

A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche¹

Pedagogical documentation as a peculiar narrative in nursery

Luciane Pandini Simiano [Ⓘ]

[Ⓘ] Universidade do Sul de Santa Catarina –Unisul, Tubarão, SC, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-8378-2359>, lucianepandini@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por tema a Educação Infantil. Por foco, o processo de documentação pedagógica como uma possível narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. Apresentar-se-ão elementos de uma pesquisa de doutorado em educação, realizada em 2014, que contemplou quatro creches situadas na cidade de Pistoia, na Itália. Considerando suas diferentes formas e tipos, encontraram-se fios comuns nas documentações produzidas pelas professoras: uma imagem de criança ativa, capaz de crescer e se relacionar e um contexto educativo potencialmente rico em experiência. Pelas lentes teóricas de Walter Benjamin, aposta-seno professor como um narrador e na documentação pedagógica como uma narrativa peculiar, tramada pelo fio da linguagem plasmado nas coisas. Através dessamaterialidade, a criança bem pequena se faz falar e é falada. Entre o visível e o invisível, entre a voz e o silêncio. Preciosidades são documentadas, narradas no cotidiano...

Palavras-chave: Educação Infantil, criança bem pequena, documentação pedagógica, narrativa

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Abstract: *This text is about Early Childhood Education, focusing on the process of pedagogical documentation as a possible peculiar narrative to and with very young children. The paper presents elements of a doctoral research in education, held in 2014, observing four daycare centers located in the city of Pistoia, Italy. Considering its different forms and types, the research found common threads in the documentation produced by the teachers: the image of an active child, able to grow and relate, and a learning environment potentially rich in experience. Through the theoretical lenses of Walter Benjamin, the teacher is taken as a narrator, while the pedagogical documentation is taken as a peculiar narrative woven by the thread of language enshrined in things. Through this material, the very small child speaks and is spoken. Between the visible and the invisible, between voice and silence. Treasures are documented, narrated in everyday life...*

Keywords: *Early Childhood Education, very young children, pedagogical documentation, narrative*

*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, p.112)

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: o que pode um bebê? Quais as suas possibilidades no contexto da creche? Qual o papel do outro na sua educação e cuidado?

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 às narrativas, aos movimentos constituídos e constituintes.

Este texto aborda essas temáticas, ao focar o processo de documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas na creche. As indagações e as reflexões estão pautadas em elementos de uma pesquisa de doutorado em educação, realizada em 2014, que contemplou quatro creches (asili nido)², Il Mulino, Lago Mago, Il Faro e Il Grillo, localizadas na cidade de Pistoia³, na Itália.

O enfoque privilegiado de análise é o processo de documentação pedagógica na creche, em suas formas e efeitos. Para tanto, focou-se nas seguintes questões: *considerando as relações entre o adulto e a criança bem pequena, quais fios tramam a documentação pedagógica? O que sustenta esse tecido narrativo?*

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemão, oferece as lentes privilegiadas para construir tal percurso investigativo. Em suas obras, encontra-se um pensamento aberto, antidogmático e capaz de ofertar alguns itinerários, caminhos e desvios. Um modo peculiar de perceber o mundo, de escrever, de construir conhecimento. Como método, propõe o desvio (Benjamin, 1986). Uma outra racionalidade para o fazer investigativo.

Entender o método como desvio, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto por diversos atalhos e desvios, abre possibilidade de se achar uma série de coisas valiosas que não se pretendia encontrar (Gagnebin, 2011). O desvio guarda a infinidade dos caminhos a seguir. Ao perguntar o que ficou de fora, propõe olhar para os fios soltos. Estes permitem o fiar, o tecer, o urdir fios com/no vivido.

Valer-se do desvio como método. 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.

Benjamin (2006) utilizou o método do colecionador em seu livro *Passagens*, que permaneceu incompleto. Em carta escrita a Adorno (10.11.1938), ele explica seu método,

²Asili nido configuram-se na Itália como creches públicas para crianças de 0 a 3 anos. Elas são um direito das crianças e um dos seus objetivos é auxiliar as famílias na educação e no cuidado das crianças pequenas.

³ O sistema municipal de educação para a primeira infância em Pistoia pauta-se em 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. Tal pedagogia é defendida na *Carta dei servizi educativi Del Comune di Pistoia*. 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 instituições seguem a proposta pedagógica do município, respeitando os aspectos peculiares que as identificam e traduzem o seu pertencer à história e ao território social e cultural de cada contexto.

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. A coleção e o colecionador fazem 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. Para o pesquisador, o ponto de partida é o enigma, o estranho, a alteridade. Apostamos tratar-se de um registro que não captura a verdade. A coleção não quer ser a realidade, mas uma apresentação possível dela.

O argumento do texto é tecido a partir de elementos de uma pesquisa qualitativa, e sua urdidura é de natureza ensaística. Pelas lentes teóricas de Walter Benjamin, propõe-se o desvio como método e a coleção como forma. Aposta-se na ideia do pesquisador como colecionador e na pesquisa como uma coleção. A ação de pesquisar requer 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 reencantamento 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.

A partir dessa perspectiva ética, as documentações das professoras e, sobretudo, o estar junto e com os sujeitos foram os instrumentos de pesquisa. As documentações foram coletadas em um período de seis meses, quando se vivenciou a pedagogia nesse contexto italiano, dando atenção ao processo de construção da documentação pedagógica.

A análise implicou diferentes exercícios de seleção e categorização das documentações. Os critérios elencados consideraram a busca por fios comuns na diversidade de documentações pedagógicas, com suas fascinantes cores, fins e suportes. Dois foram identificados: 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, encontrou-se um fio de linguagem plasmado nas coisas. Como eixo de análise destaca-se, neste texto, a documentação pedagógica como narrativa peculiar para crianças pequenas na creche.

A partir do diálogo entre a teoria benjaminiana e a pedagogia italiana, defendemos a importância da documentação pedagógica na educação e no cuidado de crianças bem pequenas, porque esse processo organiza, seleciona memórias, histórias, tornando visível a experiência dos bebês. Contudo, o que documenta um professor de bebês? Que preciosidades do cotidiano são essas, capazes de constituir narrativas para e com os bebês? Como ocupar tal função de ler e narrar o cotidiano? É necessário olhar além. Focar nas relações estabelecidas entre bebês e adultos. Reconhecer a produção de sentidos, a experiência. O delicado e sutil movimento de constituição de uma peculiar narrativa na creche...

Documentação pedagógica: entre os fios de ouro da urdidura pedagógica

A concepção de documentação pedagógica na produção teórica italiana é vasta, sendo possível encontrar diferentes autores com formulações distintas, versando a respeito dessa temática⁴. Em comum, ressaltamos a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das crianças e dos adultos. O ato de documentar, nessa ótica, 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). As documentações são testemunhos que dão às instituições e às pessoas, ali inseridas, memória e consistência histórica. Portanto, configura-

⁴ Marques (2010) apresenta alguns estudos e autores, aos quais é possível sinteticamente associar: documentação e memória (Benati, 2005; Bresci, 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentação e construção da identidade (Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentação e imagem de criança, escola, pedagogia (Benati, 2005; Bresci et al., 2007; Specchia, 2002); documentação e avaliação (Maviglia, 2000; Rinaldi, 2002); documentação e ação docente (Benati, 2005; Borghi, 1995; Specchia, 1996); documentação e formação continuada de professores (Benati, 2005; Bresci et al., 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002).

se como uma materialidade visível de um processo compartilhado entre adultos e crianças no espaço educativo.

A documentação pedagógica tem por princípio a importância da escuta, da observação, do registro, da interpretação (Malaguzzi, 1999). O nascimento desse processo dá-se no observar e escutar. Na literatura italiana eles estão extremamente associados. 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. Uma abertura ao imprevisto, ao inventado. A escuta é compreendida como a disponibilidade permanente por parte de quem ouve. Uma abertura à fala, ao gesto, à alteridade. Uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade ao Outro.

O registro permite recortar e capturar fragmentos do vivido. O olhar capturado ganha forma, possibilita materializar o vivido. No contexto pesquisado, muitos são os instrumentos utilizados para registrar nas creches. Anotações rápidas em pequenos papéis são realizadas, gravação em fitas de áudio e vídeos contendo vozes das crianças também se fazem presentes. Porém nas documentações os registros escritos e fotográficos são essenciais. As imagens utilizadas ajudam organizar o pensamento e comunicar de forma potente.

Após um número significativo de registros, revisita-se o material coletado. As anotações são lidas e organizadas de modo cuidadoso. Os registros são transcritos; e as transcrições, reorganizadas. As fotografias são selecionadas, criando uma sequência de imagens que documenta e compartilha uma “mini história”. A documentação está imbuída de subjetividade daquele que documenta. Após esta se oferece à subjetividade interpretativa dos outros, de modo a ser conhecida, reconhecida, criada, recriada. Parte-se do princípio que a documentação não é uma descrição ou mera constatação do acontecido, “não se pode afirmar que o que se documenta seja uma representação direta do que as crianças fazem e dizem” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012, p. 233). O professor registra imagens, palavras, textos, reorganiza-os na documentação a partir de sua interpretação. Em seguida, essa é compartilhada, lida e (re)interpretada em companhia. Portanto, a documentação não oferece um sentido único. Mas o possível. Para isso é fundamental a construção de textos, abertos à produção de significados. Malaguzzi(1999, citado por Hoyuelos, 2006) 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” (p.179).

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 o uso de imagens; os diálogos com as ciências, as artes, a poesia, a literatura; a identidade cultural; a abertura ao pensamento e a novas interpretações; o encantamento e maravilhamento pelas potencialidades das crianças e da infância.

De acordo com Edwards et al.(2002):

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. (pp. 155-156)

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.

Considerando suas diferentes formas e tipos, na presente pesquisa, buscaram-se nas documentações fios comuns. Um primeiro fio de ouro pode ser identificado... Uma concepção de criança pequena ativa, potente, capaz de crescer e se relacionar.

A prática de documentação ocasiona alterações nas concepções dos adultos sobre a criança e a infância, provocando mudanças no seu relacionamento com elas. Para a pedagogia italiana⁵, tornar pública nossa imagem da criança é fundamental. Assim sendo, compreendem a criança como sujeito ativo, potente, participativo no seu processo educativo. Hoyuelos (2006), baseado em Malaguzzi, 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

⁵ Ressalta-se que, na Itália, não há uma única pedagogia em todo país. Há semelhanças e diferenças entre regiões. A pedagogia à qual me refiro neste trabalho localiza-se nas experiências de Reggio Emilia, Milão, Parma, San Miniato e Pistoia (Edwards et. al, 2002).

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, citado por Hoyuelos, 2006, p.54, tradução nossa)

Imagens marcam relações. Elas são convenções sociais, culturais, remetendo-nos às nossas próprias concepções sobre quem são as crianças pequenas e qual o lugar ocupado por elas nas relações. Qual nossa concepção de criança pequena? Como essas imagens “operam” em nossas ações e propostas educativas para bebês? Como pautam as relações que estabelecemos com eles?

Nesse sentido, podemos dizer que a documentação pedagógica torna-se um fator determinante na constituição de relações. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de superar os conceitos e as imagens de bebê passivo, frágil, seguindo etapas rígidas de maturação e por isso necessitando de estimulação sistemática.⁶

Acreditar que as crianças pequenas se comunicam e interagem com o meio e o outro, mesmo quando ainda não falem, implica a construção de uma imagem diferente de bebê e criança bem pequena. O diferencial da pedagogia italiana é a crença estabelecida na criança como autora, produtora de sentidos e significados, que necessita de um contexto educativo potencialmente rico em experiências para serem plenamente vividas e compartilhadas entre pares e adultos. Nessa visão é que a formulação de uma proposta educativa e a organização dos espaços e para crianças bem pequenas estão pautadas.

Um segundo fio de ouro é encontrado... Um contexto educativo potencialmente rico em experiência. A Itália, em especial a Região Norte, é pioneira na forma de conceber a organização dos espaços na Educação Infantil como fundamental, constituindo-se em um dos princípios de sua proposta. Para Gallardini (1996), “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” (p. 13). Ou seja, os elementos a criar o espaço educativo, tais como: localização, traçado arquitetônico, os objetos, a organização, a decoração interior e exterior, não são neutros. Sua materialidade expressa uma mensagem de projeto educativo, um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

⁶Mais informações, ver Pandini-Simiano, 2010.

Pesquisadores brasileiros também têm destacado a importância de observar esse aspecto. Pesquisas de Barbosa e Horn (2001), Carvalho e Rubiano (1994) apontam a necessidade de se pensar o espaço das instituições de Educação Infantil como parte integrante da ação pedagógica. 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 as crianças bem pequenas. Assim, é fundamental a criação de contextos que possibilitem a acolhida, o desafio, a exploração, a participação e a expressão de crianças e adultos, partilhando e comungando o mesmo espaço.

No ato de organizar espaços generosos, disponibilizar diversidade de materiais e possibilitar tempos longos para as descobertas dos bebês, o professor cria um contexto que incentiva e sustenta a interação entre eles, assumindo, assim, um posicionamento de confiança na capacidade das crianças de viver outras relações além das estabelecidas com os adultos.

Estamos permanentemente a elaborar sentidos e significados sobre o mundo. As crianças têm o direito de crescer em lugares cuidados, agradáveis; a educação não pode eximir-se desse dever. Organizar um contexto educativo implica envolver um conjunto de possibilidades de experiências flexíveis à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição; um lugar aberto 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 tempo, espaço e materiais necessários para esse acontecer.

As creches destacam-se, em Pistoia, ao disponibilizar tal contexto educativo. Lá, as ornamentadas paredes estabelecem diálogos com os ocupantes daquele espaço. Os objetos parecem ter vida, habitam com uma espécie de “áurea” do espaço. No entender de Malaguzzi (2001):

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 inter-relacionar. 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. (p. 96)

No contexto pesquisado, a organização dos espaços, tempos e materiais potencializam as ações das crianças. Há uma diversidade de materialidades cuidadosamente selecionadas,

escolhidas e disponibilizadas às crianças, permitindo escolhas e, dessa maneira, ampliando possibilidades. Pedras, conchas, tubos, pinhas. Procurar, pegar, olhar, remexer, comparar, pensar, trocar. O espaço das salas parece corresponder a esse “terreno deliciosamente instável” de provocação, de convite à descoberta, à experiência.

Ao encontrar os fios comuns capazes de construir preciosidades, o que “transvê” pedra, pinha, concha, em ouro? Que fio é esse que constitui? Do que ele é feito? Pistas, sinais, traços conduzem a um fio de linguagem plasmado nas coisas.

Do fio da linguagem à constituição de uma peculiar narrativa: um tramar de significados

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 (1985), 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, em que o interesse pelo mundo, o assombro, a surpresa, o insólito, a magia e o mistério plasmam-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 a forma 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 *uma*, anistórica e não em composição, por isso ... os animais não entram na língua: já estão sempre nela” (p. 64).

A criança tem uma relação com a linguagem, na qual 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.

Pesquisando sobre a relação dos bebês com as coisas nas documentações pedagógicas, podemos observar o encantamento das crianças pelas coisas, como se tais materialidades abrigassem algo de si, da casa, da cidade, da cultura.

Nas salas das creches, caixas guardam o singular de cada criança. Tal como ilustra a documentação na Figura 1:

Figura 1– 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 caixa? 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...

A criança conta de si e é 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 das 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. Para Benjamin (1994), “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” (p.246). Os restos, os fragmentos, reconstroem narrativas poéticas nas mãos e no olhar das crianças. Neles elas 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(1986), 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.

Descobrir, 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.

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

Pertencer, 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 nos 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 narrador. No gesto de documentar, oferece uma narrativa sobre as coisas, os espaços, os lugares, a infância. Uma narrativa peculiar narrada pelas coisas. Dessa forma, questionamos: como o professor pode ser um narrador dos/para/com crianças? É possível compor narrativas atentas às singularidades, à coletividade, à experiência das crianças bem pequenas na creche?

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. Relações simbólicas, laços que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo.

Para Benjamin (1994), 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. (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). Nas documentações pesquisadas é possível identificá-lo, como retrata o exemplo da Figura 2:

Figura 2–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- rolar-se 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, o inusitado. O saber traz consigo o que vai junto, o que acontece; ocupa-se das coisas e não dos conceitos, do coletivo e não do singular; refere-se 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. (p. 201)

De acordo com o autor, narrador é aquele capaz de intercambiar experiências. A *Erfahrung* (experiência), para Benjamin (1985), é uma rede partilhada, composta de “memórias comuns, que garantem 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). Quando documenta, o professor narra os acontecimentos, partilhando com as crianças o dia a dia na creche.

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 devam tudo e que disso possa resultar algo de decente. (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 convencionalizada, 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 3 – Documentação La Pozzanghera – Nido Il Mulino



LA POZZANGHERA

Tra i numerosi microcosmi che ambientano le esperienze dell'infanzia, uno su tutti ricorre di generazione in generazione suscitando un fascino irresistibile: è il paesaggio dominato dalla pozzanghera. Nessuno ha resistito, almeno una volta, alla fatale tentazione di sprofondarci dentro un piede. Indossare stivali di gomma e uscire dopo un acquazzone per vedere cosa la pioggia ci ha lasciato, diventa un'esperienza emotiva e conoscitiva fantastica che alimenta gioia, scoperte, fantasie.

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 à tentação de pular com os pés dentro dela. Colocar uma bota de borracha depois de uma chuvareda 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 o 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 da experiência do narrador. Para Benjamin (1986), “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” (p.215). Signos. Sentidos. Significados. Experiências. Um compartilhamento acontece. As brincadeiras da distante infância dos adultos são narradas aos menores. Ocorre uma tessitura. O brincar antigo e o novo se entrelaçam. Na relação com as crianças, o imaginário lúdico do passado é ressignificado.

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 o 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). Assim, 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 permitir 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.

O presente texto 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 de documentação é comum a todas as creches: a construção de diários. Esse contar inicia com a chegada da criança e seus pais à creche. Os professores acompanham o mesmo grupo de crianças por três anos. Um tempo no qual as estimulam a coletar materiais, selecionar lembranças, marcas do seu cotidiano, 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 nela.

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.

As crianças compartilham coisas, experiências, olhares. O professor reconhece essas preciosidades, oferece uma interpretação e uma narrativa. Escrevendo com as crianças o diário: o valor das pequenas coisas. Essa documentação é composta de palavras, imagens e textos. Nas páginas do diário vibram 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” (Benjamin, 1985). 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, no gesto de documentar, 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 narrativa peculiar no trabalho com crianças pequenas implica uma experiência processual em que o narrador está constantemente se emprestando 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 “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 documentar, 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 de a 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, estórias, que permitirão às crianças caminhar por viagens (*Eufbarem*), 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 porque 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 irrepitível. 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. (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”, pelas quais o bebê se faz falar e é falado. No gesto de observar, registrar, interpretar, narrar, o professor reconhece, valoriza preciosidades. A 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...

Palavras, para esse tempo, finais

Diante da importância da creche para a constituição dos sujeitos e as poucas pesquisas na área, buscou-se conduzir a discussão relativa à temática da documentação pedagógica e narrativa no campo da Educação Infantil. Apresentou-se um conjunto de referências que 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 os adultos; a Educação Infantil como uma área de pesquisa, de reflexão e ação política; e, finalmente, a creche como um lugar privilegiado para a criança ser, estar e viver sua infância.

No diálogo com diferentes autores e a partir da pedagogia italiana, afirma-se a importância da documentação pedagógica, pois esse processo torna visível às experiências das crianças e dos adultos. Na diversidade de documentações pedagógicas, com suas fascinantes cores, fins e suportes, encontraram-se fios comuns. Dois foram identificados: uma imagem de criança ativa, com capacidades para crescer e se relacionar e um contexto físico, material e relacional potencialmente rico em experiência. Contudo, era necessário “transver”, olhar além... Areia. Pedra. Pinha. O que é possível enxergar através disso? Qual a natureza, a origem, a constituição do fio a perpassar os objetos? Na interlocução teórica com Benjamin, traços sinalizam para um fio de linguagem plasmado nas coisas...

Na sutileza dos olhares, na delicadeza dos (des)encontros, na riqueza de narrativas, documentações foram registradas, inventadas, narradas. A documentação pedagógica funda uma narrativa peculiar constituída na materialidade das “coisas” pelas quais o bebê narra e é narrado. As “coisas” traçam uma trajetória, guardam o trilhar das descobertas dos bebês e sua relação com elas. A “palavra” da criança bem pequena parece plasmar-se nas coisas, no toque, na relação. No gesto de observar, registrar, interpretar, narrar, o professor é narrador que reconhece, valoriza preciosidades. Documentações preciosas colhidas, inventadas, narradas no cotidiano...

Referências

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agamben, G. (2006). *A linguagem e a morte: um seminário sobre o lugar da negatividade* (H. Burigo, Trad.). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In C. Craidy, & G. E. Kaercher (Org.), *Educação infantil: pra que te quero?* (cap. 3, pp. 67-79). Porto Alegre: ArtMed.
- Benati, M. et al. (2005). *Il senso e il significato della documentazione educativa*. Modena: Multicentro Educativo Modena Segio Neri.
- Benjamin, W. (1985). *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política* (4a ed.). (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1986). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas I* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). *Rua de mão única. Obras Escolhidas II* (4a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). *Desembarco na biblioteca: El arte de coleccionar*. Barcelona: Centellas.
- Benjamin, W., & Adorno T. (1998). *Correspondência*. Madrid: Trota.
- Benjamin, W. (2006). *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Borghi, B. (1995). *Giocare e documentare nella scuoladell'infanzia*. Romano di Lombardia: Edizione Junior.
- Bresci, L. et al. (2007). *La documentazione un modo di fare educazione*. In *scuoladell'infanzia* (pp. 19-24).
- Carvalho, M. I. C., & Rubiano, M. R. B. (1994). *Organização do espaço em instituições pré-escolares*. In Z. M. R. Oliveira (Org.), *Educação infantil: muitos olhares* (cap. 4, pp. 107-130). São Paulo: Cortez, 1994.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2012). *Qualidade na educação infantil na primeira infância: perspectivas pós-modernas* (pp. 27-28.). Porto Alegre: Artmed.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2002). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Gagnebin, J. M. (2011). *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Fapesp.
- Gallardini, A. L. (1996). Pesquisa sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil. In *Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos/II Simpósio Nacional De Educação Infantil*. Brasília.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (1994, mar./abr.). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52-61.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 48-62). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Ectaedro.
- Marques, A. T. C. R. (2010). *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 170 f. Dissertação de Doutorado, Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maseli, M. (1998). Sulla documentazione. In A. Bergonzini, M. Cervellati, & M. Serra, *Documentare tra memoria e desiderio* (pp. 22-31). Modena: Centro di Documentazione educativa di Modena.
- Maviglia, C. (2000). *Progettualità e didattica nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizione Junior.
- Pandini-Simiano, L. (2010). *Meu quintal é maior que o mundo: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês*. 136 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Pasquale, M. (2002). *L'arte di documentare: perchè e come fare documentazione*. Milano: Marius.

- Pereira, M. A. (2006). *O lugar do tempo: experiência e tradição em Walter Benjamin*. 117 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pereira, M. A. (2007). *Os usos da palavra*. 102 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rinaldi, C. (2002). A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In C.P. Edwards, *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (cap. 4, pp. 75-81). Porto Alegre: FGV.
- Specchia, A. (2002). Documentare a scuolaperchè e come? *L'educatore*, 15, 10-16.
- Vasconcellos, T. (2005). *Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense*. 263 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói.

Submetido à avaliação em 12 de dezembro de 2015, aceito para publicação em 14 de julho de 2017.