. Professores, famílias e crianças tornam-se o centro do processo educativo.

Outras escolas foram criadas. No ano de 1963 surge a primeira escola municipal dirigida às crianças. Pela primeira vez na Itália as pessoas afirmavam o direito a uma escola pública para crianças pequenas, rompendo com o monopólio exercido pela Igreja Católica sobre a educação até então.

É neste contexto que se defende uma pedagogia pautada nas relações. Nas palavras de Mallaguzzi, “é essencial estarmos focados e centrados nas crianças, mas achamos que isso não seja suficiente. Os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar os três componentes no centro de nosso interesse”. (MALAGUZZI, 1999, p. 75). No encontro “entre” adultos e crianças.

Para tanto, o autor propõe a documentação pedagógica.³ Um dispositivo narrativo tecido com fios de uma imagem de criança potente e da importância de um contexto de tempo, espaço e materiais ricos em experiências. Os laços são feitos na relação entre professores, crianças e famílias.

Visitando o sistema educativo de Pistoia, encontrei uma pedagogia cujo princípio é a criação de relacionamentos significativos na creche. Galardini e Giovannini (2002, p. 130) atribuem como função “dos adultos - professores e pais – transmitir às crianças um sentido de pertencimento a uma comunidade que também tem uma história”. Esse processo considera a importância da escuta e da observação. Trata-se de ser e fazer parte, de tornar visíveis as experiências dos bebês e o trabalho dos professores. Para isso, Malaguzzi sugere a documentação pedagógica, que narra, organiza, seleciona, recupera memórias e histórias.

Em diálogo com Benjamin, além de dar visibilidade, acredito ser possível pensar a documentação pedagógica como uma coleção e o professor como um colecionador. Atento ao mundo, o professor colecionador reconhece, valoriza e colhe preciosidades, as quais, se não forem colhidas e narradas, correm o risco de perderem-se. Pequenos encantamentos que recuperam do fato o possível, o que ele foi, o que poderia ter sido e o que pode ser.

Tais questões são as impulsionadoras deste estudo e, neste rastro, parto em direção à Itália, a Pistoia. Nas malas, carrego algumas poucas certezas, muitas apostas e, sobretudo, espaços vazios para toda a preciosidade a ser coletada, catalogada, colecionada, transformada em bagagem.

³ Loris Malaguzzi foi o primeiro autor a utilizar a expressão documentação pedagógica. O autor se diz declaradamente influenciado pelas ideias de Freinet, que, como também professor de crianças de classe popular, propõe uma série de instrumentos e técnicas que possibilitasse registrar os saberes no trabalho pedagógico. Fichários, planos de trabalho, agenda diária, jornal mural, livro da vida, entre outros, configuravam-se para ele, formas de construir uma escola que estivesse intimamente imbricada com a vida. Os princípios defendidos pelo autor eram embasados no respeito ao pensamento da criança e à valorização dos trabalhos desenvolvidos na escola. Segundo Barbosa (2000), sua metodologia “tinha por funções comunicar, registrar por escrito, valorizar as experiências dos grupos, informar os ausentes do acontecido, aproximar a vida da escola” (BARBOSA, 2000, p. 110). No contexto brasileiro, o registro de práticas educativas começa a ter maior destaque no campo da Educação Infantil na década de 80. Freire (1996) pode ser considerada, pioneira na discussão do registro como instrumento privilegiado de reflexão sobre a prática docente. Esse tema passa a ser difundido e aprofundado em pesquisas (WARSCHAUER, 1993; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002; OSTETTO, 2008), apresentando pontos de aproximação e de distanciamento entre si.

1.4 CAMINHOS, ATALHOS E DESVIOS: COLECIONANDO DESCOBERTAS

Meu olhar passeia, perde-se em várias direções, deixando o foco se encantar pelo inusitado. O singular descoberto na paisagem também conta do extraordinário em mim. Catalogo o achado, o momento, a busca. E adiciono mais esta singela impressão à minha coleção.

A presente tese tem por tema a educação de crianças de zero a três anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída a partir do diálogo entre disciplinas, autores, espaços, lugares e tempos. Uma aposta na creche como constitutiva para as crianças pequenas.

Walter Benjamin oferece as lentes privilegiadas para focar e construir tal percurso. Seu texto inquieta, desperta o desejo por outros modos de fazer pesquisa. Na leitura de suas obras, encontra-se um pensamento aberto, antidogmático e capaz de oferecer alguns itinerários, caminhos e desvios. Um modo peculiar de perceber o mundo, de escrever, de construir conhecimento. Como método, propõe o desvio. Uma outra racionalidade para o fazer investigativo:

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Esse incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação. (BENJAMIN, 1986, p. 50).

Entender o método como desvio, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto por diversos caminhos e desvios. Gagnebin (1994) destaca a estrutura temporal desta perspectiva: o pensamento para, volta atrás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego, e essas hesitações também caracterizam o que Benjamin chama de “contemplação”. A autora aproxima esse conceito de uma espécie de atenção, ao mesmo tempo leve e intensa, a qual indica um sujeito que saiba deter-se, admirado, respeitoso, hesitante e talvez perdido, onde as coisas para ver se dão lentamente. “Método, por certo, perigoso, pois nunca se pode ter certeza de que ele leva realmente a algum lugar, mas, pela mesma razão, extremamente precioso, pois só a renúncia da segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade”. (GAGNEBIN, 1994, p. 100).

É o desvio que guarda a infinidade dos caminhos a seguir. Ao perguntar pelo que ficou de fora, propõe olhar para os fios soltos. Estes permitem o fiar, o tecer, o urdir fios com/no vivido.

Todo conhecimento deve conter o mínimo de contra-senso. [...] No tapete, os fios são cruzados com perfeição, permitindo acompanhar o percurso certo dos fios que o configuram. O desenho de seu curso já está definido, até que nalgum ponto um fio escapa. Nisso, o olhar volta-se para o fio que se soltou e passamos a observar o desenho do tapete com mais atenção. (BENJAMIN, 1994, p. 264).

O desvio. Valer-se disso. Dar atenção às insignificâncias, aos detritos, às coisas pequenas, cotidianas na proposta de construir um olhar e uma escuta sensível para este “entre” adultos e bebês, remete à coleção.

O colecionador pensa as coisas libertas da obrigação de serem úteis. Mais do que resgatar os objetos de sua função original, trata-se de colocá-los em novas constelações. O colecionador está entregue ao ofício da montagem. Ele reúne fragmentos da história e, assim, reconfigura a própria experiência.

O ato de colecionar é entendido como oposto ao consumo, pois o objeto é separado de suas funções originárias a fim de poder se colocar em uma constelação histórica criada pelo próprio colecionador, revelando novas conexões entre diversos itens com os quais guardam correspondências.

Benjamin utilizou o método do colecionador em seu livro *Passagens*, que permaneceu incompleto. Em uma carta escrita a Adorno (10.11.1938) ele explica seu método dizendo que a coleção de fragmentos que constitui o livro permite eliminar o universo fechado dos fatos e, com isso, abrir novas formas de pensamento. Para ele, este seria um trabalho de destruição construtiva, formar uma nova coleção, uma nova constelação. Para atingir tal objetivo o escritor-colecionador Benjamin retirou seus objetos–citações do *continuum* da história, instalando a descontinuidade e dando leitura a esses fragmentos no presente.

A quebra do *continuum*, o estabelecimento da descontinuidade, interrompe a dominação do fluxo. Dessa forma, somos capazes de estabelecer e acionar sinais de alarme à coleção, torná-la uma espécie de estrada-texto a qual podemos sobrevoar. Ao invés de estarmos atentos, podemos nos entregar à invenção, rompendo o comando dos objetos. Na verdade instala-se um ritual de atenção no qual o sentido só se revela atento aos seus múltiplos significados. A coleção torna-se então uma estrada capaz de abrir novas perspectivas, as quais permaneceriam invisíveis de outra maneira. A coleção, nesse sentido, pode ser entendida como uma escrita adivinhatória, um modo de decifrar o conhecimento ainda a ser descoberto.

A coleção e o colecionador constituem um jogo de concentração e dispersão de fragmentos-objetos, uma obra inacabada e inacabável, um labirinto com milhares de passagens que constituem incursões críticas trilhadas pelo colecionador.

Construir uma coleção significa estilhaçar um *continuum* temporal dos objetos e, desse modo, ajudar a abrir novos ângulos de conhecimento. Assim, a coleção acontece em um jogo entre a realidade e a invenção, relação presente no próprio ato de colecionar. Seja para o professor ou o pesquisador, o ponto de partida é o enigma, o estranho, a alteridade. Apostamos tratar-se de um registro que não captura a verdade. É um método marcado pela incompletude. A coleção não quer ser a realidade, mas uma apresentação possível dela.

No campo da pesquisa, Amorin (2004), Rios e Rickes (2008) apostam na possibilidade de construir tais itinerários pela via do *quase*. Para as autoras, o *quase* não estaria aí para marcar nenhuma insuficiência que suponha a possibilidade de alcance do originário, mas para indicar, justamente, a impossibilidade de se estabelecer uma relação sem restos com a realidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. O estranho é a condição de princípio de todo procedimento metodológico. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final. Do familiar ao estranho. Do estranho ao familiar.

Na presente tese, proponho a ideia do professor como colecionador e a pesquisa como uma coleção. Educar e pesquisar são ações diferentes. Porém, em ambos, trata-se de receber e acolher o estranho. O colecionador é aquele que se move para decompor, para criar um significado outro. Trata de um contexto, sutil e raro. Remete à valorização do encontro entre pessoas, sujeitos, adultos, bebês, do que é possível (ou não) construir a partir daí. Assumir uma postura de colecionador implica, então, apostar naquilo além da visão. Um olhar legitimador, capaz de tomar as incompletudes como condição da vida. Deixar-se admirar pela fragilidade e beleza do processo de constituir-se humano. Um olhar salvador, detentor de significação, o colecionador tem uma postura de re-encantamento com o mundo, conforme Benjamin (2012). O que coleciona um colecionador? Caça fragmentos, ao seu olhar, preciosos. Após, os organiza em uma coleção, os faz conversar e oferece um sentido. Constrói uma narrativa. Estes foram os passos da presente pesquisa:

Ir a Pistoia e, em terras estrangeiras, conhecer o cotidiano de quatro creches: *Asilo Nido Lago Mago*, *Asilo Nido Il Faro*, *Asilo Nido Il Mulino*, *Asilo Nido Il Grillo*. No período de novembro de 2013 a maio de 2014, pude vivenciar a pedagogia nesse contexto italiano, dar atenção ao processo de construção da documentação pedagógica, em suas formas e efeitos.

O foco deste estudo é pesquisar o processo de documentação como possível narrativa peculiar para e com crianças pequenas. Para tanto, em um primeiro tempo

focou-se a **documentação pedagógica**. Como se elege o documentado? Como são narradas, descritas, interpretadas, construídas tais documentações? Quais suas formas?

A produção desta tese de Doutorado contou com o **diário de campo**, o **registro fotográfico**, as **documentações produzidas pelas professoras** e, sobretudo, o **estar junto e com** os sujeitos.

Os registros **do diário de campo** abrigam restos de fatos e de narrativas presentes na historicidade de um grupo. No livro “Desempacotando minha biblioteca”, qualificando a relação do colecionador com os objetos de sua coleção, Benjamin afirma que

os colecionadores são os fisiognomonistas do mundo dos objetos – se tornam intérpretes do destino. Basta observar um colecionador manuseando os objetos em seu mostruário de vidro. Mal os segura em suas mãos, parece inspirado a olhar através deles para os seus passados remotos (BENJAMIN, 2012, p. 228).

Se o colecionador benjaminiano é um fisiognomonista do mundo dos objetos, ele, necessariamente, estabelece um diálogo com esses objetos, seu olhar empresta vida nova aos itens estudados.

Através dos momentos capturados pela **fotografia** organizei as coleções em busca de estabelecer uma significação a esses achados. Diante de tamanha avalanche, do perigo de não enxergar nada diante de tanto a ser enxergado, foi preciso um esforço no sentido fazer com que algumas imagens adquirissem relevo. As perguntas surgiam: o que essa fotografia desperta? Quais sentimentos, pensamentos, curiosidades habitam essas imagens? Algumas fotografias, tão instantaneamente quanto o clique que as fixou no tempo, despertaram inúmeras questões. Outras quase passaram despercebidas. Nesse processo *flanêur*, tais perguntas foram norteando a seleção das fotografias, considerando a impressão estética (EVANGELISTA, 2003; OSWALD, 2011; PEREIRA, 2011) e os indícios de que seria possível dialogar e construir sentidos sobre e com elas (JOBIM E SOUZA, 2000). Nessa coleção as fotografias são percebidas além das imagens ali retratadas, transformam-se em textos passíveis de diferentes leituras.

Nas **documentações** colecionei pedras, restos, traços de um tempo, uma forma peculiar de relação com as coisas, e o narrar. Nas narrativas os objetos são apresentados em discursos, que parecem ter vida autônoma de afetos, memórias e desejos próprios de comunicar. Na interlocução teórica com Benjamin (1994, 1995), o texto considera não somente o aparente e exposto das características presentes nas documentações, mas também o avesso e as dobras (dos lugares, da história), os vestígios (deixados como marcas dos que ali

estiveram), e os esconderijos (possibilidades percebidas no atribuir novos significados). O ato de colecionar diz algo do objeto, mas também revela a subjetividade do colecionador. Colecionar consiste em formar um agrupamento de um todo inventado. Em cada coleção surge a marca de um colecionador. Toda pesquisa tem algo de colecionista: juntar evidências e dar-lhes coerência em uma narrativa. As minhas coleções certamente são por mim afetadas e moldadas, no ofício de construí-las imprimo nelas minha personalidade.

Um segundo tempo da pesquisa envolveu um estranhamento, um distanciamento. Larrosa (2000, p. 197) explica que “escrever é em boa medida, um ir e vir incessante e, em certas ocasiões, agitado entre o escritório e as estantes da biblioteca”. Nesse movimento, dissertações, teses, artigos de periódicos em educação relacionados aos conceitos de infância, criança, bebê, educação, documentação pedagógica e narrativa foram aprofundados, reformulados, revisitados. **Considerando as relações entre o adulto e o bebê, quais os fios que tramam a documentação pedagógica, o que os amarra? O que sustenta este tecido?**

Nesta diversidade de documentações pedagógicas, com suas fascinantes cores, fins e suportes, busquei os fios comuns. Identifiquei dois: uma imagem de criança ativa, com capacidades para crescer e se relacionar e um contexto físico, material e relacional potencialmente rico em experiência. No rastro dessas coleções em diálogo com Benjamin encontrei um fio de linguagem plasmado nas coisas. A documentação pedagógica como narrativa peculiar para crianças pequenas.

Entre o familiar e o desconhecido, entre a distância e a proximidade, o conhecido, o antecipado e o “por vir”, a presente tese inscreve as tensões e as possibilidades de um percurso metodológico. Como em uma viagem, trata-se de escolher, sistematizar, planejar, esquecer e, sobretudo, guardar espaço na bagagem para abrigar aquilo a ser conhecido, o novo. Goethe (1999), no livro *Viagem à Itália*, narra sua experiência como viajante. Durante mais de um ano ele aventurou-se em um país estrangeiro o qual descreve com entusiasmo, estranhamento, curiosidade e fascinação.

Nada há, de fato, que se compare à nova vida que a contemplação de uma terra estranha descortina ao homem afeito à reflexão. Embora eu siga sendo sempre a mesma pessoa, creio ter mudado até os ossos. **Vi muitas coisas, e refleti ainda mais: o mundo vai se abrindo mais e mais, e, mesmo aquilo que já sei há muito tempo, somente agora faz-se de fato meu.** Que criatura de saber precoce e prática tardia é o homem! (GOETHE, 1999, p. 100, grifo nosso).

O marco dessa viagem é um poderoso ponto de partida. Uso como mapa a minha experiência pessoal para destacar algumas cenas, imagens e vozes que ecoam quando penso

as questões propostas para esta tese. Contudo, tomo a advertência de Goethe neste momento de preparação, de escolhas entre o que levar e deixar: é preciso viajar com pouca bagagem...

Malas às mãos, passaporte Pistoia: além-mar, a coleção me espera.

Figura 5 – Mesa de entrada *Nido Il Grillo*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Nota: “Estar aqui e não em outro lugar. Disse a casa: Fica, eu sou o teu passado. Disse a estrada: Vem, eu sou o teu futuro.” (*Asilo Nido Il Grilo*, tradução nossa).

COLEÇÃO II



BENVENUTA IN ITÁLIA

“Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell’aver nuovi occhi.” (PROUST, 2012)

“*Siamo in arrivo a Pistoia*”. Assim a voz no corredor do trem anuncia minha chegada a Pistoia. O trem apita e vai, deixa-me para trás. Na estação, a brisa gelada sopra em minha face e o aroma de café me provoca. Era quarta-feira bem cedinho, a cidade parecia adormecida. Apenas as batidas do meu coração rompem o silencioso despertar de Pistoia.

Figura 6 – Cidade de Pistoia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Deixo a estação e começo a descobrir a cidade percorrendo as ruas a pé. Seus prédios amarelos e janelas verdes encantam os olhos de quem chega. Ultrapasso os limites da muralha medieval que faz fronteira e hoje é o coração da cidade. Ali é possível ouvir rumores, vozes, músicas, barulho... À medida que me aproximo o volume cresce... Chego mais perto... Uma feira matinal transforma a Piazza del Duomo e ruas vizinhas em um animado mar de toldos azuis e brancos onde compradores se acotovelavam e barganhavam melhores preços. Assim, encontrei aquele pequeno centro histórico tomado de gente. Tendas abrigando lojas de roupas, calçados, barraquinhas de comidas típicas, guloseimas, artesanato. Crianças e adultos misturavam-se sob aquele imenso mar azul e branco de relações, histórias, culturas...

Uma catedral no centro da praça, o batistério, a prefeitura, o museu, escola, bancos, ofício de turismo... Agora tudo parecia estar ali, ao alcance das mãos: festa para os olhos de quem estava tão longe, sonhou, projetou, desejou estar ali... Ao mesmo tempo, tudo tão próximo e distante.

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. Em cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneira diversa: mas, assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais, hortos, depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim – dizem alguns – **confirma-se a hipótese de que cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares.** (CALVINO, 2003, p. 36, grifo nosso).

Chegava à cidade de Pistoia para realizar minha pesquisa. O que começou como espaço indiferenciado, amplo, ia transformando-se em lugar à medida que o conhecia melhor e o dotava de valor. Pouco a pouco esse espaço ia constituindo-se, aos meus olhos, um lugar. Nesse primeiro momento, olhava tudo com olhos estrangeiros. A distribuição da cidade, suas pequenas *piazzas* e os entornos com ruas estreitas e sombreadas, as quais mais pareciam labirintos, convidavam-me a explorar, perder-me, encontrar-me. Um lugar onde praticamente não existem anônimos. Acostumada a observar por encantamento ou por ofício comumente, de observadora passava à observada. Seguidamente era indagada: “*Sei una straniera? È vero?*” “*Da dove vieni?*” “*Sei venuta per que?*” “*Sei sposata?*” “*Hai figli?*” *Per quanto tempo starai?* Cada pequeno gesto me denunciava. A própria língua me nomeava como estranha, estrangeira... Uma simples visita ao comércio local, ou fazer compras no supermercado era suficiente para que cada pessoa pudesse me dirigir tais perguntas. Ali todos eram filhos de alguém, conhecidos de alguém, esposas de alguém... Tinham vínculos estabelecidos com aquele lugar e as pessoas daquela terra, os quais, naquele momento, eram incompreensíveis para mim.

Tento preservar na memória a constante surpresa que emergia dos primeiros encontros com a cidade. Suas cores, seu cheiro, seus sons peculiares... Tudo o que aconteceu no percurso até me tornar a pesquisadora brasileira homenageada na festa *Brasile in Pistoia*.⁴ Levaria ainda certo tempo para que eu compreendesse minimamente onde estava e iniciasse meus passos na *Comuni di Pistoia*, tomando consciência de que, pouco a pouco, eu mesma passaria a me tornar uma narradora do lugar.

⁴ Em maio de 2014, um dia antes de minha partida, aconteceu tal comemoração que se dá anualmente na cidade. A forte relação que a cidade de Pistoia estabelece com o Brasil se dá em função da ajuda recebida pela Força Expedicionária Brasileira (FEB), na luta pela libertação dos nazifascistas na Itália (1944-1945), durante a Segunda Guerra Mundial. Há em Pistoia museu dedicado aos pracinhas brasileiros que lutaram na guerra defendendo a Itália juntamente a um cemitério militar onde estavam enterrados 465 soldados brasileiros. Em 20 de junho de 1962, os restos mortais dos soldados foram transferidos para o Brasil. Em 1967, no lugar do cemitério, foi erguido um monumento votivo projetado para Olavo Redig de Campos, discípulo de Oscar Niemeyer.

Figura 7 – *Folder Pistoia Brasile*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

O primeiro gesto de chegada teve alguma coisa de lento. Embora por meses tenha desejado e decidido estar ali, por diversas vezes fui cercada por dúvidas e incertezas. Sensação incompreensível e contraditória. Nesse processo o medo resolveu visitar-me. Saí de meu lugar para um espaço de amplidão. Por um instante penso que poderia ter traçado movimentos de pesquisa mais seguros se não tivesse me aventurado para além da fronteira da minha língua, da minha cultura, do meu território. Como fazer uma pesquisa em um campo totalmente novo? Não estaria eu mais segura em um lugar conhecido? Do familiar/conhecido ao estranho desconhecido. O estranho em mim. No caminho do escritório da Secretaria de Educação de Pistoia, ao encontro de Donatella⁵, reflito sobre essas questões. Meu medo vislumbrava mais muros que estradas. A intransponível muralha medieval a acompanhar o percurso parecia cercar também a minha alma.

Tudo que não invento é falso. Meu medo é inventado! Pode haver mais medo de fracassar do que as chances de errar que imaginamos? No encontro sou recebida de maneira muito gentil e curiosa. Assim como nos outros espaços, todos me observam, passo de pesquisadora à pesquisada. Olhos curiosos acompanham cuidadosamente gestos, roupas, mãos... Tudo parece novo para quem olha e é olhado. Minha voz embargada segue caçando

⁵ Donatella é a coordenadora pedagógica da cidade de Pistoia. Sua função é garantir enraizamento e qualidade dos serviços educativos. Foi a primeira pessoa com quem iniciei o contato, ela acompanhou todo o processo da pesquisa.

palavras. Estas aparecem e desaparecem como em um jogo de esconde-esconde... Meu olhar pede. A senhora gentil de olhos sorridentes compreende. Pouco a pouco, passo a passo, vou conhecendo e me tornando conhecida na cidade e, assim, transponho a muralha.

2.1 PISTOIA CITTÀ AMICA DEI BAMBINI⁶

Pistoia é uma simpática cidade da região da Toscana, com uma população de aproximadamente 100 mil habitantes. Sua economia é baseada na fabricação de vagões de trem e ônibus e no cultivo de árvores ornamentais. O sistema municipal de educação para a primeira infância tem se tornado muito conhecido, pois dedica uma especial atenção e sensibilidade para as necessidades de crianças e suas famílias.

A trajetória desse sistema nasce nos anos 1970 e é guiada pela concepção das crianças como protagonistas, e a educação, como projeto compartilhado. A escola, a família, a cultura e a política, todos assumem a responsabilidade pela educação das crianças. A cidade respira vida e cultura.

Apresentado à cidade em maio de 1996, o projeto *A cidade educadora Pistoia amiga das crianças* pretende recuperar o papel central do espaço urbano na vida da coletividade e, em particular, das crianças, as quais frequentemente são obrigadas a passar o tempo livre nos ambientes domésticos. Aqui estão alguns exemplos de ações já em uso:

- a) *a cidade em jogos*: apresenta programações nos fins de semana para crianças e jovens em jardins, edifícios históricos, museus locais, ruas e praças com muitas e variadas propostas de encontros;
- b) *sinalização especial*: esses sinais identificam lugares dedicados a atividades educacionais de jogo e movimento (jardins, escolas, ginásios, bibliotecas, piscinas) podem ser facilmente identificados e reconhecidos por crianças beneficiadas pela possibilidade de “ler” mais facilmente a cidade;
- c) *lojas amigas das crianças*: a placa com a imagem de um ursinho de pelúcia sorridente, que é o símbolo da cidade de Pistoia, identifica lojas dispostas a ouvir e atender às necessidades das crianças em seu caminhar pela cidade;

⁶ Em maio de 1996, a administração municipal de Pistoia apresentou o projeto, coordenado por Andrea Fusari, de uma cidade educativa em Pistoia. Nesse projeto, não só a escola, mas todos os espaços de vida da criança devem fazer sua parte.

d) *o ludobus*: um velho ônibus escolar da garagem da Prefeitura foi transformado, tanto por fora quanto por dentro, em um meio para veicular propostas de jogos e de aprendizagem mesmo nos locais mais distantes da cidade.

Praças, museus, bibliotecas, teatros, cada espaço torna-se um atraente convite ao imaginário das crianças.

Figura 8 – Bolha de sabão Piazza Del Duomo Pistoia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Uma ideia sustenta o projeto educativo de Pistoia: a imagem da criança como ativa, capaz de interagir com a realidade que a rodeia. Uma criança que deseja aprender, descobrir o mundo e dar a sua interpretação. Para tanto, Gallardini (2003) afirma que “nossa pedagogia não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias das crianças” (p. 94).

Nos últimos 40 anos o sistema tem criado um conjunto singular de suposições filosóficas e pedagógicas sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, que surge em um contexto histórico, cultural e político bastante particular. Essa pedagogia é defendida na *Carta dei servizi educativi del Comune di Pistoia*⁷, um documento produzido em 2004.

⁷ A Carta de serviços educacionais para as crianças da cidade de Pistoia é um documento que expõe o projeto de desenvolvimento das creches, pré-escolas, e *areabambini*. Está alicerçada a outros documentos legais para a infância na Itália, tais como: os princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Lei nº 176/1991); artigos 3, 33 e 34 da Constituição italiana; Lei nº 62, de 2000, sobre o tema da igualdade da

Trata-se de uma proposta construída coletivamente por professores, pais, gestores e colaboradores da universidade, que expõe o projeto educacional e cultural da cidade e a identidade pedagógica desse sistema.

As principais ofertas são as creches (*asili nido*) e pré-escolas (*scuole dell'infanzia*) públicas. As creches, para crianças de 0 a 3 anos, são vistas como lugar de crescimento, bem-estar e aprendizagem para as crianças. São geridas pelo governo local e têm como objetivo ajudar as famílias em suas tarefas de cuidado com as crianças. Na Escola da Infância (crianças de 3 a 6 anos) não há preocupação com o aprendizado formal, mas em permitir que as crianças se expressem livre e criativamente através da organização de jogos de grupo, jogos espontâneos e momentos de partilha de vida cotidiana. A constituição dessa pedagogia não nasceu a partir de uma teoria definida *a priori*. Ela é enriquecida pelo trabalho de investigação científica com parceria da universidade e os professores da rede. Suas principais ideias-chave são:

- a) a cidade inteira, como um lugar de vida e cultura, a serviço das crianças, onde todos os cidadãos são responsáveis;
- b) todos os serviços educacionais precisam de lugares acolhedores para as crianças e suas famílias;
- c) o processo educativo cultiva a iniciativa da criança para dar sentido ao mundo;
- d) a educação cultiva o gosto estético das crianças e adultos;
- e) a Educação Infantil tem a sua especificidade com relação à *scuola elementare* (ensino fundamental).

Atualmente a cidade conta com um conjunto de 22 instituições que atendem crianças com idades de zero a seis anos. Elas são mantidas pelo município, tanto diretamente quanto por meio de acordo com cooperativas. Ao todo, correspondem a 10 *Asili nido* (creches) e 12 *Scuole dell'infanzia* (pré-escola) e 10 *Areabambini*⁸ (centros que atendem crianças de zero a seis anos em outro turno). Os princípios a dar sustentação à pedagogia de Pistoia na Educação Infantil são:

Acolhida: os espaços, o mobiliário, os materiais são cuidadosamente pensados e planejados para que possam promover experiências sociais e culturais significativas. As

escola; A Lei nº 32, de 2002, da Região da Toscana; O Manual de Avaliação (1998), produzido pela Região Toscana.

⁸ As *areabambini* são espaços em que as crianças de zero a seis anos têm a oportunidade de frequentar no extraturno. Uma nova solução em termos de tempo e espaço para a necessidade das crianças. Há quatro áreas que oferecem espaço para o trabalho com artes, natureza, brincadeira, narrativas de histórias. Tais áreas são a expressão de um sistema educativo que não é fechado em si mesmo, mas aberto a uma leitura de contexto social sempre capaz de experimentar e renovar-se.

instituições educativas primam por uma escola amável, um lugar em que as todas as crianças, educadores e famílias sejam conhecidos pelo nome. (MALAGUZZI, 2001). Para tanto, todas as creches em Pistoia são pequenas, pois se acredita que um espaço menor favoreça as relações informais, possibilitando horários flexíveis de entrada e saída. Com relação à acolhida, há ainda um forte princípio: “dar valor à cotidianidade”. O cotidiano é assumido como um elemento importante, pois este permite o acontecer das experiências das crianças. Assim, são organizadas estratégias e práticas de acolhidas cotidianas de modo que se possa “encontrar o extraordinário naquilo que é ordinário, cuidando dos detalhes, das pequenas coisas que propiciam o prazer de estar juntos”. (GIOVANINNI, 2010, p. 117). Nesse princípio, a documentação ocupa uma importante função, visto que é o processo que torna o trabalho pedagógico visível. De acordo com a *carta di servizio*, é um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação. Estes testemunhos valoram as crianças e adultos e contribuem para criar uma cultura da infância.

Relações: há um cuidado especial no que se refere às relações entre crianças, professores e famílias. Para garantir a qualidade dessas, é dedicada particular atenção à relação numérica envolvendo criança e adultos. Conforme mencionado anteriormente, as creches são pequenas, têm entre 60 e 70 crianças. É disponibilizado um adulto para um grupo de quatro crianças em idade de zero a um ano; seis crianças por adulto na idade de um a dois anos; dez crianças por adulto em idade de dois e três anos; dois adultos para 25 crianças de seis anos. Esses, entre outros aspectos, buscam garantir uma relação singularizada e garantir contexto de bem-estar. “Nas relações os adultos buscam transmitir às crianças um sentido de pertencimento a uma comunidade que também tem uma história.” (GALLARDINI; GIOVANNINI, 2002, p. 130). Os educadores buscam criar uma proximidade entre as crianças e a cidade, com sua cultura e sua história as quais são passíveis de serem reinterpretadas através da imaginação e conhecimento das crianças.

Bem-estar e bom gosto: as instituições educativas em Pistoia têm um cuidado especial com a estética, tanto no *design* dos espaços como na documentação pedagógica. Há uma atenção à dimensão estética que busca nutrir a “pedagogia do bom gosto”⁹. Um espaço belo produz bem-estar e, ao mesmo tempo, é um lugar que acolhe e testemunha a dedicação e o cuidado aos seus habitantes. Dá-se uma grande atenção à apresentação dos materiais. Costuma-se falar em um ambiente generoso, que resulta não apenas da riqueza dos materiais,

⁹ “Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l’infanzia del Comune di Pistoia” (BECCHI, 2010) livro sobre as experiências, projetos e pedagogia do serviço educacional para crianças da cidade de Pistoia.

mas também da atitude dos professores, implícita no cuidado com que os materiais foram procurados, selecionados e oferecidos às crianças. Os objetos e materiais da sala não são tidos como neutros, mas como artefatos culturais e sociais que comunicam à criança. Por exemplo: nas salas onde dormem os bebês, há berços de vime feitos por artesãos da região. Os educadores valorizam esta herança cultural bem como acolhem as diversas formas de cultura das famílias que chegam à comunidade.

Figura 9 – Berço dos bebês – *Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Aprendizagem: parte-se do princípio de que as crianças aprendem com o fato de estar junto, através do compartilhamento. Em Pistoia crianças vivem relacionamentos íntimos e significativos entre si e com os adultos. Há uma continuidade do grupo de crianças e de adultos que ficam juntos por três anos consecutivos. A creche torna-se uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde as crianças envolvidas no cotidiano da escola e da comunidade aprendem em conjunto com os adultos. Em grande parte do dia as crianças são organizadas em pequenos grupos para garantir uma melhor possibilidade de trocas, criação de laços de coletividade. Existe uma especial atenção à linguagem enquanto manifestação do sujeito e confere à narrativa um lugar central para o intercâmbio de experiências, a construção de elos de coletividade, conservação da tradição e também resignificação da história.

Valorização dos professores: há um forte investimento na formação continuada dos professores de Pistoia vista como um elemento-chave da qualidade do serviço. Para tanto, o

município de Pistoia, anualmente, organiza cursos e seminários. Também propiciam aos professores participar de uma série de iniciativas culturais organizadas pela Prefeitura. A formação dos professores é realizada através de um diálogo entre professores da rede, docente de universidades, pesquisadores, colegas de outras realidades italianas e também estrangeiras, com intuito de abrir-se a novos horizontes de conhecimentos. Cada curso, cada seminário, tem como objetivo não somente o conhecer, mas o conhecer-se. O conteúdo da formação é modificado todos os anos de acordo com a necessidade dos professores. Há uma forte ligação entre o sistema educativo e a universidade, em especial com a *Universidade de Firenze e a Universidade de Pavia*.

A fim de melhor compreender esta proposta, resolvi vivê-la. Particpei de diversos encontros de formação para os professores. Procurei mostrar-me aberta a partilhar ideias, princípios, vivências. Ouvir, ver, falar e ser vista. Abrir-me a dialogar com diferentes pensares e, dessa forma, inseri-me, pouco a pouco, nesse contexto e sua proposta de educar. Esta fértil parceria resultou, ao final de minha pesquisa, em um convite. Pediam-me para ministrar uma formação com os professores sobre, justamente, documentação pedagógica. Com felicidade e empenho, aceitei este desafio:

Figura 10 – *Folders* formação de professores de Pistoia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Participação da família: momentos são organizados para promover e compartilhar, estimular o diálogo e participação da família. Vivenciei diferentes formas de esses momentos

acontecerem. *Mercatino de Natale*: quando os pais levam comidas e outras prendas para venderem entre eles e angariarem fundos para a creche. O acolhimento aos pais recém-chegados à creche recebe especial atenção. A professora organiza rodas de conversa separadamente entre pais e mães. Experiências, oficinas, jogos de integração. Estes singulares círculos de convivência permitem o partilhar das vivências da maternidade e da paternidade. Outras formas de encontro são promovidas quando os casais, reunidos, jantam, partilham experiências, vivem momentos tão únicos naquele espaço de educação como o seu filho o faz todos os dias. Essas iniciativas promovem o compartilhar de alegrias, angústias e variados sentimentos. O acolhimento envolve os pais na intimidade do ambiente habitado diariamente pelos filhos em seus primeiros passos pelo universo do educar.

A relação com a família é compreendida como parte fundamental no projeto educativo, os pais são chamados a participar de forma muito ativa do cotidiano da creche.

Figura 11 – Documentação famílias *Nido Il Grillo*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

2.2 PESQUISANDO AS POÉTICAS CRECHES DE PISTOIA

Onde pesquisar? Como escolher entre tantas instituições? Muitas foram as dúvidas... Sabia que, para a escolha da instituição como *locus* da pesquisa, precisava estabelecer alguns critérios. Inicialmente, o primeiro foi o fato de a creche ser uma instituição pública. Sendo a Educação Infantil de qualidade um direito de toda criança entre zero e cinco anos, torna-se

necessário investigá-la e realizar reflexões no âmbito do atendimento público. O ensino público no município de Pistoia conta com 10 creches: como escolher a instituição a ser pesquisada nesse universo?

Encantada com a aventura de pesquisadora viajante, a princípio havia como roteiro escolher apenas uma instituição para viver e compartilhar o cotidiano, mas, como em toda viagem, para além do itinerário programado detalhadamente, surgem desvios ao encontrar os sujeitos. A vida como uma viagem é feita também de casualidades. Uma mistura formidável de casualidades. Donatella sugere-me estar em mais de uma, pois, apesar das instituições seguirem a mesma proposta pedagógica, existem aspectos peculiares que as identificam. Assim, ela me propõe realizar a pesquisa em quatro instituições localizadas em diferentes regiões da cidade. Eu aceitei o convite desafiador. Com um cronograma organizado por nós, inseri-me nas creches: *Il Mulino* (O Moinho), *Lago Mago* (Lago Mágico), *Il Faro* (O Farol) e *Il Grillo* (O Grilo).

Essas creches atendem crianças de zero a três anos. Meu tempo de permanência dava-se durante toda a jornada, das 7h30 às 15h30. Em todas elas fui muito bem recebida e pude notar um grande entusiasmo das professoras com relação ao tema da pesquisa. Após a conversa inicial, a apresentação da pesquisa, fui levada para conhecer os espaços das instituições e as salas das crianças da creche. A divisão das crianças por turma ocorre por idade:

- a) *Piccolli* – crianças de seis a 18 meses de idade;
- b) *Medie* - crianças de um a dois anos de idade;
- c) *Grande* - crianças de dois e três anos de idade.

Cada uma das creches possui um nome traduzindo o seu pertencer à história e ao território social e cultural daquela instituição. Sua identidade reflete-se na qualidade do ambiente, no cuidado dos materiais, nas solicitações que as crianças encontram para seu agir e conhecer e, ainda, na garantia do seu bem-estar. Apresento brevemente cada uma delas que me auxiliaram a compor as coleções desta tese. Nessa breve apresentação, busco situar como o Outro, os Outros, com os quais me encontrei no processo de pesquisa, meninas, meninos, professoras, familiares não foram indiferentes à minha presença. Uma nova adulta habitava sua sala, corredores, pátios, com seu diário de campo e máquina fotográfica. Fui compreendida e recebida de diferentes formas e intensidades.

Il Mulino

Figura 12 – Acervo histórico – *Nido Il Mulino* - 1971



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Esse *nido* (creche) tem uma estrutura física bastante peculiar. Foi a primeira creche criada em Pistoia em 1971. O nome *Il Mulino* refere-se à estrutura física que antes de se tornar um espaço educativo era a casa de uma família proprietária de um grande moinho conservado até os dias atuais. A estrutura da creche é um prédio de três andares, onde no térreo estão as crianças maiores, de dois e três anos. No primeiro andar, estão as crianças de um e dois anos e, no segundo, os bebês de zero a um ano. Lidia, uma professora prestes a se aposentar e que iniciara sua vida profissional nessa creche, recebeu-me com uma grande mesa repleta de documentações. A professora me apresentava todo material com muito orgulho por ter sua história entrelaçada com a da instituição. A gentileza, o respeito com o outro, é fundamental na pesquisa. O nosso trabalho depende do outro. Sem o outro eu não poderei contar história alguma. E assim, entre gentilezas e delicadezas, a pesquisa foi se delineando. Lá me inseria nas turmas em todos os momentos do cotidiano. Pelas crianças fui recebida de diferentes formas, algumas acolhiam, outras estranhavam... Em especial as maiores. Tal como aconteceu certo dia quando eu estava na mesa almoçando com as crianças. Enzo (três anos), fala: *“Per piacere, può passare l’acqua”* (Por favor, você pode me passar a água?). E eu respondo em busca de fazer um primeiro contato: *Sì prego. Ti piace “bebere” acqua?* (Sim, aqui está. Você gosta de “beber” água?). Enzo, zangado, responde: *“Hai sbagliato, non è*

“*bebere*” è “*bere*” *acqua*. (Você errou, não é *bebedere*, mas *beber água*). Ana (três anos), que está sentada à mesa conosco, percebe meu embaraço, pega em minha mão e fala ao seu colega Enzo: “*Non parlo così... Non hai visto che lei è una grande piccola?* (Não fale assim... Tu não estás vendo, ela é uma grande pequena). Ana compreende que sou grande em tamanho, mas ainda pequena na língua.

Lago Mago: essa creche foi assim batizada em razão de estar inserida em uma paisagem singular. Integrado a creche, há um lago com uma pequena área verde. As crianças convivem diariamente em contato com a natureza. A creche é composta de dois pavimentos: o pavimento superior é dedicado às crianças maiores. Lá não há uma sala específica para cada grupo, mas diversas salas temáticas, tais como, sala de jogo simbólico, biblioteca, música, jogos de construção, etc. É uma creche muito interessante pela diversidade de salas que apresenta. Da mesma forma, fui acolhida gentilmente pelos adultos. As crianças dessa instituição pareciam estar muito acostumadas com outros adultos, pois tinham o hábito de receberem visitas de delegações estrangeiras. A máquina fotográfica também foi um instrumento que colaborou para a aproximação de algumas crianças a mim, seu primeiro interesse era muito mais no equipamento, mas este logo se prolongou para a minha pessoa. Os maiores gostaram muito da câmera e comumente pediam para se ver nas imagens.

Figura 13 – Aproximações máquina fotográfica – *Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Il Faro: muitas espécies de pássaros habitam a região rural onde essa creche se localiza. A creche é de apenas um pavimento com três turmas de crianças. Conta com um grande *hall* de entrada e um corredor que liga as três salas e é compartilhado por todas, pois está organizado como espaço de brincadeira. As salas são amplas e, além delas, também há outros espaços como sala de leitura, ateliê, sala de jogos simbólicos. Esses ambientes são utilizados para fazer trabalhos em pequenos grupos. Envolver-me naquela ciranda de múltiplas e estimulantes atividades parecia obrigar-me a produzir continuamente registros em meu diário de bordo. Às vezes era apenas uma palavra. Outras se estendiam na tentativa de captar as impressões, os sentimentos inspirados pelo permanente e encantador acontecer ao meu redor. Era como se estivesse sempre em dúvida, presa ao temor de haver deixado escapar um detalhe... Muitas vezes escrevi histórias que não sabia se um dia iria utilizá-las. Outras pareciam envolvidas por um tangível caráter de relevância para a pesquisa.

Ao revisitar as imagens, dei-me conta de meu reflexo no espelho, julguei importante o colocar esse registro, a imagem refletida de minha presença como estudiosa daquele contexto. Pareceu-me informante pelo modo como me posicionei - próxima às crianças -, a fotografia expressa a noção de autorrepresentação: da pesquisadora fotógrafa como sujeito de sua própria imagem. Eu observava as crianças em seus jogos e brincadeiras. Ou seria eu o foco de seu olhar em minha atuação como pesquisadora? A perspectiva viajando entre a realidade e a ilusão como em *As Meninas de Velázquez*. Poderiam os olhares da pesquisadora e das crianças serem combinados no mesmo quadro, refletindo uma visão multifacetada de minha experiência?

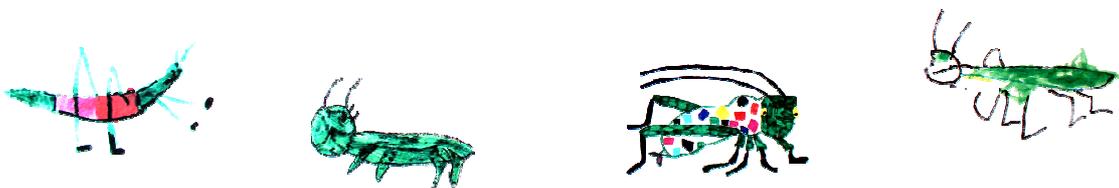
Figura 14 – Olhares da pesquisadora e das crianças – *Nido Il Grillo e Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Il Grillo: o nome desta instituição se liga à sua história. Por se tratar também de uma área rural, comumente é possível ver bichinhos no jardim. Um belo dia um grilo foi encontrado no jardim. E as crianças, para hospedarem aquele visitante delicado, preparam um pequeno gramado com uma aconchegante casinha de folhas. O grilo, pouco tempo depois, deixou aquele lugar, mas outros pequenos animais se hospedam lá até hoje. Daí o nome *Il Grillo*.

Figura 15 – Grilos desenhados pelas crianças – *Nido Il Grillo*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

A instituição é composta de apenas um único pavimento com as salas amplas. Há também três turmas de crianças. Nas salas podemos encontrar diversos brinquedos e materiais acessíveis às crianças e outros espaços que permitem a divisão dos grupos. Os adultos receberam-me bem e buscavam me entrelaçar à vida no grupo. As crianças, em especial, manifestavam grande curiosidade, desejavam tocar meu caderno, caneta e gostavam de apresentar-me os materiais e espaços da creche.

Figura 16 – Curiosidade e desejo de conhecer – *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Uma verdadeira viagem tem como regra o compartilhamento. Precisa-se experimentar como vivem as pessoas que se encontra, comer as mesmas coisas, correr os mesmos riscos, esperar o mesmo tempo. Precisa-se estar o mais próximo possível. Exercitei essa regra vivendo assim durante os seis meses da pesquisa.

De maneira poética, saudosa e imaginativa busquei, na materialidade dos objetos colecionados, fragmentos de experiências para rememorar e compor minhas próximas coleções em um presente historicizado. Nesse caso, memória é invenção. Invenção de si. Invenção do outro. Invenção do mundo. Penso como Manoel de Barros: Tudo que não invento é falso (2006). Por isso sigo inventando, reconfigurando resignificando minhas coleções que não servem apenas para rememorar o passado, mas para projetar-se no futuro.

Minhas memórias são como coleções de imagens, objetos, falas, lugares pensamentos que surgem revestidos pelo brilho especial da imaginação. A necessidade humana de reconfigurar a vida leva-me a reordenar, a resignificar as coleções, ilustrando o branco da página com narrativas que articulam as experiências passadas, dando sentido à existência, permitindo uma apropriação da vida.

Assim, tento retirar objetos dos diferentes lugares por que passei e os coloco em relação, criando novas configurações, produzindo narrativas originais. Vivo essa possibilidade

de poder organizar novas coleções, ser capaz de deslocar-me no tempo e no espaço, do presente para o passado, do passado para o futuro, num ir e vir sem ponto de chegada e partida. Esses fragmentos reorganizados podem resignificar os acontecimentos, dando sentido à vida.

Valiosos itens espalham-se à minha frente. Singelos momentos diligentemente coletados. O trivial, aparentemente insignificante, ganha importância ao meu olhar. Documentos de uma pedagogia original, lúdica e acolhedora, são valiosos como fios de ouro. E, com a habilidade herdada do primeiro colecionador que conheci, pretendo tramá-los delicadamente...

COLEÇÃO III



FIOS DE OURO

Os Desobjetos
(Da coleção de Bernardo)

- 1 Prego que farfalha
 - 2 Uma pua de mandioca
 - 3 O fazedor de amanhecer
 - 4 O martelo de pregar água
 - 5 Guindaste de levantar vento
 - 6 O ferro de engomar gelo
 - 7 O parafuso de veludo
 - 8 Alarme para o silêncio
 - 9 Presilia de prender silêncio
 - 10 Formiga frondosa com olhar de árvore
 - 11 Alicate cremoso
 - 12 Peneira de carregar água
 - 13 Besouro de olhar ajoelhado
 - 14 A água viciada em mar
 - 15 Rolete para mover o sol
- (BARROS, 2012)

Na creche, conchas, pedras, tubos, parafusos, tocos de madeira. Adultos e crianças. Variados encontros. Espaço de observar, registrar, coletar significações. Permitir ser tocado por suas semelhanças e diferenças. E capturá-los, narrá-los. A lúdica coleção provocada por este experimentar diário estabelece um diálogo estimulante, produtivo com o educar. O olhar precisa se iluminar de suavidade para este delicado tramar. Lembranças vívidas, preciosas, douradas passando por entre os fios da urdidura pedagógica. Estes singelos momentos documentados são preciosos como fios de ouro, pois revelam indícios de um contexto rico em experiência. Pacientemente tramadas, estas memórias tecem uma criança imaginativa, capaz, respirando a plenitude de uma vida de infinitas possibilidades.

3.1 TECENDO A DELICADA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Loris Malaguzzi, segundo seus colegas, tinha o dom de fascinar a todos por sua paixão e capacidade de narrar, contar e recontar histórias. Para ele, “as coisas relativas às crianças e para as crianças, somente são aprendidas com elas”. Por isso fez opção de estar com os pequenos e, neste encontro, observar, registrar e documentar seus processos de crescimento e aprendizagens.

Através da documentação pedagógica o autor sistematiza seus estudos. Esse termo surge para ele no final da década de 60 e traz consigo a necessidade de romper com uma tradição pedagógica que considerava a organização do trabalho educativo linearmente. Contrária à ideia de programas prévios, a sequência de trabalhos antecipadamente anunciados e estabelecidos a definir o que, quando e como deve acontecer, a documentação pedagógica resignifica a didática e a pedagogia da infância à medida que propõe reinventar, adaptar e flexibilizar o processo educativo. Uma outra forma ética, estética e política de pensar as relações que têm efeito nas formas organizativas do trabalho pedagógico. Compreende-se que “não existe uma ética sem estética, nem sem atuação política; da mesma forma que não se pode compreender uma estética ou política sem os outros elementos. Os três elementos são interdependentes” (HOYUELOS, 2004, p. 24).

No senso comum, a palavra “documentação”, pela sua associação a “documento”, pode evocar alguns fantasmas na educação, como controle e burocratização. Nesse sentido, Hoyuelos (2006) propõe um modo interessante de pensar seu significado. O autor nos incita a pensá-la inicialmente por aquilo que não é, por isso, parte do conceito de “indocumentado”. Ao buscar definições sobre o significado léxico desse conceito, encontra-se: “1 Falta de documentação. 2 Aquele que carece de identificação pessoal. 3 Aquele que não tem títulos,

méritos ou qualidades para desempenho de um cargo. 4 Ignorante, inculto. 5 Pessoa sem raízes.” (LAROUSSE CULTURAL, 1999, p. 324).

A compreensão do significado da palavra indocumentado relaciona-se à falta de documentos; ausência de identificação pessoal; aquele que não possui raízes. A documentação remeteria, então, a uma materialidade que deixa marcas, rastros, produz raízes. Testemunha, reconhece, identifica, possibilita ao sujeito ser e fazer parte de um lugar.

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 temática. Em pesquisa recente, Marques (2010) apresenta alguns estudos e autores sobre esse termo, aos quais é possível sinteticamente associar:

- a) documentação e memória (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELI, 1998; BENATI et al., 2005; BRESCI et al., 2007);
- b) documentação e construção da identidade (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELI, 1998);
- c) documentação e imagem de criança, escola, pedagogia (SPECCHIA, 2002; BENATI et al., 2005; BRESCI et al., 2007);
- d) documentação e avaliação (MAVIGLIA, 2000; RINALDI, 2002);
- e) documentação e ação docente (BORGHI, 1995; BENATI et al., 2005; SPECCHIA, 1996);
- f) documentação e formação continuada de professores (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998, MASELI, 1998, SACHETTO, 1998, BENATI et al., 2005; BRESCI, et al., 2007).

A documentação pedagógica possibilita diferentes significações, conforme os diálogos teóricos estabelecidos pelos autores. Em comum, a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das crianças e adultos. 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 a construção de experiências significativas *com elas*”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2002, p. 84). A fim de ilustrar tal argumento, serão analisadas algumas das documentações pedagógicas encontradas em Pistoia.

Na cidade de Pistoia a documentação é uma das bases do processo educativo (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2004). Na creche, desde a entrada, é possível observar documentações nas paredes, tetos, chão. Um espaço que narra experiências, contando sobre a cultura daqueles a habitá-la.

Figura 17 – Entrada das creches – *Nido Il Mulino, Lago Mago, Il Grillo*



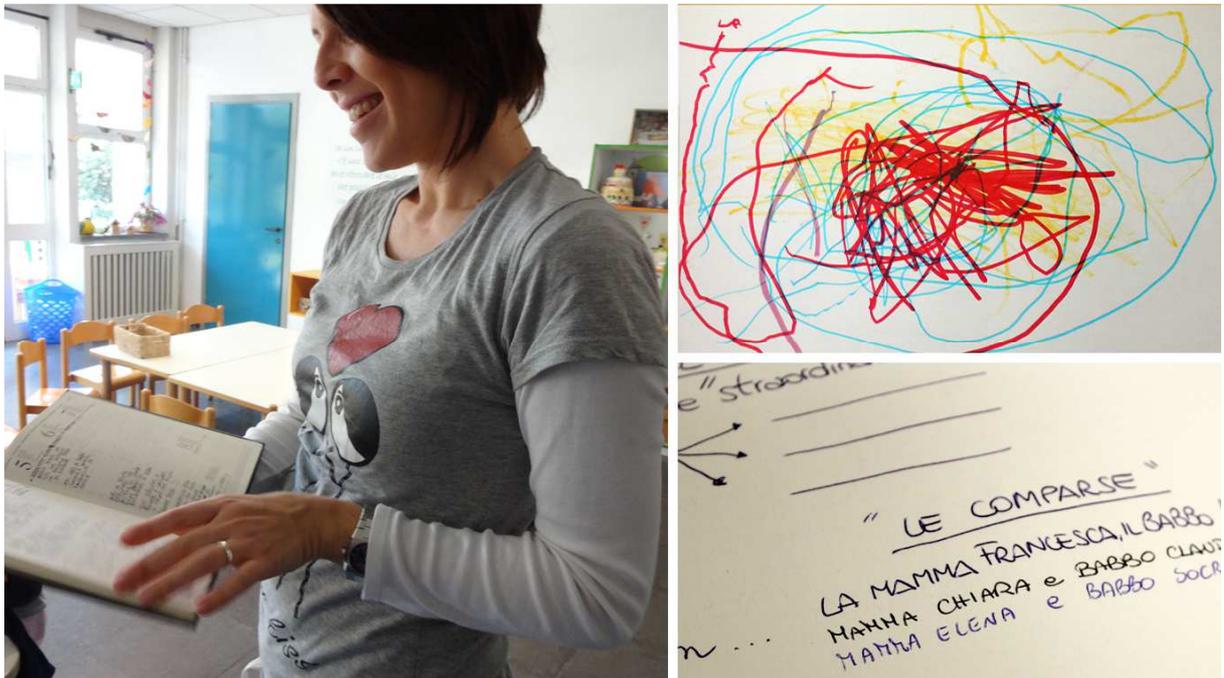
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Escritos, imagens, materiais, objetos, cores revelam a presença dos habitantes daquela comunidade, mesmo quando estes estão ausentes. São testemunhos que dão às instituições e às pessoas, que estão vivendo ali, memória e consistência histórica. A documentação configura-se, dessa forma, como uma materialidade visível de um processo compartilhado onde professor e criança “são coconstrutores do conhecimento e da cultura”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2012, p. 27-28).

Enquanto se aprofundava minha intimidade com as creches pesquisadas, o desejo de conhecer melhor esse processo ampliava-se. Como são construídos tais documentos? Como se elege o documentado? Quais os recursos utilizados?

A fala das crianças. A impressão dos professores. As fotografias e desenhos. A coleção cresce armazenando estas pistas preciosas, as quais demandam serem catalogadas, estudadas e interpretadas.

Figura 18 – Registros *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

A documentação pedagógica insere-se em uma proposta que considera a importância da escuta, da observação, do registro, da interpretação. (MALAGUZZI, 1999). O nascimento desse processo dá-se na *observação e escuta*. Na literatura italiana as mesmas estão extremamente associadas. Observar envolve uma dimensão do visível. A física ótica capta as informações advindas, correndo o risco de associar a visão somente àquilo que pode ser provado. 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 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. Ou seja, além de capturar o objeto no qual se detém o foco de nossa visão, colhe-se algo em potência, que não está, mas pode vir a estar.

A escuta é compreendida como a disponibilidade permanente por parte do sujeito que ouve. Uma abertura à fala, ao gesto, da alteridade. Portanto, ao falarmos de escuta não estamos nos referindo somente à audição da palavra, mas ao ouvir com todos os sentidos, capaz de reconhecer diferentes linguagens. Uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade ao Outro. Buscar escutar aquilo impossível de ser dito, mas passível de vir a estar. Basta que se faça ouvir.

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 ruídos internos. Benjamin fala sobre o perigo do saber mediado por abstrações proposicionais para inaugurar uma espécie de conhecimento do mundo por meio de conversas vazias, onde não há uma integralidade entre as coisas e as palavras, algo denominado por ele de *tagarelice*. Só posso ouvir a melodia do outro se silenciar, parar de tagarelar. Aí a magia acontece: a escuta do outro provoca a abertura ao inesperado e à surpresa, aquilo previamente ignorado. De natural, óbvio, o cotidiano passa a ser extraordinário. Reconhece-se o valor das pequenas coisas. “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. A porta de entrada da creche *Il Faro* sinaliza:

Figura 19 – Porta entrada – *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Nota: “As crianças querem ser ouvidas com olhos bem abertos” (Documentação *Asilo Nido Il Faro*, tradução nossa).

Uma escuta com olhos? Orelhas têm olhos? “Tudo que não invento é falso”. O poeta opta pela criação, invenção. Tanto a Benjamin quanto a Manoel de Barros interessa a percepção infantil do mundo das coisas. O poeta faz isso destacando o modo de a criança pensar, sentir e ver aquilo que a rodeia. As crianças pedem para serem ouvidas assim. Pedido de abertura ao inesperado, à surpresa, à poesia. Ao frescor da novidade trazida ao mundo pelas crianças.

Em toda coleção, o primeiro movimento é olhar, reconhecer. O olhar do colecionador transvê, olha além. Por meio da sensibilidade está atento às sutilezas do mundo. Nada é pré-estabelecido. Assim, é necessário romper com a obviedade, estabelecer outras prioridades e importâncias. Sorrisos de contentamento, olhares curiosos, pequenos gestos, desenhos, expressões podem se tornar preciosidades. Que olhar tem sido o nosso? O que temos escutado do cotidiano? Temos uma escuta com olhos abertos?

No processo de documentação pedagógica, torna-se primordial ver, ouvir, sentir e perceber os bebês e crianças pequenas. Porém estes atos não são naturais. Precisam ser aprendidos. Nietzsche (2003) sabia disso e afirmou que a tarefa da educação é ensinar a ver. Isso me leva a querer olhar: como aprender a “escutar com olhos bem abertos”? Poderia o movimento de registrar, interpretar e narrar alimentar esse escutar-olhar (e vice-versa)?

Registrar. O registro permite recortar preciosidades. Capturar fragmentos do vivido. O olhar capturado ganha forma, permitindo materializar o vivido. À medida que tomamos o cotidiano educativo como histórias a serem contadas e partilhadas, compreende-se a necessidade do registro.

Muitos foram os instrumentos utilizados para registrar nas creches pesquisadas. Comumente observei as professoras fazendo anotações rápidas em pequenos papéis, posteriormente reescreviam de maneira mais extensa em seus cadernos particulares. A gravação em fitas cassetes e vídeos contendo vozes das crianças também se fazia presente.

Mas o registro escrito e fotográfico era essencial para as professoras. As imagens utilizadas permitiam organizar o pensamento, possibilitando lembrar-se de ações significativas e depois comunicá-las de forma muito potente.

Para Moran (2009), a fotografia é uma linguagem que, como a palavra, está sujeita a interpretações. Quando se fotografa não se conta a verdade, como usualmente se pensa, mas se apresenta uma visão parcial, uma determinada interpretação. Uma boa imagem fotográfica provoca por suas presenças e ausências.

Figura 20 – Registro escrito e fotográfico



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Os registros eram apresentados pelas professoras como um instrumento de trabalho. Como fazer para registrar? Tem uma regra? Não. O registro, segundo elas, é uma marca singular. A escolha dos instrumentos de registros 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. Por isso, sugerem que se utilize mais de um instrumento para fazê-los dialogar posteriormente. Que tipo de imagens, palavras, objetos, é recolhido, coletado pelos professores? Quais os motivos que levaram à sua escolha?

Essas questões nos levam a enfatizar que para fazer um bom registro, não se trata de captar maior número de informações e objetos possíveis. Como em uma coleção, 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, é importante, nos dizeres da professora Stefhanía, questionar-se: “O que você gostaria de recontar através da fotografia? Quais os aspectos que você escolhe para deixar em evidência? Quais são os percursos a que se busca dar visibilidade?” Essas questões são fundamentais para o próximo movimento no processo de documentação...

Interpretar. Após um número significativo de registros, chega o momento de revisitar 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. A coleção é organizada para ser compartilhada, inicialmente, com os colegas professores da creche.

A coleção está imbuída de subjetividade daquele que documenta. Após esta se oferece a subjetividade interpretativa dos outros de modo a 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 coleciona imagens, palavras, textos, reorganiza-os na coleção. Em seguida, a coleção 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.

A professora Marta explica: “Para mim, o mais difícil no processo de documentação é o que escolher. Vivemos em um mundo onde há grande acesso à informação, isso nos faz ter um excesso de material. Além disso, as crianças fazem muitas coisas, mas o que escolher? Por que escolho isso e não aquilo?” (diário de bordo). Escolher implica oferecer uma interpretação. O colecionador não se limita apenas a catalogar e guardar objetos. A arte de colecionar afirma uma condição de autoria. Esse fato é sinalizado como algo difícil pelas professoras. No processo de documentação pedagógica as dificuldades, dúvidas, incertezas, vazios, não são 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). Questiono: como se dá esse processo de construção de narrativas? Quais suas formas e tipos de documentações?

Com rigor teórico e delicadeza poética, Malaguzzi elege a narrativa como forma privilegiada de contar como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo. Em 1980 organiza a importante mostra “As cem linguagens das crianças”, contendo documentações que apresentam experiências vividas por professores e crianças em instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia. “Ver o invisível”, “O mar nasce da mãe onda”, “O parque de diversão dos passarinhos”... Episódios vividos, documentados, transformam-se em histórias. “Documentar é uma aventura corajosa e fascinante!” (MALAGUZZI, 1995, p. 32).

Nos primeiros anos da década de 70, havia pouca teoria pedagógica referente às crianças menores de três anos. Assim, Malaguzzi foi instituindo a documentação pedagógica

como uma estratégia de pesquisa com crianças pequenas. Procurar compreender como as crianças elaboram suas teorias e hipóteses sobre o mundo, levou-o à busca de outros modos de contar.

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. Apresento algumas das formas encontradas no campo pesquisado.

A *Documentação da entrada* é o primeiro material documentativo que se encontra entrando em uma instituição de Educação Infantil. Ele apresenta à creche seus princípios. É uma espécie de “cartão de visita”, que reconta um pouco da história e algumas peculiaridades daquela estrutura e da rede onde está inserida. Busca apresentar o serviço, acolher as famílias, as crianças, as delegações de visitantes, os colegas, os funcionários e outras pessoas que entram para visitar.

Figura 21 – Documentação de entrada – Nido Lago Mago



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “A creche *Lago Mago* está inserida no grande parque *Puccini*. O parque entrelaça natureza e cultura, é considerado como um interessante recurso para viver com as crianças. É um lugar privilegiado que se abre aos olhos curiosos das crianças como o maior fascinante dos livros, onde se descobre as coisas do mundo. Um lugar privilegiado que através do agir das crianças se transforma em um laboratório de conhecimentos.” “Dentro da creche. Na creche a criança tem a vantagem de conviver com outras crianças e adultos. A presença de outras crianças é uma ocasião de crescimento não só social e afetiva, mas também cognitiva. Estar bem com os coetâneos e adultos. Ser capaz de fazer coisas que exigem ao nosso redor. Brincar com os outros de muitos modos e com diversos materiais. Sentar à mesa com os amigos e dormir com eles. Dá às crianças uma consciência de suas próprias possibilidades. O faz sentir membro de uma comunidade.” (Documentações *Asilo Nido Lago Mago*).

A documentação de paredes e tetos consiste em painéis expostos dentro das salas, nos laboratórios e também em áreas internas comuns. Apresenta documentações contando sobre aspectos importantes da vida compartilhada na creche (projetos, espaços, relações). É um material aberto que busca contar de forma sintetizada, mas significativa, o andamento de um percurso ou uma experiência valorizando o significado de um determinado espaço e/ou material. É voltada à família, professoras, gestoras e crianças.

Figura 22 – Documentação de paredes e tetos – *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “A regra é simples: A serenidade e o prazer das crianças está dentro da serenidade e do prazer dos adultos. (L. Malaguzzi) O prazer de sorrisos juntos... de abrir-se à novidade do mundo... O calor da acolhida... Maravilhar-se juntos.” (Documentação *Asilo Nido Il Faro*, tradução nossa).

O *diário de casa* é uma documentação construída com o apoio da família. Uma espécie de “diário de duas vozes”. Elege-se geralmente um personagem de uma história que acompanha as crianças durante a semana na creche e aos finais de semana passeia em suas

casas. Estas levam com elas um diário onde são registrados momentos significativos. Uma das funções de assim proceder é estabelecer vínculos entre a casa e a creche.

Figura 23 – Diário de casa – *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

A documentação semanal é bastante utilizada em Pistoia. Trata-se de uma documentação enviada semanalmente, por *e-mail*, aos pais, impressa e exposta em um local

Figura 25 – Diário pessoal – *Nido Il Grillo*

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

A *documentação tridimensional* conta, a partir de objetos com diferentes materialidades, o encontro das crianças com materialidades. Essas documentações são realizadas pelas crianças e normalmente vêm acompanhadas de palavras, imagens e textos escritos pelo professor.

Figura 26 – Documentação tridimensional – *Nido Il Mulino*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Figura 27 – Materialidades e criatividade



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

E, por fim, a *documentação audiovisual*, que é uma espécie de documentação, em geral apresentada ao final de cada ano, para sustentar o ponto de vista pedagógico e educativo das crianças na creche. Tem como um dos objetivos fortalecer a cultura e a importância desta instituição para a criança.

Figura 28 – Documentação audiovisual – *Nido Il Grillo*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Autores como Moyles (2010), Kinney e Wharton (2009), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Gandini (2002) e Edwards, Gandini e Forman (2002) entendem que a prática de documentação ocasiona alterações nas concepções dos adultos sobre a criança e a infância, provocando mudanças no seu relacionamento com as elas. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica torna-se um importante instrumento para a construção de uma imagem de infância, a organização de contextos educativos para as crianças e a narração de suas experiências nos espaços coletivos de educação.

Os fios de ouro se trançam. Surge uma corda dourada a enlaçar cada pequeno item desta valiosa coleção. Em comum encontro dois fios comuns: uma concepção de criança e um contexto potencialmente rico em experiência. Amarrados em uma concepção, os detalhes da documentação pedagógica apresentada permitem ver uma criança ativa, capaz de transitar em um rico contexto onde todo o potencial do educar é permanentemente enriquecido pelo constante inventar.

3.2 IMAGENS DE INFÂNCIA, CRIANÇAS, BEBÊS

Escrever a respeito da infância e seus sujeitos. À primeira vista este exercício pode parecer simples. Uma diversa coleção de textos versa sobre esta etapa da vida, tudo parece já ter sido pensado, sabido, dito. Em meio a tantas respostas e “certezas”, muitas vezes, aprisiona-se a infância e as crianças. A forma limita o dito. Formas limitantes, limitadas...

No texto intitulado “O enigma da infância”, Larrosa (2000) constrói um olhar interrogador relativo à infância:

[...] a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. (p. 69).

Pensar a infância como o Outro, que nos olha, interpela-nos, supõe suspender certezas e admitir um possível “não saber”, o qual se renova frente a ela. A infância como o Outro traz consigo a imprevisibilidade, o desafio, a interrupção, a interrogação. Conviver com esse não saber remete a um encontro complexo, incerto, imprevisível.

Ousar (re)conhecer a criança a partir daquilo que ela carrega de novo, de enigmático, convoca-nos a levantar perguntas, enfrentar interrogações e constatar a instabilidade do encontro com esses sujeitos. Estrangeiros com infinitas possibilidades de ser e estar no

mundo.

O estudo da infância está presente em pesquisas nos campos da História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia e Pedagogia, sendo possível o entrelaçamento de diferentes olhares e autores, entre eles, Ariès (1981), Benjamin (1984), Kuhlmann Jr. (1998) e Sarmiento e Cerisara (2004). No Brasil, destacam-se as pesquisas de Rocha (1999), Richter e Barbosa (2010), Kramer (2003a), Sarmiento e Cerisara (2004), Kohan (2007) e tantos outros responsáveis por contribuir para o enriquecimento desta discussão.

O termo infância deriva de uma palavra latina surgida há mais de vinte séculos. De acordo com Kohan (2007):

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Este termo está formado por um prefixo privativo *in efari*, ‘falar’, daí seu sentido de ‘que não fala’, incapaz de falar. Tão forte é o seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia*, com sentido de incapacidade de falar. Porém, logo *infans* – substantivado - e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente. De fato é esse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantilis*, ‘infantil’ *infanticidium* ‘infanticídio’ etc. (CASTELO; MARISCO, 2007 apud KOHAN, 2007, p. 100).

No sentido semântico da palavra, os termos infância e criança estão relacionados a um estatuto de menoridade.¹⁰ Esse estatuto remete à dependência e à inferioridade das crianças com relação ao adulto, reunindo essas aos incapacitados, àqueles “que não têm”, associando a concepção de “infância” ao sentido de “falta”. Não tendo a intenção de dissertar sobre o surgimento da infância¹¹, mas de introduzir uma discussão a respeito da maneira como esta e as crianças, historicamente, são vistas, chamo atenção ao fato de que a própria palavra infância vem carregada de sentidos e valores os quais reúnem as crianças aos não habilitados, aos incompletos, pois são “incapazes de falar”.

As condições de ser criança e os modos de viver a infância não são e nem sempre foram iguais. Para Ariès (1981), durante a Idade Média, as crianças não possuíam autonomia nem estatuto social próprio, sendo consideradas apenas como seres biológicos agregados ao universo feminino até serem integrados precocemente à vida adulta.¹²

¹⁰ De acordo com Ferreira (2000b, p. 22), “o termo criança e infância entram em nossa língua carregados de uma polissemia, em que se encontra uma referência à arte da palavra e uma referência ao estatuto Jurídico de inferioridade e de submissão”.

¹¹ Para estudos mais aprofundados desse tema sugerimos ver Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (1998), Ferreira (2000a) e Kohan (2007).

¹² Sabe-se que alguns autores, entre eles Kuhlmann Jr. (1998) e Trevisan (2004), contestam a tese de Ariès. A maior parte das críticas reside em sua pré-concepção de criança. Entende-se que Ariès analisou em suas fontes uma criança burguesa, representada sob os moldes europeus, estabelecendo, dessa forma, uma sequência única e linear ao desenvolvimento histórico. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), além de este fato universalizar a infância e a história, evidencia uma linearidade na emergência deste sentimento no mundo. Embora haja

Nesse sentido, pode-se dizer que “a infância é uma condição da criança. Um conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais”. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31). A infância não pode ser vista apenas como um ciclo vital dos seres humanos, um dado biológico, um período homogêneo, mas, sim, como uma construção histórica, cultural e social ao longo do tempo e do espaço.

A busca por estudos e teóricos que concebiam a polissemia do conceito de infância possibilitou-me conhecer os escritos de Walter Benjamin.¹³ A partir de uma antropologia filosófica (nos termos que o mesmo autor dela falava), toma-a na sua dimensão não infantilizada, desnaturalizando-a. Seus textos expressam uma imagem peculiar da infância e oferecem eixos que orientam outras maneiras de ver a criança.

Nos escritos “Rua de mão única”, “Infância berlinense”, “Imagem e pensamento”, Benjamin traz recordações de sua infância evidenciando a criança como sujeito histórico e social. Ao dar voz ao menino Walter, traz a forma como ele via e sentia o mundo em sua infância e, ao mesmo tempo, retrata um momento histórico vivido por uma sociedade.

Em “Infância em Berlin”, o autor escreve sobre a passagem de sua infância, por volta de 1900, tentando apresentar suas impressões do mundo adulto e como aprendia a realidade, revelando um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como sujeito social que constrói, vive a sua história, a de sua família, de sua comunidade e da humanidade. “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm.” (BENJAMIN, 1984, p. 94).

Ao rememorar sua infância, o autor tece relações entre espaço-tempo-cultura, focalizando não apenas memórias pessoais, mas coletivas. Desta forma, coloca a criança na relação com os outros, “imbricando figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista que vai do presente ao passado e do passado ao presente”. (GALZERANI, 2005, p. 59).

Benjamin relaciona a infância ao coletivo. Compreender a criança é fundamental para entender a época em que se vive. Ao enfocá-la em seus textos, ele a toma não de maneira romântica ou ingênua, porém a entende inserida numa classe social, produzida e produtora de cultura.

problematizações a respeito da tese de Ariès, considero relevante colocá-la em evidência, por se tratar de um estudo pioneiro que traz contribuições significativas acerca da desconstrução do “mito da infância natural”, em que esta passa a ser reconhecida como uma construção histórica e social.

¹³ Com a certeza de que sua teoria não fornece o único nem o melhor meio de compreender a criança (KRAMER, 2003b), mas com a clareza de que sua teoria foi/é fundamental no percurso desta pesquisa, proponho-me a buscar as contribuições deste autor no campo da infância mesmo sabendo que as “ruas”, como ele bem diz, não têm “mão única”.

Assim como em a “Criança desordeira”:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida, cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibilômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. [...]. (BENJAMIN, 1994, p. 39).

No texto acima Benjamin trabalha com a representação da “criança desordeira”, diferenciando-se da ideia de “criança linear”. Mais do que uma circunstância, criança desordeira é uma configuração deste ser. É quando a visão homogênea de criança dá lugar à visão de sujeito único, criador de cultura, colecionador, rastreador, inventivo e transformador, contribuindo, assim, para a construção de um outro olhar sobre a criança e a infância.

A partir de seus ensaios, textos, histórias e memórias, o autor revela uma concepção de infância a qual não infantiliza a criança. Diferentemente da visão romântica ou ingênua que a Modernidade construiu sobre a mesma, para Benjamin, ela está inserida na história e pertence a uma classe social, é produzida e produtora de cultura. Para ele, as crianças “fazem história a partir do lixo da história”. Tal como relata em o *Canteiro de obras*:

As crianças sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (BENJAMIN, 1994, p. 18).

A criança, a partir de destroços do cotidiano, constrói mundos, produz cultura. Subverte a ordem e com seu olhar revela diferentes formas de enxergar a realidade. A especificidade da infância reside na fantasia, na imaginação, na criação e a brincadeira é entendida como experiência de cultura. (KRAMER, 2009). Ao refazer a história com peças, tocos, pedaços, restos e detritos, ela inicia outros processos de interação com a realidade. Trata-se de processos que indiciam esforços para se apropriar do mundo, reinventá-lo, (re)nomeá-lo, criar seus modos de existência na cultura da qual é parte.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 19) consideram a criança como “ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido de competência, produtor de saberes e sujeito constituinte de culturas infantis”. Ao considerá-la como sujeito de direitos, buscam conhecer a infância com base no seu ponto de vista, lançando um olhar investigativo para a educação e a diversidade

cultural existentes nos espaços coletivos de aprendizagem. Isto é:

A consideração das crianças como actores sociais, plenos de direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meio das sociedades dos adultos, implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a construção de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto, é em culturas. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20).

Nesta pesquisa, as crianças são compreendidas enquanto sujeitos competentes, protagonistas e não acessórios ou apêndices na sociedade dos adultos. Assim, escutar sua fala é respeitá-las como sujeitos de direitos e reconhecer sua alteridade.¹⁴

Autores da pedagogia italiana¹⁵ corroboram a imagem da infância entendida na sua alteridade. Nessa perspectiva, compreendem 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 (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 3).

Hoyuelos (2006), baseado em Malaguzzi¹⁶, 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).

Estas 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 nestas relações.

Para a pedagogia italiana, tornar pública nossa imagem da criança é fundamental. Rinaldi (2002) explica:

¹⁴ 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.

¹⁵ 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).

¹⁶ MALAGUZZI, L. Your Image of the child: Where Teaching Begins. **Child Care Information Exchange**, n. 96, p.52-61, mar./abr. 1994.

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).

Figura 29 – Documentação *Piccole mani – Nido Il Mulino*



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 podem sair 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 documentação pedagógica constrói uma arquitetura de imagem. (HOYUELOS, 2005). 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.¹⁷ Essas discussões ampliam nosso olhar, aproximando-nos de outras formas de compreensão deste 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.

¹⁷ Mais informações, ver Simiano, 2010.

(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. Esta 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).

Benjamin relaciona metaforicamente a criança bem pequena a um caçador: “*Mal entra na vida ela é caçador*. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas [...]. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; *tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atopa-a.*” (BENJAMIM, 1994, p. 39, grifos nossos).

Figura 30 – Documentação *Tutto accade per La prima volta* – Nido Il Grillo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “Tudo acontece pela primeira vez. O assombro, a surpresa, a intensidade, a força, o prazer, o desprazer, o entusiasmo, a ternura... daquela primeira vez. A intensidade do compartilhamento de uma brincadeira. O prazer de compartilhar. O entusiasmo de um contato...” (Documentação *Asilo Nido Il Mulino*).

Ágil, desejanste, desde os primeiros instantes de vida, o bebê interessa-se, movimentar-se, experimenta, interage com o outro e o mundo. Esse poder de busca emerge de sua curiosidade, abertura, sensibilidade (e por que não vulnerabilidade?). Condição primeira da experiência. Tudo lhe passa, acontece, vai ao seu encontro.

Agamben (2005), inspirado em Benjamin, ao abordar sobre a (im)possibilidade da experiência no contexto atual, busca encontrar na infância possibilidades de postulação de outro olhar. No livro “Infância e História: destruição da experiência e origem da história” enfatiza que esta só pode ser reconhecida em direção da linguagem. Para ele, o estado de ausência do discurso articulado em palavras acompanha o homem por toda a sua formação e vida. Em virtude do inacabamento humano, a infância seria um *entre* a habitar as relações da experiência com a linguagem, das quais interrompe um ato de pensar que, ao mover o pensamento, coloca o sujeito em um processo transformativo de si mesmo.

Desse modo, Agamben questiona-se sobre a existência de uma “*in-fância da experiência*” e qual sua relação com a linguagem. Para ele, a experiência reside na *busca (quetê)*, no reconhecimento de que a ausência de via (*aporia*) é condição para a experiência. Única experiência possível e seu último refúgio. No entender do autor, “encontra-se aí a possibilidade de uma *in-fância/experiência*, ou seja, uma experiência que se dá no silêncio, no inefável, no *mystérion*¹⁸.” (AGAMBEN, 2005, p. 10). Assim, a inefabilidade desta, em face aos limites de sua apreensão pela linguagem, é concebida como condição e possibilidade de sua emergência.

Ancorada nas reflexões de Agamben, que evidencia “a infância e os limites da linguagem como condição própria da experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 10), proponho o bebê. Associada à falta, à imaturidade, à minoridade, por ainda não falar, sua imagem é sustentada por uma ideia de vida sem razão, obscura no conhecimento. Ideia originada no modo de pensar a ciência na sociedade moderna, que sofre repulsa a tudo aquilo impossível de ser medido, capturado, objetivável e que possua a capacidade de abalar nossas certezas. Nessa acepção, o bebê, sujeito primeiro a adentrar a infância, precisa crescer, ter autonomia e só depois podermos liberá-lo do seu estado do “não saber”, de não fala.

Pensar a experiência ou, como nos sugere Agamben (2005), a infância da experiência, é encontrar o sujeito bebê. Este encontro nos lança em uma zona estranha, desconhecida, mas ao mesmo tempo nos interpela pelo fascínio de arriscar-se. Um convite a inverter o olhar e pensar em uma lógica que vê o bebê, situação de *infans* não como falta, mas como força,

¹⁸ Etimologicamente a palavra *mystérion*, deriva da raiz comum dos verbos gregos *mýo* e *myéu*. O verbo *mýo* expressa o significado de estar fechado, fechar-se; mas somente em relação a algo pode ser aberto. O verbo *myéu* possui o significado de iniciar; ser iniciado; iniciar-se. Giorgio Agamben relaciona *mystérion* ao silêncio e sua transformação. Para ele a questão do silêncio que envolve o mistério dos iniciados – “não envolve algo velado ao qual teriam acesso somente iniciados, mas um silêncio que diz respeito aos próprios iniciados.” (AGAMBEN, 2010, p. 12)

potência, capacidade. É sua condição de estrangeiro, aberto, vulnerável e não falante, na e pela linguagem e seus (des)limites, que se configura a toda possibilidade de experiência.

Conforme Rinaldi (2002), a imagem de criança e o contexto no qual está inserida são fundamentais para a formulação de uma proposta educativa: “A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas se concentram no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer.” (p. 76).

A perspectiva da autora nos revela uma criança capaz, rica, “que por momentos pode ser vista como desafio, e às vezes como um problema”. A crença estabelecida na criança como autora, produtora de sentidos e significado é o diferencial na proposta de Educação Infantil do norte da Itália. Esta é uma concepção de infância como modo de ser e estar no mundo. A ideia apresentada é a de uma criança que necessita de tempo e espaço ricos em experiências significativas para serem plenamente vividas e compartilhadas entre pares e adultos. Um sujeito capaz de intervir no cotidiano, expressar sentimentos, ideias. Um ser canalizando sua ilimitada criatividade através dos artefatos culturais colocados à disposição de sua imaginação. “A criança como produtora de cultura, valores, direitos, competente na aprendizagem e na comunicação, na linguagem.” (RINALDI, 2002, p. 77).

Nosso foco deve, então, deslocar-se do “ensinar para a criança”. Precisamos encontrar um território no qual espaço e tempo permitam explorar a multiplicidade de formas de expressão infantil. Se garantirmos um terreno fértil, a poética infantil irá se desprender e proliferar, contagiando até mesmo adultos, se estes deixarem a magia do descobrir e do criar os envolver.

3.3 ESPAÇO, TEMPO E LUGAR: CONTEXTOS ONDE O EXPERIMENTAR É POSSÍVEL

O espaço pode ser considerado como uma estrutura física que expressa em sua materialidade uma espécie de discurso estético, cultural e ideológico. Uma forma silenciosa de ensino. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26). Portanto, podemos afirmar que os elementos a constituir o espaço escolar, tais como: localização, traçado arquitetônico, os objetos, organização, a decoração interior e exterior, não são neutros. Sua materialidade expressa um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

A discussão do espaço da sala enquanto um elemento curricular que configura um tipo de pedagogia específico e condiciona a determinadas dinâmicas de trabalho vem sendo bastante discutida também no âmbito da Educação Infantil.

A Itália, em especial a Região Norte, é pioneira na forma de conceber a organização dos espaços na Educação Infantil como fundamentais, constituindo-se em um dos princípios de sua proposta. Para 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 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.

Na presente pesquisa, atribui-se fundamental importância à infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Mas o espaço (projetado, planejado) não garante, este potencializa o lugar. O espaço pode agradar aos olhos dos adultos, mas, muitas vezes, carece

da personalidade das crianças que o habitam. Algumas instituições parecem limpas, ávidas e com estruturas modernas, porém sente-se falta de marcas pessoais, simbólicas e singulares do grupo a habitá-las. (SIMIANO, 2010).

Temos, por conseguinte, que os espaços são designados pela infraestrutura, arquitetura, mobiliário, acessibilidade, estética, higiene, dentre outros. Por outro lado, os lugares podem ser pensados como as relações, a singularidade e as experiências. A intenção é enxergar, focar, além daquilo que é possível ver com os olhos, mas possibilitado pelos *lugares*. Ou seja, movimento do espaço constituindo-se em um lugar.

A experiência direta em determinados espaços é o que caracteriza a presença de um lugar. Desse modo:

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. As idéias espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar, estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. (TUAN, 1980, p. 6).

O lugar possui um significado para além do sentido físico e geográfico, está relacionado 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. Essa relação é carregada de emoções fazendo os sujeitos sentirem-se protegidos e seguros, uma sensação de lar. (TUAN, 1983).

Viñao Frago e Escolano (1998, p. 61, grifo dos autores) afirmam que o lugar está contido no espaço. Para eles:

O ‘salto qualitativo’ que leva o espaço ao lugar é uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto, para converter-se em lugar, para ser construído.

Todo lugar é constituído a partir de um espaço, mas o mesmo é apenas potencialmente um lugar. Os espaços ganham uma nova configuração à medida que as pessoas vão ocupando, atribuindo sentidos e significados. Nesse processo, tocado, como já apresentamos anteriormente, pelos afetos, os espaços geográficos vão ganhando uma configuração que ultrapassa seu aspecto material. O espaço é, assim, suporte na construção do lugar. A existência de um espaço do ponto de vista arquitetônico, funcional e estético *possibilita* a construção de lugares, mas não garante a sua *concretização*.

É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar. Seguindo essa perspectiva, pensamos ser possível afirmar que o lugar é um elemento determinante na constituição dos sujeitos. O lugar da Educação Infantil não é apenas constituidor das crianças, mas também constituído por estas e, nessa acepção, entendemos ser fundamental oportunizar que as crianças infrinjam suas marcas e estabeleçam sentidos a este lugar.

A fim de o lugar se constituir, é preciso a este empreender significados para as crianças que o estão habitando, o qual só pode ser construído através da experiência mediada pelos elementos e sujeitos a significar o lugar.

Walter Benjamin propõe pensar a palavra experiência (*Erfahrung*) em oposição à palavra vivência (*Erlebnis*). A *Erlebnis* é apartada do mundo, da história, da tradição, inscreve-se apenas no universo estreito da cognição. Habita uma região possível de ser delimitada como consciência do vivido, algo capaz de ser voluntariamente lembrado. Para Benjamin, a *Erlebnis* não passa de uma experiência individual e autorreferencial, implicando uma incapacidade de transmissão.

Uma rede partilhada na qual viajam sensações e informações acessíveis a todos. A *Erfahrung*, o sentido forte da palavra experiência, é fundada na tradição histórica e coletiva, e, por isso, relata uma experiência integral. Quando o sujeito a vive em sua coletividade, esta é composta de “memórias comuns, que garantiam a existência de uma experiência, coletiva, ligada a um tempo e trabalho partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem”. (GAGNEBIN, 2011, p. 11).

Em algumas memórias de sua infância, Benjamin relata a respeito de experiências profundas que o marcaram logo em seus primeiros anos de vida. Benjamin, ao escrever sobre sua experiência na infância com “o jogo das letras”, revela o significado subjetivo e a relação ímpar que o autor estabeleceu com esse objeto, que deixa de ser apenas um “jogo de letras”, e, no dizer do autor, “passa a ser parte integrante de sua infância”.

De todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante da minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenava como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. (BENJAMIN, 1994, p. 105).

A experiência é simbólica e repleta de sentidos. Benjamin, voltando à sua meninice, ajuda-me a compreender e valorizar a experiência como marca a constituir o humano.

Vivemos em épocas difíceis de acumular experiências. Mesmo assim, essas marcas

ficam impregnadas em nós para sempre. Tais marcas tornam-se passíveis de serem narradas para, então, configurarem-se em experiências. E, quando praticamos a arte de narrar, acredita Benjamin, recuperamos nossa memória e cultura. Assim, somos reconduzidos à tarefa histórica e cultural de ser humano, tarefa esta impossibilitada pela pobreza da nossa experiência suplantada, na Modernidade, pelo acúmulo de vivências sem sentidos.

A pobreza da experiência aparece como soma ou característica da Modernidade, juntamente com a decadência da arte de narrar e compartilhar, afirma Benjamin (1985) em “Experiência e Pobreza”. Esse texto faz uma alusão à impossibilidade das experiências ocorrerem no contexto atual devido à pressa da humanidade e à rapidez da difusão de informações na sociedade globalizada. Para o autor, esse fato ocasiona a pobreza de experiência na humanidade e conduz o ser humano à barbárie. (BENJAMIN, 1986, p. 115).

Analisando criticamente a Modernidade, o autor relaciona este raro acontecer de experiências à ânsia pelo progresso e desenvolvimento do mundo moderno. A construção desta relação advém da crítica à compreensão do tempo no mundo moderno, o qual caminha velozmente para o futuro. E não necessariamente no sentido de melhorar as condições de existência. Nessa perspectiva, o passado seria o velho (em oposição ao sempre igual), o antigo, o sem valor, aquele que precisa ser substituído pelo progresso marcado pelo olhar vigilante do *anjo*, sendo o futuro o único tempo a interessar neste bárbaro processo triunfante do progresso. O presente, nesse contexto, é tomado apenas como um “obscuro ontem, a promessa de um amanhã mais iluminado” (OSWALD, 1989 apud KRAMER, 2003b, p. 66). A obsessão pelo futuro acaba impossibilitando o homem de fazer experiências, pois imprime a si mesmo um ritmo limitador dessas oportunidades.

Para Benjamin (1993), as condições de produção e as transformações de técnicas na sociedade capitalista também interferem na pobreza de experiência. Apoiado em análises de Marx, ao abordar a questão das relações de produção neste sistema, denuncia a degradação das experiências. A organização do trabalho pré-capitalista, especialmente a atividade artesanal, em virtude de seu ritmo lento e do caráter de totalidade no qual era produzida, possibilitava ao homem o fazer e o sentir, enfatiza o autor. Porém, a institucionalização da produção em série, seu ritmo acelerado, fragmentado, os gestos repetitivos e carentes de sentido impossibilitam o homem de experienciar, fazendo dele um objeto sem memória e sem história. Em suas palavras:

Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las, muitas vezes, a um centésimo do seu valor para recebermos em

troca a moeda miúda do ‘atual’ (BENJAMIN, 1994, p. 119, grifo do autor).

As condições de produção e as transformações técnicas na sociedade capitalista incorporam-se e interferem no fazer e no sentir, marcando profundamente e de forma decisiva a cotidianidade da existência humana. Ao contrário, com a industrialização, a produção em série de linha de montagem, com seu ritmo acelerado e caráter fragmentário, requer uma adaptação do homem ao ritmo das máquinas. Reagindo como um autômato, o homem torna-se impermeável à experiência. (BENJAMIN, 1986, p. 115).

Produção em série, ritmo acelerado, fragmentado, gestos repetitivos, carentes de sentido... A alegoria do autômato atravessa os ensaios de Benjamin, demonstrando “uma percepção aguda e desesperada do caráter mecânico, uniforme, vazio, e repetitivo da vida dos indivíduos”. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 143).

A alegoria acima faz uma alusão a um tempo em que “transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado” (BENJAMIN, 1983, p. 129). A descontinuidade e os atos mecânicos impossibilitam a experiência de ocorrer no contexto atual. Seguindo as ideias de Benjamin, Larrosa (2001, p. 21) anuncia que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, e aponta quatro razões responsáveis por limitar estas oportunidades no mundo contemporâneo: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Argumenta que o funcionamento perverso do par informação/opinião associado à falta de tempo e excesso de trabalho anulam as possibilidades de experiência, ou seja, faz com que “nada nos aconteça”. Segundo Larrosa (2002), a possibilidade de algo nos acontecer ou nos tocar requer:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p. 20).

Como a instituição de Educação Infantil pode oportunizar, aos meninos e meninas ali reunidos durante parte de sua infância, espaços e tempos que potencializem viver experiências? É preciso desacelerar, olhar, escutar e sentir. Na correria do dia-a-dia, no automatismo de nossas ações em função de uma rotina rígida e linear, muitas vezes, não temos tempo para ver, reparar o outro. Sequer paramos para ir ao encontro do outro ou nos deixarmos ser encontrados.

Barbosa (2010) define o tempo como um elemento fundamental para a especificidade que envolve a educação dos bebês. Nas palavras da autora, o bebê precisa “ter tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente, isso permite aos bebês sedimentar suas experiências” (s/p). Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço e o tempo são categorias básicas e fundamentais para a constituição da creche em lugar. Lugar de estar, brincar e viver uma infância inteira desfrutando da companhia de seus pares.

Figura 31 – Documentação *Tempo per crescere bene* – Nido Il Mulino



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “As crianças precisam de tempo para crescer bem” (*Asilo Nido Lago Mago*, tradução nossa).

No ato de deixar as crianças transitarem livremente, disponibilizar espaços generosos e possibilitar tempos longos para suas descobertas, o professor cria um contexto que incentiva e sustenta a interação entre eles, assumindo, assim, um posicionamento de confiança na capacidade das crianças de viverem outras relações além das estabelecidas com os adultos.

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).

Tuan (1983, p. 9), em uma outra perspectiva teórica, ao referir-se à importância da experiência dos sujeitos na construção de lugares, diz: “Se pensamos o espaço como algo que permite o movimento, então o lugar é a pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar.” Dessa forma, a creche só se constituirá em um lugar para os sujeitos que ali habitam se for possível fazer uma pausa, uma ocupação simbólica atribuindo, assim, sentido e significado ao lugar onde adultos e bebês vivem grande parte de sua vida.

Para Larrosa (2001, p. 20), a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto pausa e interrupção para “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. Walter Benjamin já nos dizia que “o tempo das crianças não é um tempo do relógio, guiado pelo capital, não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1984, p. 225, grifo do autor). Saibamos nós abrir nossos olhos, ouvidos e aprender sobre o tempo com as crianças

Na creche, os adultos são os responsáveis pela educação dos bebês. A eles cabe a tarefa de mediar a constituição subjetiva do bebê e sua inserção no mundo da cultura. No cotidiano da pesquisa, dei-me conta de como a presença do adulto/professor perpassava os lugares apontados pelas crianças. Em alguns momentos, essa presença se dava de forma marcante, decisiva e extremamente visível. Em outros, ela acontecia de modo sutil, silenciosa, discreta e indireta. Na criação de contextos materiais, temporais e sociais, lá estava a presença do professor permitindo, proibindo, incentivando e sustentando ou não as vivências, as significações.

Sendo a creche o primeiro espaço de educação coletiva do ser humano, ela precisa se configurar em um espaço de vivências significativas que potencializem 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.

Sendo o professor o parceiro mais experiente da criança no espaço da creche, acredito que ele pode sustentar contextos materiais e relacionais potencialmente “ricos” para as crianças viverem experiências.

Em Pistoia, cantos e recantos se reinventam em encantos. Dentro e fora encontram harmonia no mesmo verso. Ângulos retos são arredondados no aprender em construção. E,

assim, redescoberta no brilho do olhar de seus habitantes, a geometria da sala transforma-se na poesia do educar pela régua lírica da imaginação.

Paredes estimulantemente documentadas. Texturas despertando sensações. Livros, brinquedos e jogos ao alcance da mão. Um ninho onde nascem muitas histórias. Vibrantes possibilidades pedagógicas tomam cada canto do escolar. Bebês e crianças pequenas são convidados a viver um aprender encantado e flexível às ferramentas de seu imaginar. E as possibilidades do educar ampliam-se nesta arquitetura moldada pelo olhar de seus habitantes.

Figura 32 – Documentação *La poetica dei luoghi – Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: "A poética do lugar: é o lugar onde guardo, toco, observo experimento, conheço e jogo. Onde me movo, corro, caminho, corro, exploro. É o lugar 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. É o lugar onde me aproprio da realidade que me circunda para seguir descobrindo novos lugares para crescer junto aos outros." (*Asilo Nido Lago Mago*, tradução nossa).

A poesia acontece quando nossa linguagem é iluminada. Crianças brilham em cada gesto. Brincadeiras, palavras, olhares constroem versos de uma métrica própria, inesperada, lúdica. A harmonia do encantamento é generosa com a invenção. Crianças usam a linguagem

de sua cultura para expressar uma visão própria, mágica de um mundo que elas estão sempre a reinventar.

Estamos permanentemente a elaborar sentidos e significados sobre o mundo. Vivências compartilhadas moldam nosso espaço e tempo. E, assim, apropriando-nos de referências culturais, modos de ser, pensar e sentir, escrevemos nossa história. Vale lembrar que um lugar não é somente território da geografia. Também faz fronteira com o imaginário. Nossos valores estão enraizados onde passamos. Semeamos a cultura nestes espaços. E colhemos um olhar rico desta sensibilidade.

No espaço da creche abriga-se, ainda, a linguagem. O pensamento se constrói em seus (des)limites. Visão, tato, olfato, audição e paladar crescem em simbiose com a lavoura da linguagem, “condicionados por uma dada configuração espacial” (HOYUELOS, 2006, p. 82). Os habitantes cultivam espécies únicas de relações, emoções e atitudes nesses campos semânticos. Na linguagem do lugar cresce o pensar. É necessário dedicar atenção à ação pedagógica indireta semeada neste território.

A atelierista italiana Vera Vecchi assim manifestou-se: “Pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo”. (VECCHI, 2006, p. 16). Determinar a dimensão estética¹⁹ como componente essencial de um projeto educacional-pedagógico é alterar o foco do particular para o geral. Perceber a “dimensão estética” como fundamento de uma proposta pedagógica é compreender a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos, a mesma existente entre razão e sensibilidade, trata-se de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio capaz de atar as coisas entre si, esta trama leva a preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento; escolhas nas quais se percebe harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos (VECCHI, 2006). A sensibilidade dos contextos de experiência e a conexão ligando as coisas aos eventos são cultivadas por uma ideia de estética educativa.

As crianças têm o direito de crescer em lugares cuidados, agradáveis; a educação não pode eximir-se desse dever. A atenção à dimensão estética é um gesto pedagógico, dado que a busca do belo também pertence aos processos de pensamento das crianças.

Nosso conceito a definir o “belo” é um filtro poderoso. Desperta diferentes sentimentos sobre o objeto enquadrado por nossa visão. Afeta relações, decisões, ambições, aferições. Permanece inconscientemente presente para qualquer lugar ao qual apontamos o

¹⁹ Estética como condições e efeitos das criações, que considera no belo suas possibilidades e diversidades de emoções e sentimentos que suscitam no homem. (WELSCH, 1995)

olhar.

Considerando a dimensão estética como essa atitude cotidiana diante de tudo que nos rodeia, ou seja, essa atitude vital na qual prazer sensível e prazer cognitivo, mente e corpo, formam uma unidade indissociável, a necessidade de criar oportunidades para que meninos e meninas se expressem com vivacidade, aumentando suas redes de entendimento e de significação do mundo, torna-se essencial. (DIAS, 1999).

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.

A estética perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da creche. A partir desse fato é preciso tornar visíveis as belezas que emergem da vida cotidiana, reivindicando um espaço de qualidade para as crianças a habitar o lugar. Para o autor, a busca pela beleza é parte da espécie humana, é um direito fundamental – a preocupação com a estética e com o prazer de procurar o significado das coisas. (HOYUELOS, 2006). As crianças têm a capacidade de maravilhar-se diante das coisas mais comuns e “insignificantes”.

Malaguzzi, em suas reflexões sobre a estética, faz uma crítica às concepções filosóficas, teológicas ou científicas que dão primazia ao ser humano sobre o mundo. Para ele, o homem deve encontrar sua identidade e próprio sentido em uma relação respeitosa e complementar às coisas do mundo e com a natureza. Nesse mundo não devemos nos sentir nem estranhos nem centros do universo, mas acolhidos. Mantemos com o mundo uma relação interdependente, recíproca e complementar.

O escritor russo Fiodor Dostoiévski diz que: “Só a beleza salvará o mundo!” (2011, p. 163). O que aconteceria se tomássemos essas palavras como princípio de nossas práticas? Beleza gera beleza. Reivindiquemos, pois, a reabilitação da beleza para o nosso cotidiano.

A experiência estética é, também, viver a liberdade, de possibilidades e de escolha. Como propõe o poeta Manoel de Barros, a beleza também está na possibilidade de não usar o “traço acostumado”, em sentir e viver a brincadeira das cores e das formas, subverter a ordem, “tirar da natureza as naturalidades”. (1996).

Caminhar pelas ruas de Pistoia é ser atraído, seduzido a todo instante. A cidade é preparada cuidadosa e pacientemente para encantar. O ofício da delicadeza também emoldura de aconchego os espaços educativos. Esta tradição de cuidado para com cada detalhe viaja pelas gerações e pode ser percebida no olhar apurado de cada professor entrelaçado nesta

comunidade. Em cada gesto de sua comunidade, Pistoia está dizendo com uma voz rica em harmonia: *Benvenuti, grazie per la vostra presenza!*

Figura 33 – Área externa – *Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

As creches destacam-se, em Pistoia, ao disponibilizar uma riqueza e diversidade de objetos e materiais. Lá, as ornamentadas paredes estabelecem diálogos com os ocupantes daquele espaço. Os objetos parecem ter vida, habitam com uma espécie de “áurea” alma o espaço. No entender de Malaguzzi (2001, p. 96):

Os olhos, mãos e mente se plasmam nas coisas. É preciso reconhecer nas coisas (e não por subjetividade animista) a capacidade de sentir, de possuir costumes, regras, estilos, conceitos, e de se relacionar e interrelacionar. Os objetos e os materiais que se coloca no espaço, não são passivos ou inertes, eles contêm um convite que provocam a ação e interação entre as crianças.

A organização dos móveis e objetos no ambiente dificulta ou facilita ações aos grupos de crianças. A disposição de procurar, pegar, olhar, remexer, comparar, pensar, trocar os materiais disponibilizados permite ou inibe escolhas e, dessa maneira, amplia ou reduz possibilidades de uma produção autoral autêntica, marca de um processo pessoal.

Figura 34 – Materialidades – *Nido Lago Mago, Il Faro, Il Mulino, Il Grillo*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

O espaço das salas parece 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.

O espaço congrega elementos essenciais para possibilitar oportunidades de exploração de sentidos, mergulhar no “mundo” para descobrir seu particular idioma, suas diferentes modalidades de expressão. Um reino do possível-impossível, para dar forma e, ao mesmo tempo, “desformar”, a fim de constituir o lugar.

Se encontrei os fios capazes de construir preciosidades, o que “transvê” pedra, concha em ouro? Que fio é esse que constitui? Que faz lugar? Do que ele é feito? Em companhia encontro pistas, sinais, traços conduzindo a próxima coleção: um fio de linguagem plasmado nas coisas entrelaçado nos valiosos itens até aqui coletados.

COLEÇÃO IV



DAS COISAS NASCEM COISAS

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você
olha de ave.” (BARROS, 2001)

Inseto, areia, folhas, metal, terra, tecido... Cores, formas, cheiros, sons... Matérias. Possibilidades. Relação. A criança encanta-se pelas materialidades e sua capacidade de se relacionar com elas. Pega o inseto em movimento. Rola a bola de metal. Toca areia. **No encontro com o mundo a criança parece plasmar-se com as coisas.**

Figura 35 – As crianças e as coisas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Benjamin (1992), no ensaio “Sobre a linguagem geral e a linguagem humana”, sob forte influência mística judaica, refere-se à língua adâmica. Para ele, seria esse o lugar de

absoluta convergência entre os nomes e as coisas. A palavra seria a revelação da essência de um saber que dispensava mediações. Com o pecado original, o homem é condenado a usar a palavra como instrumento de comunicação. Com isso, todas as coisas foram submetidas a uma linguagem abstrata dos homens, fato que institui uma ruptura entre palavras e coisas.

Benjamin declara que “não há acontecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada que, de certa forma, não participe na linguagem porque a todos é essencial a comunicação de seu conteúdo espiritual”. (BENJAMIN, 1992, p. 51). As coisas podem ser ditas à medida que participam da linguagem. Isto é, existe algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, porém tudo que nela se manifesta.

Em “Rua de mão única”, “Infância berlinense” e “Imagem e pensamento”, o autor destaca a “essência espiritual” que emana dos objetos. Ao dar voz ao menino Walter, traz a forma como ele via, sentia as coisas do mundo:

Minha mãe tinha uma jóia de forma ovalada. Era tão grande que não podia trazer no peito, e por isso vinha presa no cinto toda vez que era usada. Mas ela só a colocava quando ia a alguma festa; em casa, só quando tínhamos recepção. [...] Era meu encanto sempre que podia observá-la. Pois, nos milhares lumes lançados por suas orlas, percebia-se nitidamente a música de um baile. Representava para mim a sociedade, cujo núcleo, de fato, encontrava no cinto da minha mãe; mas representava também o talismã que protegia contra tudo o que, do mundo exterior, pudesse ameaçá-la. Sob sua guarda, também me sentia salvo (BENJAMIN, 1995, p. 102).

Coisa: joia de forma oval. Para o pequeno Walter: música de um baile, sociedade, talismã protetor. Aos olhos do menino, objetos perdem sua densidade costumeira e se dispersam numa multiplicidade semântica infinita. É a experiência da criança em contato com o objeto que dá voz imediata a ele. Devolve às coisas o poder de expressar-se para além de sua presença física já instituída no mundo.

De mãos dadas com o poeta Manoel de Barros, podemos dizer que a experiência da infância rompe com a gramática da língua. “Quando o rio está começando um peixe, Ele me coisa, Ele me rã, Ele me árvore.” (O livro das ignoranças) (BARROS, 2010, p. 291).

Coisa, rã e árvore gramaticalmente são substantivos, tornam-se verbos no menino que faz comunhão com a coisa. A criança rompe com o signo da língua. Agamben (2005), a partir de uma leitura de Beneviste, afirma a infância como começo da linguagem, onde há uma cisão entre língua e discurso. É o fato de existir uma diferença entre língua e fala, e de que o homem nem sempre foi falante, mas capaz de passar de uma expressão para outra, que caracteriza o fenômeno da linguagem humana. Em suas palavras: “O semiótico (signo) deve ser reconhecido; o semântico (o discurso) deve ser compreendido. [...] O semiótico

caracteriza-se como uma propriedade da língua, o semântico resulta de uma atividade do locutor que coloca em ação a língua”. (2005, p. 67).

O homem e sua infância. A criança em seus começos. A descontinuidade traz consigo a potência de romper com a estabilidade do signo e com isso a capacidade de configurar, reconfigurar, significar e resignificar.

Dedilhar um inseto em movimento. Rolar a bola de metal. Soprar a pena. Tocar a areia. Quais as intenções desses pequenos gestos? O que isso significa? Para Benjamin (1971), as coisas são objeto de leitura. A criança é leitora desde o nascimento. Ela consegue “ler o que nunca foi escrito. Esse ler é o mais antigo: um ler anterior à língua, cujo objeto são as entranhas, as estrelas, as danças” (p. 52). As crianças parecem ter uma antiga sabedoria, onde o interesse pelo mundo, o assombro, a surpresa, o insólito, a magia e o mistério plasman-se na materialidade das coisas. E é nesta e por esta materialidade que o mundo começa a fazer sentido.

Tudo que há no mundo pode ser concebido e imaginado quando inserido na linguagem. Para Agamben (2005), o que diferencia o humano dos seres vivos não é a língua, mas como ele pode articular e estar em linguagem. Em suas palavras, “os animais não são destituídos de linguagem; ao contrário, eles são sempre e, absolutamente língua [...] Uma língua *una*, anistórica e não em composição, por isso [...] os animais não entram na língua: já estão sempre nela” (2005, p. 64).

Nesse sentido, Benjamin nos dá um exemplo muito claro sobre a maneira como compreende essa questão:

A resposta à pergunta: que comunica a linguagem? é, pois, a seguinte: todas as linguagens se comunicam a si mesmas. A linguagem desta lâmpada não comunica a lâmpada (porque a essência espiritual da lâmpada, na medida em que é comunicável, não é de modo algum a própria lâmpada), mas sim, a lâmpada-linguagem, a lâmpada na comunicação, a lâmpada na expressão. (1992, p. 56).

Figura 36 – Água – linguagem – *Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nessa perspectiva, a linguagem humana pode ser compreendida enquanto “tradução” da “muda linguagem da natureza”. Assim a sua linguagem “nunca é somente a comunicação do comunicável, mas é ao mesmo tempo símbolo do incomunicável”. Por isso a linguagem está relacionada a um poder mágico, oculto, imediato. (GAGNEBIN, 1994, p. 25).

A criança tem uma relação com a linguagem onde as coisas estão mais perto do sentir (sensação, matéria, concretude) do que do significado (abstração, conceito, especulação). A palavra da criança está no corpo. É uma palavra poética, pois contém um elemento que transforma “um som da natureza em puro som do sentimento” (BENJAMIN, 1994, p. 17).

No encontro da criança com o mundo o que se transmite não é o mundo, mas, sim, uma relação com o mundo, a qual é inseparável de uma relação com a linguagem. Nesse norte, a ação da criança prolonga a natureza através de um corpo sensível. O contato dá vida às qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito se mantém pelo tempo que durar o toque. (RICHTER, 2002).

Figura 37 – Toque – *Nido Lago Mago*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

No cotidiano da creche, na busca de ir ao encontro das crianças para saber mais sobre sua relação com a documentação pedagógica, pude observar o seu encantamento pelas coisas. Como se nelas reencontrassem algo de si, da casa, da cidade, da cultura.

Nas salas era comum ver um espaço com caixas que guardavam o singular de cada criança.

Figura 38 – *Scatolina Personale* – Nido Il Faro



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “Em um espaço que é de todos há um lugar que é só meu. Onde posso encontrar as minhas coisas, onde posso dividi-las com os outros ou tê-las só para mim.” (Documentação *Asillo Nido Il Faro*, tradução nossa).

Caixas, fragmentos, restos, pedaços. Inscrições no mundo, marcas, rastros. O que guarda uma coleção? O que implica guardar, documentar os pertences das e para as crianças? O que a garrafa de achocolatado diz para e sobre a criança? E a colher? A fotografia? O recorte de revista? A coisa guarda a criança...

GUARDAR

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo;

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:
 Por isso o lance do poema:
 Por guardar-se o que se quer guardar.
 (CÍCERO, 1996, p. 93)

Infância. Potência. É na presença da infância, na não fala, que o ser humano se apropria da linguagem e é constituído por ela. **A criança é falada e se fala nas coisas.** Agamben (2005) deslinda essa questão ao falar da capacidade adâmica da linguagem, presente **na criança que se faz falar pelos objetos inanimados, pelos animais, pela fabulação.**

À luz das reflexões benjaminianas, a língua adâmica não significa uma língua primeira e perfeita, mas originária no sentido. Ou seja, a língua, antes de ser discurso ou comunicação, é nomeação. Uma revelação do nomeado ao nomeador. Na linguagem adâmica, o poder nomeador do homem manifesta-se desde a infância e se estende ao longo da existência, de acordo com a possibilidade de escuta da linguagem das coisas.

Para Benjamin (1992), a linguagem humana funda-se sob um abismo. A queda da linguagem encontra-se na situação limite de ter que expressar aquilo avesso, totalmente, à expressão. O homem tem de nomear, dizer sem ter acesso ao “nome criador”. A partir desta situação limite da linguagem, o autor faz uma crítica à concepção burguesa e à perda do ideal expressivo da própria linguagem, na medida em que sua função passa a ser reduzida ao encontrar e definir signos para servir à comunicação.

Mais do que comunicação, língua é nomeação. Segundo Benjamin (1992), o caráter mágico da linguagem é superior ao caráter instrumental. Sensível às coisas, ao que mora no chão, Manoel de Barros, no “Livro das Ignoranças”, sugere uma “didática da invenção”. Nela há um trajeto claro de fugir da linguagem comum e alcançar uma língua adâmica, original, mais próxima da coisa, que chegue à “coisidade” da coisa, implicando “desaprender oito horas por dia”. Desaprender, segundo o poeta, permite-nos alcançar os princípios, as origens, o momento anterior às palavras, em que só coisas existem.

Para esse trabalho de “desacostumar as palavras”, desvestindo-as de seus significados gastos, ele faz referência à linguagem das crianças. Elas, pelo fato de ainda não terem aprendido a totalidade da língua, por estarem mais próximas da origem da linguagem, têm uma relação íntima com ela. A criança não perdeu a capacidade de brincar com as palavras, dando-lhes significações novas:

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2010, p. 301).

Pegar delírio. Mudar a função. Criar coisas que sequer têm nomes. “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas pelas crianças”. Mas como pronunciar nomes inexistentes? A criança consegue ser coisas, além do simples ato de tocar as coisas, ou ultrapassando ainda o falar das coisas.

Nesse ato de tornar-se coisa, a criança “desacostuma as coisas”. A utilidade atual, corriqueira dos objetos é removida pelo seu olhar. Para Benjamin, “ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas” (1994, p. 246). Os restos, fragmentos, reconstroem narrativas poéticas nas mãos e no olhar das crianças. Neles as crianças reconhecem o “rosto do mundo nas coisas” e travam um mudo diálogo entre si mesma e seu povo, e sua classe, e a história.

Ouvir as origens das coisas. Falar e se fazer falar por elas. Benjamin, em sua teoria, reforça o lado expressivo da linguagem. Não como comunicação, mas como nomeação. A ação de nomear está associada ao uso poético da palavra, tendo em vista que ela comporta uma indeterminação, uma insuficiência parcial dos signos com relação ao significado. Nomear envolve construção de sentido. A criança, ao nascer, precisa vincular-se ao mundo. Para tanto, a coisa faz laço, faz entre, estabelece sentidos e institui alteridade, inclusive, a impossibilidade de tudo nomear, e saber. A coisa guarda um resto, uma queda, uma perda.

Montar um baú de insignificâncias, fazer coleção daquilo que não tem valor para os demais ajuda a criança a reconfigurar o viver, iniciar-se e ser iniciada em linguagem. O discurso estabelecido na interação, no encontro, na ação de um corpo no mundo, constitui um mundo de significados.

Figura 39 – *Scatolina Personale* – professora e crianças – *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Ao se apropriarem do espaço de guardar seus pertences, as crianças me mostraram ser aquele um lugar onde se reconheciam. A procura por suas próprias coisas, ou sua curiosidade em conhecer os pertences abrigados na caixa do outro, fazia daquela caixa-lugar uma referência singular de cada menino e menina que ali vivia.

Sentir-se parte, marcar, deixar rastros é constitutivo do sujeito. Acolher a alteridade, registrar a singularidade na creche possibilita um sentido de pertença. Sob a égide de um mundo perigosamente assimbólico, o professor, no gesto de oferecer tempo, espaço e materialidade, transmite a cultura, filia. Mas estaria nos cacos, nos restos e fragmentos a possibilidade de tal empreitada?

Para Benjamin, a riqueza se dá no reconhecimento do ínfimo como algo grandioso, luzente. Alguém reconhece, colhe, registra, interpreta e narra. Daí advém a potência do

professor como colecionador. No gesto de documentar oferece uma narrativa sobre as coisas, os espaços, os lugares, a infância. Uma narrativa peculiar narrada pelas coisas.

Minha jornada como colecionadora/pesquisadora, leva-me a questionar: como o professor pode constituir-se como um narrador dos/para/com crianças? Como ocupar tal função de ler e narrar o cotidiano? É possível compor narrativas atentas às singularidades, à coletividade, à experiência das crianças bem pequenas na creche?

4.1 SOBRE A ARTE DE NARRAR...

Na Era Moderna, nas sociedades capitalistas, Benjamin apontava para o declínio da experiência. O autor responsabilizava a guerra mundial, da qual muitos retornavam emudecidos devido ao horror vivenciado. Agamben vai além e afirma não ser apenas o tempo bélico que extingue a experiência: “Nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente”. (2005, p. 21).

A pobreza da experiência aparece juntamente com a decadência da arte de narrar e compartilhar. A linguagem, na Modernidade, não é mais a narrativa que trazia a experiência passada de pessoa para pessoa. Vivemos em um tempo acelerado de imediatez, de informação e rançosa objetividade. O empobrecimento da experiência causa uma incapacidade de comunicação plena e significativa entre os sujeitos. Nesse sentido, Benjamin (1993) chama atenção para uma grave fragmentação da história coletiva. Isso ocasionou um estreitamento das relações simbólicas e uma carência de tradição, de laços que os sujeitos estabeleceriam entre si e com o mundo, sem marcas do e no outro.

Em texto escrito no ano de 1936, Walter Benjamin descreve o desaparecimento do narrador, figura considerada por ele como essencial. Divergindo do romancista a escrever sua obra no isolamento e solidão, o narrador nutre-se de um saber comum e compartilhado não apenas com um indivíduo, mas com uma comunidade.

A matéria-prima do narrador é a experiência. Seu saber é oriundo da oralidade, da vida.

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia...). Seu dom é poder contar a vida, sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Saber, para Benjamin, é um conjunto de experiências, intuições, dúvidas, inquietações que constituem um certo modo de ser de se posicionar do sujeito com relação ao mundo das coisas e ao mundo dos homens. (PEREIRA, 2007).

Figura 40 – Documentação *Le prime 10 cose da fare prima dei 12 anni* – Nido Lago Mago



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “As primeiras 10 coisas para fazer antes dos 12 anos: 1- aninhar-se em uma árvore. 2- Se rolar colina abaixo. 3- Olhar nos olhos de um pequeno ganso. 4-Escorregar em uma descida inclinada. 5- Deitar-se sobre a pastagem. 6- Correr embaixo da chuva. 7- Fazer voar uma pipa. 8- Pescar com caniço. 9- Passear de mãos dadas com os amigos. 10- Caminhar sobre a neve.” (Documentação: *Asilo Nido Lago Mago*, tradução nossa).

Palavras do professor. O lugar do saber é o que já se sabe e o que está por vir, do inusitado. O saber traz consigo o que vai junto, o que acontece; ele se ocupa das coisas e não dos conceitos, do coletivo e não do singular, refere sempre a um tempo móvel, movente, mobilizador; no saber coexistem o sentido dado e o produzido. (PEREIRA, 2007). O saber olha para o passado a fim de tornar o futuro sempre presente. Dar conselho é sugerir um rumo para a história que está sendo contada. Histórias sempre em constante atualização.

A vida cotidiana precisa ser traduzida em palavras. Contar uma história, ler poemas, cantar músicas, conversar sobre os acontecimentos cotidianos possibilita a constituição psíquica e cultural, a ampliação da oralidade e do encontro com a narrativa. Segundo Benjamin (1986), a narração traz ensinamentos, referências úteis à vida cotidiana. Nas palavras do autor, a verdadeira narrativa “tem sempre em si, às vezes, de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num projeto ou numa norma de vida - o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. (BENJAMIM, 1986, p. 201).

De acordo com o autor, narrador é aquele capaz de intercambiar experiências. Quando coleciona, registra e documenta, o professor narra o dia-a-dia na creche, ilustrando o desenrolar dos fatos, pontuando os acontecimentos para as crianças. (BENJAMIN, 1985).

É possível estabelecer tal relação entre a figura do narrador e do professor, conforme Vasconcellos (2005). Para a autora, o próprio Benjamin diz isso e o faz com todas as letras quando localiza o narrador na figura entre os mestres e os sábios. Apenas a autora faz uma reflexão com relação à palavra mestre, a qual para ela é passível de interpretação.

Ser mestre está além da tarefa de ensinar. Aquele que exerce o ofício de ensinar a outros pode vir a ser um mestre. Mas o simples fato do exercício desse ofício não o torna um deles. Isso porque o mestre não ensina algo. O conteúdo de sua narrativa é a totalidade de sua experiência. É ele próprio. Sua vida que é entregue incondicionalmente ao banquete dos bárbaros – para que devorem tudo e que disso possa resultar algo de decente. (VASCONCELLOS, 2005, p. 98).

Pensar a narrativa em contextos de Educação Infantil permite vislumbrar o laço a unir crianças e adultos a uma rede de significantes comuns. A narrativa ou a palavra-experiência “não se trata de uma palavra convencional, mas de uma palavra tácita, que presentifica. Ela é toque, é tangibilidade apresenta-se no representado”. (PEREIRA, 2007, p. 46). Quando o professor converte “a vida em narrativa e a narrativa em vida”, ele retira atos de sua própria experiência. Para Benjamin, a fonte dos narradores é a experiência passada de uma geração à outra.

No dia-a-dia nas creches em Pistoia foi possível, muitas vezes, perceber adultos compartilhando com as crianças brincadeiras, músicas, parlendas que têm como fonte a própria experiência dos educadores. Isso também é presente nas documentações:

Figura 41 – Documentação *La Pozzanghera – Nido Il Mulino*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Nota: “Entre as inúmeras experiências da infância, há algumas que têm a capacidade de passar de geração para geração e exercem um fascínio irresistível: uma delas é passar dentro de uma poça. Ninguém resistiu pelo menos uma única vez a tentação de pular com os pés dentro dela. Colocar uma bota de borracha depois de uma chuvarada para observar o que a chuva nos deixou transforma-se em uma experiência fascinante de conhecimento, que alimenta a alegria, a descoberta e a fantasia.” (Documentação *A poça*, tradução nossa).

O narrar está contaminado pela experiência do narrador. Na documentação acima a palavra do adulto e corpo da criança fundem-se no saber que se procura transmitir. A transmissão inscreve a ideia de afetar e ser afetado... A experiência compartilhada toca, pois antes tocou aquele que partilha. A narrativa é parte do narrador.

Para Benjamin, é “comum a todos os grandes narradores, é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada”. (BENJAMIN, 1986, p. 215). Signos. Sentidos. Significados. Experiências. Um compartilhamento acontece. As brincadeiras da distante infância dos adultos são narradas aos menores. Ocorre uma tecitura. O brincar antigo e o novo se entrelaçam. Na relação com as crianças, o imaginário lúdico do passado é resignificado.

Ao entrecruzar o passado e o presente através da narração, a professora rememora e, ao mesmo tempo, constrói uma história com seu grupo entrecruzando com sua própria

história. Logo, é possível afirmar que a narrativa acontece em um tempo benjaminiano, no qual o passado e futuro se tocam no presente e se transformam mutuamente.

A narrativa “se compõe do acolhimento de experiências diversas que constituem a trama da tradição: a sua experiência, a experiência daqueles que ouviu e também a experiência daqueles à qual sua obra se dirige.” (PEREIRA, 2006, p. 80). Nesse sentido, a narrativa auxilia a constituir uma história e, ao mesmo tempo, possibilita ao professor recuperar e produzir sua própria história. A narração do presente atua sobre o passado, sua lente permite vê-lo de uma nova maneira.

Benjamin enfatiza que as práticas narrativas articulando as palavras às coisas vividas devem possibilitar às pessoas encontros na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. O ato de contar uma história preserva-as do esquecimento. Mas aquilo que é narrado não corresponde realmente aos fatos, a narrativa cria possibilidades. Pode ser contada, recontada, ganhar muitas versões em um constante (re)significar desse narrar.

A presente tese propõe a documentação pedagógica como uma narrativa. Na Educação Infantil, com as crianças pequenas, o narrar constitui-se peculiarmente. Faz-se pedra, concha, pinha, chuva. Em um momento de inserção no mundo, onde o habitar da linguagem ainda é frágil, as coisas contam, inserem, criam passado, presente e futuro.

Em Pistoia, uma prática é comum a todas as creches: a construção de diários. Este 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, mesmo nas férias, e abrigá-las em um local especial. Esse ritual inicia-se com a preparação de uma caixa. As crianças escolhem figuras, singularizam, imprimem sua personalidade na caixa.

Figura 42 – Preparando as caixas – *Nido Il Faro*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

Nessa caixa as crianças guardam os pequenos tesouros capazes de atrair seu olhar, toda preciosidade encontrada ali recebe abrigo. Fotografias, figuras, desenhos, elementos da natureza. Objetos são colecionados separados de sua função originária, catalogados segundo a lógica inventiva do imaginário infantil.

Figura 43 – Abrindo as caixas – *Nido Il Faro*

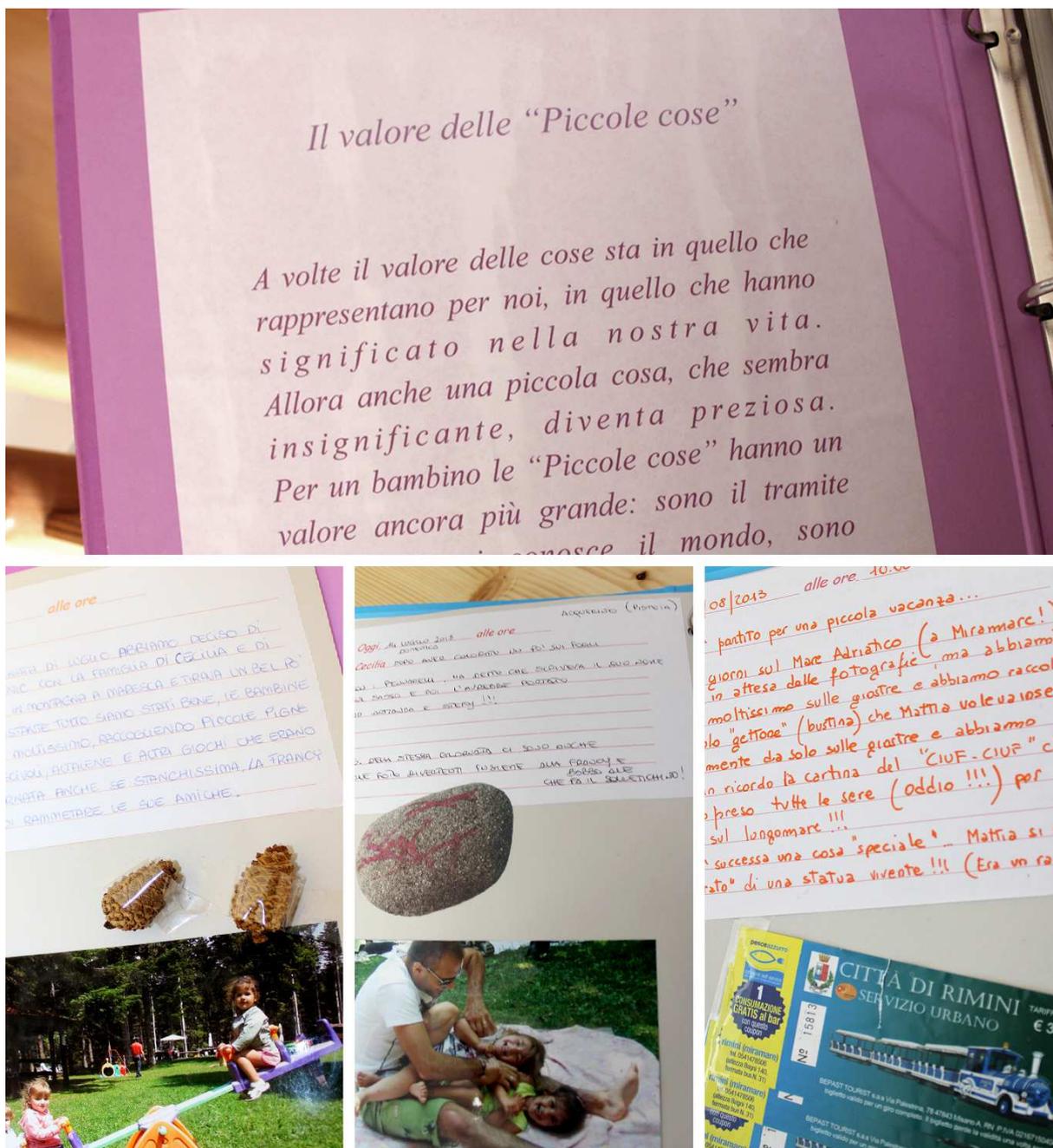


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

As crianças compartilham coisas, experiências, olhares. O colecionador passeia por um espaço e tempo convulsionados e dispersos, e seu olhar busca a fascinação do mundo,

produz uma compilação emotiva de um universo fragmentado. O professor colecionador reconhece essas preciosidades, oferece uma interpretação e narrativa. Escrevendo o diário: o valor das pequenas coisas...

Figura 44 – Documentação *Il valore delle "Piccole cose"* – Nido Il Grillo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2014.

Figura 45 – Revisitando – *Nido Il Grillo*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os diários são compostos de palavras, imagens e textos. Escrever diários é uma prática de colecionismo. Nessas páginas vibram coleções de momentos da vida. Possibilidades de construção de sentido. Não é uma forma de arquivo, Benjamin sustenta que experiência não se arquiva, é uma borda de sentido, um roçar em nossos sentidos podendo evocar, assim, experiência. O diário é uma forma de ruína do ontem, o qual se apresenta no presente a quem lê e evoca clamores no futuro. Permite-nos ver o passado no presente e projetar o futuro.

Nos diários não se conta sobre datas especiais, Natal, Carnaval e Páscoa. Pelo contrário, os registros do cotidiano ganham impressão em suas linhas. “Escova a história a contrapelo”. Não apenas grandes acontecimentos e eventos incomuns... Trata-se de valorar a riqueza de significados de práticas cotidianas. Celebrar os acontecimentos do dia-a-dia. Esses diários mostram a riqueza dos pequenos gestos e o prazer de estar junto. Portanto, o professor,

ao colecionar fragmentos e organizar a rica coleção em diários, possui e preserva o objeto de seu desejo, valoriza aquilo a ser obrigatoriamente preservado, salvo da morte. É num sentido mais profundo, um modo de permanecermos nós mesmos. A arte de colecionar diz respeito ao desejo pela vida, pela permanência, pela imortalidade: “Não são as coisas que vivem dentro do colecionador, ele é que vive dentro delas”. (BENJAMIN, 2012, p. 22). O autor também considera ser a coleção uma forma de compreender e apossar-se do mundo - não se possui apenas o objeto, mas todo o emaranhado de significados, práticas, vivências a ele intimamente ligados. (BENJAMIN, 2012).

A narrativa peculiar no trabalho com crianças pequenas implica uma experiência processual onde o narrador está constantemente emprestando-se como coautor do narrado. Na documentação transparece o olhar e a mão dos educadores. 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”. (BENJAMIN, 1986, p. 227). A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para crianças pequenas requer sempre um ato interpretativo em que o professor, ao colecionar, implica-se autobiograficamente. Nessa perspectiva, não pode ser compreendida como coleta e agrupamento de episódios isolados, visando a fornecer informações a fim de produzir um relatório, pois acarreta um processo em relação ao uso desse material, a forma como é coletado, refletido, interpretado, inventado e narrado.

Para Benjamin (1985), a transmissão é uma questão relevante, sobretudo, no que concerne à matéria, à forma das narrativas. De acordo com ele, a narração foi substituída pela informação que preza pela imediatez da mensagem e sua aplicação. A narração não está interessada em apenas transmitir “o puro em si” da coisa narrada como um relatório. Para ele, 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.

Proponho a documentação pedagógica como narrativa peculiar. Pequenos contos, histórias, que possibilitarão às crianças caminhar por viagens (*eufharem*), para lugares conhecidos e desconhecidos. Nessa 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.

Agamben (2006), no texto “A linguagem e a morte”, deslinda de maneira rigorosa, fina e sutil, a ideia da invenção de si no narrar quando recupera a figura, a etimologia, o

sentido da experiência (nesse caso em questão a experiência do amor) dos trovadores medievais – forma peculiar de narrador. Nele coloca por que os trovadores – ao contrário dos poetas antigos - não querem rememorar argumentos, um *topos*, um lugar, mas fundar um olhar. O que significa não estar na linguagem, mas ser a linguagem. Vivê-la, experienciá-la, de forma única e irrepetível. Tal qual idealizamos ser uma relação amorosa. Em seus dizeres, “a experiência do evento da palavra, é, pois, antes de mais nada uma experiência amorosa. [...] O parto do qual nasce essa palavra é precedido, portanto, pelo desejo, que não encontra paz até que o objeto do desejo seja encontrado”. (AGAMBEN, 2006, p. 93).

Trovar. Encontrar. Contar histórias. Ato de amor pela palavra. Por intermédio da palavra, de uma palavra com corpo, de um corpo materializado na palavra, de uma palavra corpo materializada nas coisas. No encontro entre crianças e professores, o vivido é inventado, encontrado (trovado). **A partir da documentação pedagógica, uma narrativa peculiar é constituída na materialidade das “coisas”, pelos quais o bebê se faz falar e é falado. Entre o visível e o invisível, entre a voz e o silêncio emerge uma rica coleção. No gesto de recolher-registrar, agrupar-interpretar, expor-narrar, o professor é colecionador, reconhece, valoriza preciosidades. A coleção/documentação é narrativa que amplia o real, recupera do fato o possível, o que ele foi, o que ele poderia ter sido, o que ele pode ser. A “palavra” da criança parece plasmar-se nas coisas, no toque, na relação. Pequenos encantamentos colhidos, inventados, narrados no cotidiano...**

Um diário é um relato cultivado permanentemente. Cada sentença a arar seu relevo na página semeia uma lavoura de descobertas. Germinando nas páginas do diário, os registros plantados no passado ajudam a colher o presente e semear esperanças sobre o futuro deste cultivar singelo chamado Vida. Não existe última página, apenas o intervalo até o próximo plantio.

Meu diário na Educação Infantil começou a ser escrito há vinte anos. A primeira linha foi lançada com o colorido vibrante dos quatorze anos, em meu primeiro dia como professora em Tubarão. Muitas a seguiram, formando páginas sobre a universidade, o Mestrado, o Doutorado e a minha mágica experiência em Pistoia. Estas páginas registram o florescer de perguntas sobre as possibilidades do educar. Descobri a importância da creche para a constituição dos sujeitos. Encontrei poucas pesquisas na área. Assim, resolvi apostar naquilo que as crianças me ensinavam: a capacidade de transver, de reinventar, relacionar-se com as coisas, as pessoas, de resignificar os espaços, constituindo novas formas, sentidos e lugares.

Para tanto, busquei conduzir a discussão relativa à temática da documentação pedagógica e narrativa no campo da Educação Infantil. Através das minhas “raízes cianceiras”, em diálogo com a ciência e alicerçada nos poemas de Manuel de Barros, apresentei um conjunto de referências que me auxiliaram nesta tarefa: a aposta na capacidade dos bebês e crianças bem pequenas e suas diversas formas de comunicação; a riqueza de suas relações com o mundo, com as outras crianças e adultos; da Educação Infantil como uma área de pesquisa, de reflexão e ação política; e, finalmente, na creche como um lugar privilegiado para a criança ser, estar e viver sua infância.

À beira de um lago mágico, cujas águas encantadas moviam o moinho do inventar, em uma noite iluminada pelo distante farol a brilhar, ouvia um grilo a sua sinfonia criar. Observar, reinventar, contar. Guiada por minhas premissas, percorri uma pluralidade de caminhos. Esta viagem conduziu-me até um encontro com o encantamento: as crianças e professores das creches *Il Mulino* (O Moinho), *Lago Mago* (Lago Mágico), *Il Faro* (O Farol) e *Il Grillo* (O Grilo). Como bagagem, a intenção de conhecer tais espaços e sujeitos, desvelando, lendo, interpretando palavras, olhares, gestos, sons e silêncios capazes de, na processualidade dos encontros, conhecer o processo de documentação pedagógica e pensar a questão da narrativa para e com crianças pequenas. Assim, item por item, fui compondo minhas coleções.

Segui minha perspectiva. Tramei pacientemente a documentação pedagógica, suas diferentes significações e os diálogos teóricos estabelecidos com meus autores, produzindo,

então, inestimáveis *fiões de ouro*. Em comum, os autores apontam a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das crianças e adultos. Na cidade de Pistoia, a documentação é uma das bases do educar. Na creche, desde a entrada, observei documentações nas paredes, tetos, chão, narrando as experiências, contando sobre a cultura daqueles que ali habitam.

Apontei os princípios do processo de **documentação pedagógica**: a importância da escuta, da observação, do registro, da interpretação. (MALAGUZZI, 1999). A escuta, nessa proposta, é compreendida como a disponibilidade permanente por parte do sujeito a ouvir. Uma abertura à fala, ao gesto, da alteridade. Não estamos nos referindo somente à audição da palavra, mas a um ouvir com todos os sentidos. Uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade ao Outro. O registro é **fundamental**, permite recortar e capturar fragmentos do vivido. Existiam muitos instrumentos utilizados para registrar nas creches pesquisadas. Comumente observei as professoras fazendo anotações rápidas em pequenos papéis, posteriormente reescreviam os mesmos de maneira mais extensa em cadernos. A imagem e o som das crianças também eram gravados em fitas de áudio e vídeo. Mas os registros escrito e fotográfico eram os mais utilizados pelas professoras. Elas não apenas registravam, mas revisitavam o material coletado. As anotações eram lidas e organizadas de modo cuidadoso. Os registros eram transcritos, as transcrições, reorganizadas e as fotografias, selecionadas, criando uma sequência de imagens flexíveis. As gravações em vídeo eram editadas e recortadas em cenas. Esta dedicação à organização da coleção visava ao seu compartilhamento, inicialmente com os colegas professores da creche, depois com as crianças e suas famílias.

A coleção está imbuída de subjetividade daquele que documenta. Após esta se oferece a subjetividade interpretativa dos outros, de modo que, e por este filtro, é conhecida, reconhecida, criada e recriada. Nas poéticas creches de Pistoia, uma grande variedade de formas de documentar me foi apresentada, algumas das quais registrei no campo pesquisado. A documentação da entrada; documentação de paredes e tetos; diário de casa; documentação semanal; diário pessoal; documentação tridimensional; documentação audiovisual.

A **imagem de criança** pequena, criativa, capaz, intensa, vivendo todo o potencial oferecido ao seu viver. Este foi o primeiro fio de ouro por mim encontrado em meu cuidadoso olhar para a trama da documentação pedagógica. Malaguzzi, ao assumir a dependência física e psíquica do bebê e criança pequena, propõe 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). Os bebês e crianças bem

pequenas manifestam-se ao outro por intermédio de seus meios de comunicação e expressão, revelando formas e ritmos próprios na relação.

Percebo a criança pequena como um ser de relação, que possui ampla capacidade para interagir com o meio e o outro desde o nascimento, por conseguinte, *compreende-se o bebê como um sujeito constituído e constituinte de relações*. Este pensar implica a construção de uma imagem diferente de bebê e criança bem pequena. Requer 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).

Em Pistoia é proposta uma Educação Infantil diferenciada, baseada na ideia de uma criança em movimento, hábil a produzir sentidos e significados, necessitando de tempo e espaço generosos em experiências significativas para serem plenamente vividas e compartilhadas entre pares e adultos. Ideias. Sentimentos. Relações. Um carrossel de significados movido pelo imaginário de um ser apto a interagir com estes objetos a provocar sua curiosidade e desejo. “A criança como produtora de cultura, valores, direitos, competente na aprendizagem e na comunicação, na linguagem”. (RINALDI, 2002, p. 77).

Um segundo fio de ouro foi encontrado: **um contexto potencialmente rico em experiência**. Uma criança cheia de energia, movendo-se por contextos generosos, nos quais a educação alcança o ápice de sua capacidade impulsionada por um imaginário a reinventá-la permanentemente. Esta imagem pode ser vista nos detalhes da documentação pedagógica a dar corpo a esse educar.

O espaço não é neutro, sua materialidade expressa um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. Um dos fundamentos da proposta pedagógica de Pistoia reside na organização dos espaços. Hábitos, valores, costumes, tradições e a cultura de seus ocupantes ilustram o espaço neste projeto educativo. Ali também é expressa a imagem da criança.

Contextos materiais, temporais e relacionais que possibilitavam a acolhida, o desafio, a exploração, foram foco de meu olhar nas creches pesquisadas. Multiplicando suas possibilidades de expressão, crianças e adultos partilhavam e comungavam o mesmo espaço. A dimensão humana transformava aquele espaço em lugar, sendo constituidor das crianças e, também, constituído por elas através da experiência.

O sujeito existe na coletividade. Segundo Benjamin, quando este relata uma experiência integral, a mesma está fundada na tradição histórica e coletiva a qual pertence. Tempo e o espaço são companheiros da experiência. (BENJAMIN, 1986). Observei o quanto na creche é grande a responsabilidade dos adultos em relação à educação das crianças. A eles

cabe a tarefa de mediar a constituição subjetiva do bebê e sua inserção no mundo da cultura. Estabelecendo contextos sociais, temporais e materiais, surgia a presença do professor, permitindo, proibindo, incentivando e sustentando ou não as vivências, as significações. Materiais, mobiliário, brinquedos são fundamentais na constituição de uma atraente e interessante materialidade para um potente espaço dedicado à educação coletiva dos bebês. O olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações e as experiências transformam o espaço da creche em lugar de viver uma infância inteira, completa, em plenitude.

As creches de Pistoia respiram um poético educar. Suas salas apresentam o colorido das inúmeras possibilidades ali ofertadas. Em um espaço tão aconchegante e convidativo, bebês e crianças pequenas descobrem um aprender lúdico, encantado. Em sua imaginação e interação com o espaço, estas lhe emprestam sua singularidade, constituindo-o em lugar.

As crianças têm o direito de crescer em lugares cuidados, agradáveis; a educação não pode eximir-se desse dever. A atenção à dimensão estética é um gesto pedagógico, a busca do belo também pertence aos processos de pensamento das crianças. O bom gosto é uma tradição cultivada por Pistoia e seus habitantes, tornando-a uma cidade apaixonante. As creches recebem muito da delicadeza desse olhar, transformando-se em lugares encantados. Toda essa arte e cuidado faz parte da cultura ancestral da cidade e reflete-se, ainda, na atitude de seus professores.

Era necessário procurar algo capaz de ultrapassar a fronteira de meu olhar. Areia. Papel. Ouro. Descobri fios capazes de elaborar estes tesouros. Mas o que posso enxergar através disso? Qual a natureza, a origem, a constituição do fio a perpassar os objetos? Pistas, sinais, traços sinalizam a próxima coleção: localizei um fio de linguagem plasmado nas coisas, entrelaçado nos achados únicos desta singular coleção.

Fio da linguagem... A linguagem nos permite conceber, imaginar o mundo ao nosso redor. Segundo Benjamin (1994), na relação das crianças com a linguagem as coisas aproximam-se mais do sentir (sensação matéria, concretude) do que do significado (abstração, conceito, especulação). A “palavra” da criança é pronunciada por seu corpo. Ela encanta-se com as materialidades e por sua capacidade de se relacionar com o mundo. Neste encontro a criança parece plasmar-se com as coisas.

A criança não transmite o mundo, mas, sim, sua relação com este, a qual é indissociável de sua relação com a linguagem. Nessa perspectiva, a ação da criança prolonga a natureza através de um corpo sensível. Pesquisando sobre sua relação com a documentação pedagógica, pude observar o encantamento dos pequenos pelas coisas. Como se tais objetos abrigassem algo de si, da casa, da cidade, da cultura.

Nas salas, caixas guardavam o singular de cada criança. Através destas a criança contava de si e era contada pelas coisas. Agamben (2005) aborda essa questão apontando a capacidade adâmica da linguagem, um predicado da criança a qual se comunica através da fabulação, dos animais e coisas.

À luz das reflexões benjaminianas, a língua adâmica significa uma língua originária no sentido. Ou seja, antes de ser discurso ou comunicação, é nomeação. Uma revelação do nomeado ao nomeador. Na linguagem adâmica, o poder nomeador do homem manifesta-se desde a infância e se estende ao longo da existência, em sintonia com a possibilidade de escuta da linguagem das coisas.

A criança, ao nascer, precisa vincular-se ao mundo. Para tanto, a coisa faz laço, entre, estabelece sentidos e institui alteridade, inclusive, a impossibilidade de tudo nomear e saber. A coisa guarda um resto, uma queda, uma perda.

Descobrir, colecionar objetos sem valor para os demais ajuda a criança a reconfigurar o viver, iniciar-se e ser iniciada em linguagem. O discurso estabelecido na interação, no encontro, na ação de um corpo em movimento, constitui um mundo de significados.

Ao se apropriarem do espaço de guardar seus pertences, as crianças mostraram-me ser aquele um lugar onde se reconheciam. A procura por suas próprias coisas, ou sua curiosidade em conhecer os pertences abrigados na caixa do outro, fazia daquela caixa-lugar uma referência de cada menino e menina que ali habitava.

Perceber, marcar, deixar rastros é constitutivo do sujeito. Acolher a alteridade, registrar a singularidade na creche possibilita um sentido de pertença. Sob a égide de um mundo perigosamente assimbólico, o professor, no gesto de oferecer tempo, espaço e materialidade, transmite a cultura, filia. Mas estaria nos cacos, nos restos e fragmentos a possibilidade de tal empreitada?

Para Benjamin (1985b), a riqueza dá-se no reconhecimento do ínfimo como algo grandioso, luzente. Alguém percebe, colhe, registra, interpreta e narra. Daí advém a potência do professor como colecionador. O gesto de documentar oferece uma narrativa sobre as coisas, os espaços, os lugares, a infância.

A arte de narrar... A criança atribui sentido e significado relacionando-se com o mundo, com o outro. Traduzir as ações dos bebês em palavras, contar histórias, ler poemas, cantar músicas possibilitam o encontro de narrativas. O professor, ao narrar a vida na creche, os fatos, os acontecimentos, estará possibilitando às crianças uma produção de sentidos e significados capazes de influenciar na sua trajetória de vida.

Em vários momentos da pesquisa, foi possível identificar, através das falas das professoras, que muitas dessas narrativas advinham da sua própria experiência pessoal e eram narradas por elas no cotidiano. Nesse sentido, a narrativa auxilia a constituir uma história e, ao mesmo tempo, possibilita ao professor recuperar e produzir sua própria história. A narração do presente atua sobre o passado, sua lente permite vê-lo de uma nova maneira.

A arte de narrar articulando as palavras às coisas tem a função de facilitar às pessoas encontrar-se com o outro na relação. Dialogar com o passado abre uma porta ao futuro. Contar uma história preserva-a do esquecimento. Mas, a narrativa não é verídica aos fatos, e, sim, cria possibilidades, sendo (re)significada a cada vez que é contada.

A presente tese propôs a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar. Água. Folha. Pedra. Terra. Pelo corpo a criança entra em relação com as coisas para estar, pertencer ao mundo. Palavras, imagens e significados são colecionados e narrados. A frágil linguagem precisa se apoiar nos objetos, nas coisas que contam, criam passado, presente e futuro.

Uma prática comum nas creches de Pistoia é a escrita de diários. Pequenas mãos separam figuras. Cada uma diz algo em especial sobre quem as escolhe. Estas, então, ganham a superfície da caixa. A partir daí, a mesma deixa de ser um objeto, tornando-se um meio precioso de construir narrativas da história de seu proprietário, o qual, diligentemente, depositará ali coisas relevantes, essenciais, segundo a classificação apurada de seu olhar. Os professores acompanham o mesmo grupo de crianças por três anos, estimulando o permanente colecionar, o qual alimenta esses diários.

A imaginação da criança coleciona/cataloga esses itens, ignorando sua funcionalidade e seguindo a lógica de sua criatividade, a qual lhes empresta novos significados. O professor colecionador reconhece essas preciosidades, oferece uma interpretação e narrativa. Assim, surge o diário: O valor das pequenas coisas...

Diários são coleções de momentos registrados com a grafia da emoção. Não é uma forma de arquivo, é uma borda de sentido, hábil a potencializar, assim, a experiência. O diário é uma forma de ruína do ontem, o qual se apresenta no presente a quem lê e evoca clamores no futuro.

Esses diários mostram a riqueza dos pequenos gestos e o prazer de conviver. Portanto, o professor, ao colecionar fragmentos e organizar a rica coleção em diários, possui e preserva o objeto de seu desejo, valoriza aquilo a ser obrigatoriamente salvo da morte. É num sentido mais profundo, um modo de permanecermos nós mesmos. Benjamin (2010) também considera ser a coleção uma forma de compreender e apossar-se do mundo - não se possui

apenas o objeto, mas todo o emaranhado de significados, práticas, vivências a ele intimamente ligados.

A narrativa peculiar no trabalho com crianças pequenas implica uma experiência processual onde o narrador está constantemente emprestando-se como coautor do narrado. Em relação ao uso desse material, a forma como é coletado, refletido, interpretado, inventado e narrado, proponho a documentação pedagógica como narrativa peculiar. Pequenos contos, estórias, que possibilitarão às crianças caminhar por viagens (*eufharem*), para lugares conhecidos e desconhecidos. Nessa narrativa, fios ficam soltos, convidando a novas tramas, possibilitando a produção de sentidos e significados.

Trovar. Encontrar. Contar histórias. Ato de amor pela palavra. Por intermédio da palavra, de uma palavra com um corpo, de um corpo materializado na palavra, de uma palavra corpo materializada nas coisas. No encontro entre crianças e professores, o vivido é inventado, encontrado (trovado). **A documentação pedagógica funda uma narrativa peculiar constituída na materialidade das “coisas” pelas quais o bebê narra e é narrado.** Entre o visível e o invisível, entre a voz e o silêncio, emerge uma rica coleção. No gesto de recolher-registrar, agrupar-interpretar, expor-narrar, o professor é colecionador, reconhece, valoriza preciosidades. A coleção/documentação é narrativa que amplia o real, recupera do fato o possível, o que ele foi, o que ele poderia ter sido, o que ele pode ser. A “palavra” da criança parece se plasmar nas coisas, no toque, na relação. Pequenos encantamentos colhidos, inventados, narrados no cotidiano...

Minha coleção não acabou. Coletar experiências da vida. Converto experiências, impressões, análises, poesia em texto acadêmico. O restante, talvez a maior parte, o que é indizível, inominável, este já não consigo distinguir de mim mesma. Desenho na memória as imagens de rostos e paisagens catalogadas de forma sutil e delicada. Minha caixa decorada permanece aberta. Afinal, aprendi que, enquanto brilhar o olhar, há sempre o que colecionar...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **A linguagem e a morte**: um seminário sobre o lugar da negatividade. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

AMORIM, M. **O Pesquisador e seu Outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 223 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília: Consultoria Pública, 2010.

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.

BARROS, M. **Memórias inventadas a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

_____. **Memórias inventadas a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Escritos em verbal de ave**. São Paulo: Planeta, 2012.

_____. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **Livro das Ignoranças**. 10ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

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.

_____. **Desembalo mi biblioteca**: El arte de coleccionar. Barcelona: Centellas, 2012.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. Trad. de E. A. Cabral e J. B. de Oliveira Damião. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 53-61.

_____. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 4. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

_____. Sobre o conceito de História. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p. 241-253.

_____. Sobre a linguagem geral e sobre a linguagem humana. In: _____. **Sobre Arte, técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992. p. 42- 61.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-143.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Archivos W. B**: Fotografías, textos y dibujos. Criculo de Bellas Artes: Madri, 2010.

_____. Sur le pouvoir d'imitation. In: _____. **Poésie et revolution**. Paris: Les Lettres Nouvelles, 1971. p. 49-52.

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.

CALVINO, I. **As cidades imaginárias**. Rio de Janeiro: Globo, 2003.

CAMERA, H. G. **Do olhar que convoca a ao sorriso que responde**: possibilidades interativas entre bebês. Porto Alegre, RS. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

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.

CÍCERO, A. "**Guardar** - Poemas escolhidos". Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

COUTINHO, A. S. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

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.

_____. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. 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.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 44-57.

DOSTOIÉVSKI, F. **O Idiota**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2011. 680 p.

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.

EVANGELISTA, A. Diversidade na recepção estética. In: _____. **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 57-68.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva**. 2013. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

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.

FREIRE, M. **Observação, Registro e Reflexão: instrumento metodológico I**. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, Fapesp, Editora da Unicamp, 1994.

_____. **História e Narração em Walter Benjamin**. Campinas: Fapesp, 2011.

GALLARDINI, A. L. A comunità e i bambini: l'esperienza di Pistoia. In: GANDINI, L.; MANTOVANI, S.; EDWARDS, C. P. **Il nido per una cultura dell'infanzia**. Azzano San Paulo/It.: Edizioni Junior, 2003. p. 80-120.

_____. Pesquisa sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil. In: IV SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS/II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais...** Brasília, 1996.

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.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. cap. 2, p. 56-70.

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.

GIOVANNINI, 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.

GOBBATO, C. "**Os bebês estão por todos os espaços!**": um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva infantil. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOETHE, J. W. **Viagem à Itália - 1786/1788**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GUIMARÃES, D. O.; LEITE, M. I. A **Pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, GT 07, Educação de crianças de 0 a 6 anos, Caxambu: 1999.

GUIMARÃES, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário**. 2011. 150 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

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.

_____. **Loris: biografia pedagógica**. Azzano São Paolo: Edizioni Junior, 2005.

JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Mosaico – Imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

_____. **Infância e linguagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 48-59.

_____. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2003b. p. 13-38.

_____. Educação a contrapelo. In: SOUZA, J. S.; KRAMER, S. (Org.). **Política, cidade, educação**: Itnerarios de Walter Benjamin. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, Ed. PUC, 2009. p. 122-141.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Leituras da Secretaria Municipal de Campinas**, Campinas, n. 04, jul. 2001.

_____. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

LAROUSSE CULTURAL. **Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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 ideie, le cultura**. I cento linguaggio dei bambini. Bergamo: Edizione Junior, 1995.

MANFERRARI, M. Tra progettazione e documentazione. In: BALSSAMO, C. **Dai fatti alle parole riflessione a piu voce sulla documentazione educativa**. Comune di Bologna: Edizione Junior, 1998. p. 37-49.

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. **Progettualità e didattica nella scuola dell' infanzia**. Bergamo: Edizione Junior, 2000.

MORAN, M. J. Indagine colaborativa e uso della fotografia come metodo visuale: un esempio da programma americano di formação degli insegnanti. In: BOVE, C. **Ricerca educativa e formazine**. Franco Angeli: Milano, 2009. p. 247-271.

MOYLES, J. **Fundamentos da educação infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. v. 22. (Coleção A obra-prima de cada autor).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 34-51.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSWALD, M. L. “Educação pela carne: estesia e os processos de criação”. In: PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Org.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 83-91.

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

PEREIRA, M. A. **O lugar do tempo**: experiência e tradição em Walter Benjamin. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. **Os usos da palavra**. 102 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PEREIRA, R. M. R. “A pesquisa como experiência estética”. In: PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Org.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 34-48.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

1998.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**: No caminho de Swann. Trad. Mario Quintana. 3. ed. Revisão de Olgária Chaim Féres Matos; prefácio, cronologia, notas e resumo de Guilherme Ignácio da Silva; posfácio de Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Globo, 2006.

RICHTER, S. R. S. Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana. In: EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS – GT 7 – ANPED, 2002, **Anais...** Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2002.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RINALDI, C. A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio 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 pensamiento e obra pedagógica de Loris Mallaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

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

RIOS, A. C. S.; RICKES, S. M. Do (des)encontro como método. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 97-113, jul./dez. 2008.

ROCHA, E. C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2006, 553 p.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, v. 67, p. 59-63, nov. 1988.

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.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto Alegre: ASA, 2004.

SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Florianópolis, SC. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SIMIANO, L. P. **Meu quintal é maior que o mundo**: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 136 f. Santa Catarina: Unisul, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

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.

TREVISAN, G. P. **Afectos e amores entre crianças**: a construção de sentimentos na interação entre pares. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Minho, Porto, 2004.

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.

VARGAS, G. M. S. **Bebês em suas experiências primeiras**: Perspectivas para uma escola da infância. 2014. 199 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

VASCONCELLOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança**: Territorialidades infantis no noroeste fluminense. 263 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2005.

VECCHI, V. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006. p. 13-22.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.