

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Niqueli Streck Machado

A AÇÃO DOCENTE DE DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Santa Cruz do Sul

2014

Niqueli Streck Machado

A AÇÃO DOCENTE DE DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2014

Niqueli Streck Machado

A AÇÃO DOCENTE DE DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter
Professor Orientador - UNISC

Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa
Professor Examinador UFRGS

Dr. Paulo Ricardo Tavares da Silveira
Professor Examinador UFSM

Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Examinadora UNISC

AGRADEÇO...

Momento de agradecer... sinto, aqui, muitas pessoas comigo. Em cada palavra, em cada vazão entre as palavras, em cada dúvida e intuição. Nesta caminhada de ingresso no Mestrado em Educação, aulas, escrita do projeto de pesquisa e dissertação, minha vida mudou muito. E, nestas mudanças, muitas pessoas foram importantes, sem as quais, provavelmente, eu não teria conseguido estar aqui, escrevendo essa dissertação.

A Deus, pelo universo que faz parte de mim e pelos caminhos que ele me tem oportunizado.

À minha professora orientadora Sandra Regina Simonis Richter, a quem tanto admiro, agradeço o carinho, cuidado e aos desafios que me propôs e me ajudou neste caminhar.

Aos membros da banca de qualificação, professor Felipe e professora Susana, os quais foram extremamente importantes para que eu pudesse perceber outros modos de caminhar na pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, professoras Maria Carmen Barbosa (Lica), Paulo Ricardo e Ana Luisa, meu agradecimento pela aceitação do convite. Vocês certamente irão me ajudar a ver e contribuir para que esta investigação contribua para pensar uma Educação Infantil que valorize as crianças e suas infâncias.

À minha filha Ketlin, a jóia mais preciosa que tenho na vida e a quem amo mais do que qualquer coisa neste mundo. Agradeço *à minha mãe Raquel*, que me ensina muitas coisas, especialmente a ser forte perante a vida e *à minha avó Olivia*, que foi mais do que uma mãe, a quem eu devo o melhor de mim.

Ao Felipe, meu amor, que tanto me ajuda, com seu cuidado, carinho, palavras e silêncios.

Agradeço as crianças que me provocam e *aos docentes* que compartilham comigo estes desejos e provocações em torno da educação de crianças pequenas: *Anelise, Antonio, Diane e Seila*.

Agradeço, também, *à Lisangela, Andrea e Marilde, colegas-chefes*, sem as quais eu não estaria aqui. Pessoas que me ajudam a ver coisas que ainda não consigo ver e que me ajudaram muito, confiando em mim e compreendendo a minha ausência física na Escola.

Muito obrigada...!

Momento de abertura, de ruptura, de continuidade e descontinuidade...palavras escolhidas com paixão, com gosto e com desejos de que mais palavras fossem escolhidas para compor essa dissertação.

Viver essa pesquisa foi pesquisar a mim mesma, porque essa escrita me passou, me tocou e afetou.

Viver a vida supõe me abrir ao que me passa, pois, se nada me passa, a vida não é vida. Como tampouco é caminho, senão tempo vazio entre uma partida e uma chegada, um ir apressado em um espaço no qual nada passa.

Jorge Larrosa

RESUMO

Apresento, neste estudo, reflexões decorrentes de uma investigação da experiência de quatro docentes em suas relações com a ação de documentar seus encontros com crianças de três a seis anos de idade, na escola de Educação Infantil do SESC – Sesquinho, no município de Cachoeira do Sul – RS. O objetivo foi compreender a ação docente de registro e documentação na educação infantil, dialogando acerca de como narram as histórias vividas, como se constituem docentes enquanto as narram, como essas narrativas podem contribuir para pensar modos de viver com as crianças, como estes docentes compreendem esse encontro, e como acontece a ação de narrar o encontro do adulto com a criança pequena para que essa história possa ser compartilhada. Seguindo uma abordagem fenomenológica, sustentada no pensamento de Merleau-Ponty, pude configurar a pesquisa como uma investigação narrativa na qual procurei, desde o início, adotar uma atitude filosófica. Para tanto, aproximei o conceito de criança competente e interlocutora, ativa, com a ideia de uma poética da infância, tanto como um modo de ser afetado e de estar no mundo, quanto de experiência como potência e possibilidade. O enfoque na documentação pedagógica se deu, entre outros, pelo fato de que a mesma favorece a transição da concepção escolar de avaliar resultados prévios para o de acompanhar processos imprevisíveis. A documentação pedagógica implica a sistematização do trabalho docente, a produção de memórias acerca da experiência, a seleção e a organização de diferentes tipos de registros. Dos encontros com os docentes emergiram princípios que contribuem para conceber a documentação pedagógica como uma abordagem que convoca a pensar uma docência que afirma a alteridade, que tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, que escuta, que aprenda a narrar e que, portanto, toma a palavra como acontecimento. As reflexões apontam uma afirmação da alteridade que compreende a infância como o que nos escapa e que implica nos colocarmos em seu devir para poder escutar. Também indicam o tempo para a experiência do encontro no cotidiano como um modo de se deixar afetar e produzir afetos, percebendo a escola como lugar de encontro de pessoas e de ideias; e uma escuta como disposição permanente ao outro, ao imprevisto, ao desconhecido, que pode nos transformar. Permitiram, ainda, compreender que aprender a narrar a partir da ideia de uma docência que busca nomear o vivido, faz emergir a ação poética que funda sentidos na experiência do encontro. As histórias escritas pelos participantes afirmam a compreensão de uma ação docente com crianças pequenas enquanto fenômeno educativo de ação ética. E, isto levou a perceber que registrar e documentar narrando a ação pedagógica torna visível o fenômeno educativo que ali acontece e que merece ser contado de diferentes modos, com distintas vozes e pontos de vista. Assim, pude pensar a educação infantil como uma educação possível de ser narrada e que pode legitimar a possibilidade do encontro e atentar para a narrativa deste fenômeno como algo que constitui e singulariza uma docência com crianças pequenas. Uma docência que, ao aprender a nomear experiências pelo ato poético da narrativa, torna a palavra um acontecimento.

Palavras-Chave: ação docente de documentar – experiência – encontro – narrativa – palavra

ABSTRACT

I present, in this study, reflections arising from an investigation of the experience of four teachers in their relations with the action to document their encounters with children by three to six years of age, in school for Early Education SESC – Sesquinho, in the city of Cachoeira do Sul - RS. The objective was to understand the teaching record action and documentation in early childhood education, talking about how they narrate the stories lived, how to become teachers while narrating, how these narratives can contribute to thinking ways of living with the children, how these teachers understand this encounter, and how does the action of narrating the encounter of the adult with child so that this history can be shared. Following a phenomenological approach, sustained in Merleau-Ponty, I could set up research as a narrative investigation in which I sought, from the beginning, adopt a philosophical attitude. So, I did near the concept of a competent, interlocutor and active child with the idea of a poetics of childhood, as a way of being affected and living in the world, both as the experience as potency and possibility. The focus on pedagogical documentation is given, among others, by the fact that it favors the transition from design school to evaluate previous results to accompany unpredictable processes. The pedagogical documentation implies the systematization of the teaching work, the production of memories of the experience, selection and organization of different kinds of records. Of those encounters with teachers have emerged principles that contribute to design pedagogical documentation as an approach that summons to think one teaching profession that affirms alterity, that has time to experience of the encounter in daily life, that listens, that learns to narrating and, therefore, takes the word as a happening. The reflections indicate an affirmation of alterity that understands childhood as that which escapes us and that implies put ourselves in its becoming to be able to listen. Also indicate the time for the experience of the encounter on the day to day as a mode to let yourself affect and produce affections, perceiving the school as a gathering place of people and ideas; and a listening as a permanent disposal to another, to the unexpected, to the unknown, which can transform us. Have allowed further understand that learning to narrating from the idea of a teaching profession which seeks to appoint lived through, brings out the poetics action that inaugurates the senses experience of the encounter. The stories written by the participants claim the understanding of a teaching action with young children as an educational phenomenon of ethical action. And this led to realize that to record and document narrating the pedagogical action makes visible the educational phenomenon that happens there and which deserves to be told in different ways, with different voices and points of view. So, I could think the early childhood education as that one possible of being narrated and that can legitimize the possibility of encounter and attending to the narrative of this phenomenon as something that constitutes and singularizes one teaching profession with young children. A teaching profession that, while learning to appoint experiences by the poetic act of narrative, transforms the word into a happening.

Keywords: Teaching action of documenting, experience, encounter, narrative, word.

SUMÁRIO

1 AS PEDRINHAS DO MEU QUINTAL.....	8
2 CONTAR A SI MESMO A SUA HISTÓRIA... ..	12
3 DESENHANDO CAMINHOS	18
3.1 Cenário da pesquisa	20
3.2 Uma ideia de crianças e de infâncias.....	24
3.3 Por uma poética da infância.....	28
3.4 Um vivido sendo descrito.....	32
4 A AÇÃO DOCENTE DE DOCUMENTAR O ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS	38
4.1 Uma ideia de documentação	44
4.2 Registrar o cotidiano	45
4.3 Compartilhando diferentes registros do cotidiano.....	47
5 POR UMA IDEIA DE DOCÊNCIA	70
5.1 que afirme a alteridade	71
5.2 com tempo para a experiência do encontro no cotidiano	75
5.3 que escuta	83
5.4 que aprenda a narrar	86
5.5 que tome a palavra como acontecimento.....	94
6 ERA UMA VEZ: EXPECTATIVAS E REPERCUSSÕES DA PESQUISA	102
6.1 Uma história que continua: uma espera	110
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO	128

1 AS PEDRINHAS DO MEU QUINTAL...

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

Escolho o poema de Manoel de Barros (2003) para começar a escrita, porque creio, assim como ele, que as pedrinhas do nosso quintal são maiores do que as outras pedras do mundo. Neste viés, escrevo a partir de como em mim emergem estes encontros no quintal de minhas escolhas e intenções. Busco compreender a ação docente de registro e documentação na educação infantil, dialogando acerca de como narram as histórias vividas e como se constituem docentes enquanto narram essas histórias. Esta, portanto, é uma investigação narrativa a partir de um estudo que se detém na experiência de quatro docentes documentarem seus encontros com as crianças e suas práticas na educação infantil. Como a ação de narrar pode contribuir para refletir modos de viver com as crianças na educação infantil? Como estes docentes compreendem seu processo de encontro com a criança? Como acontece o processo de narrar este encontro entre adulto e criança pequena, para que essa história possa ser compartilhada?

Assim como Barbosa (2009), considero que acompanhar o processo docente e discente é a única maneira de não valorizar apenas resultados ao tornar visível o percurso construído na experiência de aprender da criança. Para isso, minha escolha foi a de contar um pouco da minha história, para compreender como o tema da pesquisa foi me desafiando e me constituindo educadora e pesquisadora. Logo, explico minhas escolhas metodológicas e apresento o cenário da pesquisa. Considerando que o caminhar da investigação se constituiu a partir do que emergia das narrativas docentes acerca das experiências com as crianças, converso com uma ideia de crianças e de infâncias como parte do cenário, pois esta perpassou como pano de fundo durante todo o percurso da investigação.

Em seguida, problematizo a relevância em torno do conceito da documentação pedagógica, bem como apresento a ideia de documentação entendida pelo grupo de docentes no início da pesquisa. Dialogo a partir da articulação entre conceitos de autores que me aproximo e de recortes do diário de campo e trechos das falas e escritas dos docentes, explicitando questões que emergiram no ato de compartilharem ideias e narrativas nos encontros da pesquisa.

A reflexão em torno da ação de narrar os encontros entre adultos e crianças fez emergir uma ideia de docência que torne possível a abordagem da documentação pedagógica. Por isso, problematizo princípios que dizem respeito a uma docência que afirme a alteridade, que escuta, que tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, que aprenda a narrar e que, portanto, tome a palavra como acontecimento.

A partir dos conceitos de documentação pedagógica, narrativa, escrita e experiência, dialogo com a ideia de que, ao realizar escolhas, ao rememorar e ao mesmo tempo, esquecer, o docente está também se constituindo, rememorando práticas e renunciando outras. Deste modo, o processo de escolha entre o que contar e o que não contar do encontro com as crianças se aproxima do que está “entre o desejo de narrar e a narração de um desejo” (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p.102). Isto é, se aproxima da narrativa enquanto um modo de se constituir professor de crianças. O que me convoca a narrar é o que me constitui docente. Ao mesmo tempo em que aprendi com os docentes na pesquisa, aprendi comigo mesma nesta escrita, nos momentos de escolha de caminhos, narrativas e de palavras a escrever.

Para concluir, conto algumas histórias que dizem respeito a expectativas e repercussões da pesquisa. Histórias estas que começaram durante a investigação e outras que estão acontecendo neste momento de concluir provisoriamente a pesquisa. A conclusão, portanto, está atravessada pela ideia de continuação, de espera, de expectativa e de movimentos.

Por isso, fiz minha aposta na concepção de que a educação é uma ação possível de ser narrada, o que faz da documentação um modo de narrá-la. Assim, esta história está inscrita entre o desejo de narrar e a narração de um desejo, tanto meu, quanto dos professores que participaram da pesquisa. O anseio dos professores se configurou quando decidiram participar da pesquisa e passaram a narrar a sua experiência de se perceberem professores de crianças. O meu desejo se fez quando ingressei no Mestrado e a narração deste desejo está sendo escrita

neste momento, com escolhas, renúncias, lembranças, palavras, intuições e inquietações.

Portanto, o que me constitui enquanto revivo a pesquisa e escrevo, torna-se para mim uma consciência de maravilhamento diante desse mundo criado por mim e pelos docentes que estiveram comigo (BACHELARD, 2009). Ao adentrar neste mundo da pesquisa e da escrita que a narra, acrescento-me à alegria de falar do que vivi e, então, a imagem poética surge como um novo modo de ser eu mesma na linguagem.

O devaneio que queremos estudar é o devaneio poético, um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquela que uma consciência em crescimento pode seguir. Esse devaneio é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos, se promete escrever (BACHELARD, 2009, p. 6).

Assim como o sonhador, sinto-me neste grande universo que é a página em branco em que as imagens se compõem e se ordenam, escuto os sons da palavra escrita e é neste devaneio poético que desejo e sentidos se misturam e emergem (BACHELARD, 2009). Ao dizer da fenomenologia do sonho, Bachelard (2009, p. 12) postula que, “em vez de buscar sonho no devaneio, buscaríamos devaneio no sonho” e que, assim,

a beleza do mundo sonhado lhe devolve, por um momento, a sua consciência (...) e é assim que o devaneio ilustra um repouso do ser, que o devaneio ilustra um bem-estar. O sonhador e seu devaneio entram de corpo e alma na substância da felicidade (BACHELARD, 2009, p. 12).

Bachelard (2009, p. 17) menciona que “o devaneio poético nos dá o mundo dos mundos” e, ao encontro do que ele diz, escrever acerca do que consigo reviver ao narrar a pesquisa, ao mesmo tempo em que devaneio, me faz uma sonhadora de palavras escritas, pois, “como não devanear enquanto se escreve? É a pena que devaneia. É a página branca que dá o direito de devanear” (BACHELARD, 2009, p. 17). A página branca, então, se abre a mim e me convida a devanear palavras escritas que contam a história de um devir pesquisadora, de um início de inquietações e, portanto, do começo desta investigação.

Por fim, considero importante explicitar minha intenção em configurar a escrita desta dissertação adotando um fazer recursivo¹, que congrega o movimento do ir e voltar, bem como o de circulação das palavras e reflexões. Pretendo, assim, mostrar

¹A recursão ética (...) a auto-análise, a autocrítica e a ginástica psíquica coincidem na prática recursiva que consiste em avaliar as nossas avaliações, julgar os nossos julgamentos, criticar as nossas críticas (MORIN, 2005, p.97). MORIN, Edgar. O método 6: Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

que a escrita da dissertação foi se insinuando da mesma maneira que a pesquisa foi se densificando, conforme suas ações e processos. Ademais, penso que o espírito desse fazer se aproxima da ideia de narrativa como um modo de me dar conta da ação realizada (BÁRCENA e MÉLICH, 2000).

2 CONTAR A SI MESMO A SUA HISTÓRIA...

Pois não é de todo infeliz aquele que sabe contar a si mesmo a sua história.
Maria Zambrano

Tudo começou há nove anos, quando realizei um concurso público estadual para Secretária de Escola e fui chamada. Logo no início, senti que o ambiente da escola me fazia bem, feliz e me instigava a desejar mais. Com este desejo, decidi cursar Pedagogia. Logo no início do curso, percebi que havia feito a escolha que me realizaria em muitos aspectos, pois eu gostava muito de estar com os alunos, com professores, enfim, me sentia bem no contexto dessas relações pedagógicas. Apesar de estar ocupando um cargo administrativo através de um concurso, me envolvia com reuniões pedagógicas, com organização de eventos, me envolvia com a escola. Até porque eu já estava a seis anos neste espaço e desejava que as aprendizagens na universidade estivessem, de certa forma, acontecendo no local em que eu trabalhava.

Então, uma semana antes da minha formatura, fui convidada para ser vice-diretora no turno da noite, trabalhando com Educação de Jovens e Adultos – EJA. Este convite me deixou feliz, surpresa pelo novo desafio. Desafio pelo desconhecido, mas, como já escrevi antes, estar na escola sempre me fez feliz e isso foi o que mais me envolveu e o que mais me instigou junto aos professores, alunos e equipe diretiva. Estar em uma equipe pensando e planejando ações para qualificar as práticas com jovens e adultos me proporcionou muitas aprendizagens. E, hoje, relembro, penso o quanto esta experiência marcou a minha vida.

Quando eu estava a um ano atuando neste cargo, fui convidada a trabalhar na Universidade na qual me formei, e este convite me colocou na situação de escolher entre a escola e a universidade. Minha escolha foi a de optar pela experiência nova que me oportunizaria outras aprendizagens, por isso, acabei saindo da escola e fui trabalhar na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, em um setor que atendia aos acadêmicos e aos coordenadores de cursos. Novamente, aprendi muito, pois estar com pessoas mais experientes, com uma caminhada maior que a minha, ao mesmo tempo em que estar com os acadêmicos, aos quais eu me

aproximava muito por ter acabado de estar naquela situação, me fez perceber muitas coisas que eu ainda não sabia.

Este trabalho me encantou. Fiquei dois anos atuando na Universidade, conheci muitas pessoas, cursei uma especialização nesse período, “Família e Proteção Social”, um tema que me incomodava bastante justamente por tratar de problemáticas relacionadas à vulnerabilidade social, um assunto que fazia parte constante na escola em que atuei por sete anos. Logo antes de finalizar a especialização, fui selecionada para atuar como Pedagoga no SESC², coordenando uma Escola de Educação Infantil. A primeira coisa que pensei foi: Com crianças? O que sei sobre as crianças? Havia tido uma experiência com coordenação, vivenciado experiências com adolescentes e adultos, relação entre supervisor, professores, mas, acerca das crianças, percebia o quão frágil havia sido a minha formação universitária. Entretanto, o desejo de saber mais com as crianças e de viver outras aprendizagens foi mais forte do que o “não saber” e aceitei o convite.

Ao começar neste trabalho, tantas e tantas vezes me desacomodei, me intranquilei diante da diferença que encontrei nas interações com as crianças, diante da alteridade das crianças em relação aos jovens e adultos. Quis buscar mais, enfim, tinha, a todo o momento, perguntas e mais perguntas, assim como as tenho ainda hoje. Percebi que estar com pessoas me faz feliz. E é este, para mim, o maior sentido de atuar em Educação. Percebi que estar com as crianças e pensar sua educação me desafiam intelectualmente. E este desafio diz respeito, nas palavras de Richter e Barbosa (2011, p. 2), à reflexão do

compromisso inadiável com uma ética da responsabilidade dos adultos pela educação das crianças bem pequenas. Responsabilidade, enquanto princípio ético, que implica uma resposta atenta à demanda e interrogações do outro, uma resposta que se oferece no zelo pela escuta às crianças. A constituição de outra sensibilidade para com as crianças pequenas emerge não apenas da interlocução acadêmica entre distintos campos de estudos, mas principalmente do compromisso da educação infantil em garantir a contínua discussão em torno dos direitos das crianças à alteridade da experiência da infância.

Então, se pensar a educação das crianças pequenas, na intenção de garantir seus direitos à alteridade da experiência da infância, é o que mais pulsa em mim, uma grande possibilidade de enfrentar tal desafio é estudar e pesquisar ainda mais. Neste sentido, o ingresso no Mestrado em Educação me transformou ao provocar o enfrentamento com minhas concepções educacionais e exigir compartilhar minhas

² Sigla do SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

inquietações com as pessoas com as quais trabalho. Foi o começo de uma mudança, o encontro com outro movimento pessoal e profissional.

Ao deparar-me comigo entre meu antes e aproximando-me de meu agora, alcanço que "ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é (...) o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer" (LARROSA, 2006, p. 39-40).

Deste modo, assim como Larrosa (2006) nos diz que o humano está sempre se dizendo ao se desdizer, se fazendo ao se desfazer, o desconhecido está sempre voltando a começar e, neste sentido, o encontro com o que me provoca e me instiga à reflexão no campo educacional da infância foi se modificando no percurso deste estudo. Desde o projeto de pesquisa, a intenção foi a de problematizar minhas concepções em torno da educação de crianças bem pequenas e pequenas³ para aprofundar interrogações acerca do sentido educacional de estar na escola de educação infantil, da responsabilidade ética do adulto ao conviver com as crianças, enfim, aprender a formular outras perguntas e não perseguir respostas prontas, pois não existem, na medida em que estamos sempre em movimento de pensamento.

Este movimento intenso de interrogações que é pensar se deve a muitos encontros desde que ingressei no Mestrado em Educação. Encontros com os professores, com colegas que, assim como eu, se interrogam a todo o momento sobre qual é o nosso foco de pesquisa, encontros com a equipe da escola, com as crianças, com as famílias das crianças, encontros intensos comigo mesma. Aqui, considero importante destacar o quanto aprendo com minha participação nos encontros de estudos e de orientação no grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação – LinCE/UNISC. Aprendo a caminhar com e no grupo. A caminhar não no sentido de ir de um lugar a outro, mas, como diria Larrosa (2006, p. 50), no sentido de aprender a "levar a passear o olhar", este olhar para mim mesma e para o que desejo enquanto pesquisadora.

Assim, interrogações cada vez mais intensas foram surgindo e, ao constatar como elas foram se aprofundando, logo penso nas crianças e nas docentes que

³ O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças. Neste projeto, estou compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. (Conf. BRASIL, 2009, p. 5).

comigo trabalham. Minha ação como coordenadora pedagógica de uma Escola de Educação Infantil me provoca sempre, e, desta forma, a cada vivido com elas, tenho muitas histórias a contar. Por isso, nesta escrita da dissertação sinto-me acompanhada e a sensação que tenho, agora, é de que todos estão comigo.

Autores que me aproximo para conversar com o que desejo aprender, as docentes que convivem comigo no cotidiano da escola, a interação com as crianças e suas famílias, os professores que por mim já passaram e que me ajudam a refazer percursos de pensamento ainda não pensados, enfim, todos estes estão aqui, em cada palavra, vírgula e ponto desta dissertação.

Enquanto elaborava a proposta de investigação para o projeto de pesquisa, meu caminho me conduzia sempre ao que me incomodava enquanto coordenadora de uma escola de educação infantil. Ao ler e contribuir com planejamentos e registros docentes, minha maior preocupação era a de pensar como a escola oportuniza espaços de escuta e participação efetiva das crianças.

Muitas vezes, enquanto supervisora pedagógica, teimava em buscar responder, explicar, enfim, dar respostas aos docentes que, por sua vez, desejam ter respostas para dar respostas às crianças. Neste pressuposto, Rancière (2005) argumenta que a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender, sendo, ao contrário, justamente a incapacidade de compreender aquela que estrutura a concepção explicadora de mundo. Como o autor ressalta, “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2005, p. 23).

Estar com as crianças me faz bem, faz pensar e me coloca em ação. Uma ação que acontece no exercício de escutar, no ato de estar em movimento de resistir às certezas. Refletir acerca do que me inquieta se aproxima do que Larrosa (2006) postula quando escreve que

Prende a atenção ao que inquieta (...) e pensa que a certeza impede a transformação. (...) Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita na intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2006, p. 41).

A escolha por esta citação de Jorge Larrosa diz muito do que acontece comigo, pois pesquisar diz respeito ao encontro com o que me inquieta e me

atravessa enquanto pessoa e pedagoga, e, desta forma, este movimento de parar, pensar, buscar autores que possam me acompanhar, me coloca diante da interrogação pelo que seja educar as infâncias. Larrosa (2006) defende que a educação é o modo como respondemos e recebemos à chegada daqueles que nascem. Responder, nesta perspectiva, é “abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade”, é “criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188).

Esta premissa significa que educar não é a ação de converter a infância na matéria prima para a realização de nossos projetos, mas, sim, tornar presente a alteridade daquele que nasce quando, ao encontro com o outro, nos encontramos efetivamente com este outro e não com o que pensamos ser ou desejamos ser este outro. Neste sentido, a educação das infâncias é, ao mesmo tempo, um privilégio e um desafio ético, pois o docente “tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 109-110).

Assim, problematizo concepções simplificadoras de infância e de educação de crianças que povoam meu cotidiano de pedagoga. Quando escrevo e reflito acerca de concepções educacionais simplificadoras, lembro a fragilidade de minha formação acadêmica e, do encontro com as crianças, emergem interrogações e questionamentos que exigem outras aprendizagens. Porém, este movimento nunca cessa, apenas recomeça, assim como quando comecei a trabalhar com educação infantil. O começo das provocações, as perguntas que exigem estudo e pesquisa, e, agora, a continuidade destas provocações, as quais não quero abandonar e, sim, como propõe Michel Serres (2001, p.15), enrolar meu corpo em torno delas, desse lugar para onde lancei minha alma.

São muitas as questões que atravessam meu cotidiano de pedagoga e coordenadora de uma Escola de Educação Infantil. Foi preciso fazer escolhas e tomar decisões teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa. Depois de muito ir e vir entendi que o que mais pulsava em mim era pensar como acontecia, na escola em questão, o processo de acompanhar e compartilhar as aprendizagens das crianças.

A escolha por este tema surgiu para mim no momento em que encontrei a possibilidade de tornar visível a escuta das crianças, daquilo que dizem e fazem e

também do que não dizem e não fazem, pois narrar os acontecimentos a partir da observação dos registros significa contar a história de cada criança em um período e espaço em que vivem na escola.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2009, p. 8).

Afirmar que as crianças pequenas solicitam uma pedagogia voltada para experiências cotidianas requer valorizar processos em tempos e espaços coletivos e este foi um forte indício para pensar esta pesquisa. Portanto, para escrever essa história, considero importante contar um pouco da trajetória da escola escolhida para a realização da pesquisa. Por isso, no próximo capítulo, que nomeio “*Desenhando caminhos*”, apresento as escolhas metodológicas, o cenário da pesquisa e narro como os encontros com os docentes foram se tecendo.

3 DESENHANDO CAMINHOS

Este é um estudo que narra como quatro docentes de educação infantil experimentam a ação de documentar seus encontros com as crianças e, neste sentido, o encontro com eles mesmos no processo de se constituírem docentes. A pesquisa aconteceu no período de maio a dezembro do ano de dois mil e treze, no município de Cachoeira do Sul.

A pesquisa foi se desenhando a partir de uma investigação que optou pela abordagem fenomenológica que considera, com Merleau-Ponty (1971, p. 6), o vivido não poder ser definido, apenas descrito, ou seja, “trata-se de descrever e não de explicar nem analisar”. Esta ideia aponta para a intenção, enquanto pesquisadora, de atribuir sentido e significado aos encontros com os docentes e com seus processos de documentar.

O modo como a pesquisa foi se delineando, a partir de tentativas, rupturas e caminhada compartilhada, me mostrou cada docente desenhando, junto comigo, sua própria metodologia, seu modo próprio de recontar e narrar o vivido com as crianças, configurando uma investigação narrativa. A investigação narrativa é opção cada vez mais difundida em estudos acerca da experiência educativa, porque “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11). Deste modo, o estudo da narrativa, é um estudo a respeito do modo como os humanos experimentam o mundo.

Neste capítulo, explicito que a pesquisa partiu de um campo a ser investigado e que, no entanto, foi se intensificando no sentido inicial que o tema significava para mim. Importante sublinhar que procurei, desde o primeiro encontro, adotar uma atitude filosófica (CHAUÍ, 2000), pois, enquanto a investigação foi acontecendo, busquei não aceitar “como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos” no que dizia respeito ao campo que procurava compreender (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Compreender, aqui, significa, para Merleau-Ponty (1971), que para perceber a coisa é preciso que eu a viva e, nesta perspectiva, viver não é coincidir com ela e nem pensá-la alternadamente, mas, me dirigir a este campo de indagação como uma coisa de que não tenho antecipadamente a chave. Assim, o campo que procuro compreender diz respeito à experiência com o mundo da documentação pedagógica

da escola em questão a partir da premissa de que “é sobre a nossa experiência do mundo que devem se fundamentar todas as nossas operações lógicas de significação” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 334).

Ao assumir tal abordagem filosófica tomo o sentido de admiração e espanto pelo tema em questão, bem como busco ter a distância necessária, com a intenção de olhar o mundo das relações entre os docentes e a documentação pedagógica como se nunca o tivesse visto antes. Como anuncia Chauí (2000), adotar a atitude filosófica implica agir como se “estivéssemos acabando de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos” (CHAUÍ, 2000, p. 10).

A investigação, neste ponto de vista, tem como cerne interrogar as experiências que dizem respeito ao campo de estudo. Com Kohan (2003), enfatizo que o exercício de se perguntar nada mais é do que um pensamento vivo e em ato. Na compreensão do autor,

Nada de esquemas, classificações, generalizações. Filosofia em ato, experiência de interrogação, irrenunciável, sobre a própria experiência. Exercício singular que dá lugar a um pensamento singular. Singular, como diferente e como comum, por ser a história de um mestre e não de um indivíduo, uma história cuja significação não reside nas particularidades de Jacotot, desse ou daquele mestre, senão de um mestre que encarna, em si mesmo, todo mestre que dele queira servir-se para se perguntar por que e para que ensina; e, o que é ainda talvez mais importante, para questionar-se que diabos está fazendo consigo mesmo e com os outros, a cada vez que se veste de mestre em uma sala de aula (KOHAN, 2003, p. 223).

Como enfatiza Chauí (2000), a atitude filosófica inicia com as indagações ao mundo e às relações que mantemos com ele, porém, pouco a pouco, compreendemos que as questões de investigação se referem a nossa capacidade de sentir, pensar e conhecer. Justifico minha escolha em trazer a atitude filosófica como um princípio norteador da pesquisa por compreender a filosofia como pensamento interrogando-se a si mesmo e, por ser assim, é reflexão.

A filosofia, neste sentido, me ajuda a elucidar a experiência e torna-se uma abordagem reflexiva em torno de uma ação pedagógica. Reflexão esta que contribui para que eu compreenda coisas que, antes não sabia e que me ajuda a escolher as palavras para compor esta dissertação. Nas palavras de Bachelard (2009, p. 182), “o mundo é constituído pelo conjunto das nossas admirações. E sempre vamos

reencontrar a máxima da nossa crítica admirativa dos poetas: Admira primeiro, depois compreenderás”.

A investigação partiu de pressupostos da metodologia qualitativa pela implicação da pesquisadora com o estudo a ser realizado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Corroboro com Lüdke e André (1986) ao defenderem que a complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas e, neste tipo de estudo, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências para comprovar hipóteses definidas antes, sendo que no início há questões mais amplas que, na medida em que o estudo se desenvolve, tornam-se mais específicas. Aqui, a aproximação do pensamento de Barbier (1998) permite pensar a complexidade da escuta sensível no processo de investigação. A implicação e o distanciamento emergem como articuladores, da “afetividade, racionalidade, do simbólico e do imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 1998, p. 18).

Investigar a relação docente com o processo de documentar na educação infantil me convocou a agir na perspectiva de Barbier (1998), pois enfatiza que a escuta sensível requer uma abertura holística à relação de totalidade com o outro. Como postula o autor, só somos pessoas através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade. A opção metodológica pela escuta sensível surge da intencionalidade e disponibilidade de silenciar para escutar o dito e o não dito.

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (BARBIER, 1998, p.141).

A partir dos pressupostos anunciados, passo a contar do cenário da pesquisa e quem são os personagens que me ajudam a escrever esta história para, em seguida, contar como esta investigação aconteceu.

3.1 Cenário da pesquisa

A escola na qual a investigação aconteceu foi escolhida, intencionalmente, para além de se tratar do meu espaço de trabalho, por ser uma escola que optou

pela prática da documentação pedagógica como um modo de pensar a avaliação enquanto acompanhamento. A escolha em pesquisar no local em que atuo como supervisora pedagógica se deu, neste sentido, porque acredito que a escola em questão é um espaço potente para se pensar os começos de avaliação enquanto acompanhamento.

As escolas de Educação Infantil do SESC do Rio Grande do Sul possuem um documento chamado Bases Norteadoras das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil, que define os princípios teóricos e metodológicos que orientam as ações pedagógicas, bem como estratégias de gestão escolar. Este documento é revisado, no mínimo, anualmente, contando com a participação e contribuição dos instrutores pedagógicos, supervisoras e gerência de educação do SESC RS. Nele, estão explicitados princípios de educação infantil, de infâncias e crianças, culturas infantis, escola das infâncias, relações das crianças (entre elas e os adultos), participação e escuta infantil, aprendizagem, espaços e tempos, bem como o princípio de brincar (SESC, 2013).

Importante destacar que este documento contempla o planejamento, registro e acompanhamento da ação docente⁴ em um documento, o qual é feito pelo docente pelo período que considerar significativo, considerando o que conhece das crianças e de seus interesses. Nesta premissa, o registro é percebido como uma etapa importante da ação docente, visto como um momento de rever as ações significativas, percebido com um caráter avaliativo e reflexivo, que revela os caminhos a serem percorridos, evidenciando a identidade e a prática docente. Nestes registros aparecem as intervenções feitas pelas instrutoras pedagógicas, as ações das crianças, podendo contar com recortes de falas, registros fotográficos, descrições de cena do cotidiano envolvendo a criança. Este registro é revisado pela supervisora pedagógica e são percebidos como fundamentais para subsidiar o olhar das docentes visando à elaboração da documentação pedagógica de cada criança (SESC, 2013).

A documentação pedagógica é o que torna visível o trabalho educativo da escola, criando um espaço de reflexão democrático sobre as aprendizagens. Tem por objetivo acompanhar os processos de aprendizagem e é um instrumento de reflexão da prática docente e da proposta pedagógica colocada em ação. Não é uma

⁴Acompanhamento realizado pela supervisora pedagógica junto ao planejamento e registros dos docentes.

busca de descrição da realidade, pois é construída de significados, frutos de interpretações que se constituem nas relações existentes na ação educativa. O que construímos e interpretamos da prática educativa, portanto, não é um processo neutro. Ela pode ser vista como uma narrativa, auto-reflexiva, pois evidencia as concepções de criança e de educação (SESC, 2013). O modo de organizar este material pode ser através de Arquivos Biográficos, Dossiês ou portfólios ou relatórios de desenvolvimento da criança, sendo socializado com as famílias ao final de cada semestre (SESC, 2013).

Nesta perspectiva, assim como foi o espaço de atuação o impulsionador de minhas inquietações enquanto educadora-pesquisadora, desde o início desejei que a pesquisa pudesse contribuir no sentido de aprofundar discussões que já vinham sendo feitas. Como explicitarei, este espaço se mostrou potente para a investigação, ao passo em que, ao mesmo tempo em que a avaliação começava a ser compreendida enquanto acompanhamento, muitas situações me incomodavam e me faziam perceber a contradição que existia entre documentação, registro e acompanhamento. A maior contradição era a de desejar e acreditar que os registros e a reflexão docente poderiam acontecer no processo e não algo percebido enquanto resultado e produto final de um semestre.

Deste modo, a intenção investigativa foi compartilhar com as pessoas que estavam comigo interrogações no campo educacional da infância, bem como, qualificar a minha ação enquanto supervisora pedagógica. Pensar em qualificar minha ação enquanto responsável pela gestão de um contexto de Educação Infantil significa investir na postura de investigadora e pesquisadora frente ao conhecimento (SESC, 2013), contribuindo para que as práticas pedagógicas no cotidiano escolar possam legitimar as concepções de uma educação das infâncias que respeite a alteridade e que, efetivamente, possa acolher os que chegam.

O Sesquinho é uma Escola de Educação Infantil, localizada no município de Cachoeira do Sul, que funciona junto à empresa SESC – Serviço Social do Comércio. No estado do Rio Grande do Sul, existem dezessete dessas Escolas de Educação Infantil. Em Cachoeira do Sul, o Sesquinho existe a seis anos, atendendo preferencialmente crianças dependentes de comerciários, com idade entre três a cinco anos e onze meses de idade. Para a matrícula é necessário que a renda familiar mensal seja de até três salários mínimos, considerando que todas as crianças são matriculadas através do Programa de Comprometimento de

Gratuidade, ou seja, não pagam mensalidade alguma, permanecem em turno integral na escola, com alimentação, material e uniforme gratuitos. No ano de dois mil e treze, a escola contava com quatro turmas, com oitenta crianças matriculadas, uma supervisora pedagógica, uma colaboradora da limpeza, quatro docentes e treze estagiários.

No período da pesquisa, a escola contava com quatro docentes, os quais são contratados com a nomenclatura instrutores pedagógicos⁵ responsáveis pela ação educativa em sala de aula. Para o ingresso neste cargo, o requisito mínimo é graduação em Pedagogia e experiência de, no mínimo, seis meses em docência com Educação Infantil. Além dos docentes, a escola, no período da pesquisa, possuía em seu quadro a supervisora pedagógica⁶ que é a responsável pela organização administrativa e pedagógica, bem como, treze estagiárias com carga horária de seis horas semanais, alunas do curso de Pedagogia das Universidades da região e que permanecem pelo período de dois anos com estágio remunerado.

Importante sublinhar que os quatro docentes⁷ desejaram participar da pesquisa e que todos eles são graduados em Educação Infantil em Cursos Presenciais. Com relação às turmas de cada docente, a organização era a seguinte: Anelise (23 crianças de 3 a 5 anos de idade), Antonio (20 crianças com 4 anos), Diane (18 crianças de 3 anos) e Seila (20 crianças entre 3 e 4 anos)⁸.

Considero importante, a partir de Ferraço (2007), sublinhar que esta não é uma investigação sobre os docentes e sim, com as suas experiências no encontro com as crianças, pois problematizo enquanto uma pesquisadora que não se coloca separada e isenta do processo de indagação.

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos [...] como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (FERRAÇO, 2007, p. 57).

⁵ Mesmo sendo esta a nomenclatura do cargo, ao longo da dissertação, minha escolha é a de nomeá-los docentes e, em alguns momentos, professores.

⁶ Cargo ocupado há quatro anos e meio pela pesquisadora.

⁷ Em acordo de pesquisa, os docentes aceitaram ser nomeados no texto.

⁸ A organização das turmas foi realizada em combinação com os docentes, sendo que tais idades correspondem até a data de 31 de março do ano da matrícula.

Assim como apresentei os docentes da pesquisa e partindo do pressuposto de que esta é uma investigação que se detém na ação docente de narrar as experiências de encontro com as crianças, na próxima seção discuto concepções de infâncias e de crianças que atravessam o cenário da pesquisa e, por conseguinte, a dissertação. Opto por infâncias no plural, pois são vividas de modos muito diversos e são pensadas como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças (BRASIL, 2009). “Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências” (BRASIL, 2009, p. 22). Já as crianças, são seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis.

3.2 Uma ideia de crianças e de infâncias

[...] tudo começa aí, na infância. A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós”.

Mia Couto

Escrevo do ponto de partida que fez emergir esta dissertação. Um ponto de partida que teve, desde o início, a imagem de criança como alguém com direitos. O desejo desta investigação partiu do fato de considerar a ética da responsabilidade dos adultos em relação às crianças que chegam ao mundo. A partir do cotidiano na Educação Infantil, busco dialogar com o desafio docente de “propiciar às crianças tanto o direito inalienável de viver o presente de suas infâncias quanto o direito ao regozijo pelo esforço da conquista em adentrar na compreensão das coisas coletivas na companhia do adulto” (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 12).

Agir acreditando nos direitos das crianças nos faz assumir outra postura perante e com as crianças, pois, como argumentam Richter e Barbosa (2011, p. 1, grifo das autoras), “as crianças pequenas interrogam a lógica adulta – e pedagógica - na compreensão das coisas em suas polarizações entre *isto ou aquilo*”.

O interesse investigativo dessa dissertação reivindica que a Educação Infantil considere importante afirmar o direito às crianças de aprenderem “o pensamento plural através da conquista das diferentes linguagens enquanto uma forma de resposta ética sustentada no acolhimento, na relação educativa calorosa, alegre, gentil, disponível, sorridente, lúdica” (RICHTER e BARBOSA, 2011, p 4).

Aprender o pensamento plural significa favorecer às crianças o direito de inventar palavras, histórias, brincadeiras, enredos, novos modos de viver e conviver, conversar, brincar e serem consideradas com seriedade. Essa ideia de criança se aproxima da ideia de pesquisadora curiosa que procura estar aberta à estranheza, ao espanto e à maravilha. Nesse sentido, considero relevante destacar

[...] uma idéia de criança ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e prazer. Por uma idéia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que oferece a ele nas brincadeiras de cooperação. [...] uma idéia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto. Por uma idéia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender. Não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha (FORTUNATI, 2009, p. 47).

Estar curiosa significa, neste momento, aproximar a ação de documentar à ação de investigar, ou seja, perceber a documentação como um processo de pesquisa e de acompanhamento pedagógico das aprendizagens das crianças. Por isso, considero importante dialogar com o conceito de criança, bem como a ideia de infância que a abordagem desta investigação convoca a pensar e que, portanto, permeia este estudo.

Estar com as crianças é instigante e provocador, assim como Trois (2012, p. 18) postula, é “um terreno que nos leva a uma região onde não há comandos”. É neste sentido de não saber e de admirar-se que escrevo para refletir em torno da educação de crianças. Ou seja, considerando as palavras de Larrosa (2006, p. 183) ao anunciar que “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”. Ao mesmo tempo, trago Malaguzzi para pensar que,

[...] há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas (Malaguzzi apud FORMOSINHO ET AL, 2007, p. 278).

Esta imagem de criança sustenta a minha escrita e ação enquanto educadora e pesquisadora. Considero importante trazer aqui, uma carta de Paulo Freire (1990) a Lóris Malaguzzi, quando o pedagogo regiano pediu que Paulo Freire escrevesse a meninos e meninas da Itália. Nesta carta, Freire também explicita o desejo de que as crianças sejam escutadas, quando pede que não deixemos morrer a voz destes que estão crescendo.

Bom amigo Malaguzzi,

Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência neste mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. É baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo (FREIRE, s/n, 1990).

Neste sentido, a intenção é a de pensar no campo de investigação a partir da ideia de reivindicar direitos às crianças pequenas e aos espaços em que elas habitam na educação infantil, como postulam as autoras Richter e Barbosa (2011), ao escreverem que

A questão é pensar na discussão dos direitos como instrumento de luta, de resistência. Formular direitos com as crianças, reivindicar direitos nos projetos educacionais para as crianças pequenas, transgredir as formas instituídas de educar as crianças em espaços coletivos de educação infantil. Promover a abertura a outras possibilidades (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 9).

Problematizo a ação de documentar na educação infantil me aproximando de autores que me ajudam a afirmar que “a criança não sabe menos, sabe outras coisas” (COHN, 2009, p. 33). Ao mesmo tempo, trago Dahlberg, Moss e Pence (2003) para dialogar com concepções de infância como construção social. Para os autores, “não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 71).

Concordo com Rinaldi (2002), quando argumenta que o modo como organizamos a escola reflete diretamente o conceito acerca das potencialidades e direitos das crianças. A educação infantil, nesta perspectiva, é um espaço de “diálogo, de relação, de participação [...]” (2002, p. 76). A imagem que busco conversar e que permeia este estudo, portanto, é a imagem que se detém no que as

crianças podem fazer, em suas capacidades e potencialidades, e não no que lhes falta.

Acreditar nas potências da criança é a perceber como alguém que experimenta o mundo, que pesquisa e procura entender significados. Agir a partir desta crença requer que, na escola de educação infantil possam existir modos de estar com as crianças que lhes garantam o direito da experiência à convivência e à participação.

Richter e Barbosa (2011), ao escreverem acerca da história que envolve os direitos das crianças, postulam que a mesma resultou de um conjunto de sentimentos e ideias que emergiram de diferentes campos da prática social e dos conhecimentos científicos. Além disso, afirmam que a constituição destes olhares específicos sobre as necessidades da infância são “narrativas do reconhecimento de que as crianças, desde bem pequenas, exigem respeito e que são seres humanos também com direitos como os adultos” (2011, p. 6).

Porém, as mesmas autoras consideram que estas narrativas ainda precisam ser recontadas, narradas e citadas para serem efetivamente incorporadas no cotidiano da sociedade, visto que os discursos sobre a infância não são homogêneos. Neste sentido, a forma de narrá-los está vinculada a tempos e espaços distintos, os quais dizem respeito às tradições locais e às relações que se estabelecem entre adultos e crianças. As autoras enfatizam que da história dos direitos das crianças emergem duas importantes questões:

A primeira diz respeito à necessidade de combinar tradição universal dos direitos da igualdade e liberdade aos valores locais (...). A segunda diz respeito às relações entre adultos e crianças, pois ao considerar que as crianças podem participar com suas opiniões e escolhas no seu processo educacional significa reconhecer que esses não são absolutos (...). Desse modo, acolher os direitos das crianças à liberdade e a participação não exclui os direitos à igualdade e a proteção, porque confluem, complementando-se, para atingir a consideração primordial: a diferença temporal entre adultos e crianças nos modos de participar da vida pública (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 7-8).

Assim, considerar a alteridade das crianças e seus modos de participar da vida coletiva está implicado com atos de interpretar e narrar em diferentes linguagens, compreendendo e aceitando o confronto com a alteridade do outro, este outro que diz respeito à infância. Como anunciam Richter e Barbosa (2011), supõe compreender que garantir os direitos das crianças e favorecer sua participação na

vida pública comum, não implica torná-las iguais aos adultos, mas favorecer sua inserção nas possibilidades das linguagens.

Distinguindo a ideia de criança e de infância, convém expor que as infâncias são sempre contextualizadas em relação ao tempo, ao local e à cultura, sendo que a maneira como são concebidas dizem respeito a entendimentos constituídos socialmente. As crianças, por sua vez, estão entre nós, são ativas no seu contexto social, agindo no mundo em que vivem, [...] incorporando o mundo no qual vivem, influenciando este mundo e construindo significados a partir dele (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

Rinaldi (1999), explica que um ponto fundamental é a imagem que se tem das crianças, as quais são vistas como “sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades” (RINALDI, 1999, p. 114), Conforme a autora afirma, as crianças têm potencial, capacidade e desejo de se maravilharem, se relacionarem e se comunicarem com outras pessoas.

Afirmar que as crianças são atuantes por agirem no mundo e o modificarem significa dizer, também, que elas se expressam através de práticas sociais. Neste pressuposto, todas as práticas sociais são expressões dos seres humanos e as crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, do gesto, do toque (BRASIL, 2009).

Por isso, na próxima seção, dialogo com a ideia de uma poética da infância para destacar a condição de sermos afetados que permanece em nós, não como carência, mas como experiência, potência e possibilidade. Deste modo, busco também, defender que a infância nos habita ao longo da vida, como uma intensidade e um jeito de ser e estar no mundo.

3.3 Por uma poética da infância

crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso?

Bachelard

A infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo no mundo. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma

faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é infância (KOHAN, 2003, p. 112).

Este estudo persegue uma poética da infância para percebê-la como intensidade que permanece e habita os humanos ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009). Uma infância que não é uma etapa cronológica a ser superada e abandonada, mas ampliada em seu sentido, uma condição concebida como “amiga da experiência” (KOHAN, 2003, p. 244) e assumida como condição de possibilidade e não como “ausência de voz, “in-fans”, como carência. Para Richter (2001)

Toda criança gosta de ir longe. Mesmo afastando-se do espaço e do tempo cotidianos, os reconstitui nos lugares onde ocorrem suas narrativas. Nessas paisagens, onde habitam as imagens, a criança enxerga grande, a criança enxerga belo, enxerga horroroso, enxerga pleno e vazio. Assim, aproximar infância e poética significa reunir formação e criação, um pensar e um produzir que a criança habita pelas significações que constrói (RICHTER, 2001, p. 23).

Bachelard (2009) também contribui trazendo o conceito de uma filosofia ontológica da infância, que permanece a vida inteira e vem animar amplos setores da vida adulta. Ao mesmo tempo, o documento que diz respeito às práticas cotidianas para a Educação Infantil no Brasil aponta que:

A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos (BRASIL, 2009, p. 32).

Maravilhar-se e espantar-se com esta eterna novidade é pensar na aprendizagem como ação de começar algo no mundo. Para Pohlmann e Richter (2008, p. 922), trata-se da ação de tornar-se para si e para os outros em uma “metamorfose do corpo em abertura para a experiência temporal de tornar-se na simultaneidade que o mundo vai tornando-se para si e para os outros”. Conforme as autoras,

Metamorfose que extrai uma aprendizagem ao forjar pensamento na abertura de começar algo no mundo: um gesto, uma interrogação, uma marca: outra forma de sentir, que inclui todo o corpo (e não apenas a visão) na sensação que temos do espaço circundante. Neste estado, a “desacomodação” perceptiva permite perceber as fronteiras entre o exterior e o interior, mente e corpo, ser e mundo de modo permeável e distinto do habitual (POHLMANN; RICHTER, 2008, p. 922).

Kohan (2003, p. 246), dialogando com o conceito de infância, diz que a infância “é descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir”. Nessa

idéia, infância não está relacionada à idéia generalizada de crianças como seres humanos pequenos e frágeis, mas passa a ser “condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade”.

Assim, este estudo tem a intenção de conversar com a ideia de infância como experiência, potência e possibilidade, como devir-criança, sempre inacabada, sempre por acontecer. Como postula Kohan (2003), a infância não nos abandona, pois é a condição de sermos afetados. Nesse sentido, somos infantes, não estamos emancipados de nossa própria infância, da ferida da infância ou do apelo que ela lança. Kohan (2003), portanto, nos faz pensar em uma concepção de infância como

a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não-dito, a falta de palavra, a ausência de voz (in-fans), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição, isso é a infância (...) (KOHAN, 2003, p. 239).

Torna-se relevante considerar com Kohan (2003) que infância é condição de possibilidade e sentido e ambiente da experiência, pois a humanidade sem infância seria uma humanidade sem história. Para o autor, a infância pode ser concebida como condição, sentido e ambiente da existência humana, percebida não como uma etapa cronológica, mas como “condição de possibilidade da existência humana” (KOHAN, 2003, p. 244).

Importante ressaltar que esta condição “não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido” (KOHAN, 2003, p. 244). O importante aqui é resistir à tendência de abordar a infância como mera etapa psicológica a ser ultrapassada em direção ao modo adulto de pensar e agir no mundo. Ampliar o sentido de infância significa, para Kohan (2003), que experiência e infância são condições de possibilidade da existência humana, não importando a idade, pois estamos sempre aprendendo algo que ainda não sabíamos.

Deste modo, a infância como “amiga da experiência torna-se uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada” (KOHAN, 2003, p. 244-245). Kohan (2003) ressalta que a infância, percebida como descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir, passa a ser condição de rupturas, experiência de transformação e sentido de metamorfoses de qualquer humano.

Assim como Kohan (2003) defende que a condição da infância não é o seu abandono como primeira idade, mas a ampliação desse sentido, Bachelard (2009)

sugere que a existência poética da infância não ocorre como uma fuga, mas como um alçar vôo.

Nessa perspectiva poética, a beleza da infância está em nós, no fundo de nossa memória. Uma beleza que nos reanima enquanto uma simpatia de abertura para a vida. Por isso, Bachelard (2009) anuncia que

uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la em nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda. (BACHELARD, 2009, p. 95).

A beleza que Bachelard (2009) apresenta, esta que o ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice, esse recrudescer de nós, esse aprofundamento do devaneio que experimentamos quando pensamos na nossa infância, expõe porque, em todo devaneio, nos encontramos no declive das lembranças. Quando lembramos, “um clarão de eternidade baixa sobre a beleza do mundo. (...) Sonhamos enquanto nos lembramos. Lembramo-nos enquanto sonhamos” (BACHELARD, 2009, p. 96).

Aproximo a ideia de inícios, de começos que a infância nos traz, com a que Bachelard contempla quando postula que “ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. (...) O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 2009, p. 97).

Neste sentido, é nas lembranças dessa solidão que se encontra o núcleo de infância que permanece por toda nossa vida, no qual a imaginação e a memória se unem com mais intimidade.

É aí que o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade. E todas essas imagens (...) reagem em profundidade no ser da criança, (...), cria-se, um ser para o mundo. Eis o ser da infância cósmica. Os homens passam, o cosmos permanece, um cosmos sempre primeiro, um cosmos que os maiores espetáculos do mundo não apagarão em todo o decorrer da vida. A cosmicidade de nossa infância reside em nós (BACHELARD, 2009, p. 102-103).

Ao pensar no processo de documentação pedagógica como uma narrativa de vividos, me aproximo de Bachelard (2009) para com ele enfatizar que um fato fenomenológico decisivo é que a infância é comunicável, pois uma alma nunca é surda a um valor de infância. A infância, segundo ele, possui um “significado fenomenológico puro porque está sob o signo do maravilhamento” (BACHELARD,

2009, p. 122) e, justamente, é este maravilhamento que me instiga a escrever e a investigar no campo da educação de crianças.

Em seguida, narro como a pesquisa aconteceu, tentando traduzir em palavras os percursos que foram se desenhando ao longo dos encontros com os docentes. Sublinho que tais encontros reafirmam Connelly e Clandinin (1995), quando dizem que o que é valioso para um investigador narrativo é estar preparado para reconstruir sua própria narrativa de investigação. Neste sentido, ao narrar o percurso, me dou conta de que esta história foi sendo desenhada por mim, pelos docentes e pelo que emergia das experiências dos encontros e que se redesenharam a cada momento.

3.4 Um vivido sendo descrito...

Uma relação de investigação na qual ambos, praticantes e investigadores, se sintam valorizados por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 21).

A escolha pela citação que anuncia a presente seção se deu porque a investigação que permeia esta dissertação teve como pressuposto a relação com os docentes que participaram da pesquisa, os quais, desde o início, procurei valorizar pelos seus relatos e pelas histórias que tinham a contar. Como já explicitarei no início deste capítulo, tal pesquisa trata-se de uma investigação narrativa a partir de Connelly e Clandinin (1995), ao argumentarem que neste modo de pesquisa, é importante que o investigador escute primeiro as histórias contadas pelos participantes. Porém, isto não quer dizer que o investigador permaneça em silêncio durante o processo de investigação. Quer dizer que o participante, muitas vezes silenciado na relação de investigação, se apropria do tempo e o espaço para que conte sua história, e para que esta ganhe autoridade e validade.

Iniciei a pesquisa no mês de maio do ano de dois mil e treze. Compreendo ser importante destacar que, na escola em questão, acontecem encontros sistemáticos de formação continuada⁹, porém, a pesquisa aconteceu em outro turno combinado com os docentes. Tais encontros aconteceram quinzenalmente, na própria escola,

⁹Ocorrem formações continuadas que são institucionais, conforme as Bases Norteadoras da Educação Infantil do SESC RS. Estas possuem uma carga horária mínima de 4h mensais e tratam de questões segundo o contexto da escola. Além desta formação, a pesquisa aconteceu em horários combinados com os docentes, durante o horário de atividades da escola.

com duração de três horas, com todos os quatro docentes da escola e a supervisora pedagógica (pesquisadora).

O início da investigação não foi algo simples por muitos motivos. Talvez, o primeiro e maior motivo tenha sido o fato de eu ser a supervisora da escola e estar ali como pesquisadora. Torna-se muito difícil separar uma “personagem” da outra, assim como os docentes não separaram. Esta constatação surgiu quando, após ter combinado com eles como a pesquisa aconteceria, pedi que escrevessem o que vinham pensando acerca do tema documentação pedagógica para, a partir destes escritos, iniciarmos um diálogo. Diálogo porque, a partir da ideia da complexidade, esta pesquisa é, para mim, um desafio de assumir a responsabilidade de que estes encontros sejam tecidos juntos (MORIN, 2001).

Considero relevante explicitar o cuidado que tive, desde o início, em ouvir o que os docentes queriam dizer acerca da ação de documentar. Foi justamente este cuidado que fez com que eu optasse em pedir, antes de qualquer coisa, que eles escrevessem. Esta postura vai ao encontro do que Connelly e Clandinin (1995) defendem, quando dizem que na investigação narrativa é importante que o investigador escute primeiro a história dos participantes e são eles quem primeiro contam suas histórias. Porém, advertem os autores (1995), isso não significa que o investigador permaneça em silêncio durante o processo da pesquisa.

Todos os docentes escreveram que “avaliar significa acompanhar” (escrita de todos os quatro), bem como, fizeram citações nas escritas, mas não consegui perceber, na escrita, como fazem para acompanhar as experiências das crianças. Quando me deparei com essas palavras mais teóricas, logo pensei que isso ocorreu, talvez, pelo fato de que eu sou, além de pesquisadora, supervisora pedagógica e, portanto, hierarquicamente falando, a “chefe” da equipe docente. Ao mesmo tempo em que estes escritos me mostraram que estávamos em um caminho, enquanto equipe, de discutir ideias e concepções de avaliação como acompanhamento, o fato de eles serem bastante teóricos em seus escritos me assustou um pouco e me fez pensar em outras estratégias de investigação.

Merleau-Ponty (1971) me ajuda a pensar como o fenômeno da relação entre os docentes e a documentação pedagógica se manifesta em si mesmo, ou seja, não supõe ser olhado e analisado a partir de conceitos e sim, descrito na sua intensidade de experiência vivida. Um vivido que não pode ser definido, mas descrito.

Fenômeno é aquilo que tanto aparece ou se manifesta ao homem em condições particulares quanto aquilo que aparece ou se manifesta *em si mesmo*. Fenomenologia enquanto movimento filosófico, o regresso aos fenômenos, ao modo de aparecer vivido antes de ser tematizado. o vivido não pode ser definido, apenas descrito, ou seja, “trata-se de descrever e não de explicar nem analisar” (MERLEAU PONTY, 1971, p. 6).

Deste modo, tomando o cuidado para não realizar uma pesquisa a partir de certezas, de conceitos já definidos, comecei a pensar em estratégias que os provocassem a dizer o que não haviam escrito, buscando compreender como é para eles esta experiência de documentar, de narrar, de registrar. Minha preocupação, então, foi a de provocá-los a pensar além do que haviam escrito.

Depois de viver a experiência dos escritos docentes, fiz a escolha de realizar encontros a partir de questões para iniciarmos o diálogo, como entrevistas não estruturadas. Connelly e Clandinin (1995) apontam que a entrevista é uma importante estratégia na investigação narrativa, sendo que, nesta perspectiva, “se realizam entrevistas entre investigadores e praticantes, fazem as transcrições, se preparam encontros para facilitar as discussões e as entrevistas reescritas se tornam parte do contínuo registro da investigação” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 25).

Para o primeiro encontro após a escrita, pedi que os docentes trouxessem diferentes registros, como fotografias, registros diários, trechos de falas das crianças, vídeos, etc. Deixei essa opção livre para cada um, pois a minha intenção foi a de pensarmos a partir do que cada docente escolheu para trazer. Neste primeiro encontro, optei em gravar o diálogo, considerando que depois eu iria ouvir e transcrever e, no momento da conversa, não me preocuparia tanto em anotar. No capítulo que problematizo a ideia de documentação dos docentes da pesquisa, trago trechos das falas deste momento.

Nos primeiros encontros, então, optei em gravar as conversas, porém, por volta do quinto encontro, após transcrever e, enquanto escrevia em meu diário de campo, percebi que o fato de eu estar gravando me deixava, talvez, mais à vontade para não “prestar tanta atenção” ao que eles diziam. Deste modo, a minha opção metodológica, após essa percepção, foi a de registrar em meu diário de campo, após os encontros, o que considerava mais significativo, ou seja, o que mais me incomodava e provocava para o próximo encontro.

Para os próximos momentos, fui pedindo que trouxessem registros, mas, desta vez, definia antes o que seria, como imagens em seqüências, vídeos das

crianças, registros de falas ou registros diários¹⁰ que eles escreviam. Esta opção foi feita para que o diálogo pudesse nos fazer pensar a respeito de cada um destes registros. Deste modo, todos conversavam a partir de uma estratégia “comum” de registrar, ou seja, a partir dos registros, que, embora fossem comuns, eram escolhidos pelos docentes para compartilhar com os outros.

Como já explicitado, iniciei a pesquisa em maio e, no mês de outubro, dois docentes me disseram que gostariam de escrever acerca da ação de documentar, visto que os encontros, como percebi, estavam provocando-os à escrita e, ao mesmo tempo, ao prazer e à dificuldade com a escrita. Posso dizer que percebi isso porque, desde o início da pesquisa, minha postura foi a de uma pesquisadora e observadora implicada, como alguém que compreende que o meu olho é a própria realidade observada (MORIN, 2001).

A escolha em modificar os caminhos a partir do que emergia nos encontros da pesquisa vai ao encontro dos pressupostos de uma investigação narrativa que, como defendem Connelly e Clandinin (1995), é um processo de colaboração que envolve uma mútua explicação e re-explicação de histórias na medida em que a investigação avança. Ao mesmo tempo, este modo de pesquisar valoriza muito as histórias contadas, ou seja, as narrativas. Ao mesmo tempo, narrei a experiência compartilhada em notas de campo, em anotações em diários e em transcrições de entrevistas (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

Ao perceber que os docentes estavam desejando escrever acerca da ação de registrar e interpretar suas experiências com as crianças compreendi, com Connelly e Clandinin (1995), que a investigação narrativa possibilita que as pessoas estejam vivendo e ao mesmo tempo, contando suas histórias com palavras, enquanto refletem e conversam com os demais. Como defendem os autores, “uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em reviver histórias” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 22).

Deste modo, pedi que eles aproveitassem o momento de escrever o registro diário, que é um momento de reflexão da prática, para escrever o que os estava provocando acerca da própria ação de registrar. Ao longo da escrita, também trago trechos destes escritos para pensar o modo como estava acontecendo esta relação com a própria ação de escrever.

¹⁰Registro diário é realizado pelos docentes e está contemplado no documento Bases Norteadoras das Práticas Pedagógicas, explicitado no subcapítulo destinado a descrever o cenário da pesquisa.

Além disso, estava acontecendo, neste período, o momento da escrita das avaliações que são entregues aos pais no final de cada semestre. Deste modo, modificamos a organização dos encontros, sendo que cada um deles, novamente como fizeram no primeiro momento, escolhia o que trazer para as rodas de conversa. Esta foi uma opção compartilhada, considerando que os docentes e eu constituímos uma relação de respeito às singularidades e processos de caminhada de cada um. Assim, busquei manter essa postura de abertura ao mundo, como alguém que tem muitas perguntas, se comunica com ele, mas sabe que este mundo é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 14).

Portanto, esta investigação opta pela abordagem fenomenológica por compreender, com Merleau-Ponty (1971), que o mundo está aí antes de qualquer análise que dele eu possa fazer.

[...] o real é um tecido sólido, não espera nossos juízos para anexar os fenômenos mais surpreendentes nem para rejeitar nossas imaginações mais verdadeiras. A verdade não habita o homem interior, não há homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 8).

Considero importante dialogar acerca de como percebo minha ação na pesquisa, ou seja, no mundo, que, como enfatiza Merleau-Ponty (1971), não é dado e vai se constituindo pela ação poética. O fluxo das narrativas que emergiram nos encontros da pesquisa foi constituindo a mim e aos docentes, pois, para Connelly e Clandinin (1995), o sentido do que somos depende das histórias que contamos, o que nos constitui, ao mesmo tempo: o autor, o narrador e o personagem principal.

Ao configurar o caminho da pesquisa a partir das conversas e encontros com os docentes, me aproximo de Maturana (1999), que supõe que “tudo o que nós fazemos, os seres humanos como tal, o fazemos nas conversações. E aquilo que não fazemos nas conversações de fato não o fazemos como seres humanos” (MATURANA, 1999, p. 47).

Assim, a escrita, a partir das histórias narradas e do que emerge destas histórias, tem como foco de investigação a ação de quatro docentes documentarem sua ação pedagógica na educação infantil, respeitando e valorizando escolhas e caminhadas individuais. Neste sentido, converso, ao longo da dissertação, com trechos das falas dos docentes nos encontros, minhas reflexões do diário de campo, trechos de registros docentes, os quais podem conter trechos de falas dos docentes, das crianças, imagens e descrições interpretativas de vídeos.

Ao mesmo tempo, dialogo com autores que me ajudam a pensar neste campo da pesquisa. A ideia de trazer as histórias dos docentes da pesquisa para, depois, trazer a teoria que me aproximo para pensar nestas questões de estudo, se aproxima da abordagem fenomenológica, pois, para Merleau-Ponty (1971), não significa buscar o que no mundo há de ideia, mas buscar o que ele é de fato para nós antes de qualquer tematização.

Compartilho com Connelly e Clandinin (1995) que na investigação narrativa é como se o tempo se modificasse para que as histórias que se contam se ajustassem a este tempo. Neste momento da escrita, a sensação que tenho é a de que foram as histórias contadas que desenharam o caminho percorrido. Permanece em mim a sensação de que há tanto a contar, corroborando com os autores mencionados quando defendem que neste modo de investigação nem sempre está claro quando começa a escrita e quando acaba a experiência da reflexão. Ao mesmo tempo, convido o leitor a adentrar nestas histórias que serão contadas, histórias estas que, sei, não começaram com o estudo e sequer acabarão por aqui.

Deste modo, no capítulo que segue, conto a ideia de documentação pedagógica que os docentes tinham no início da pesquisa. Minha opção é a de ir narrando e tecer alguns conceitos que foram se tornando importantes em nosso diálogo. Conceitos que emergiram de falas, de silêncios, de escritas, de percepções. Conceitos e palavras que atravessaram o cenário de investigação e estão, portanto, presentes na discussão que discorre da ação docente de documentar na educação infantil. Esta se torna para mim, uma história a ser contada.

4 A AÇÃO DOCENTE DE DOCUMENTAR O ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS

[...] trata-se de um fator do ser imaginário, pois é um vivido recontado, significado, interpretado e, portanto, repleto de sentidos valorados pelos adultos (BACHELARD, 1990).

Compreendi ser significativo explicitar, logo no início dessa escrita, a ideia de infância e de criança que sustenta esta investigação, pois antes de pensar a documentação pedagógica, enquanto um campo de estudos que me provoca, considero importante pensar a criança como competente, protagonista de seu desenvolvimento, uma interlocutora ativa, com desejos de relações, curiosa, atenta e crítica, como alguém que incide na realidade através do diálogo (BARBOSA e HORN, 2009).

Tal tema mostrou-se complexo e merecedor de investigação considerando algumas questões. A primeira delas foi o fato de que acredito nesta imagem de criança ativa, curiosa e dialógica. Além disso, na escola em questão, a discussão acerca da documentação pedagógica já existia. Ademais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996, art. 31), anunciando que a “avaliação na Educação Infantil ocorre mediante ao acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança”, a maior questão que me provocava era a de como este acompanhamento e registro das aprendizagens das crianças estava acontecendo.

Aqui, justifico minha escolha em abordar o termo documentação pedagógica ao invés de “avaliação” na Educação Infantil. Como Barbosa (2009) argumenta, a avaliação possui uma história de ideologia do sucesso e da exclusão, operando como um instrumento de controle social, que classifica, hierarquiza e homogeneiza. As tradições na avaliação da Educação Infantil mostram, então, características ora objetivas – notas e conceitos -; as quais se pautavam em medir, fragmentar e certificar a partir de instrumentos considerados neutros e objetivos, ora subjetivas – pareceres descritivos - ; com observações esporádicas e fragmentadas, sem objetivos precisos e fixando características identitárias que são flexíveis (BARBOSA, 2009).

A ruptura acontece na tentativa de buscar uma avaliação que privilegie o acompanhamento do processo de aprendizagem, ampliando a compreensão das práticas de observação, registro, análise e interpretação. Para tanto, é preciso que a avaliação seja cotidiana e não apenas em situações formais, que seja valorizado o

percurso e que, ademais, a postura docente aconteça no coletivo e centre no que as crianças são capazes e não no que lhes falta (BARBOSA e HORN, 2009).

Nesta perspectiva, Barbosa e Fernandes (2012, p.7) sublinham que a prática da documentação pedagógica, “ao tentar produzir outros sentidos, sacode as já cansadas e saturadas palavras da didática, como planejamento, currículo e avaliação”. Isto porque a prática da documentação pedagógica exige pensar e atuar de modo que o planejamento e o acompanhamento não estejam separados, incluindo as crianças como protagonistas neste processo. Como as autoras postulam, é preciso abandonar a lógica de uma avaliação a ser realizada ao final de um tempo predefinido, valorizando, deste modo, o processo de aprendizagem das crianças.

A avaliação só tem sentido como análise de elementos constituídos ao longo do processo de acompanhamento. O enfoque está no processo de aprendizagem das crianças (...). Podemos dizer que os modos de fazer a documentação dos processos de aprendizagem e das vivências cotidianas das crianças na escola infantil implicam uma concepção de planejamento, avaliação e currículo diferente do que tradicionalmente os discursos pedagógicos enunciam (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 8).

Ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) definem que a avaliação na Educação Infantil ocorre mediante o acompanhamento do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); **documentação específica** que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29, grifo meu).

Se a busca é pensar na ruptura entre o conceito de avaliar para o de acompanhar, torna-se importante dizer que acompanhar é “estar ou ficar com ou junto a, constantemente ou durante certo tempo; conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro de [...]” (HOUAISS, 2001). Então, é preciso estar com as crianças, organizando este acompanhamento em diferentes modos de observação, registro e interpretação destes registros.

Nesta mesma premissa, Drummond (2005) menciona que uma avaliação com sentido é aquela em que se aprecia e compreende o que as crianças sabem, bem como suas características individuais e diferenças,

[...] Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária (IDEM, 2005, p. 19).

Pensar a avaliação como uma procura de nós mesmos ao refletir acerca de nossa pratica é assumir, com Freire, que “aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento. No processo de avaliação contínua o educador agiliza sua leitura de realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar” (FREIRE, 1997, p. 37).

A avaliação é “um prisma fértil para repensar as finalidades [...] da escola, os processos que desenvolve e as realizações a que chega”. Para isso, no caminho de uma pedagogia transformativa torna-se essencial compreender que “não é possível modificar verdadeiramente a avaliação sem transformar a pedagogia: como se pode dar voz à criança na avaliação se não se lhe dá voz em todo o processo?!” (FORMOSINHO e PARENTE, 2005, p. 53-54).

Documentação, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), significa “[...] ato, processo ou efeito de documentar. Reunião de documentos com o propósito de esclarecer ou provar alguma coisa”. Na educação, e mais especialmente na Educação Infantil, o termo documentação pedagógica foi inserido na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.

Marques e Almeida (2010) explicitam que o conceito e a prática da documentação já se faziam presentes em Freinet, em sua experiência no início no século XX como professor junto a crianças de classe popular em Saint-Paul de Vence, uma pequena aldeia ao sul da França. Com a intenção de concretizar uma pedagogia popular que possibilitasse às crianças a formação humana através da expressão, do trabalho e da apropriação do conhecimento, Freinet propôs instrumentos e técnicas de documentação que pudessem contribuir para a

consolidação desses objetivos. Tratava-se de modalidades de documentação de experiências e saberes que se integravam ao trabalho pedagógico cotidiano e permitiam a comunicação, a sistematização de informações e conhecimentos, a produção de memória e a organização da vida do grupo.

Esta documentação tinha como pressuposto a ideia de que a criança produz registros que permitem a construção de memória, ao mesmo tempo em que o professor registra suas práticas e encontra canais de difusão e comunicação a outros educadores, produzindo um saber passível de ser apreendido por seus pares. Nesta perspectiva, a documentação representava a valorização das experiências de crianças e adultos na instituição escolar, reconhecida como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução.

Sampaio (1989), comentando acerca de Freinet, postula que o Livro da Vida se constituía em um documento vivo, que estudava a vida das crianças, desde seus pensamentos mais íntimos, seus sonhos, suas brincadeiras, sua concepção do mundo. A escrita deste livro tinha a intenção de preservar a informação, de modo que ela não se perdesse na “poeira da memória” (SAMPAIO, 1989, p. 51), uma escrita para refletir e, assim, para ressignificar a ação docente.

O termo documentação pedagógica chegou ao Brasil especialmente a partir da divulgação de bibliografia relacionada à experiência italiana para a educação infantil, com destaque para Reggio Emilia que passou a ser mundialmente conhecida e valorizada pela prática da documentação pedagógica. A escolha pela abordagem malaguzziana de documentação, diz respeito à consideração da importância da escuta e da observação e perceber as crianças como “competentes” e portadores de “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999). A documentação pedagógica assume papel central na abordagem italiana para a educação infantil não apenas no plano teórico, mas como uma postura que diz respeito ao planejamento, à avaliação, à comunicação com as famílias e à construção de memória sobre as experiências. Deste modo, é possível conceituar esta abordagem da documentação como sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória acerca de uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo.

Nesta premissa, a documentação compõe-se não somente do ato de observar e registrar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, compartilhar interpretações para, ao contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do

trabalho educativo. Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideram os diferentes registros como importante material para o processo da documentação,

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (DALHERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 194).

A documentação é, ao mesmo tempo, “a estratégia ética para dar voz para as crianças, para a infância e para devolver uma imagem pública para a cidade” (HOYUELOS, 2006, p. 197). Ainda, é possível compreender a ação de documentar como um modo de garantir a memória e a visibilidade do projeto educativo, bem como a comunicação e a pesquisa da ação docente. O docente é visto e percebe-se como pesquisador, pois interroga a sua prática a partir do registro, da observação e da interpretação, do que as crianças dizem e fazem e, sobretudo, do que ele propõe para que as crianças possam ser desafiadas.

O modo como o docente valoriza e respeita a participação da criança no processo legitima, também, sua voz e participação no momento da avaliação. Nesta premissa, a documentação pedagógica torna-se o processo, ou seja, um campo de reflexão, não sendo um método, mas um modo de pensar, de observar, de discutir, de experimentar, de projetar. Ela é, assim, é um elemento para criar memória, recuperar episódios, acontecimentos, um caminho que dá aos adultos e às crianças historicidade e singularidade (BARBOSA e HORN, 2009).

Portanto, esta dissertação narra tanto como quatro docentes de educação infantil experimentam a ação de documentar quanto conta como eu, enquanto pesquisadora implicada, experimento a ação de investigar e escrever acerca deste tema. Ação docente de documentar diz respeito a um agir docente entendido, aqui, a partir de Arendt (2007), porque se trata de um agir que se distingue do fazer, ao passo em que não possui um fim previsível. Assim, “a característica do fazer (...) é ter um começo definido e um fim definido e previsível (...). A ação, embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível” (ARENDR, 2007, p. 156-157).

Esta ação, portanto, não tem um fim previsível porque trata de documentar a experiência vivida que, como Bachelard (1990) postula, é um vivido imaginado, e,

portanto, valorado. Dialogo com a ideia de documentação pedagógica como uma possibilidade de produzir sentido e significado ao vivido, tornando essa estratégia um ato de compromisso com o “viver das crianças e adultos envolvidos no cotidiano escolar, (...) a partir de experiências poéticas que permitam realizar a transformação do que interessa: o vivido” (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 22). Este vivido que, conforme Bachelard (1990, p. 40), conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido pela imaginação criadora:

E como não incorporar ao vivido a maior das indisciplinas que é o vivido imaginado? O vivido humano, a realidade do ser humano, é um fator do ser imaginário. Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, da pobre e monótona natureza, passando do fato ao valor e, ação suprema da poesia, passando do valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas à valorização pelo poético (BACHELARD, 1990, p. 40).

A escolha em investigar como acontece a relação dos docentes com a ação de documentar no cotidiano da educação infantil parte do pressuposto de que, como já descrito no capítulo “desenhando caminhos”, a escola em questão já traz a discussão da documentação pedagógica em seu documento norteador das práticas pedagógicas¹¹. Neste viés, o que mais me incomodava era o fato de que, embora o documento norteador das práticas desta instituição já explicitava a abordagem da documentação pedagógica, este conceito ainda não estava compreendido pela equipe de docentes e, hoje percebo que eu ainda não havia compreendido também.

Por isso, a pesquisa, ao mesmo tempo em que busca compreender a relação dos quatro docentes com a ação de documentar, também emerge, em mim, enquanto pesquisadora implicada, provocações no aprofundamento desta abordagem. A escrita deste capítulo tem a intenção, como diria o poeta Manoel de Barros (2003), “escovar a palavra” documentação, dialogando a partir do que a ação de documentar emerge nos docentes que participaram da pesquisa.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. **Logo pensei de escovar palavras.** Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades

¹¹ Documento Bases Norteadoras das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil no SESC RS (2013)

remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma [...] (BARROS, 2003, p. 1, grifo meu).

O poeta nos convoca pensar uma ideia de infância, de criança e de docência na educação infantil, para dialogar com a ideia de documentação dos docentes do cenário investigado. Para estabelecer a interlocução com os autores que abordam o tema, trago recortes de meu diário de campo, bem como trechos das falas e escritas dos docentes que participaram da pesquisa.

4.1 Uma idéia de documentação

A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição.
Carolyn e Edwards.

Na escola investigada, as famílias recebem, semestralmente, um portfólio com imagens, produções, histórias contadas pelos professores e pelas crianças. Esta é a escolha pelo modo de avaliação das crianças, entendida como interpretação e narrativa dos encontros vividos. Barbosa (2009) explicita que portfólio

[...] é uma caixa ou pasta que recolhe os materiais produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo. Os materiais são periodicamente analisados com as crianças e com os pais discutindo os progressos, as áreas onde se deve trabalhar para ampliar as potencialidades das crianças e lançar novos desafios (BARBOSA, 2009, s/n.).

Deste modo, a escolha em elaborar portfólios parte da premissa de buscar interpretar, discutir e refletir acerca dos diferentes registros coletados durante o semestre. Oliveira-Formosinho e Parente (2005, p. 30) consideram que o portfólio é “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo”.

No início da investigação, propus que os docentes escrevessem como compreendiam a avaliação na Educação Infantil. Minha intenção foi partir das histórias destes docentes, de suas concepções para desencadear uma conversa que permitisse aprofundar o tema da pesquisa. Nestes escritos, todos os docentes escreveram que avaliar significava acompanhar, documentar e registrar. Então, me

dei conta da primeira inquietação que emergiu na pesquisa. Se avaliar significava acompanhar, documentar e registrar, como acontecia este acompanhamento e registro?

4.2 Registrar o cotidiano

*No primeiro encontro, conversei com os quatro docentes que concordaram em participar da pesquisa, acerca de como a intenção do estudo era o de investigar a relação deles com a ação de documentar. Inicialmente, propus que eles escrevessem acerca da ação de documentar. Todos eles responderam que documentar era registrar. Minha compreensão inicial foi essa: **como o registro pode ser considerado documentação [...] Como eles estão entendendo o registro?** (Diário de campo pesquisadora – maio de 2013, grifo meu).*

Neste trecho de meu diário de campo reflito acerca da concepção de documentação dos docentes. Todos escreveram que documentar era registrar. Aqui, considero importante trazer a discussão do registro a partir de Madalena Freire (1996), que aborda a ação de registrar como ação de escrever, narrar e refletir acerca da prática pedagógica quando escreve que “educação é isso, é refletir sobre a realidade, a comunidade, a sua vida e a dos outros” (FREIRE, 1996). Neste viés, trago o registro como uma reflexão da ação em um momento posterior a ela, tendo como foco o docente e sua prática. Se registro significa pensar a ação em momento posterior, cabe dizer que é preciso mais do que relatar o que a criança diz e faz, sendo também necessário refletir sobre esta ação, ou seja, refletir as escolhas feitas, as situações propostas, o modo como o docente interage com a criança, enfim, significa se deter reflexivamente no encontro entre crianças e crianças e adultos e crianças.

O registro, no cenário da investigação, é escrito junto ao documento do planejamento. Neste sentido, a partir das narrativas dos docentes, encontrei indícios para investigar a concepção de registro que estava norteando este grupo, para ultrapassar, com isso, a ideia de um registro realizado apenas por orientação da instituição. Trago abaixo trechos da fala de uma docente que fez emergir em mim a necessidade de, com esta investigação, poder pensar o ato de registrar como um modo de documentar, pois, como percebi na segunda conversa com os docentes, o registro acontecia isoladamente e não conversava com a documentação pedagógica da criança.

Não adianta só anotar e nunca mais olhar para essas anotações. A gente tem que revisar, analisar, escolher... e o registro ainda é individual, cada um faz o seu e não se encontra para conversar (trecho da fala de Seila – encontro de maio de 2013).

Nesta perspectiva, percebi que, *embora tivéssemos avançado desde que ingressei como supervisora pedagógica, a sensação que tive foi a de que ainda não constituímos esse tempo e espaço para compartilharmos os modos de registro e conversarmos sobre o que escrevermos (trecho de meu diário de campo – junho de 2013).* Corroborando com Madalena Freire (2001), o registro ajuda a romper a anestesia diante de um cotidiano cego:

romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica (FREIRE, 2001, p. 1).

Com a intenção de discutir o papel do registro na formação do educador, Madalena Freire (2001) enfatiza que registro é história, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada, sendo o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática e do compromisso político que reveste esta prática. Freire argumenta ainda que “o registro é instrumento para a construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação” (FREIRE, 2001, p. 2).

Abaixo, trago um trecho de meu diário de campo no início da pesquisa, quando constatei a importância de pensar neste momento, entre os docentes, de compartilharem, discutirem e refletirem a partir de seus registros.

Depois deste encontro, fiquei pensando na importância de oportunizar aos professores este momento de diálogo. Sinto que estamos em um processo bom neste sentido, pois já conseguimos manter um dia na semana para cada um planejar. Mas, ao mesmo tempo, temos que pensar em encontros para compartilharmos estas informações, estes registros (Diário de campo – maio de 2013).

Diante da reflexão no diário de campo, percebi que a pesquisa me convocava a provocar os professores no sentido de pensar nestes diferentes registros organizados durante o processo e que constituem a documentação pedagógica. Para isso, solicitei que trouxessem, no próximo encontro, além do registro diário, também fotografias, filmagens ou trechos de falas das crianças. Minha intenção foi a de provocá-los a pensar no movimento de registro e reflexão. Fortunati (2009) lembra que o docente, ao documentar, é capaz de conseguir, por meio de seus registros, testemunhar o sentido das experiências das crianças.

Fortunati (2009) argumenta que, na abordagem da documentação pedagógica, as experiências com as crianças não são diminuídas em sentenças feitas precipitadamente, ou simplificadas com avaliações de mera correspondência ou inferiores às expectativas. O docente, por sua vez, é capaz de assumir a responsabilidade de escolher, de escutar e de refletir, registrando e refletindo sobre as experiências das crianças como uma boa prática para compartilhar com outros.

4.3 Compartilhando diferentes registros do cotidiano

A pesquisa aconteceu a partir dos encontros nos quais cada docente escolhia registros para compartilhar com o grupo. Importante destacar que, além do documento do registro diário¹², que é institucional, no início da pesquisa entreguei para cada docente um caderno¹³ com os nomes de cada criança para que eles pudessem registrar as falas e as observações que diziam respeito a suas aprendizagens e experiências. Esta foi uma tentativa de provocá-los a escrever o que as crianças falavam e, também, provocá-los a registrar as falas de todas as crianças e não de apenas algumas. Destacarei algumas palavras ditas pelos docentes para, a partir delas, pensar na relação que esta equipe estava constituindo com a ação de documentar. Dois docentes, Anelise e Diane, escolheram o caderno de registros das falas das crianças para compartilhar.

Porque escolheu o caderno de Registro? (pesquisadora)

*Pela **dificuldade** que eu achava em fazê-lo (Anelise)*

E diminuiu? (pesquisadora)

*Algumas coisas, mas geralmente a **estagiária quem anota**, já disse para as gurias (estagiárias) que a gente tem que se acostumar a deixar o caderno mais próximo (Anelise)*

*O caderno é ótimo para fazer o **portfólio**¹⁴, pelas anotações. No momento que a gente **não registra, se perde** (Diane) (Diário de campo maio de 2013, grifo meu).*

Algumas questões marcam bastante este diálogo, especialmente a dificuldade com relação ao registro, o fato das estagiárias escreverem mais que a docente e, ademais, a ideia de que “o caderno é ótimo para fazer os portfólios”, demarcando,

¹² Já descrito no capítulo da metodologia, registro diário está no documento do planejamento e do acompanhamento da ação docente, conforme consta no documento “Bases Norteadoras...”.

¹³ Este caderno foi mais um instrumento metodológico, conforme descrito no capítulo “percorrendo caminhos”.

¹⁴ Portfólio é o nome dado ao documento entregue às famílias no final de cada semestre, que contempla imagens, falas das crianças, produções delas e escrita dos docentes.

talvez, uma ideia de produto final. Entretanto, no diálogo, existe a reflexão de que o registro eterniza, segundo a fala de Diane, quando diz que se “*a gente não registra, se perde*”.

Com relação à dificuldade que a docente disse que tinha em fazer o registro, ao escrever em meu diário de campo após este encontro, me deparei com a sensação de que “*não aprofundamos o que a levava a ter mais dificuldade em escrever neste registro e, talvez, este diálogo mereça ser mais discutido*” (diário de campo de maio de 2013). No trecho abaixo, o diálogo começa com Seila, que trouxe um vídeo por ela produzido, no qual as crianças estavam brincando. O vídeo, além da situação, evidenciou também outras crianças que estavam fazendo outras coisas enquanto acontecia a proposta.

*Estava como **expectadora**, planejei o maestro musical, mas algumas crianças se dispersaram e começaram a procurar outros espaços, então **deixei** que elas montassem suas brincadeiras (Seila).*

*Tem algum momento que tu **olhas o vídeo novamente**? (pesquisadora). E, neste momento, quando pergunto a professora, todos os demais desejam falar:*

*Sim, quando vou escrever no **portfólio** de alguma criança (Anelise).*

Sim, quando quero saber como foi a brincadeira, pra ver se deu certo, pra ver se dá pra fazer de novo (Antonio).

*Eu **ainda não** estou nesse momento, filmo, mas não consigo me organizar para assistir os vídeos (Diane) (encontro - junho de 2013, grifo meu).*

Neste trecho, é possível perceber algumas concepções na cena pedagógica evidenciada. Quando Seila diz que “*deixou que as crianças montassem suas brincadeiras*”, ou quando relatou que “*estava como expectadora*”, está explicitando uma concepção de docência, de observação e de planejamento. Ao mesmo tempo, quando Anelise relata que assiste aos vídeos “*quando vai escrever no portfólio da criança*”, existe, nesta fala, uma ideia de reviver o vivido para escrever a avaliação da criança e não para pensar no próprio planejamento. Ainda, quando o docente Antonio contou que assistia aos vídeos para ver se uma brincadeira deu certo, conversamos acerca do que significava dar certo e ele disse que “*é perceber que as crianças se envolvem, gostam e querem brincar de novo*” (Antonio).

Com relação à concepção de observação, explícito inicialmente que a documentação não é considerada como mera coleta de dados realizada de maneira distante e objetiva, mas como uma observação e escuta atenta, registrada através

de diferentes modos. Nesta perspectiva, a documentação é compreendida como “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutarem e observarem as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI et al, 2002, p. 150).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem a documentação pedagógica como a estratégia mais ativa que oportuniza a observação e a escuta, pois estes registros são repletos de leitura e reflexão das experiências que estão sendo vivenciadas. Porém, não fomos educados para a escuta. Na maioria das vezes, não escutamos o que o outro nos fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir.

Observar e escutar, nesta premissa, não significa invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (WEFFORT, 1996, p. 4).

A partir desta conversa, foi possível perceber que Antonio estava pensando a filmagem como um modo de refletir acerca de sua prática e, com isso, alterar o planejamento. Ao encontro disso, Gandini e Goldhaber (2002), defendem que a documentação relaciona-se de maneira direta com o processo de *progettazione*, ou “planejamento flexível”, que é alimentado pela documentação e também a alimenta.

Como apontam Dahlberg, Moss e Pence (2003), priorizar a documentação aponta para um caminho possível que pode recuperar o sentido da experiência, avaliar a ação, refletir coletivamente e fortalecer o projeto pedagógico da escola. Além disso, um aspecto importante a ser destacado diz respeito às condições objetivas de trabalho. Documentar demanda a existência de tempo e espaço institucionais, já que as ações de observar, registrar, analisar, organizar o pensamento, torná-lo público, não são tarefas simples. Além disso, a documentação torna-se atividade sistemática que depende do modo como organizamos o cotidiano da escola e das condições de trabalho dos docentes.

Apesar dos relatos em que foi possível perceber movimentos como anotações no caderno de registros, vídeos e movimentos iniciais de pensar acerca da escrita, ficou evidente que o processo de reflexão docente das experiências vividas ainda estava em começos de movimento. Os registros feitos ainda não estavam sendo percebidos com um olhar que contribuísse à reflexão docente e que provocasse o professor a pensar em suas escolhas e nos modos de viver das crianças. Embora os

docentes saíam da sala um dia por semana para escreverem seus planejamentos, registros e, com a supervisora, realizarem seus acompanhamentos pedagógicos, essa percepção me levou a pensar no tempo e espaço para refletir o vivido e em como potencializar a escola como um espaço de formação e reflexão.

Como busquei assumir uma postura, desde o início, de pesquisadora implicada, a preocupação que emergiu neste encontro foi a de, especialmente, buscar elementos que ajudassem os docentes a interpretar os seus registros, como sugerem Barbosa e Horn (2009), quando escrevem que a abordagem da documentação pedagógica supõe que os diferentes registros sejam analisados, ou seja, interpretados.

Para que a interpretação aconteça, é preciso tempo. Tempo para pensar e produzir o processo de documentação como recuperação, escuta e reelaboração da experiência através da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002). Nessa perspectiva, documentar implica distanciamento, reflexão e pausa diante do ritmo intenso do trabalho educativo. Significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido, fazendo referência ao passado, mas buscando planejar o futuro a partir da constituição de significados (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2002).

A abordagem da documentação pedagógica requer tempo para que os docentes possam se encontrar para compartilharem os registros e, por isso, convida a pensar em um espaço educativo “em que não há ninguém que ajude alguém a crescer, senão pessoas que se encontram e se relacionam para pôr em prática uma ideia da educação como processo de mudança” (FORTUNATI, 2009, p. 79).

Em outro encontro, Antonio trouxe o início da escrita do portfólio de uma criança, e, quando perguntei por que trouxe este documento, me disse que foi pela “*dificuldade que teve em escrever, pois tinham poucas fotos e falas das crianças*”. Considero importante dizer que Antonio, em junho de 2013, era novo na equipe e que, quando começou a atuar como docente, quem estava na sala eram as estagiárias, orientadas por mim. Ele disse que não sabia bem por onde iniciar a escrita. “*Deu-se conta de que, como entrou em maio na escola, não conversou como poderia com as estagiárias e não valorizou o que elas haviam separado das crianças e nem o que as crianças poderiam escolher para colocar no portfólio, acabou fazendo sozinho e sentiu dificuldade para escrever. Além disso, falou que a escolha das produções das crianças muitas vezes é feita pelo mais bonitinho, se referindo a*

como escolhe os desenhos das crianças para estarem no portfólio” (diário de campo de junho de 2013).

No encontro citado acima, a questão que mais provocou discussões foi a dificuldade do começo da escrita dos portfólios das crianças. Percebemos, a partir dos relatos, que esta dificuldade se potencializava pelo fato de que o ato de registrar ainda não era algo inerente ao processo cotidiano. A ausência de apropriação de distintos registros contribuía para a dificuldade da documentação, pois alguns docentes sentiam falta de mais fotos, vídeos e falas registradas dos encontros com as crianças. Outro aspecto que chamou a atenção na conversa com Antonio foi o fato de que ele mesmo se deu conta da necessidade de mais encontros com as estagiárias para compartilharem, a partir de diferentes pontos de vista, os registros dos percursos das crianças.

Dialogando com o que emergiu nesse encontro, quando Antonio relatou que se deu conta que ainda escolhe as produções para colocar no portfólio das crianças com um olhar que procura o mais bonito, ou seja, com um olhar adulto sobre as produções, é possível pensar que a abordagem da documentação permite refletir acerca de nossas concepções e de como as crianças estão participando do processo de escolhas, ao revisitarem suas produções e narrativas.

Pensar no processo de participação das crianças significa potencializar que elas, no encontro com o adulto e com outras crianças, possam produzir sentido e significado às suas experiências vividas. A documentação, a partir da perspectiva de Gandini e Goldhaber (2002), é interpretada e reinterpretada com outros docentes e com as crianças, oportunizando esboços de novos caminhos, os quais não são constituídos arbitrariamente, mas respeitando e considerando todos os envolvidos. Como as autoras explicitam,

a documentação pedagógica é [...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutarem e observarem as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. [...] O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender (GANDINI e GOLDHABER, 2002, p. 57).

Importante sublinhar que minha intenção não foi a de julgar e/ou encontrar lacunas no processo de documentação do cenário da pesquisa e, sim, investigar a relação destes docentes com a ação de documentar. Por isso, as narrativas me

ajudam a interrogar questões e contradições que atravessam o tema da documentação pedagógica nesta escola e, a partir desta compreensão, poder pensar em estratégias de diálogo para tornar essa abordagem um modo de viver na escola e com as crianças.

A documentação pedagógica comunica e torna visíveis experiências que dizem respeito às ações com as crianças, produzindo memória e história, documentos estes que falam, narram histórias, através de uma “segunda pele” (HOYUELLOS, 2006, p.198). Neste sentido, documentar não significa observar, porque a documentação trata, sobretudo de ver e compreender o que se vê (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

Tomaselli e Zocchi (2009) argumentam que documentar significa primeiramente, guardar memórias e afirmar um momento particular da vida cotidiana, de tal modo que seja possível encontrar experiências vividas mesmo em um tempo distante, o que ajuda a perpetuar uma continuidade educativa. Ainda, defendem que a ação de documentar, para não perder o passado, significa constituir a identidade individual e coletiva. As mesmas autoras, então, sublinham esta abordagem como um modo de compreender o sentido e acolher o significado que emerge do encontro, permitindo compartilhar a experiência vivida. Como ambas postulam, a documentação é um modo de comunicar e de tornar visível o processo, pois, quanto mais somos capazes de narrar, mais os outros poderão compreender o valor e o sentido do nosso trabalho (TOMASELLI e ZOCCHI, 2009).

Percebia, nos encontros, a preocupação com o produto final e, embora os docentes mencionavam que documentar significava acompanhar, a todo o momento falavam do portfólio. Porém, saliento que minha intenção, com a investigação, não é a de pensar no portfólio em si, mas refletir justamente no processo que acontece para que as narrativas docentes dos seus encontros com as crianças emirjam de sentidos atribuídos ao vivido. Nesta perspectiva, a pesquisa problematiza como ocorre a relação entre os docentes e seus registros, ou seja, como se apropriam da experiência de acompanhar as crianças.

A documentação pedagógica torna-se uma possibilidade pedagógica de observar, escutar, registrar e refletir os modos de aprender das crianças sem querer dominá-las ou submetê-las. Esse processo de acompanhamento, segundo Barbosa e Horn (2008), é uma possibilidade de compreender o que a criança é capaz de fazer sem a procura de classificá-la em uma estrutura de expectativas e normas. A

documentação pedagógica oportuniza a possibilidade de observar os percursos singulares e coletivos, o que legitima não apenas o resultado, mas “dá valor e visibilidade a todo percurso construído no processo de aprendizagem” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 94). Percurso este que, a partir da investigação, possibilita compreender os sentidos que emergem na escrita dos docentes.

Em certo momento da pesquisa, optei por pedir que os docentes trouxessem alguns registros escolhidos previamente por mim para os encontros. Minha escolha se constituiu no desejo de tentar aprofundar discussões e, com isso, perceber minúcias e detalhes da relação docente com cada registro que habitava o cotidiano da escola. Assim, solicitei registros diários, para, a partir do que emergia, pensar em como estava acontecendo esta relação dos docentes com a atribuição de registrar todos os dias. Abaixo, trago um recorte deste encontro, quando os docentes narram como se percebiam neste ato de registrarem.

*O registro que eu faço é daquilo que eu vivi, tu sente aquilo ali (Seila) [...] E o portfólio a mesma coisa, **se a gente fizer no processo**, e a gente tendo as coisas escritas, a gente vai se preocupar mais em montar em deixar mais bonito esteticamente, ele vai estar ali, a gente não vai ter que estar repensando, lembrando tudo que a gente viveu, no momento em que a gente não está vivendo, porque tem coisas que ficam meio vibrantes, tem outras coisas que não e na **hora de escrever** não passa aquela **emoção**, aquela **vida** (Anelise). [...] é que nem registro, eu não tenho que pensar muito para registrar, eu tenho que registrar [...] que as vezes a gente se preocupa...aí eu vou escrever, escreve, depois arruma, organiza, é bem isso, depois organiza. **A gente observa duas, três, quatro crianças no dia, a gente consegue observar tudo, todo dia. Só que a gente não pára prá anotar, cada um individualmente, mas a gente não faz por que?** Vamos ver se a gente consegue fazer os **registros na pracinha, em outros lugares**, fora da sala (Seila) (trecho do diário de campo – mês de julho, 2013, grifo meu).*

A partir deste diálogo, comecei a pensar como a escrita dos registros diários ainda não era percebida como processo do cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, foi possível perceber marcas, nas falas dos docentes, de como isso provocava interrogações. Relatos como “*se a gente fizer no processo [...]*”, “*na hora de escrever não passa aquela emoção, aquela vida*”, “*porque a gente não anota?*”, “*eu tenho que registrar [...]*” “*Vamos ver se a gente consegue fazer os registros na pracinha...*”, eram indícios de que os docentes estavam narrando a si mesmos e aos outros as suas inquietações com relação à ação de documentar. Ao me deparar com estas narrativas, compreendi que esta não era, mais, uma pesquisa minha, mas também dos quatro docentes. Estávamos juntos, ali, preocupados em aprofundar, compreender e qualificar a abordagem da documentação pedagógica nesta escola.

Nesse encontro, passei a perceber não apenas o que emergia nos registros diários dos docentes, mas, também, a ação docente de escrever, de nomear, de buscar descrever e recontar o vivido com as crianças. Assumir a responsabilidade na escolha de palavras, imagens, relatos e histórias que possam contar dos encontros vividos com as crianças significa atribuir sentido ao que viveu e, portanto, se constituir enquanto docente.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) conceituam o processo de documentação pedagógica como um modo de constituir significados, a partir da reflexão crítica e do diálogo, que possibilita que os profissionais assumam a responsabilidade na escolha de suas práticas e na adoção de valores e linguagens. Trata-se de assumir pedagogicamente tanto a responsabilidade de compartilhar os primeiros anos de vida de uma criança quanto compreender que educar uma criança exige algo a mais do adulto responsável por acompanhar crianças em espaços coletivos de educação. Para Gandini e Edwards (2002),

Isto exige certa generosidade de atitude e uma disposição a devolver à criança – e aos pais – os acontecimentos, os pensamentos, os sentimentos e as ideias que fazem o cotidiano e a história da creche. Exige uma capacidade de recontar, de colocar os acontecimentos e as pequenas histórias pessoais no contexto de uma história mais ampla, de modo que um momento de sua infância possa ser entregue a cada criança. (...) Permite que cada professor torne a experiência de cada criança única e especial (GANDINI e EDWARDS, 2002, p. 170).

Devolver os acontecimentos vividos se aproxima da documentação pedagógica como narrativa, na qual o docente reflete e (re) conta histórias a partir dos significados que atribui a cada história, não significando a descrição da realidade, mas legitimando uma escolha na qual o adulto, ao selecionar o que lhe é mais valioso, evidencia o que pensa da sua ação, de sua intervenção e das ações das crianças, pois nenhuma escolha é neutra, assim como, “aquilo que não escolhemos é também uma escolha” (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2003, p. 193).

Ao mesmo tempo, os encontros me mostravam o ato de escrever como um processo importante e complexo, que exige tempo, disponibilidade e cuidado. Cuidado com as escolhas, pois, como diria Larrosa (2002), as palavras fazem coisas conosco e nós fizemos coisas com as palavras. Suárez, Ochoa e Dávila (2005, tradução minha), corroborando com a ideia de documentar as experiências dos professores como um modo de fortalecer narrativamente os saberes, palavras e sentimentos docentes, afirmam que a constituição da memória pedagógica da

escola se dificulta “porque a maioria dos docentes que vivem experiências educativas significativas não as contam, não as registram, não as escrevem, não as documentam” (SUÁREZ et al, 2005, p. 9, tradução minha). Nesse sentido, os autores defendem a escrita docente como memória pedagógica, ao postularem que,

As vozes e as palavras dos professores são silenciadas, distorcidas ou negadas por uma linguagem técnica e burocrática e, no mesmo movimento, as reflexões e interpretações pedagógicas destes atores da escola são inibidas, deslegitimadas ou percebidas como pouco valiosas (SUÁREZ, OCHOA e DÁVILA, 2005, p. 10¹⁵).

Ao longo da dissertação, problematizo estes conceitos que foram surgindo na pesquisa e, na mesma premissa que se relaciona com o ato de escrever, algo que me provocou a refletir foi o fato de que, em alguns encontros, quando os docentes trouxeram seus registros diários, a escrita aparecia em terceira pessoa. Abaixo, trago um registro de Antonio que, em certo momento da escrita, narra contando dele mesmo como se fosse outra pessoa.

Hoje iniciamos a montagem de nossa fábrica de chocolate com materiais alternativos. O Prof Antonio e a Prof Diane. foram até as lojas da cidade para conseguir caixas para a nossa fábrica. Quando chegamos à nossa sala as crianças estavam aguardando na roda, pois estavam realizando a chamada e o calendário. Então cheguei e disse que iríamos começar a pintura das caixas, foi então que pegamos o livro da Cacau Show e olhamos como eram as maquinas e de cor poderíamos pintar. Foi então que o Pedro Henrique falou que poderia ser da cor cinza (registro diário do dia 14 de outubro de 2013, Antonio, grifo meu).

Quando Antonio registra, suas palavras se confundem. Em um momento narra em primeira pessoa e em outro se distancia. Uma hipótese é a de que o registro, por ser uma escrita concebida como institucional, possa se aproximar de uma linguagem especialista, como postula Larrosa (2013). O autor, defendendo a ideia de uma língua narrativa no lugar de uma especializada na educação, diz crer que, no momento em que todos têm que aprender a falar como especialistas, a língua narrativa desaparece e isso é um problema, porque a língua especialista não é uma língua bonita.

Reivindicando por uma ideia do professor que escreva ensaios, Larrosa (2013) argumenta que a linguagem pedagógica está capturada pela língua dos especialistas que tentam dizer o que os professores precisam saber. Neste sentido, para ele, a ação docente de escrever tem a ver com o ato de reivindicar uma língua

¹⁵ Tradução minha

diferente para falar de educação, ou seja, uma língua mais bonita, mais próxima dos sentidos por eles vividos com as crianças.

Suárez, Ochoa e Dávila (2005), argumentam que quando os docentes narram experiências pedagógicas em primeira pessoa, constituem elementos inigualáveis para dar a conhecer o que fazem e pensam quem habita a escola. Nesta linha de pensamento, em meu diário de campo, refleti acerca da percepção da escrita do registro como um ato isolado da ação de documentar, “[...] *como se o registro fosse escrito porque precisava ser escrito, porém, não conversa com o portfólio e, por isso, talvez, seja tão difícil escrever*” (diário de campo setembro de 2013).

Passei a compreender que essa dificuldade ocorria, considerando que esta escrita acontecia no final do semestre, ainda era percebida e vivida como um produto e não como um processo do percurso das vivências com as crianças. Era como se os docentes não se apropriassem do registro como processo ativo no cotidiano da escola e, assim, não conseguissem “*aproveitar esta escrita para organizar a narrativa de acompanhamento das crianças*” (diário de campo agosto de 2013).

Outra questão importante a ser discutida, então, era a de pensar que os registros diários são elementos que ajudam o professor a narrar suas experiências com as crianças. O registro diário abaixo, que foi compartilhado em um encontro da pesquisa, conta de como Alice, ao buscar a resolução de uma situação problema, pensava enquanto desenhava seus colegas.

*Hoje as crianças realizaram mais uma ação de matemática. Durante a atividade com a Alice, a estagiária anotou algumas falas dela que irei descrever abaixo: “**Estou fazendo** o Pedro Henrique **assim...** agora o Pedro Arthur (**assim, assim, assim...**) **alto** né prof? **dando a mão** para o Pedro Henrique, olha, são 6 meninos e eu fiz 2. Agora vou fazer o João Netto **assim**, olha agora eu vou fazer o João Pedro Bacedoni (**assim, assim...**) **O mais bonito** desses meninos aqui eu achei o Pedro Henrique (1,2,3,4) agora vou fazer o João Eduardo (eu? O João Eduardo pergunta) 1,2,3,4,5, agora vou fazer o Matheus, **olha todos estão dando as mãos** (registro diário – Antonio, setembro de 2013, grifo meu).*

Alguns movimentos estavam acontecendo, como o fato da estagiária ter anotado as palavras de Alice enquanto ela desenhava, porém, quando Antonio leu este registro, a escrita acabou nos convidando a desejar ver o desenho da Alice. Entretanto, o desenho dela não estava junto à escrita do professor. Quando conversamos acerca disso, Antonio se deu conta de que as palavras seriam, com o desenho, uma narrativa de como Alice imaginou os seus colegas, desenhando um

“alto, dando as mãos, um assim, um mais bonito, e, no final, todos dando as mãos”. As palavras de Alice, se não contadas com o desenho, estariam sendo contadas? Esta foi uma pergunta que nos provocou a pensar na documentação não apenas como relato do que aconteceu, mas como uma história que se narra com suas sutilezas, silêncios, gestos, palavras, imagens, sons (diário de campo pesquisadora – setembro de 2013).

O modo como a pesquisa foi se compondo, portanto, também aconteceu no viés de uma abordagem de documentação, pois procurei, enquanto pesquisadora, registrar de distintos modos esta relação entre os docentes e suas experiências com a ação de documentar. Refletindo em torno deste campo teórico na Educação Infantil, Barbosa e Fernandes (2012, p. 2) sublinham a documentação como uma nova perspectiva, “como algo a partir do qual um novo início pode ser produzido em educação, em especial na educação infantil; (...) com um modo de estabelecer relações com as infâncias, com os outros adultos, com aquilo que somos e pensamos”.

Quando passamos a conversar e refletir as escritas dos portfólios das crianças, percebi como o começo desta escrita os estava desafiando. Como todos haviam demonstrado a dificuldade com relação ao ato de iniciar a escrita, conversamos e propus que tentassem escrever a partir de questões relacionadas ao como as crianças estavam experimentando as situações propostas. Diane, ao comentar esse modo de observar, me disse que *“nunca tinha feito isso assim de anotar como cada criança fez”*.

A reflexão dos registros é um modo de produzir testemunho cultural e pedagógico da própria profissão docente, uma profissão que, segundo Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2006), não tem o hábito de registrar as experiências realizadas com as crianças. Este não registro torna a escola um espaço não declarado, oculto, soterrado. Para Spaggiari (1997, p. 6) “é mais fácil que um caracol deixe marcas de seu próprio caminho, de seu trabalho, que uma escola ou uma educadora deixe uma marca escrita de seu caminho, de seu trabalho”.

No decorrer de nossa conversa em torno da escrita, Seila interrogou com relação ao como e o que escrever: *“as fragilidades da criança a gente não fala”?* Esta pergunta me fez pensar na concepção de avaliar e de acompanhar, bem como na imagem de criança que a abordagem da documentação pedagógica sugere. Para isso, me aproximo de Fortunati (2009) quando postula que a ação docente de

documentar é ser capaz de tornar visível o que as crianças fazem e dizem e, também, o que o adulto foi capaz de fazer para desafiar a criança.

A pergunta de Seila provocou a reflexão em torno da documentação pedagógica como ação que busca contar histórias e não partir de conceitos pré-definidos de criança. A ruptura que a documentação pedagógica traz é justamente a quebra com “essa linguagem segura e assegurada dos que sabem o que dizem, dos que falam o que está mandado e dizem o que todo mundo diz”(LARROSA, 2001, p. 80).

Neste mesmo encontro, Antonio contou que começou a escrita olhando as fotos das crianças. Ele leu o início do portfólio do Matheus e, logo, Seila pediu para ler no lugar dele, salientando que “não conseguiu ver o Matheus na escrita”. Pediu que ele ouvisse com atenção. Nessa conversa, percebi o quanto Antonio ficou provocado, pois sentiu que não estava contando do Mateus e, sim, de qualquer criança. A percepção dos colegas, e a dele, de que não estava conseguindo contar do Matheus, mas de qualquer criança, estava relacionada ao fato de que ele escreveu uma narrativa com muitos "adjetivos" que apontavam para a ideia de bom aluno e, assim, para uma generalidade de criança como “aluno”.

Escrever contando histórias que foram vividas com as crianças e não sobre as crianças pode significar outra escrita, outra linguagem que, como Larrosa (2001) anuncia, é uma linguagem íntima, pois somente pode iniciar-se, “com todos os balbucios, as ilusões, as dúvidas, as dificuldades, os temores de voz, os tons e os silêncios que palpitam em uma linguagem insegura, inquieta, sempre a ponto de quebrar-se, de desfalecer” (LARROSA, 2001, p. 80).

Passei a perceber um movimento de compartilhar experiências, tensões, desejos, escritas, enfim, um movimento de tecer juntos, de juntos aprendermos e nos provocarmos. A experiência de trazer os começos das escritas para compartilhar era uma experiência primeira para todos os docentes e isto já significava, naquele momento, um grande avanço no desejo de dialogar acerca de si mesmo.

Após este encontro, passei a perseguir a percepção de escrita como fundamental para produzir uma narrativa que constitui o docente. Quando o professor escreve com adjetivos, quando traz em sua escrita a concepção da ideia de bom aluno, de uma criança escolarizada, isso significa que estas são suas crenças, pois foi assim que ele aprendeu a pensar. O ato, então, de rever o que

escreve é um elemento muito importante para refletir acerca de si mesmo e do que o constitui enquanto docente.

Em um dos encontros, outra questão foi a dificuldade em estar junto com cada criança para conseguir que ela participe mais do momento da escrita dos portfólios. Seila expôs: "*a gente tinha que ter um momento individual com cada um*". Esta reivindicação me fez refletir acerca disso e questionar porque não temos esse momento, qual a maior dificuldade? O tempo? O número de crianças? A concepção de planejamento que coloca o docente no centro e não permite que, enquanto algumas crianças estão com ele, outras estão fazendo outras coisas? Após este encontro, ficou latente em mim a importância de constituir espaços no cotidiano para o encontro do adulto com a criança. Um encontro marcado pelo tempo da experiência, um encontro sem pressa, sem urgências, tecido na escuta comprometida.

A questão que perpassou, no próximo diálogo, foi como acontece o encontro dos docentes com as crianças. Iniciei a conversa perguntando a eles como esse encontro se constituía. Uma das docentes disse que *acontecia enquanto realizava uma "atividade" mais individual com a criança* (Diane). Assim, começamos a discussão de como estamos juntos nas brincadeiras, na roda, enfim, como conversamos com a criança e não apenas ficamos com elas enquanto "fazem atividade". Antonio então constatou que "*quando estou brincando não consigo registrar*" (setembro de 2013).

Anelise disse que "*está escrevendo fora da sala, se dando esse tempo e está sentindo prazer em escrever, porque consegue lembrar o que fez*". Começamos a conversar com relação ao fato de estarem saindo da sala para escreverem os portfólios das crianças. "*A gente tem que ter um tempo de silêncio, pensar na criança, escrever um texto*" (Anelise). Então, eles começaram a conversar da dificuldade de saírem da sala para escreverem. E Anelise, que está conseguindo sair da sala para escrever, disse: "*mas como escrever? Isso também não faz parte do nosso trabalho de ser professor?*".

Oliveira-Formosinho (2011, p. 20) alerta que possibilitar *tempos* necessários a estes processos oportuniza experiências de aprendizagens, pois é preciso "*esculpir no tempo a inovação, sem pressas mas com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens: uma pedagogia da lentidão conquista ganhos*

duradouros”. A criação de espaços e tempos para a transformação enquadra-se, assim, numa *pedagogia da lentidão*.

Em outro momento, Anelise leu para o grupo o início de sua escrita que trouxe para o encontro. Era o começo do portfólio da Ana que seria entregue aos pais no final do semestre. Ela relatou que, fora da sala, escreveu “*após parar, olhar as fotos, visitar as falas e chamar a Ana para conversar, olhando junto com ela as fotos e as produções, filmando a Ana falando e, depois, pensou: por onde vou começar?, pelo início do semestre*” (setembro de 2013).

Mesmo que A1 estivesse conseguindo se encontrar com as crianças para que elas, revisitando suas imagens e produções, participassem de seus portfólios, a docente relatou que nem todas as crianças falavam enquanto olhavam as fotos, as produções e os vídeos. Algumas falavam, lembravam, escolhiam desenhos, porém, outras não queriam falar. Esta constatação nos levou a pensar que, embora os encontros com as crianças fossem uma intenção significativa, talvez, este encontro tivesse mais sentido se vivido no processo do cotidiano da escola e não em encontros marcados ao final do semestre.

Outra provocação que emergiu foi com relação à participação das crianças no processo de registro de suas aprendizagens. Todos os quatro docentes, no decorrer da pesquisa, expuseram a intenção de que as crianças, de algum modo, participassem da elaboração dos seus portfólios. Com modos sutis, então, as crianças começaram a participar da escrita desta narrativa.

Hoje iniciei o portfólio da Ana Clara, separei fotos, chamei-a para olhar seus trabalhos na caixa e para escolher alguns para colocarmos no portfólio, escrevi algumas falas dela a respeito dos trabalhos e filmei ela olhando no computador as fotos que eu escolhi e o que ela foi falando sobre estas imagens selecionadas. Acredito que isso me ajudará a escrever o portfólio (Registro diário A1. outubro de 2013).

A experiência de conversar com as crianças a respeito dos seus portfólios não acontecia antes. Elas sabiam que o(a) professor(a) estava saindo da sala para escrever o portfólio, o olhavam depois, em alguns momentos participavam escolhendo alguns trabalhos de suas caixas¹⁶ para colocarem nele mas não ocorria este encontro para conversar do que estava escrito, ou seja, não havia a intenção de juntos lembrarem o vivido. Para Barbosa e Horn (2009), na documentação pedagógica, após a seleção dos registros, é preciso apreciar, analisar, interpretar,

¹⁶ Cada criança possui sua caixa, na qual guarda suas produções ao longo do semestre.

construir sentidos, planejar o futuro e criar uma nova narrativa. O encontro da docente com a menina, quando esta foi falando das imagens selecionadas, embora estas imagens tenham sido selecionadas pela professora, é um início de uma conversa e da criação de uma nova narrativa, uma narrativa que tem como cerne o encontro da criança com o adulto.

Como a Deise estava na minha sala aproveitei para escrever a história da Ana Clara para o portfólio, foi muito bom, consegui escrever bastante usando o que foi conversado com ela, lembrando o início do nosso semestre para iniciar a história, observando as fotos (A1 – registro diário de outubro de 2013).

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 192) conceituam a documentação pedagógica como “a tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas”. Para tanto, os autores diferem observação da criança de documentação pedagógica, salientando que a observação, em uma perspectiva modernista, assume uma verdade objetiva e externa a qual pode ser registrada e representada com precisão e que a documentação pedagógica, em uma perspectiva contemporânea, “não reivindica que aquilo que é documentado seja uma representação direta do que as crianças dizem e fazem” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 193) e que, portanto, não é um relato verdadeiro do que aconteceu.

Ao documentar, o educador constrói uma relação entre ele mesmo e a criança, se envolvendo, escolhendo e interpretando esta escolha e também o que não escolheu como valioso. Dahlberg, Moss e Pence (2003) enfatizam que os educadores co-constróem e co-produzem a documentação como sujeitos e participantes ativos, já que não há uma única verdadeira história. Aqui, a documentação pode ser percebida como uma auto-narrativa, pois o educador não está representando a realidade, mas fazendo escolhas que estão relacionadas ao modo como ele se percebe, como percebe as crianças com as quais trabalha e como percebe as aprendizagens construídas neste caminho.

Com a ideia de que o registro e a escrita do portfólio pudessem ser mais próximos, pedi, então, que os docentes contassem ainda mais, nos registros, como as crianças estavam brincando, conversando, interrogando. Minha intenção com essa proposta foi a de que os docentes tivessem outro ponto de partida para olhar, que não apenas a descrição, mas também o modo como as crianças estavam

experimentando as situações propostas. Propus que fizessem algumas perguntas no planejamento, para que este pudesse ser percebido intencionalmente como um ato de pesquisa com as crianças, ou seja, um planejamento que buscasse responder a questões que dizem respeito às escolhas, inquietações e necessidades das crianças. Abaixo, trecho de um registro compartilhado por Anelise:

*Propus para as crianças que pintássemos nas telas usando esmalte de unhas que eles trouxeram de casa, fizemos campanha para arrecadar estes esmaltes e vieram de cores variadas. O Bernardo Silva **acredito não ter gostado da experiência, fez desenhos pequenos**, mais até para rabiscos e **ele faz desenhos definidos**, acho que não foi do seu agrado, ou pode ser que ele simplesmente não queria fazer sei lá!!! **Vou perguntar para ele!!!** (registro diário Anelise, outubro de 2013).*

No trecho acima, Anelise relata como Bernardo se relacionou com a ação de pintar em telas e, através da observação, a impressão que ela teve foi a de que a criança não havia gostado muito, pois o modo como ele costuma desenhar é diferente do modo como fez nesta proposta. O registro, nesta situação, começou a evidenciar como a criança fez e, ainda, emergiu o movimento, na docente, de pensar a respeito da criança, quando ela comenta que ele faz desenhos definidos e, neste dia, fez desenhos pequenos.

Diane, ao trazer o registro para compartilhar e conversar acerca de como as crianças estavam agindo, optou em trazer imagens de uma proposta. Abaixo, as imagens, que mostram Maíra desenhando na sala.

QUADRO 01 – Máira desenhando



Diane comentou que prefere colocar imagens ao invés de escrever. Ao compartilhar as imagens, nos contou como aconteceu a cena acima, porém, no momento da escrita, diz que se depara com a dificuldade deste ato. No diário de campo, refleti acerca de como nos relacionamos com o ato de escrever, perguntando a mim mesma enquanto supervisora desta instituição e pesquisadora implicada, “[...] existem outros modos de devolvermos as histórias vividas com as crianças a elas, às famílias e a nós mesmos, que não pela narrativa escrita e, ademais, porque é tão difícil escrever?” (diário de campo pesquisadora novembro de dois mil e treze). Começamos, então, a discutir a complexidade da ação de narrar e como cada docente estava se constituindo enquanto registra e reflete, seja em texto, seja escolhendo imagens para expor, seja registrando falas.

Em outro momento, Anelise trouxe um registro que contava do seu encontro com Arthur, no qual ela o convidou para rever suas fotos, produções, vídeos, convidando-o desse modo a participar da escrita de seu portfólio.

Levei o Arthur à biblioteca para conversarmos e vermos seus trabalhos, escolher quais serão colocados no portfólio e mostrar para ele as fotos que

*eu escolhi para o mesmo... gravei nossa conversa com o celular para poder ouvir e transcrever. Ele escolheu o desenho que fez do passeio ao zoológico onde desenhou uma onça e um tucano, o do navio pirata, o dos dinossauros e o que ele desenhou com lápis molhado uma casa e um carro! Quando Arthur olhou seu trabalho do livro O aniversário da Bruxa Winnie, me questionou “quem escreveu aqui?”, então eu disse que havia sido ele mesmo e ele me disse “não!, não fui eu!” então lembrei que neste dia a prof. escreveu o nome da história no quadro e ele havia copiado de lá, aí ele respondeu “a tá!”, percebi então que talvez para ele que ainda não sabe ler, escrever o nome da história não tenha sido significativo, o desenho dele era de uma casa, perguntei se era a casa da bruxa e ele disse que sim, mas para ele o desenho era de uma casa que provavelmente poderia ser de qualquer história. **Pensando a respeito...**(registro diário Anelise. outubro de 2013).*

Quando Anelise se encontrou com Arthur, a intenção inicial era a de que ele escolhesse as suas produções para estarem no portfólio. Porém, ao registrar este encontro vivido, se deu conta de que tal encontro a provocou no sentido de refletir acerca de situações propostas que, talvez, não tenham sido interessantes para o Arthur. O diálogo com a criança a fez lembrar fatos e, portanto, a refletir, como ela mesma escreve “*pensando a respeito..*”.

De acordo com Malaguzzi (1999), a documentação representa uma forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil e à criança participante desse trabalho como ser pensante. Para Edwards et. al. (1999), a documentação oferece às crianças uma memória do que disseram e do que fizeram, oferece aos educadores situações e acontecimentos para pesquisas e para melhoria da ação e, ao mesmo tempo, oferece aos pais e ao público a história da escola, ou seja, como a instituição pensa o seu trabalho com as crianças.

A perspectiva da documentação pedagógica como narrativa, na qual o docente reflete sobre si mesmo e (re) conta histórias a partir dos significados que atribui a cada história, não significa a descrição da realidade, mas legitima uma escolha na qual o adulto, ao selecionar o que lhe é mais valioso, evidencia o que pensa da sua ação, de sua intervenção e das ações das crianças, pois nenhuma escolha é neutra, assim como, “aquilo que não escolhemos é também uma escolha” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 193).

Nesta conversa, a questão que permeou o grupo da pesquisa foi o fato de que o encontro potencializa a reflexão e o diálogo com a criança e, por isso, precisa ser feito no cotidiano da escola e não em situações formais (diário de campo pesquisadora – novembro de 2013). Em outro registro compartilhado, foi possível

perceber o movimento de reflexão a partir do que emerge no cotidiano com as crianças quando Anelise narra:

*Propus para as crianças melear-se com argila e água morna, eles adoraram, **pena que foi pouco tempo** já que realizamos esta atividade após a volta da ginástica, acho que porque as mães de algumas crianças foram chegando e estas tiveram que lavar as mãos, as demais crianças também foram pedindo para lavar as mãos dizendo que não queriam mais brincar. Eu disse a eles que amanhã iremos nos melear novamente e aí irei propor a atividade pela manhã. Conteí para eles a história A pipa de Sam e as crianças me pediram para fazerem uma pipa também...**vou montar amanhã uma pipa com eles...** (registro diário Anelise – outubro de 2013, grifo meu).*

O registro provoca a reflexão, pois o ato de ler o que escrevemos nos ajuda a repensar e a reviver. Escrever o vivido é voltar ao vivido. Como diria Galeano, “recordar é voltar a passar pelo coração” (2013, p. 11). A docente, ao compartilhar seu registro, acabou constatando mudanças no seu planejamento ao refletir acerca das experiências vividas. A pipa que não estava planejada, a repetição com a argila em outro momento, situações que, talvez, poderiam ter passado “em branco”, entretanto, a partir da reflexão na narrativa, foram percebidas e planejadas de modos diferentes.

Pasquale (2002) caracteriza a documentação como recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas. Nesta perspectiva, “documentar implica distanciamento, reflexão e pausa diante do ritmo intenso do trabalho educativo. Significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido e unidade àquilo que parece fragmentado e desconexo. A documentação faz referência ao passado, mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a construção de significados (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2002).

Abaixo, trago trechos de uma escrita de Seila, que quis escrever contando da sua sensação de documentar. Algumas palavras foram grifadas para que, a partir delas, sejam problematizadas questões imbricadas na ação desta docente se relacionar com o ato de valorar suas experiências com as crianças.

*Penso que no momento de estarmos escrevendo sobre as crianças, dá uma insegurança, dúvidas, sobre quais histórias contar, o que contemplar, escolha de trabalhos, imagens, fotos, tudo exige de nós uma grande **responsabilidade**, e isso nos deixa um tanto **inseguros**. Mas **precisamos fazer, então vamos observando, vendo fotos, conversando com as crianças, filmando mais,** [...] Mas apesar dos medos e incertezas o trabalho deve ser feito, dando o máximo de nós no momento de contar aos pais vivências tidas pela criança nesse período. Não me sinto bem em contar as vivências das crianças, pois **cada um de nós tem uma forma de***

*analisar, observar e valorizar as coisas, uma vivencia pode ter inúmeras formas de ser contada, depende de como cada um há observa, e quem disse que o meu modo de observar, foi o modo significativo ou não para a criança. Esse é um **ponto que me deixa muito mal na hora da escrita [...]**. registro docente Seila, outubro de 2013, grifo meu).*

Quando Seila escreve da responsabilidade que é “escrever sobre as crianças”, está, também, dizendo do desafio de avaliar, observar, registrar e interpretar. Ainda, é possível perceber a insegurança e o medo de ter um ponto de vista no momento de valorar alguns acontecimentos e outros não. A relação, portanto, não está com a escrita, mas com o modo como ela está se relacionando com a concepção de avaliação enquanto processo que acontece no encontro com a criança. Aqui, considero importante explicitar que a abordagem da documentação pedagógica aposta em uma postura docente de escuta e observação em um processo cooperativo de leitura das experiências e reflexão a respeito das crianças, que possibilita entender como elas exploram o mundo e como acontecem seus processos de aprendizagem (GANDINI e GOLDBERGER, 2002).

Abaixo, Anelise escreve com relação ao modo como conseguiu organizar momentos de encontros com a criança para que, juntos, possam lembrar acontecimentos, constituindo, com isso, uma nova narrativa. As falas das crianças são escritas, depois, pela docente, para estarem contempladas no portfólio.

*Identifiquei-me com a maneira que encontrei para contar dos momentos que vivi com as crianças no formato de **narrativa, convidando a criança a participar deste processo de escrita do portfólio através da conversa** sobre seus trabalhos, da escolha de alguns trabalhos para o portfólio e da observação de fotos já selecionadas por mim previamente. Este momento de conversa é **registrado através de gravação de voz**, para que eu possa posteriormente ouvir e transcrever para o caderno de falas das crianças. **Preciso deste momento com as crianças, este momento onde estamos somente eu e aquela criança em especial**, onde ouço o que aquela criança específica tem a me dizer do que vivemos no decorrer do semestre, das **lembranças** que temos e que são desencadeadas pelas fotos ou por algum trabalho específico que faz-nos recordar (registro Anelise – novembro de 2013, grifo meu).*

Quando a professora escreve do convite à criança para participar do processo da escrita do seu portfólio, da conversa, do registro da voz para transcrever depois, da necessidade de que aconteça este momento entre ela e a criança, das lembranças desencadeadas e das memórias, está dizendo de um encontro. Para Azevedo e Formosinho (2008), a criança tem direito a ser escutada e a ter sua voz valorizada nas questões que lhe dizem respeito. Oliveira e Formosinho (2007) corroboram com a ideia da escuta como um processo de ouvir a criança no que

tange à narrativa de sua jornada de aprendizagem e, para isso, defendem a entrevista como uma estratégia que legitima e pode garantir este direito.

Nesta perspectiva, quando Anelise começa o movimento de entrevista com as crianças, está se aproximando do que Azevedo e Formosinho (2008, p. 119) enfatizam, quando escrevem que “as entrevistas [...], quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto - avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem”. Ao adotar a entrevista como uma estratégia de escuta às crianças, o docente evidencia a sua concepção de criança como competente e portadora de perspectivas acerca de si mesma. Porém, isso não significa que o ponto de vista do adulto seja ignorado, mas as discussões partem das perspectivas das crianças. O adulto, por sua vez, se compreende ainda mais responsável pelas escolhas realizadas ao estar com as crianças (AZEVEDO e FORMOSINHO, 2008).

O portfólio registra a jornada de aprendizagem da criança, um registro que deixa marcas e retrata uma história. Para Azevedo e Formosinho (2008, p. 121-122), “criar o hábito de registrar as histórias de aprendizagem [...] permite olhar de novo para elas, ter em atenção os significados construídos acerca delas e, a partir desse olhar, criar novas (re) significações”. O docente, ao ajudar a criança a contar sua história, cria condições para que a criança possa interpretar o seu percurso, olhando não “apenas para o que faz e o modo como faz, olha também para si mesma como um ser em crescimento”.

Abaixo, um trecho que Anelise narrou como se sentia ao escrever as histórias das experiências vividas.

Assim como Galeano poetiza “*como são grandes os pequenos momentos e como eles vão se abraçando, traçando a vida.*” Quando vou escrever a narrativa a parte mais difícil é o início, o começo. Começo por onde? Pelo início do semestre? Tem alguma coisa, algum ponto especial que possa ser usado para iniciar a narração da história desta criança, dos momentos que vivi com esta criança? **Após encontrar o começo**, se torna mais fácil a escrita. Algumas histórias me emocionam mais que outras, algumas crianças conversam melhor comigo, outras ficam mais tímidas, e assim eu vou buscando a melhor maneira para colocar no papel o que vivemos. **Neste processo de escrita tenho me sentido como a mulher que Galeano conta:** “*entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papezinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Olso veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria... e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai.*” **Me sinto assim realmente, eu**

guardadora de histórias retirando dos bolsos papeizinhos com a história vivida com cada criança para poder contar para eu mesma, para as crianças e para os familiares (registro Anelise, novembro de 2013, grifo meu).

Quando li este registro, as palavras de Anelise me mostravam que o processo de movimento estava acontecendo. A escrita dos professores era uma marca presente, tanto no trecho descrito pela docente, bem como nos encontros da pesquisa e, neste sentido, não poderia deixar de refletir com relação à narrativa escrita. A palavra como algo que nos constitui, como algo que nos provoca pensar enquanto escolhemos qual palavra escrever para traduzir o vivido. A narrativa escrita estava presente na ação de documentar, pois ao contar histórias, escolhemos palavras. Ao documentar e escrever, fazemos escolhas. Escolhas estas densas de sentido acerca do que consideramos importante e do que não escolhemos. Nesta perspectiva, ao escolhermos o que e como documentar, optamos por “observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas” (GANDINI e EDWARDS, 2002, p. 150-151).

Quando legitimamos em nossas práticas cotidianas a observação e a escuta sensível, estamos defendendo a concepção de crianças que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, que tem muito desejo de viver, aprender, se comunicar, investigar e buscar compreender as coisas da vida. Gandini e Edwards (2002) refletem acerca dos processos reflexivos e de planejamento flexível que a documentação possibilita e que, por sua vez, dão sentido ao processo de documentar.

Rinaldi (1994) aborda que a documentação pode oferecer às crianças e aos adultos momentos reais de democracia através do diálogo e de um encontro baseado na ética da responsabilidade de estar com o outro. Quando fazemos escolhas e interpretamos as escolhas feitas, a documentação torna-se um modo de narrar a história da criança, uma narrativa atribuída de sentidos e significados. Portanto, o intuito de documentar as histórias de vidas na educação infantil é o de acompanhar o processo, estar junto, tornando visíveis as aprendizagens que se constituem no espaço coletivo da escola.

O que busco, quando tento compreender a ação docente de documentar o cotidiano, não é encontrar um único modo de pensar a documentação pedagógica,

e, sim, de reafirmar com Barbosa e Fernandes (2012, p. 3) que esta prática pedagógica “nos convida a pensar de outro modo o que sabemos e o que fazemos em nosso cotidiano na escola infantil”. Como as autoras postulam,

Documentar pode ser um processo de formação e de transformação no qual educadores, crianças e famílias estão inevitavelmente implicados. Como prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pode formar e transformar aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. Assim, o processo de documentação constitui-se em um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletiva. Observar é produzir conhecimento, mas não um conhecimento abstrato, e sim a emoção de conhecer que ele está atravessado pela nossa subjetividade (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 3).

Pensar o processo de documentação como aprendizagem individual e coletiva requer pensar em uma docência que compreenda a ação de aprender no encontro com o outro. No próximo capítulo, apresento princípios que se tornaram importantes no decorrer da pesquisa, os quais serão necessários para abordar a ação de documentar na perspectiva de uma docência do encontro. Uma docência que tenha a premissa da afirmação da alteridade, que privilegie a escuta, o tempo no cotidiano para a experiência do encontro, enfim, uma docência que aprenda a narrar e, por isso, da escrita e da palavra como acontecimento que, ao buscar nomear o vivido, faz emergir a ação poética de dar sentido à interação entre crianças e adultos.

5 POR UMA IDEIA DE DOCÊNCIA

o cheiro, numa infância, numa vida, é, se ousarmos dizê-lo, um detalhe imenso” Gaston Bachelard

Este capítulo começa com Bachelard (2009), para afirmar que o detalhe torna-se imenso no encontro entre crianças e adultos na Educação Infantil. O detalhe permite atentar para a afirmação da alteridade da infância, que, como aponta Larrosa (2006), constitui uma prática educativa que implique a incerteza, a inquietude, o autoquestionamento e sustentada pelo conceito de educação como um porvir que não se reduz à reprodução do mesmo, mas à afirmação do outro. Por isso, para Larrosa (2006, p. 188, grifo do autor), educar diz respeito ao “modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem”.

Para desencadear uma discussão em torno da docência com crianças pequenas, aproximo Larrosa (2006) e Arendt (2007) para afirmar com Richter e Barbosa (2011) a relevância de considerar a ética do acolhimento dos adultos em relação às crianças que chegam ao mundo. A intenção é articular esta ética da responsabilidade dos adultos aos princípios educativos no cotidiano da educação infantil. Trata-se de considerar a educação infantil como a primeira experiência da convivência na diversidade.

Se a experiência mais interessante da vida dos seres humanos é a possibilidade do convívio, do amor, da amizade, enfim, da busca da vida em comunidade, a educação infantil é a primeira experiência de convivência na diversidade. Cabe-lhe acolher as crianças, encorajando-as em suas descobertas e invenções; ouvindo-as em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiando-as em seus desafios e ensinando-as a conviver favorecendo o sucesso das crianças (BRASIL, 2009, p. 90).

Nesta perspectiva, “a educação encarna nossa relação com o homem-por-vir, com a palavra-por-vir, com o tempo-por-vir” (LARROSA, 2006, p. 14). Portanto, a educação não diz respeito a um projeto previsível, mas “a abertura de um porvir novo e imprevisível, de outro porvir que não seja o resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos” (LARROSA, 2006, p. 14).

A contribuição do pensamento de Arendt (2007) está em afirmar a dimensão política da docência com crianças pequenas. A autora traz a compreensão acerca dos começos a cada novo nascimento e o conceito de ação intimamente relacionada

com a condição humana da natalidade. As crianças pequenas, conforme Arendt (2007, p. 17), trazem uma novidade ao mundo, pois “o novo começo a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Nesta perspectiva, “cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir” (ARENDR, 2007, p. 86).

Neste pressuposto, planejamos o que fazer com as crianças, mas elas irão fazer junto e, então, o caminho nunca será previsível, ao passo que não será apenas o que esperamos e o que queremos, pois não será vivido apenas por nós, mas com as crianças. Estar junto com elas se constitui no encontro com o outro e não com o que desejamos sobre este outro, ou seja, o tempo está sempre aberto a um novo começo.

O docente, “ao educar e cuidar crianças pequenas, não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações” (BRASIL, 2009, p. 37). Ao longo da investigação, compreendi que a abordagem da documentação pedagógica convoca a pensar princípios de uma docência na educação infantil que afirme a alteridade, que tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, que escuta e que aprende a narrar para refletir o vivido com as crianças pequenas e, que, ao buscar nomear as experiências vividas, tome a palavra como acontecimento.

5.1 que afirme a alteridade

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante

Paulo Freire

Pensar a docência com crianças pequenas é pensar na responsabilidade (ou seja, na resposta) de receber os que nascem e, neste espaço, aquele que chega possa habitar. Além disso, é pensar como podemos estar à disposição daquele que vem, sem o intuito de reduzi-lo à nossa lógica, mas respeitando-o em sua alteridade (LARROSA, 2006).

Como pontua Trois (2012, p. 18), “pensar na infância como outro é pensar na inquietude do saber, na interrupção de sentidos, na suspensão de verdades”. Ao

assumir esta postura, concordo com Trois, quando explana que ser sensível à infância é não infantilizá-la, mas assumir uma atitude de confiança em seu poder de enfrentar a vida (TROIS, 2012).

Ao assumirmos a postura de uma docência de afirmação da alteridade, a criança torna-se, para nós, alguém capaz de nos colocar em questão, “que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas” (LARROSA, 2006, p. 15). Pensar na ação de documentar considerando a alteridade das crianças já não permite que tenhamos um “roteiro” homogêneo para todos os grupos ou questões iguais a serem respondidas quando escrevemos e contamos sobre elas. Ao considerarmos o outro não como o que desejamos que ele seja, mas como alguém que nos olha e nos interpela, estamos também nos questionando e reinventando. Como explicita Larrosa,

a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (LARROSA, 2006, p. 184).

Pensar a alteridade da infância é pensar no vazio e na inquietação que ela nos provoca, não é o que já sabemos e nem o que ainda não sabemos, pois não é objeto ou objetivo do saber. Como afirma Larrosa (2006, p. 185), “a alteridade da infância é (...) nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. Deste modo, se a infância nunca é o que sabemos e sim o que nos escapa, ela é “a portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (LARROSA, 2006, p. 186). A experiência da criança como outro está intimamente relacionada com o que Arendt (2007, p. 186) diz ao escrever que “a educação tem a ver com nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres no mundo”.

Neste pressuposto, ao mesmo tempo em que o nascimento de uma criança constitui o começo de um caminho que ela percorrerá, este nascimento também significa “um episódio na continuidade da história do mundo”. Por isso, a criança é outro, pois “outro aparece entre nós (...) outro não a partir daquilo que nós colocamos nela”. Aqui, o nascimento “interrompe toda cronologia” (LARROSA, 2006 p. 187).

a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela. A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para

classificá-la (...) para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora (LARROSA, 2006, p. 16).

Bárcena (2006) contribui com essa discussão ao explicitar que a infância é um estado e momento em que algo novo se inicia. Aproximando-se da ideia de natalidade como a essência da educação (ARENDRT, 2007), o autor defende que “nascer é estar em processo de chegar a ser, em processo de um devir em que o nascido articula sua identidade numa cadeia de inícios, de ações e novidades” (BÁRCENA, 2006, p. 8). Este outro, por ser capaz de ação, se mostra diante dos outros, sendo uma presença a mais além das palavras.

Nesta premissa, Bárcena (2006) postula que, antes mesmo de ter nascido, todo ser humano é nomeado, esperado, imaginado e, nessa espera, ele já é um sobrevivendo. O que o autor afirma, a partir do pensamento de Arendt (2007), é que o princípio da mudança está no nascimento, é o que funda a mudança, por ser o começo de uma vida humana que, por nascer, é inquestionável. Como ele argumenta, “o recém nascido não pode ter uma vida que precise ser justificada diante dos outros (...). A pergunta que se formula ao recém-nascido, como ao recém-chegado (...) é quem és tu?” (BÁRCENA, 2006, p. 9).

Bárcena (2006), a partir do pensamento de Arendt (2007), propõe que o nascimento contém uma seqüência humana poético-simbólica, pois diz respeito ao aparecer, ao mostrar-se, com o sentido de pensar no nascimento como biografia, continuidade, novidade e alteridade. O “nascido como aparição entre outros” (BÁRCENA, 2006, p. 10). Para tanto, enfatiza que

Nascer é tempo. (...) tempo a contar para poder viver, tempo a viver para poder contar. (...) Nascer não somente biologia, mas também biografia. No nascer (...) convoca-se a fertilidade de uma biografia ou vida narrável no por-vir. É continuidade de uma vida e sua ruptura, uma revolução na vida e no mundo já constituído. Continuidade e novidades e por isso alteridade (BÁRCENA, 2006, p. 10).

Richter e Barbosa (2011), afirmando o compromisso da educação infantil com uma ética da responsabilidade na qual os adultos têm obrigações inerentes à alteridade das crianças, apontam que,

Essa alteridade é expressa simultaneamente, pela vulnerabilidade e pela potência das mesmas em interagir e aprender a significar a convivência nas diferentes práticas da vida cotidiana através das linguagens, as quais não apenas ampliam a capacidade das crianças participarem de um mundo comum, mas fundam a condição dessa participação (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 1).

Um educador “capaz de uma educação distinta de si próprio é um educador fecundo”, no sentido de que uma educação fecunda é capaz de aceitar que aquilo que se dá não seja devolvido idêntico, mas sim radicalmente distinto. A tragédia que contém a verdadeira educação é que, “se férteis, vida e educação seriam capazes de criar, mais que produzir ou fabricar, não o idêntico, mas o diferente” (BÁRCENA, 2006, p. 11) e é nisso que consiste a capacidade de iniciar algo novo no mundo. Bárcena (2006) contribui para problematizar a docência na educação infantil ao reivindicar a possibilidade de um espaço fecundo de alteridade quando sugere que,

O poder de começar algo novo que se expressa na ideia do nascimento, é o milagre de que nós, homens, somos sempre capazes. Somos capazes deste milagre, porém, sempre que é possível atuar e falar frente a frente e junto com outros homens. Sempre, em suma, que haja um espaço fecundo de alteridade, a possibilidade de um encontro livre, a oportunidade de uma experiência, as condições para narrar a própria vida (BÁRCENA, 2006, p. 12).

Deste modo, estar com crianças pequenas requer responsabilidade, enquanto princípio ético, que implica uma resposta atenta à demanda e interrogações do outro, uma resposta que se oferece no zelo pela escuta às crianças. Nesse sentido, a dimensão política presente na docência com crianças pequenas é, para mim, o que Larrosa (2006) sugere, quando diz da relevância de, talvez, aprendermos a viver de outro modo, a pensarmos de outro modo, a ensinarmos de outro modo.

Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. E, dizer (...) o quanto não é fácil que eu já lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos. (LARROSA, 2006, p. 165).

A investigação foi mostrando desafios que dizem respeito à formação docente que adota a prática pedagógica da documentação. Barbosa e Fernandes (2012) contribuem para explicitá-los, ao comentarem acerca de romper com a tradição didática, acreditar nos saberes das crianças, estar disponível, aprender a observar as crianças, assumir uma postura que possibilite perceber as coisas extraordinárias que acontecem no cotidiano, aprender a dar tempo, valorizar diferentes linguagens nos registros e compreender a relevância da pesquisa e da imaginação.

Neste sentido, a seguir dialogo com uma docência que privilegie o tempo para a experiência do encontro no cotidiano e, para isso, parto do pressuposto de que o cotidiano refere-se a “um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto

é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (BARBOSA, 2006, p. 37). Atribuir sentido às experiências vividas neste cotidiano requer, portanto, ter espaço e tempo para a possibilidade de nos afetarmos com o inesperado e o imprevisto.

5.2 com tempo para a experiência do encontro no cotidiano

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis, elas desejam ser olhadas de azul.*

Manoel de Barros

Assim como para o poeta “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis”, também problematizo olhar o cotidiano da educação infantil não razoavelmente, mas de azul como ele merece. Um cotidiano repleto de vividos que merecem respeito, atenção, observação e registro, marcado pelo que me encanta e me provoca pensar. Para Barbosa (2006, p. 38), “a vida cotidiana é, assim, a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade (...) seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias”.

Dar sentido e significado às experiências vividas com as crianças se relaciona com o modo como o docente experimenta este encontro, uma experiência que, conforme Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). A abordagem da documentação, neste sentido, convoca pensar neste tempo para que o docente possa constituir-se “sujeito da experiência”, que seja afetado, produza afeto, inscreva marcas e deixe alguns vestígios (LARROSA, 2002).

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente

“ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2002, p. 25).

Ao afirmar que a experiência *é isso que me passa*, Larrosa anuncia que este *isso* supõe, em primeiro lugar, um acontecimento, o passar de algo que não sou eu. E este algo que não sou eu, significa, para o autor,

também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 2).

Um afeto produzido no encontro, no tempo da escuta e do diálogo, como lembra Paulo Freire (1984, p. 46), quando postula que “não há que considerar perdido o tempo de diálogo, que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da sua transformação”.

No decorrer da pesquisa, como já enfatizado, alguns conceitos surgem como significativos no processo de registro na escola. Um destes conceitos é o tempo. Que tempo temos na escola, para a escrita, para a escolha das imagens, para revisitar as falas, para assistir um vídeo, para compartilhar as inquietações, desejos e provocações? Enfim, o tempo. Uma palavra que tanto nasce nas conversas com os professores e que me faz pensar em como, no cotidiano da escola, conseguimos resistir e ter este tempo e a possibilidade, então, deste gesto de interrupção para “que algo nos aconteça ou nos toque”.

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, 2002, p. 24).

Como uma das professoras relatou: “*eu preciso de tempo para pensar sobre cada criança e sobre o que me tocou no dia, para recortar o que de mais significativo aconteceu*” (A.). Esta fala remete a possibilidades de que, na escola, possam ter encontros com tempos mais lentos para que os docentes, enquanto “sujeitos da experiência”, configurem um território de passagem para serem afetados e afetarem. Ao mesmo tempo, cabe pensar em tempos que possibilitem possibilidades para que

a escola seja um “lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar, que seja, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Provocar possibilidades para que a docência na educação infantil privilegie a experiência é, também, atentar para o processo de aprendizagem enquanto movimento contínuo de encontros e relações. Como sugere Gustsack (2013, p. 108), “vale lembrar o fato de que é o repertório de nossas experiências, povoadoras da intimidade de cada um, aquilo que garante que podemos aprender e continuar aprendendo”.

O campo da documentação pedagógica tem como premissa a ideia da escola como um lugar de encontro de pessoas e de ideias. Para isso, Richter e Barbosa (2011) atentam para a responsabilidade docente com relação ao processo de aprender a aprender na infância, que significa envolver-se com a complexidade de acompanhar o modo singular de cada criança ao interagir coletivamente e comungar o vivido com outros.

A responsabilidade docente de se envolver com a complexidade de acompanhar as singularidades de cada criança diz respeito à disponibilidade para apaixonar-se pela experiência de um encontro. Paixão aqui significa, com Larrosa (2002), aceitação a algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, é capaz de me apaixonar. Por isso, a experiência é única, embora o acontecimento seja comum. Cada acontecimento pode tornar-se uma experiência singular e finita. Finita porque, como Larrosa (2002, p. 27) anuncia, “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. A partir deste ponto de vista, a experiência não será repetida, mas, através da narrativa, pode ser rememorada e imaginada.

A opção pela ênfase na experiência e no sentido da experiência pretende afirmar o encontro com a diferença, a heterogeneidade e a pluralidade. Nessa perspectiva, o percurso da pesquisa também exige ser assumido como uma experiência em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Kohan (2003), ao abordar o conceito de experiência em Walter Benjamin, traz a idéia não de uma experiência como máscara da resignação, do consenso, de uma vida não vivida, mas sim de “uma experiência amiga da infância” (KOHAN, 2003, p. 240). Para pensar o encontro entre experiência e infância, o autor se aproxima do pensamento de Larrosa (2002) ao conceber o caráter da experiência como “subjetivo, incerto e particular” (KOHAN, 2003, p. 241).

Ainda nesta perspectiva de pensar a experiência como a diferença entre o dado e o aprendido, Kohan (2003) sublinha que o que constitui a experiência é o fato de que o ser humano precisa aprender. Estamos aprendendo sempre, o que faz com que nossas experiências da e na linguagem nunca acabem, e, assim, nossa experiência da infância está sempre acontecendo. Conforme ele, “experiência e infância são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade” (KOHAN, 2003, p. 244).

Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. (...) é aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. Nossa história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. (KOHAN, 2003, p. 246-247).

Pensar em uma docência que privilegie a experiência do encontro significa, com Larrosa (2011), compreender a experiência como um acontecimento que tem, em si, princípios de subjetividade, reflexividade e transformação. Reflexividade porque se trata de um movimento de ida e volta, algo que me passa, me transforma, me afeta. Transformação porque, quando há disponibilidade de expor-se, há a abertura ao movimento de transformar a ação.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 6).

Ao reivindicar um cotidiano que tenha tempo para a experiência, estou reivindicando que, na educação infantil, possamos ter uma docência do talvez. Se a experiência é *isso* que me passa, este *isso* a que Larrosa (2011, grifo meu) se refere, é algo que me afeta e me toca e que não sei o que é, antes que aconteça. Assim, “a experiência é um talvez”, o que supõe uma “aposta pelo que “ainda não se

sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer, o que poderíamos chamar o “princípio da incerteza” (LARROSA, 2011, p. 19).

Estar disponível, então, para uma docência do talvez (LARROSA, 2011) é assumir que estou com as crianças e que sou, nesta relação, um “sujeito da experiência” (LARROSA, 2006, p. 197), alguém que “sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro”, disposta a me transformar nesse percurso ou direção desconhecida. Nesse sentido, talvez, reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo,

um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto (LARROSA, 2011, p. 25).

Para refletir em torno da ação de narrar e documentar na educação infantil torna-se necessária a discussão da dimensão sensível do encontro e das significações que atribuímos ao que percebemos no cotidiano e na vida da educação infantil. Assim, para Richter (2006) tudo o que constitui o falar e o fazer cotidiano podem acontecer no mundo poético, de modo poético, por ser ato que se ocupa do entrelaçamento e desta ligação íntima entre linguagens e ação, entre falar e fazer.

Refletindo acerca das significações constituídas pelos docentes e crianças no que diz respeito às relações cotidianas, concordo que pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas “significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo” (BRASIL, 2009, p. 101). Deste modo, a observação, o registro e a documentação potencializam a ação docente, porque capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los e ampliá-los.

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. A professora, ao observar e escutar as crianças, aprende a perceber a complexidade das suas ações (BRASIL, 2009, p. 102).

A relevância de aprofundar a compreensão da ação de documentar o cotidiano está em acompanhar o momento de inserção das primeiras aprendizagens das crianças no coletivo. Tal acompanhamento implica assumir a ética da responsabilidade e “colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto. Trata-se de comprometer-se com escolhas (...) pelo que efetivamente importa para o significado da vida” (BRASIL, 2009, p. 109).

A pesquisa contribui para pensar que o tempo no cotidiano da educação infantil exige ser pensado. Para compreender o cotidiano, Barbosa (2006, p. 37), explicita que se refere a “um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação”. Além de Barbosa (2006), Certeau (1996, p. 41) enfatiza que, na arte de fazer o cotidiano, este “se inventa de mil maneiras”. Para Ferraço (2007, p. 77), cotidiano é “o próprio movimento de tessitura e partilha”.

Aproximo-me de Certeau (1996) por sugerir que o cotidiano “é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1996, p. 31). Sublinhar a ideia de que o cotidiano é uma história a caminho de nós mesmos é pensar nesta tessitura de acontecimentos que emergem nos encontros com as crianças. Acontecimentos tanto planejados quanto inesperados e imprevistos.

Barbosa (2012) me ajuda a refletir com relação ao tempo para viver este cotidiano. A autora atenta que, apesar de saber que o cotidiano da vida coletiva se estrutura a partir de espaços organizados, materiais, intencionalidades pedagógicas, conhecimentos científicos, culturas valorizadas e pela organização do convívio com o grupo de crianças, é “o tempo a variável que imprime o movimento, a energia, o ritmo no qual as pessoas envolvidas neste processo podem viver, com qualidade, a experiência da vida coletiva na cotidianidade” (BARBOSA, 2012, p. 1).

Quando, nos encontros da pesquisa, os docentes reivindicam um tempo para se encontrar com as crianças, estão reivindicando a si próprios, enquanto adultos que organizam espaços e tempos no cotidiano da escola.

O tempo é o articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida (...). É o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva [...] para produzir a vida cotidiana é preciso tempo (...). O tempo não pode ser vivido como apenas algo que passa, mas algo que merece ser vivido com intensidade e sentido (BARBOSA, 2012, p. 1-2).

A investigação me levou a pensar em uma docência que tenha tempo para o encontro no cotidiano, e, também, a refletir a relevância de um currículo sustentado nas relações e interações,

[...] práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (RICHTER e BARBOSA, 2009, p. 25)

Estar disponível é se afastar de certezas e assumir, com isso, a possibilidade de experimentar, refletir e mudar. Fortunati (2009), nesse sentido, defende uma docência mais atenta às possibilidades do que às metas predefinidas, “concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo de seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento” (FORTUNATI, 2009, p. 37).

Estar e conviver com crianças pequenas requer pensar neste tempo sempre aberto a um novo começo que será sempre marcado pela interrogação e pelo desconhecido. Ser docente de crianças pequenas é ser capaz de acolher e responder a este novo começo, “ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar, à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão” (LARROSA, 2006, p. 189).

Assumir uma postura que requer tempo para o encontro no cotidiano é colocar-se como um adulto em companhia (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008), que privilegia a criança e sua voz e compreende a aprendizagem que emerge nas experiências. Este encontro acontece no processo das práticas cotidianas e “não em grandes acontecimentos. Acontecem na força do dia a dia, do corriqueiro, dos pequenos eventos” (GANDINI E EDWARDS, 2002, p. 170). Por isso, para Russo (2007), a força do dia a dia está em ser verdadeiro na relação de educação e perceber que cada criança “não é só estatística junto com os demais, mas é uma parte única. E é parte do meu trabalho, de conseguir que [...] se reconheçam como tais no ato de compartilhar entre elas e, comigo, um espaço e um tempo” (RUSSO, 2007, p. 58).

Richter (2001, p. 20) sublinha a busca de alternativas que permitam ampliar nossa compreensão do processo dinâmico de conhecer, percebendo a experiência poética na infância como “modo singular de expor o que nos caracteriza como

fenômeno humano: somos seres incompletos e nos encontramos em constante abertura para todas as experiências que a vida pode oferecer”.

Para ampliar a compreensão da ação de conhecer, Larrosa (2006, p.11) nos coloca diante do propósito da docência quando argumenta que “o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo” (2006, p. 11). Para tanto, considero importante compreender que, a partir do encontro e da conversa, o mundo torna-se mais acolhedor.

Não nascemos sabendo nos relacionar com os demais. Embora sejamos biologicamente sociais, precisamos, no convívio, aprender as formas de relacionamento. Essa é a grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor (BRASIL, 2009, p. 13).

Educar, portanto, é a construção do relato de uma identidade, de uma vida. A ação tem lugar no presente, enquanto a história diz respeito aos fatos e aos acontecimentos. É na mistura lúdica entre a dimensão linguageira do viver, entre presente e passado, no jogo entre linguagem e mundo, que emerge o sentido do viver. Para jogar com a linguagem é preciso jogar com sentidos. A dimensão poética da imaginação emerge então como jogo da e na linguagem que produz narrativas. Por isso a narrativa exige a ação, exige um labor, não basta apenas adotar discursos, é preciso operar com os sentidos do discurso, pois “o humano não se fabrica, *nasce*; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de *começar-se*” (RICHTER; MURILLO; BERLE, 2012, p. 10).

No próximo momento, problematizo que a ação de documentar exige uma docência que compreenda a observação enquanto escuta, considerando que esta, tal como a observação, é um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de “procura do conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética da reciprocidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 33).

5.3 que escuta

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida (LARROSA, 2002, p. 138).

Ouvir o que não sei, o que não quero e, ainda, o que sequer preciso. Estar disponível para me perder e me transformar na ação de algo que não conheço. Esta, talvez, seja a ideia de uma docência que escuta a criança. A ideia de docência convocada a documentar sua ação pedagógica tem como premissa a escuta valorizada enquanto processo dialógico. Uma docência que tem como pressuposto a possibilidade do diálogo e da reflexão, pois é o que nos torna capazes de ver e entender o mundo de modo diferente (RINALDI, 2005).

Barbier (2002) contribui para abordar a complexidade da escuta sensível nos processos de encontro entre adultos e crianças no cotidiano da educação infantil ao afirmar que não há como compreender sem estar junto, sem fazer parte, sem ser constituinte neste processo de aprender a conviver. Enfim, sempre sentir com o outro, estar implicado e compreendendo que este outro terá algo a me dizer, corroborando com Cohn (2009, p. 33), quando afirma que “a criança não sabe menos, sabe outras coisas”.

Na perspectiva de Barbier (2002), estar junto com o outro e contar com o imprevisível significa reconhecer o outro, sem julgamentos e sem medidas e comparações. Ao registrar as experiências com e das crianças, ao observá-las, interpretar estas vivências e dar sentido às narrativas, o educador-pesquisador não está neutro, pois se sente parte do processo e do caminho que levou a estas vivências.

Assim, “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal” (BARBIER, 1998, p. 172), bem como, possibilita aprimorar a percepção, e, fundamentalmente, compreender. A sensibilidade dota o indivíduo de possibilidades múltiplas de sentir o real, pois sentir, para Octávio Paz (1991), é participar, é sentir com o corpo todo.

Sentir é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo, o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros. Os laços físicos e corporais que nos unem com os demais não são menos fortes que os laços jurídicos, econômicos e religiosos (PAZ, 1991, p.52).

O processo de escuta na docência, como pontua Trois (2012, p. 37-38), “assume aqui um caráter de empoderamento das crianças, pela valorização, pelo respeito às competências individuais e pelo reconhecimento de seu lugar no mundo”. Implica a valorização e o respeito às crianças pelos adultos, reconhecendo a alteridade entre ambos que os colocam em diferentes lugares na linguagem, na sociedade e no mundo. O modo como nos colocamos em escuta vai além de ouvir as crianças. Acima de tudo, diz respeito ao modo como nos comprometemos com elas e as levamos a sério.

[...] o modo como nos colocamos em escuta – em ressonância – ao eco das coisas em nós: como as lembramos, as pensamos e as sonhamos formam um único tecido: escuta bem, contudo. Não as minhas palavras, mas o tumulto que se eleva em teu corpo quando me escutas (BACHELARD, 1989, p. 186).

Com Bachelard (1989), é possível compreender esse “tecido” que se forma nos docentes ao escutarem as crianças, pois, mais do que escutar o que elas têm a dizer, o “tumulto que se eleva em seus corpos” quando as escutam os constituem docentes. Paulo Freire (1996, p. 135), aproximando a idéia entre escutar e estar disponível ao outro, menciona que “escutar é obviamente algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro”.

Tonucci (2005) discorre acerca da escuta comprometida, que diz respeito a aprender a compreender as crianças além da aparente simplicidade do que elas nos dizem.

O que se pode fazer escutando as crianças, [...] ser capazes de entender o quanto foi importante para uma criança ter conseguido apresentar sua ideia. Ser mais infantil, quer dizer aprender a compreender as crianças para além da aparente simplicidade daquilo que elas dizem, porque quem diz coisas simples quase sempre diz coisas importantes. Ser mais infantil, quer dizer ser mais humilde e reconhecer que, para falar com uma criança, para escutá-la e para levar em consideração aquilo que ela diz, é preciso comprometer-se (TONUCCI, 2005, p. 171).

Comprometer-se, neste viés, diz respeito a uma abordagem baseada “em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos” (RINALDI, 1999, p. 114). Nesta perspectiva, a escuta acontece pela observação,

atenção e sensibilidade, como uma atitude de acolhida do outro, do diferente de mim, outro que tem um tempo diferente do meu e que, portanto, merece esta espera e este respeito, por ele ser “um legítimo outro” (MATURANA, 1998, p. 24).

Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. Em outras palavras, se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isso é a linguagem. (MATURANA, 1998, p. 24).

Aceitar o outro como um legítimo outro na convivência, como insiste Maturana (1998), é confiar, ouvir o que ele tem a nos dizer e, ademais, perceber este outro como parte potencial do encontro e da convivência coletiva. Na Escola de Educação Infantil, o pressuposto do legítimo outro se dá na convivência e nas aprendizagens que o vivido no coletivo provoca. Richter (2010, p. 92) postula acerca disso, ao dizer que “todas (as crianças) têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva”.

A docência da escuta considera estar atento, observar, dialogar e negociar, considerando as diferentes linguagens, ou seja, as diferentes formas que o humano utiliza para se comunicar. Barbosa (2009) enfatiza a participação das crianças na gestão da escola como um processo cotidiano, quando afirma que:

Neste sentido, é importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela clareza das palavras que comunicam interesses ou opiniões naquilo que as afeta no coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas (BARBOSA, 2009, p. 66).

Ostetto (2000) aborda que o planejamento é necessário, considerando que se trata da intencionalidade do professor. Ademais, menciona que o modo como ele é elaborado depende da imagem de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos. Ainda, explica que o ponto de partida para perceber as situações significativas é a observação das crianças, ou seja, planejar a partir de questões acerca da curiosidade e dos movimentos do grupo. Como aponta, “[...] é urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na

ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. [...] torna-se hoje, o verbo mais importante para e pensar e direcionar a prática educativa” (OSTETTO, 2000, p. 7-8).

Como supõe Barbosa (2009), considerar a participação das crianças implica mudanças nas práticas cotidianas, no modo de organizar tempos e espaços que potencializem este tempo de aprender e viver junto. Um tempo e um espaço que tenha como cerne não apenas o planejamento docente, mas o que emerge deste encontro. Neste sentido, no decorrer da pesquisa percebi como o planejamento é alterado a partir da reflexão da ação, ou seja, a narrativa, ao (re) contar uma história vivida, reflete acerca da experiência e é capaz de criar uma nova narrativa.

Pensar nessa potência linguageira das crianças é pensar em um cotidiano que possa dar conta de uma efetiva participação e escuta a essa potência, como um processo que garanta que as crianças sejam consultadas e que efetivamente possam expressar suas interpretações e opiniões, que tenham respeitados seus sentimentos e sensações, saberes e conhecimentos, suas interrogações e dúvidas.

5.4 que aprenda a narrar

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente.
Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro,
os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória,
coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

Eduardo Galeano.

Neste momento da dissertação, problematizo a ideia de uma docência que aprenda a narrar, considerando que, assim como a pesquisa foi se desenhando a partir do que emergia nos encontros, a docência na educação infantil contempla o que emerge de inesperado e imprevisto, e, não sendo possível prever, é plausível de ser narrada. A abordagem da documentação pedagógica convida a uma docência que, assim como poetiza Galeano (2003), esteja cheia de pessoinhas, de histórias a serem contadas.

Deste modo, a narrativa torna-se um ato de refletir com relação ao que emerge e, como Barbosa (2012, p. 3) sublinha, é preciso “narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas e, com isto, estabelecer um modo de se

constituir como narrador singular e coletivo”. Larrosa (2002) contribui para afirmar a potência da narrativa na nossa vida, quando afirma que “se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, essa forma é a de que seja uma narrativa: a vida humana se parece a uma novela” (LARROSA, 2002, p. 145).

A ação, enquanto esfera política de compartilhar palavras e atos, de atuar juntos na vida pública, corresponde à condição humana da pluralidade pelo fato de que humanos vivem na Terra e habitam o mundo (ARENDRT, 2010). Para Arendt (2010, p. 16), “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”.

No decorrer da investigação, muitos foram os momentos em que os docentes e eu compartilhamos distintos pontos de vista. Este movimento de compartilhar aconteceu a partir do convite para participarem da pesquisa. No entanto, este convite é um movimento que permanece aberto na escola. Um convite não mais feito por mim, mas pelos docentes ao se provocarem acerca de suas escolhas e feito pelas crianças quando, ao estarem juntos, questionam e interpelam. Suarez, Ochoa e D’avila (2005), ressaltam que quem convida está disposto a receber, a oferecer um espaço, um lugar para que quem o visite possa se sentir tranqüilo e seguro como em sua própria casa. Neste sentido, um convite a estar junto significa, a quem convida, se dispor a compartilhar tempo, energia, pensamentos, esforços, emoções, alegrias e pesares, pois quem pensa em encontrar-se com outros convida a uma conversa. E, nesse falar e escutar o outro, fala e escuta a si mesmo.

Neste sentido, os autores acima mencionados (2005) provocam a discussão acerca da relevância de encontros entre os docentes, para que possam contar uns aos outros as coisas que fazem, suspendendo o isolamento, aprendendo a ser tolerantes e generosos e assumindo as responsabilidades de contarem suas escolhas aos outros, ao passo em que, ao contarem de si, se apropriem de algum modo da experiência contada, a relembando, a imaginando e refletindo.

A docência na educação infantil acompanha e testemunha o que acontece com as crianças em suas experiências. Bárcena (2006) postula que educar não se reduz à fabricação de indivíduos úteis para uma sociedade pensada por outros. Nossos encontros, nesta perspectiva, não são encontros diretos, mas encontros mediados por formas. Neste sentido, para o autor, “educar é ter experiência

constante no trato com um mundo que adota a forma de um texto” (BÁRCENA, 2006, p. 2). Adotar o mundo como um texto é pensar, também, em como o que assumimos em nossos textos pode ser comunicado e compartilhado com outras pessoas.

A documentação pedagógica emerge como um modo potente e legítimo para narrar e acompanhar a criança em seus processos de aprender e participar da vida comum. Ao abordar a ação de documentar como uma estratégia ética que torna visível o que a escola pensa e faz, a ideia de planejamento, bem como a do registro, se tornam potentes no sentido de compreender que a narrativa do que emerge inventa um tempo, um tempo entre o passado e o futuro, um tempo presente.

O tempo presente, aqui, se faz enormemente complexo, pois percebe “a vida como caminho e nós mesmos como viajantes [...] o presente não como um ponto no tempo e tampouco um mero transcorrer” (LARROSA, 2003, p. 465), mas como uma abertura em um momento do caminho. Não qualquer momento, mas um momento que “contém todo o caminho”, o que ficou para trás e o que está por chegar. Narrar o que emerge no tempo presente do cotidiano supõe valorizar o processo vivido, um horizonte aberto no presente, e que, portanto, constitui quem somos neste preciso momento de nossas vidas (LARROSA, 2003).

Ao mesmo tempo, o presente como uma abertura em um momento do caminho pode ser compreendido como um espaço entre o desejo de contar e o que conto deste desejo. Neste sentido, Bárcena e Mélich explicitam que “a educação está inscrita entre o desejo de narrar e a narração do desejo” (2000, p. 102), visto que nossa aprendizagem como humanos é uma prática narrativa dentro da qual aprendemos a contar melhor o que somos e quem somos, quais são nossos desejos, nossas paixões, nossas intenções, nossas crenças.

Quando os docentes, na pesquisa, reivindicam tempo para estar com as crianças, estão reivindicando que o currículo da educação infantil possa ser pensado a partir da ideia de que a vida humana é, em sua essência, tempo e que o tempo da consciência de si é sempre nossa própria articulação temporal do que somos para nós mesmos (BÁRCENA e MÉLICH, 2000). O tempo presente, nesta possibilidade, contempla “a consciência de quem temos sido e algum modo de antecipação de quem seremos [...] recordação e projeção [...] memória e antecipação” (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 465).

Reivindicar por uma docência que aprenda a narrar é, justamente, legitimar o vivido com seus imensos detalhes, uma experiência de um encontro que “foi vivido, vivido na distância da vida que pertence a um outro tempo” (BACHELARD, 2009, p. 13). Ao narrar este outro tempo, portanto, é possível o acontecimento sensual de “estar comendo lembranças”, uma narração que seja capaz de “coleccionar todos os pães quentes encontrados” e que estes pães quentes sejam, para os docentes, as crianças e as famílias, uma fonte de lembrança dos “grandes aromas da festa recomeçada, de uma vida que retomáramos jurando reconhecimento pelas primeiras felicidades” (BACHELARD, 2009, p. 137).

A ação de narrar as experiências com as crianças significa, portanto, recordar e projetar, pois, ao atribuir significados aos encontros, o docente recorta, renuncia e rememora. Neste sentido, não se trata de uma memória objetiva do passado, não é um “rastro que se pode olhar como se olha um álbum de fotos” (LARROSA, 2003, p. 467), mas é recordar que, para Larrosa, significa imaginar e interpretar.

Narrar as experiências vividas no currículo da escola de educação infantil é, portanto, dar sentido ao imaginar e interpretar. Neste viés, é um currículo proposto “a partir dos entusiasmos de cada um, adultos e crianças, e profundamente ancorado aos percursos de vida [...] para uma concepção de aprendizagem enquanto um processo de narração”. Compreender a aprendizagem enquanto narração é valorizar a observação, a escuta e pensar um currículo que privilegia uma educação “realizada através de práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso” (RICHTER e BARBOSA, 2009, p. 29-30).

Ao pensar na documentação pedagógica e nas possibilidades de registro do cotidiano, tão importante quanto compreender os conceitos de infância e de crianças, é compreender que não há um único modo de narrar estes acontecimentos no contexto da vida coletiva da educação infantil. Larrosa (2006) aponta que “especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas, quando uma forma converte-se em fórmula (...), então o mundo se torna fechado e falsificado”, ou seja, se pensamos em apenas uma possibilidade de narrar, de contar estas histórias vividas, não há possibilidade de experiência, pois o cotidiano torna-se “despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (LARROSA, 2006, p. 49).

Quando trago a ideia de como narrar as histórias das crianças ao vivê-las junto com elas, e, ademais, em como significamos a documentação pedagógica a

partir do que valoramos, penso em Bachelard (2009, p. 99) quando enfatiza que é na união da imaginação e da memória que podemos reviver o passado, pois nosso ser passado imagina reviver.

O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. (...) Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. (...) Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar (BACHELARD, 2009, p. 99).

O estudo aponta para a percepção de que um currículo não pode ser previamente definido, ele só pode ser narrado, ao passo em que acontece no tempo da ação e emergindo no encontro entre famílias, crianças e docentes.

Um currículo é aqui compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano: a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. (...) O currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BRASIL, 2009, p. 57).

Ao pensar na documentação pedagógica como uma possibilidade de reviver o vivido, me aproximo de Barcena e Mélich (2000, p. 113) para compreender que o ato de narrar os acontecimentos “pode adquirir sentido para a existência tanto do narrador como do personagem da narração”, pois precisamos da ficção e da imaginação para encontrar sentidos para nossas vidas.

[...] sem essas histórias que nos contam desde pequenos, e que mais adiante lemos e imaginamos, a identidade pessoal e a nossa existência como seres humanos seria impossível, porque somos animais que necessitamos da ficção e da imaginação para buscar e encontrar algum sentido para nossas vidas (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 97)

A narrativa convida ao fluxo narrativo dos acontecimentos como uma autêntica exploração da experiência, o que significa afirmar que ao narrar, o docente (re) conhece, organiza e comunica o vivido, pois o modo narrativo consiste em tornar visíveis as ações para quem as conta e para os outros. Assim, a documentação pedagógica, na escola investigada, assume cada vez mais o movimento de um processo narrativo com pressupostos de uma postura ética frente à vida das crianças e dos adultos, como um modo de garantir que as memórias dos encontros vividos sejam narradas, cuidadas e zeladas.

Bárcena e Mélich (2000) defendem a ideia de que a ação humana e, em especial, a ação educativa, se torna uma ação possível de ser narrada, de criar uma história digna de ser contada. Todos nos educamos em um mundo que nos é narrado e, por isso, constituímos nossa identidade narrativamente, através das leituras históricas e de ficção pelo meio das quais vamos, uma ou outra vez, compondo nossos personagens. Aprendemos, portanto, lendo e contando o texto em que consiste nossa própria vida, ou seja, o texto do mundo.

Pensar que aprendemos através da narrativa na qual vivemos significa refletir acerca da importância de histórias neste espaço de interlocução que nos educa. Neste viés, Auster (1997), escreve da necessidade de histórias.

Dizem que se um homem não pudesse sonhar pelas noites se tornaria louco, do mesmo modo, se a uma criança não se permite entrar no mundo do imaginário nunca chegará a assumir a realidade. A necessidade de histórias de uma criança é tão fundamental como sua necessidade de comida e se manifesta do mesmo modo que a fome (AUSTER, 1997, p. 218).

Convém, portanto, compreender o processo de documentação como um processo de aprendizagem, visto que o propósito da educação na perspectiva narrativa é a transformação da identidade. Em outras palavras, “aprendemos a saber quem somos efetivamente quando nos transformamos no que realmente somos. E aprender é em muitos sentidos, um processo ativo de desejar, preferir, escolher fazer algumas coisas no lugar de fazer outras”(BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 98).

O processo de aprendizagem que a ação de documentar é capaz de abarcar consiste em dois princípios fundamentais, que são os princípios da reflexividade e a capacidade de imaginar alternativas. O princípio da reflexividade diz respeito à capacidade de lembrar o passado e alterar o presente em função da reflexão, bem como ser capaz de alterar o sentido que tínhamos do passado em função do presente. Já a capacidade de imaginar alternativas refere-se a pensar outros modos de ser e de estarmos no mundo (BÁRCENA e MÉLICH, 2000).

O estudo contribuiu para que eu compreendesse, portanto, que a ação educativa se dá em uma ação narrativa, relacionada a uma memória e uma imaginação.

Desde o nascimento, todo ser humano se encontra, eu uma tradição imaginária que lhe chega pedagogicamente através das instituições

encarregadas de transmiti-las, então a construção da identidade se realiza já...é certo que um homem pode e deve se opor ao mundo em que tem nascido e vivido, pode transformá-lo, mas somente poderá fazer isso na medida em que este mundo já está narrativamente constituído (BÁRCENA, MÉLICH, 2000, p. 101).

Nesta perspectiva, “a educação está inscrita entre o desejo de narrar e a narração do desejo” (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 102), na qual o desejo de narrar acontece quando recebemos as leituras de textos históricos e de ficção e temos o desejo de seguir narrando ao mundo e aos demais, especialmente aos recém chegados. Nossa aprendizagem como humanos é uma prática narrativa dentro da qual aprendemos a contar melhor o que somos e quem somos, quais são nossos desejos, nossas paixões, nossas intenções, nossas crenças e, deste modo, quando o docente narra as experiências vividas não diz algo, mas diz de algo.

A ação docente de documentar, nesta premissa, se relaciona com a imaginação narrativa, considerando que, quando o docente narra, conta de si mesmo e dos outros. Quando o docente escolhe algo para refletir e contar, este algo, para ele, é merecedor de se eternizar e está seguro de que vale a pena contar,

a origem do ato de escrever está no gosto de observar e de aprender e na convicção de que as coisas e os seres merecem existir: um sentimento de respeito e de gratidão, uma curiosidade que é sobretudo uma celebração da pluralidade das vidas e do valor irredutível de cada uma delas. [...] o escritor não anda a busca de histórias, escreve porque as encontrou e está seguro de que vale a pena contá-las (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 105).

O movimento que acontece com o docente, ao registrar e narrar as experiências, não deixa de ser atravessado pelo refluxo do esquecimento, esquecimento não como uma falha, “um branco de memória [...], mas como um modo de apagar, renunciar, recortar, inscrevendo no âmago da narração” (GAGNEBIN, 1994, p. 4). Narrar, portanto, envolve a rememoração e o esquecimento que constitui quem narra, um “movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora [...] movimento mesmo da linguagem onde as coisas só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência” (GAGNEBIN, 1994, p. 5).

Lembrar e esquecer, neste sentido, se mesclam como princípio produtivo (GAGNEBIN, 1994, p. 6), ao mesmo tempo em que, ao documentar, o docente reflete acerca de suas escolhas e pensa em novos modos de agir, como postula Bruner (1990), argumentando que a narrativa organiza nossas experiências e nossas aprendizagens. Ainda, Bachelard (2009), contribui com esta ideia quando

diz que “somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos” (BACHELARD, 2009, p.93).

Não é possível retornar ao passado, porém, a narrativa nos ajuda a refletir e nos abre a uma constituição de nós mesmos e do que queremos fazer com o que somos e desejamos ser.

Não existem reencontros imediatos com o passado, como se este pudesse voltar no seu frescor primeiro, como se a lembrança pudesse agarrar uma substância, mas há um processo meditativo e reflexivo [...] a restauração é uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo, e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo, abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo[...]. a exigência de rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado (GAGNEBIN, 1994, p. 17-19).

Ademais, os registros formam a memória dos encontros que ocorrem na escola, dos processos e experiências pelas quais crianças e adultos vivem e, desta forma, experiência é, sobretudo, um encontro, uma relação com algo que se experimenta com todos os *sentidos*. Talvez por isso, Bachelard (2009), anuncia este começo de vida e a constituição da infância como fragmentos no tempo de um passado indefinido, quando diz:

Onde começa a vida, na vida que não sonha ou na vida que sonha? Onde foi a primeira vez? Pergunta-se o sonhador. Na lembrança tudo é claro – mas e no devaneio que se liga à lembrança? Parece que esse devaneio vem ricochetear no insondável. A infância se constitui por fragmentos no tempo de um passado indefinido, feixe mal feito de começos vagos (BACHELARD, 2009, p. 121).

A ideia de uma docência que aprenda a narrar vai ao encontro do pensamento de Ostetto (2000) , quando argumenta que, articulado ao planejamento e à avaliação, o registro, quando vivenciado em seu sentido profundo, com significado, ajuda o docente a continuar sua prática com as crianças, o que corrobora com a ideia de um planejamento flexível.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Aprender a narrar significa, aqui, compreender o planejamento como um roteiro e, ao mesmo tempo, perceber a ação de documentar como um ato de reflexão. Portanto, a narrativa possibilita, ao docente e às crianças, a possibilidade de relembrem, rememorarem e (re) contarem estes acontecimentos do roteiro para, então, planejarem novos roteiros. Esta afirmação supõe que o planejamento, nesta premissa, se modifica pela reflexão que se constitui com a ação de narrar e, por isso, a educação torna-se uma ação possível de ser narrada.

Ao longo da pesquisa, a escrita se tornou um campo a perseguir, considerando que o sentido atribuído à experiência dos encontros emerge na narrativa escrita. A relação dos docentes com a palavra escrita, como a pesquisa foi mostrando, não é uma relação comum, cotidiana. Por isso, no próximo momento, discuto a ideia de que aprender a nomear nossas experiências com as palavras justas é um ato poético em que a palavra se torna um acontecimento.

5.5 que tome a palavra como acontecimento

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.

Vou procurá-la
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro
Não desanimo, procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura, ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade (1994, p. 109).

Trago este poema para pensar na palavra como a procura. A procura que acontece quando buscamos nomear o que nos passa. Escrever acerca da palavra se faz importante, pois compreendi que a documentação é produzida com imagens, vídeos, registros, mas, além disso, é interpretada e sentida através de palavras. O ato de escrever, que significa corte e incisão – desde sua etimologia¹⁷ – enquanto operação diferida da fala e dispersa entre a clareza e obscuridade das palavras.

¹⁷ Do grego *graphíon* > latim *graphium*: estilete para escrever em cera. (Conforme Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

O momento da escrita tem sido bem difícil, contar histórias e registrar vivências é uma grande responsabilidade, acabamos contando algo e deixando algo que talvez tenha sido mais marcante pra eles, mas não conseguimos colocar todo o vivido, então selecionamos alguns momentos. E essa seleção me incomoda (registro S. novembro de 2013).

Quando S. em seu registro, diz da dificuldade em escrever, ressalta do incômodo que encontra ao selecionar, dentre as experiências com as crianças, o que pode ser mais significativo. Escrever é recortar, renunciar, escolher. Por isso, a ação de documentar explicita as escolhas dos docentes, no momento em que são escolhidas algumas imagens, falas, situações e não outras.

O ato de escrever necessita de solidão e, talvez por isso, na escola esta seja uma experiência ainda a ser mais provocada e discutida. Como postula Duras (1993), “a solidão da escrita é uma solidão sem a qual o escrito não se produz, ou se esfarela, exangue de procurar o que escrever. [...] É sempre necessária uma separação das pessoas que rodeiam aquele que escreve (Duras, 1993, p. 14-15).

A investigação me ajudou a refletir acerca do que está presente na ação de documentar, ou seja, na ação de narrar as histórias vividas com as crianças. Neste sentido, pensar em um cotidiano que tenha o tempo para a escrita é, também, enfatizar que esta linguagem provoca a aprendizagem da escuta. Uma docência que aprende a escutar pode, também, aprender a narrar, pois “escrever também é não falar. É calar. É gritar sem ruído. Um escritor é, muitas vezes, repousante: ouve muito (DURAS, 1993, p. 29)”.

As experiências dos encontros vividos, ao serem registradas e contadas, emergem na narrativa escrita. A palavra poética, portanto, é a palavra que funda sentido ao vivido e que, ao buscar nomear o mundo, o reinventa e lhe dá um novo sentido, como anuncia Bárcena (2006, p. 4) ao escrever que “inventar o mundo é aprender a nomeá-lo de novo através de palavras que nele abrem fraturas. Através destas fendas damos um novo sentido ao mundo”. Ao mesmo tempo, ao decifrar em palavras o que vivem, os docentes se constituem ao refletir acerca de suas escolhas e interpretações. A ideia de se constituir na e com a linguagem diz respeito à ideia de que “a linguagem se constitui quando se incorpora ao viver” (MATURANA, 1998, p. 65).

A dificuldade com o ato de escrever, na escola investigada, pode estar relacionada com a relação que cada um de nós tem com a escrita, ou seja, com a força que este ato nos cobra ao buscarmos essa nomeação de sentidos para os acontecimentos. A experiência de escrever é um ato de exposição, de nos colocarmos diante de nós mesmos e do outro e, por isso, exige que regressemos ao interior de nossas escolhas e renúncias, ao interior de quem somos e pensamos.

A escrita torna-nos selvagens. Regressamos a uma selvageria de antes da vida. [...] Não podemos escrever sem a força do corpo. É preciso sermos mais fortes que nós para abordar a escrita, é preciso ser-se mais forte do que aquilo que se escreve. É uma coisa estranha, sim. Não é apenas a escrita, o escrito, são os gritos dos animais da noite, os de todos, os vossos e os meus, os dos cães (DURAS, 1993, p. 24-25).

Com Duras (1993), acredito também que, quando o docente vive esta experiência de escrever, não é apenas a escrita de suas lembranças vividas com as crianças. É mais do que isso. São os gritos de suas crenças, da instituição em que atua, da supervisora, das famílias, do cotidiano da escola, das estagiárias, enfim, são todos os medos, as coragens, a força e a fragilidade que estão ali, junto com quem escreve, ou melhor, que tenta escrever.

O ato de escrever esta dissertação também me ajudou a pensar nas experiências dos docentes ao escreverem de seus encontros com as crianças. A força e a fraqueza, as dúvidas e as certezas, a tentativa, os recomeços, sensações que me acompanham durante a escrita, me ajudam a compreender que a dúvida do gesto inicial se faz necessária e, por isso, o silêncio para que esta dúvida tenha tempo para acontecer.

Creio também que sem esta dúvida primeira do gesto em direção à escrita não existe solidão. Nunca ninguém escreveu a duas vozes. Foi possível cantar a duas vozes, ou fazer musica também, e jogar tênis, mas, escrever, não. Nunca (DURAS, 1993, p. 22-23).

Com relação à importância de debates que problematizem a relação entre docência e linguagem escrita, Gustsack (2013) postula que a formação pedagógica tem uma relação significativa com o modo de comunicação que se estabelece entre quem vivencia o processo educativo e que esse,

[...] necessariamente, implica trabalho com as linguagens, especialmente com a escrita. Ainda que a comunicação não seja a única função da linguagem é uma das suas mais importantes possibilidades, por isso julgo oportuna e necessária a ampliação do debate sobre a formação de educadores problematizando a linguagem escrita (GUSTSACK, 2013, p. 190)..

Assumir a relevância do ato de escrever é compreender, com Gustsack (2013), que a constituição de si acontece através dos modos como os humanos produzem-se a si mesmos, emergindo na medida em que operam com e nas linguagens. Por isso, a ideia de que escrever, nesta premissa, é uma ação entendida como um “fenômeno complexo, pois está imbricado no devir humano, na invenção de si” (GUSTSACK, 2013, p. 118).

Ainda, o mesmo autor (2013) aponta a necessidade de não apenas aprender a escrever, mas pensar a respeito da linguagem, e, nisso, atentar para o cuidado de não separarmos o agir do espaço da ação, ou seja, o cuidado para não tornar a ação de escrever algo externo a nós mesmos, considerando que a escrita é um modo de relação consigo mesmo e com o mundo.

Nesse viés, esse duplo equívoco que nos permite dizer que temos dificuldade de escrever o que pensamos, sem admitir que temos dificuldade de nos relacionar, de pensar com a escrita como um modo de agir, de ser-estar e de organizar a própria ação que já é o pensar. [...] pensar a escrita como um modo de ser-agir e que está, por isso mesmo, associado a um pensar quem escreve porque vem junto com isso uma forma de relacionar-se, de mostrar-se a si mesma e ao *outro*, de envolver-se por inteiro com o que se está a fazer. Assim, a escrita envolve um processo de autoconhecimento, a invenção de uma forma de perceber-se na relação consigo mesmo e com o mundo (GUSTSACK, 2013, p. 119-121).

Compreender a linguagem escrita como invenção e um modo de ser e agir no mundo, como algo que está em mim e me constitui, vai ao encontro de Merleau-Ponty (2011), quando pontua que, enquanto faço – e, neste faço, trago a escrita - sei de mim, esquecido de mim. “A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 537). A expressão se dilui porque, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty (2011), minha percepção não depende de mim: ela se faz em mim, por mim, comigo, pois não há um eu anterior à resposta (um eu à espera de um estímulo para uma resposta), nem durante, nem depois. Aqui, eu e minha percepção somos simultâneas. Para Merleau-Ponty (1991, p. 94), a atividade “linguageira” da linguagem é o que “realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento”.

A escrita alcança o desconhecido que trazemos em nós, não é sequer uma reflexão, mas “outra pessoa que aparece e que avança, invisível [...] e que, por

vezes, [...] está em perigo de perder a vida. Se soubéssemos alguma coisa do que vamos escrever, antes de o fazer [...] nunca escreveríamos. Não valeria a pena (DURAS, 1993, p. 55). Alcançar o desconhecido, neste sentido, se faz presente no momento em que escolho palavras para dizer o que se passa em mim.

Palavra... **tenho que escolher a mais bonita**, para poder dizer coisas do coração. Dar a letra de quem lê. Toda palavra escrita ou rabiscada, no joelho, guardanapo ou chão. Ponto pula linha, travessão. **E a palavra vem. Pequena, querendo se esconder no silêncio.** Querendo se fazer de oração. **Baixinha, como a altura da intenção e na insegurança.** [...] **Vem sozinha, que a minha frase invento pra te convencer.** Vem sozinha, se o texto é curto aumento pra te convencer. Palavra, simples como qualquer palavra [...] (DANILO SOUZA; FERNANDO ANITELLI).

O trecho de uma música citada acima diz do que, neste momento, a palavra se tornou para mim. Tenho que escolher a mais bonita, que possa me ajudar a dizer o que desejo realmente dizer, ela vem, às vezes pequena, querendo se esconder e baixinha como o tamanho da insegurança, vem sozinha e invento uma frase para convencê-la a estar junto com outras palavras. Este é o exercício da escrita e, por isso, é preciso tempo, assim como para os docentes na escola, para que seja possível convencer a palavra e a nós mesmos de que vale a pena escrevê-la.

Do mesmo modo, Bachelard (2009) contribui para pensar neste movimento entre as palavras, ao dizer que, ao assumirem novos significados, vão encontrando novas companhias.

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. (...) As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias (BACHELARD, 2009, p.17).

Ao abordar o campo da documentação pedagógica, portanto, encontrei a escrita docente como uma questão a ser problematizada, e, neste caminho, Suárez, Ochoa e Dávila (2005), corroboram com a ideia de que é preciso pôr à prova outros modos de escutar e de escutarmos, de escrever e de escrevermos, sem antecipar caminhos seguros, mas abrindo passos a desafios e a perguntas que nos provoquem os docentes a refletirem acerca do que lhes passa nas experiências vividas na escola.

A escrita, neste sentido, significa movimentar-se em torno da experiência vivida e a indagar com distintos pontos de vista, não com o objetivo de apresentar apenas momentos de êxito, mas narrar o caminho com suas fragilidades e forças

que tornaram possível que esta experiência acontecesse. A narrativa escrita, neste viés, quando relacionada com o portfólio da criança, pode ser percebida como um convite para que o docente tome a palavra com toda sua potência.

Aceitar este convite é um exercício pleno de tomada da palavra. [...] O poder da palavra não somente expõe o quem da palavra, senão também quem a toma, quem a lê, quem a recria com sua leitura e escritura. A força da palavra escrita em um relato não termina na impressão do texto. [...] O convite a tomar a palavra escrita com toda sua potência permite contar o que aconteceu e o que aconteceu aos autores nesta travessia vivida e protagonizada. E neste contar, cada um pode buscar-se e reconhecer-se entre as linhas [...] (SUAREZ et al, 2005, p. 18).

Para Bárcena (2004, p. 25), “frágil, mas incessante, repetida, intransigente, audaz ou maldita, a palavra é o que torna o homem um ser humano”. Com esta afirmação, o autor aponta para a ideia de pensar na escrita como nascimento e como desafio à fabricação, como começo e descontinuidade. Começo e descontinuidade porque, a cada vez que iniciamos um novo gesto no mundo, com palavras e ações, interrompemos a cadeia de nos mesmos e fazemos com que um novo acontecimento introduza a descontinuidade na narrativa do tempo humano (BÁRCENA, 2004). Neste mesmo viés de pensar na palavra como ação de início de algo, Arendt (2007) afirma que,

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano e, nesta perspectiva, agir significa tomar iniciativa, iniciar, movimentar, enfim, “trata-se de um início que difere do início do mundo, não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador” (ARENDR, 2007, p. 190).

A paixão pela palavra, durante o estudo, aconteceu por refletir nas escolhas, tanto minhas ao escrever esta dissertação, quanto dos docentes ao escreverem de suas experiências de encontros com as crianças. Pensar na escrita como um modo de me constituir vai ao encontro do que explicita Gustsack (2008), ao postular que “quando digo ao mundo o que penso, o que sei: decifro-me; e, devoro aquilo que sou. Assim aprendo. Como quem se consome e se revela no ato mesmo de aprender” (GUSTSACK, 2008, p. 14).

Larrosa (2013) argumenta que escrever é sempre uma prática interessante capaz de potencializar a exteriorização do pensamento, ou seja, nos faz refletir. Ainda, defende a escrita não como uma ferramenta, mas como uma língua narrativa, uma arte que nos traz a carga sensível do mundo. E esta carga sensível não separada de outras coisas, mas como fundamental, visto que o mundo é sensível.

Como tão bem nos provoca Larrosa (2002, p. 21), “as palavras produzem sentido, criam realidades”. Também aprendi a crer, com Larrosa (2002, p. 21), “no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Sendo assim, no momento em que escrevo e penso, vou constituindo sentido ao que sou e ao que me acontece. Como diz Larrosa (2002), “o homem é um vivente com palavra” e, por isso, enquanto escrevemos, perseguimos a conceituação de palavras que nos são importantes e que, por conseguinte, acabam produzindo sentido e configurando aquilo que acreditamos e pensamos.

Bárcena (2004) menciona que, ao fazer delirar o pensamento com o delírio de palavras novas que não se submetem obedientemente às gramáticas instauradas nem a vidas encadeadas, estamos em um delírio de amor à vida e de abertura que compromete a paixão de ser. Uma paixão de querer ser e existir, de sentir a vida com a força dos inícios e começos e que, ainda, é “uma loucura que tem a ver com a vida e com as palavras que procuram nomear o que nos passa enquanto existimos (BÁRCENA, 2004, p. 14).

O convite aceito por mim é um “convite a pensar a língua como uma experiência inominada, a supor a palavra delirada como a palavra que rompe com a firme atadura que ligaram os conceitos” (BÁRCENA, 2004, p. 19). Neste viés, a ação de documentar na educação infantil tem a possibilidade de um encontro, no qual a palavra como poética torna-se um acontecimento que não podemos prever, pois se constitui no acontecimento da narrativa.

A narrativa escrita, assim, constitui o humano, ao passo em que as palavras dão forma a nossa experiência com o mundo, pois “aquele que toma a palavra é um ser existente e, como tal, um ser singular” (BÁRCENA, 2004, p. 26). A experiência que ocorre ao docente quando se encontra com as crianças está desnuda de palavras e, ao agir poético de aprender a nomear estas experiências vividas com as palavras justas, a palavra torna-se um acontecimento.

A narrativa docente de uma palavra nova que invente outros sentidos, neste viés, é compreendida enquanto abertura poética no tempo do puro acontecer. Abertura poética da palavra como acontecimento porque não há um outro a ser observado, mas sou eu quem observo, o que significa fazer delirar a vida na palavra.

[...] fazer delirar a vida na palavra é dizê-la de outro modo, alterando-a. A palavra delirante é a palavra nova que busca nomear a experiência já

realizada buscando novos sentidos que são capazes de abrir poeticamente ao mundo e a vida no tempo do puro acontecer. Um delírio sano porque não nega a vida mas a afirma com todas suas contradições, e porque nessa abertura o sujeito pensa não apenas sobre o mundo mas a partir de sua relação de experiência com ele (BÁRCENA, 2004, p. 27).

Assim como Bárcena (2004) explicita, creio que viver é procurar estes nomes e palavras, cuidá-las para que me acompanhem e me cuidem, palavras estas que estão me fazendo companhia nesta travessia da dissertação. Tais palavras, por serem inventadas, não são seguras de si e certas do que significam, mas guardam segredos e saberes desconhecidos, que somente serão alcançados de modos singulares, pela ação poética de invenção de cada um.

6 ERA UMA VEZ: EXPECTATIVAS E REPERCUSSÕES DA PESQUISA

Que se ganha e o que se perde,
quando os seres humanos dão sentido
ao mundo contando histórias
sobre ele mesmo usando o modo narrativo de construir a realidade?
Jerome Bruner

Para provisoriamente concluir, conto histórias que continuam. Pequenas histórias que compõem uma grande história e que começaram antes mesmo da investigação acontecer, se potencializaram com a pesquisa e continuam habitando a escola. Enquanto escrevo, creio que muitas das pedrinhas do quintal dos docentes são também minhas, pois o movimento que emergiu dos diálogos foram compartilhados, provocados e tecidos em nossos encontros. Apresento, neste momento, algumas histórias contadas por eles para mostrar o movimento de interlocução entre o cotidiano da escola e a pesquisa.

Quadro 2 – história boneco Felipe

Uma história de participação das famílias: o boneco chamado Felipe

Tudo começou quando percebemos que as crianças não estavam querendo comer frutas e/ou verduras, tanto no lanche quanto no almoço...Então, começamos a pensar em algumas estratégias...A primeira delas foi a de pedir ajuda ao nosso fornecedor de alimentação, para que mandassem azeite de oliva para ensinarmos as crianças a utilizarem isso nas saladas, ou, ao menos, a provarem para, depois, escolherem. O fornecedor fez ainda mais do que isso: começou a enviar saladas decoradas, com bonecos, com desenhos utilizando as próprias verduras e legumes...o que foi ótimo, pois as crianças chegam no refeitório sempre curiosas para ver como está a salada do dia!

*Assim, confeccionamos um boneco que foi votado pelas crianças com o nome de "**Felipe**". Este boneco está sempre junto no refeitório, porque, como ele adora comer saladas e frutas, incentiva as crianças a isso também. Felipe foi construído com materiais alternativos e visitou as famílias para incentivar também a comerem saladas e frutas...Junto com o Felipe, foi um diário para que as famílias pudessem registrar como foi essa visita, diário este que foi em anexo no portfólio de cada criança ao final do semestre.*

Cada dia que o Felipe chegava, o registro das famílias era exposto no corredor da escola, para valorizar esta narrativa e convidar as outras famílias que participassem também. Este processo, para nós, foi um movimento intenso de participação das famílias na documentação pedagógica da turma, pois foi um documento que conseguiu contar uma história vivida na escola e em casa. Felipe se tornou muito mais do que um boneco, mas um colega a mais na turma...ele, com certeza, vai estar conosco no ano que vem, novamente.

Abaixo, algumas histórias que os pais escreveram, a carta deixada e imagens...

Prof. Antonio (dezembro de 2013).

Quadro 3 – visita e escritos das famílias

A visita do Felipe e escritos das famílias...

DIA 28 de novembro de 2013

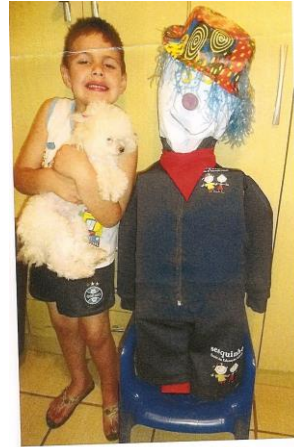
JOÃO EDUARDO LEVOU O FELIPE PARA SUA CASA, ONDE FOI UMA NOITE BEM DIFERENTE E ESPECIAL. PRIMEIRO AMIGUINHO QUE PASSA A NOITE EM SUA CASA. ELE MOSTROU TUDO PARA FELIPE, O QUE FOI MAIS MARCANTE FOI O PINHEIRO DE NATAL, SEUS BRINQUEDOS PREFERIDOS E SUA CACHORRINHA MEL. TAMBÉM MOSTROU SEUS PASSARINHOS E SEU RAMSTER.

DEPOIS DE TOMAR BANHO ELE OLHOU UM FILME, DA CACHINHOS DOURADOS E OS 3 URSOS, JUNTO E CLARO DO SEU AMIGO FELIPE.

COMO FELIPE ESTAVA DE OLHO NA ALIMENTAÇÃO, ELE PEDIU BANANA E IOGURTE.

JÁ NA JANTA, COMEU POUCO ELE ESTAVA MESMO É FASCINADO POR TRAZER FELIPE PARA CASA. DEPOIS DE ESCOVAR OS DENTES, FOI DORMIR TARDE, APÓS FAZER O DIÁRIO.

QUE O PROXIMO COLEGUINHA APROVEITE BEM A VISITA DE FELIPE, ASSIM COMO O JOÃO EDUARDO APROVEITOU.



OBRIGADO FELIPE.

Dia 04 de dezembro 2013

O Papito buscou eu e o Felipe na escola depois fizemos uma surpresa buscamos a mamãe na loja com o Felipe ela achou ele muito simpático e divertido.

Fomos visitar minha vovó Nara que fez arte lavando a louça e cortou a mãe. O visita foi rápido mas a vovó também conheceu o Felipe.

Quando chegamos em casa a mamãe foi logo preparar nosso lanche que estava muito saboroso e saudável. Felipe e eu comemos sanduíche com queijo e tomamos frutas de laranja com geladinho. Mamãe fez perguntas de registrar esta visita tão especial.

Brincamos de espantar, olhamos tv, tomamos banho e antes de dormir o Felipe e eu comemos mais.

O Felipe conheceu meu quarto, minha gatinha Nancy, meu cachorro Tuffy e Thor fizemos a melhor bagunça e depois fomos dormir.

Foi uma visita muito legal nunca vou esquecer do meu amigo Felipe e também de comer com a saudade.

MATHEUS

Beijos amigos Felipe
vou sentir saudade!



Quadro 4 – visita João Pedro

10 de Dezembro 2013

Fui visitar a casa do pai Pedro Netto, mal chegamos em casa e o pai já me levou para conhecer os seus cachorros Tedy e Uly e passar Thoi e Chico, fomos passar de carrinho na casa da avó dele. Quando meu pai chegou fomos ao mercado fazer compras. Chegamos, fizemos um lanche c/ frutas e gelatina, jogamos vídeo game, brincamos de super-herói até perfume o pai passou em mim, o pai tomou lanche, fomos e fomos fazer a noite de pijama c/ os bonecos dele no quarto e então dormimos...

JOÃO PEDRO NETTO



Compreender a docência com crianças pequenas enquanto fenômeno educativo de ação constitutivamente ética é reconhecê-la enquanto prática da alteridade, de experiência de encontro com o outro, da escuta e do processo de aprender a narrar o vivido. A docência na educação infantil emerge, neste sentido, como possibilidade de uma experiência narrativa que legitima tanto a memória do passado quanto os desafios imprevistos, constituindo-se, portanto, em uma ação criadora de história (ARENDR, 2001).

A história contada por Antonio afirma o encontro entre escola e família. Um encontro narrado, documentado, que valoriza tanto o modo como a escola pensa quanto a vida de cada uma das crianças. Quando os pais registram suas experiências com seus filhos e com Felipe, elas estão contando de si, estão criando histórias e tornando-as visíveis para todas as outras famílias. Neste sentido, a documentação, na escola pesquisada, começou a ser percebida como um movimento de criação de histórias, envolvendo não apenas os docentes, mas as crianças e as famílias.

Ainda, no movimento provocado pela pesquisa, todos os docentes desejaram organizar um momento de conversa com as famílias para compartilharem os registros das experiências vividas com as crianças. Esta escolha foi um modo de valorizarmos o processo, não apenas entregando os portfólios, mas contando como este percurso aconteceu na escola. Neste momento, foi possível, a cada docente e famílias, conversarem a respeito do vivido na escola, a partir de muitas histórias.

Quadro 5 – compartilhando com as famílias



O modo singular de cada docente narrar suas histórias desenhou as singularidades de cada portfólio. As crianças e as famílias começaram a participar, a escrita emergiu provocada a partir do desejo de cada docente, alguns conseguiram escrever mais nesta narrativa, outros expuseram mais imagens e menos escritas, enfim, este foi um movimento apenas desencadeado e que não acabou por aqui. Trata-se de um fluxo constante de desejo, inquietação, provocações, pois as interações que nos constituem com o outro acontecem no cotidiano da escola, todos os dias.

O encontro, assim, se torna intenso movimento de aprendizagens, no qual a ação de aprender se formula no devir do movimento dos corpos no mundo (RICHTER, 2006). A infância que compartilhamos com as crianças “nos é constitutiva assim como nossa adultez lhes é imprescindível. Movimento infundável ou existencial de aprendizagens onde sempre aprendemos” (RICHTER, 2006, p. 14). A investigação contribuiu para afirmar o processo de documentar o vivido com as crianças na educação infantil como ação docente de narrar as histórias que ali acontecem e que merecem ser contadas, de diferentes modos, com diferentes vozes e com muitos pontos de vista.

6.1 Uma história que continua: uma espera

[..] Se sou voraz, me sacie.
Se for demais, atenuê.
Se fico atrás, assobie.
Se estou em paz, tumultue.

Se eu agonio, me alivie.
Se me entedio, me dê rua.
Se te bloqueio, desvie.
Se dou recheio, usufrua.

Você que me continua [...]

Arnaldo Antunes

Com Arnaldo Antunes, apresento o movimento de continuação e repercussão da pesquisa a partir de duas histórias: uma seqüência de imagens feita por Diane e um livro com histórias contadas por Anelise com as crianças. A cena com as imagens mostra Melissa, uma menina de quatro anos que, no espaço de *pet shop*

criado na sala, brincou sozinha (re) criando enredos. O livro de histórias está se constituindo com narrativas do que as crianças escolhem como mais significativo nos encontros diários. Importante destacar que essas histórias estão acontecendo neste ano, com a pesquisa em processo de conclusão. No entanto, o fato de que a investigação aconteceu no espaço em que trabalho contribui para perceber como a ação docente de documentar na educação infantil é um fenômeno sempre inacabado.

Quadro 8 – Sequência Melissa

Melissa no petshop...







Ao documentar esta sequência de imagens, sugeri que Diane olhasse com muita atenção para os movimentos de Melissa e refletisse acerca das aprendizagens que esta experiência pode promover e, enfim, escrevesse a respeito disso. Então, ela escreveu:

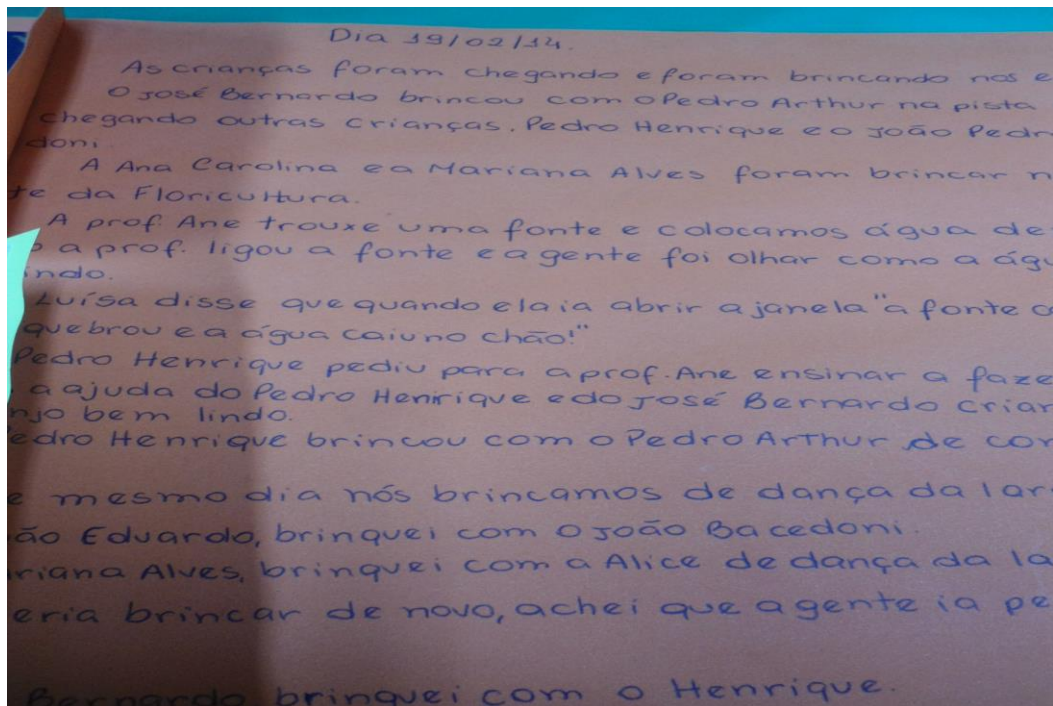
Eu organizei este espaço de petshop na sala, assim como outros, para que o momento da acolhida das crianças fosse algo que as encantasse. Para isso, disponibilizei um escritório com telefone e agenda para que eles agendassem o banho, roupas de cachorros, imagens, uma banheira, enfim, tudo para criar estes enredos. Quando vi a Melissa brincando, não disse nada, apenas registrei. E, agora, ao rever a cena, me deparei com o modo como ela se organizou. Agendou o banho (então ela era a que trabalhava no petshop), depois, se tornou a dona do cachorro para levá-lo ao banho. Para dar banho, pegou o shampoo, o sabonete, e, com cuidado, lembrou da ração para alimentá-lo e, ainda, o talco. Por fim, escolheu a roupa para deixar o cachorro pronto para voltar para casa. Gostei muito de registrar assim e vou expor estas imagens (DIANE, FEVEREIRO DE 2014).

Refletindo acerca desta experiência, o que emerge é que, ao ser convidada a escrever com relação ao vivido, Diane se deteve na descrição da sequência, mas não em como Melissa estava operando diversos personagens em sua brincadeira: se tornar a dona do *petshop* ao agendar o banho, a dona do cachorro ao levá-lo

para o banho e, ao mesmo tempo, a funcionária que escolheu os produtos e deu o banho. Isso ajuda a pensar que, embora algumas ações estejam acontecendo, ainda podemos explorar de outros modos os registros docentes, intensificando a reflexão com a narrativa.

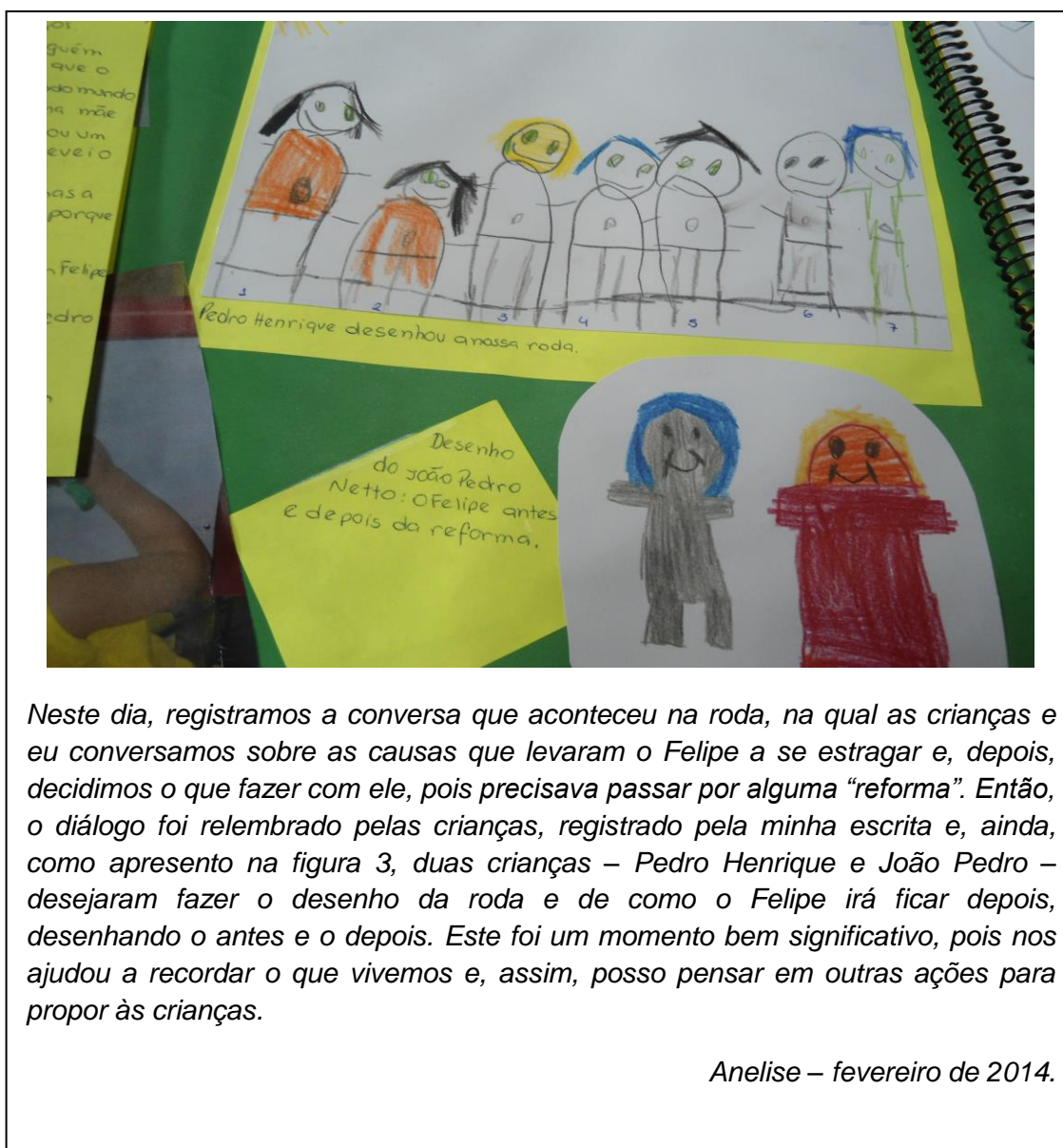
Por outro lado, o livro de histórias que Anelise está escrevendo com as crianças de sua turma permite constatar a influência de nossas conversas durante a pesquisa. Este livro, nomeado de *“Muitas histórias dentro de uma grande história”*, se constitui em um modo de participação das crianças, nas quais elas relembram fatos ocorridos e os recontam.

Quadro 9 – Muitas histórias dentro de uma grande história

Muitas histórias...dentro de uma grande história...

Hoje foi o primeiro dia de aula e aproveitei para registrar, em nosso Livro da Turma, um pouco do que vivemos hoje. Além do registro diário, vou fazer este, que será com as crianças, para compartilharmos com as famílias. Elas, junto comigo, irão escolher o que escrever aqui, bem como que fotos colocar. Hoje, me detive a descrever quais espaços elas estão mais gostando, pois meu planejamento desta semana está cheio de questões para responder acerca das crianças.

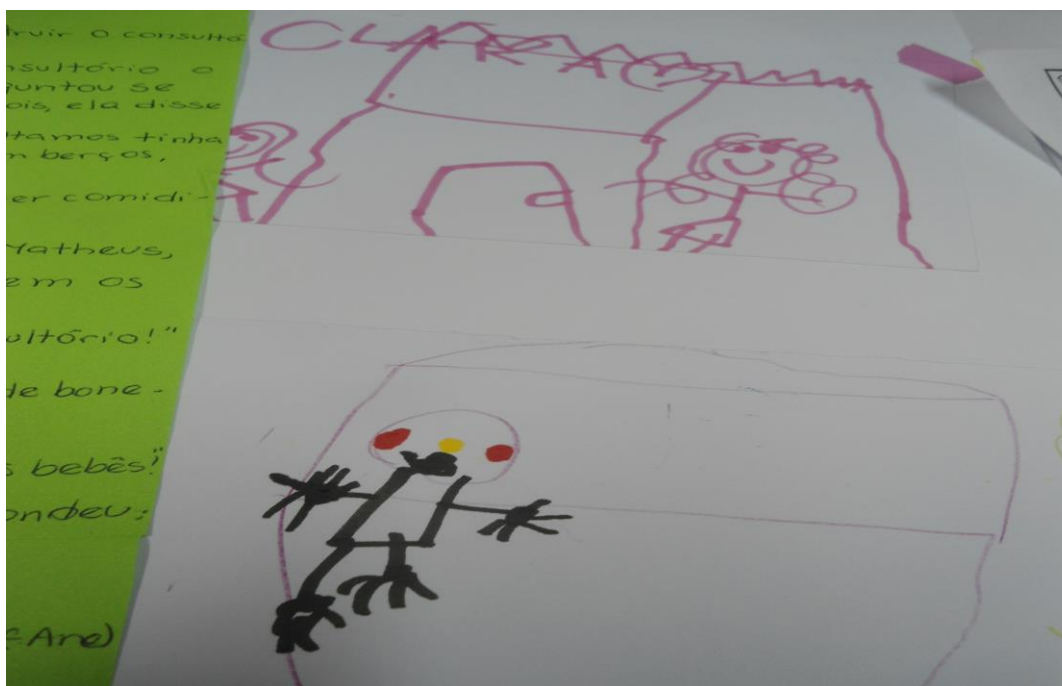
Anelise – fevereiro de 2014.



Neste dia, registramos a conversa que aconteceu na roda, na qual as crianças e eu conversamos sobre as causas que levaram o Felipe a se estragar e, depois, decidimos o que fazer com ele, pois precisava passar por alguma “reforma”. Então, o diálogo foi lembrado pelas crianças, registrado pela minha escrita e, ainda, como apresento na figura 3, duas crianças – Pedro Henrique e João Pedro – desejaram fazer o desenho da roda e de como o Felipe irá ficar depois, desenhando o antes e o depois. Este foi um momento bem significativo, pois nos ajudou a recordar o que vivemos e, assim, posso pensar em outras ações para propor às crianças.

Anelise – fevereiro de 2014.

espaço da nossa sala.
"Eu tô fazendo os remédios do consultório!"
(Matheus)
"Eu e a Dudinha brincando na casinha de boneca!" (Clara)
"O Matheus no consultório cuidando dos bebês!"
(Maryana)
Perguntei onde estão os bebês e ela respondeu:
"É que ele guardou os bebês!" (Maryana)
"os berço dos bebês!" (Jocelaine)
Então a Jocelaine conversando comigo (Prof Anelise):
"Sabia que quando eu for grande eu vou por minha filha aqui nesta escola?! E aí eu venho buscar todos os dias!"



Estas imagens mostram uma conversa com um grupo de crianças, em que elas estavam desenhando os espaços que temos na sala. Este diálogo foi muito bacana, pois as crianças tinham feito remédios, brincadeiras, bebês...e quando perguntei onde estavam os bebês, me responderam que estavam guardados. Ainda, me emocionei com a Jocelaine, quando ela me disse que quando for grande vai colocar a filha aqui e vir buscar ela todos os dias. Enfim, cada vez mais me surpreendo com o que as crianças têm a me dizer.

Anelise – fevereiro de 2014.

A opção em trazer tais narrativas diz respeito ao processo no qual, ao contar as histórias vividas, o docente e as crianças não apenas relatam os fatos ocorridos, mas escolhem cenas deste vivido para contar. Observar, escutar, registrar e refletir significa produzir sentido ao encontro com a criança, encontro este que se sustenta em uma docência capaz de ser afetada e produzir afetos, em um tempo possível para a experiência e na premissa de uma ação possível de ser narrada. No ano de 2013, quando a pesquisa acontecia, percebi movimentos que emergiam a ideia de que a documentação pedagógica passou a ser vista como um processo que legitima a ação docente: participação das crianças e das famílias, cuidado nas escolhas das palavras, organização de material para apresentação aos pais e a tentativa de produzir o portfólio como se fosse uma grande história cheia de pequenas histórias.

Neste ano de 2014, a ideia de continuação que trago diz respeito à busca de aprofundarmos ainda mais as discussões do ato de documentar na escola. Compartilho a seqüência de imagens de Melissa como um modo de apresentar uma narrativa no qual a professora, Diane, foi capaz de parar, atentar, olhar, valorar. Ao mesmo tempo, o livro de histórias de Anelise explicita a intenção de, com as crianças, narrar pequenas histórias que constituem uma grande história.

Estas narrativas, como a da conversa na roda, dos espaços, o desenho da roda e do boneco Felipe – antes e depois da reforma -, são narrativas que, se não contadas, tem a possibilidade de serem esquecidas. Narrativas estas que foram escolhidas pelas crianças, escritas pela professora e serão lidas por muitas pessoas. Pessoas que, daqui a muito tempo, pela narrativa escrita, poderão saber como esta turma experimentava modos de viver juntos.

A ação docente de documentar diz respeito, portanto, a ação de narrar histórias, de diferentes modos e com escolhas. Escolhas estas que constituem o docente e as crianças. Quando a opção foi a de lembrar uma roda de conversa, o que estava latente na turma era o boneco Felipe, um boneco que eles mesmos construíram e que, portanto, é alguém importante para eles. Cada palavra, cada desenho, cada questionamento constitui o professor e a criança, pois são as nossas escolhas que nos fazem caminhar e desenhar, portanto, nossa própria narrativa de vida.

A ação de escolher algumas coisas ao invés de outras diz respeito à ação de lembrar e esquecer. Lembrar, para Gagnebin (1994, p. 102), não busca a descrição do passado como foi de fato, mas a sua “retomada salvadora na historia presente”.

O lembrar e o esquecimento, juntos, formam “a urdidura no tecido do mesmo texto, como, na escrita da história, o desdobramento infinito das imagens do passado e a concentração no recolher do presente” (GAGNEBIN, 1994, p. 105).

Na tentativa de colocar um ponto final neste estudo, a sensação é a de que, assim como “os frutos e as flores vivem já no ser do sonhador”, cada palavra, indagação, alegria e dificuldade vivida nesta pesquisa vivem e pulsam em mim. O desejo, neste sentido, é o de que - enquanto alguém que busca tornar menos utópico a própria utopia – cada palavra escolhida para compor esta dissertação seja um modo de me constituir e, portanto, um “fruto bem saboreado, cada fruto poeticamente exaltado” (BACHELARD, 2009, p. 92).

Além disso, a escolha por este campo de investigação potencializou devaneios, que como diria Bachelard (2009, p. 93), “devaneios tão profundos, devaneios que nos ajudam a descer tão profundamente em nós mesmos que se desembaraçam da nossa história”. Assim, a busca é a de que, ao me desembaraçar da minha própria história, eu possa contribuir para debates acerca da documentação pedagógica na educação infantil. A ação de documentar acontece através de significados e sentidos, sentidos estes no ato de observar, refletir, admirar. Admirar que, para Bachelard (2009), legitima o envolvimento do educador nas palavras narradas e revividas com as lembranças. “Um apetite de vida aumenta com o ardor das palavras” (BACHELARD, 2009, p. 182). Assim como o poeta, o narrador já não descreve, mas exalta. Deste modo, exalto este tema tão complexo quanto apaixonante, uma questão inacabada, sem conclusões, sem pontos finais. Um tema que, para mim, merece ser contado e problematizado. O final desta dissertação, portanto, se abre a novos caminhos, a possibilidades de aberturas para novas e velhas palavras, para, talvez, uma travessia fecunda.

A história desta dissertação continua, ao mesmo tempo em que se torna uma espera. Continua porque minha reflexão acerca da ação docente com crianças privilegia o inacabado, o provisório e os começos. Continua porque estas são as palavras possíveis de serem ditas por mim neste momento, embora outras tantas estejam querendo se juntar ao texto e, agora, não há mais como eu aceitá-las. Não posso aceitá-las, mas ao mesmo tempo não vou recusá-las, pois elas estão em mim e, portanto, neste estudo. “Cada livro, como cada escritor, tem uma passagem difícil, incontornável. E ele deve assumir a decisão de deixar esse erro no livro, para que ele permaneça um livro verdadeiro, não mentido” (DURÁS, 1994, p. 36). Assim, meu

ponto final não assume certezas, pois é uma escrita verdadeira. Uma escrita com palavras que, como menciona Alves (2010), me ajudam a ver melhor o mundo. Um final provisório de continuação e espera: esperança e espera por uma docência na educação das infâncias capaz de se reinventar, inventando suas palavras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação do olhar**. *Revista Pais & Filhos*, São Paulo, 16, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniaio/rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>> Acesso em: 20 mar. 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A palavra mágica**. In: *Discurso de primavera e algumas sombras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007.

AUSTER, Paul. **No País das Últimas Coisas**. Trad. Luiz Araujo. São Paulo: Best Seller, 1987.

AZEVEDO, A. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). **A documentação da aprendizagem: a voz das crianças**. In: J.Oliveira-Formosinho (Org). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes , 1989.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

_____. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v.3. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem S [et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força**. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Tempo para viver o cotidiano**. 2012. Mimeo.

_____. **Refletindo sobre a Avaliação, a Documentação Pedagógica e o Acompanhamento das Aprendizagens**. **FACED: UFRGS, 2009**. Disponível em http://amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/fortaleza_2007.zip?PHPSESSID=95ee7bc5470d4696f63452d5580a64f1

_____. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade.** In: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.56-69, jan/jun 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FERNANDES, Susana Beatriz. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo.** Pátio, Porto Alegre, ano X, n. 30, p. 8-11 – jan-março. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem S., HORN, Maria da Graça S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: <<http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>>, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas?** In: Salto para o Futuro, TV Escola, Educação de crianças em creches, ano XIX – Nº 15 – Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação: Outubro/2009.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras: ensayo para una poetica del comienzo.** Barcelona: Herder, 2004.

_____. **A aprendizagem do novo: reflexões sobre a tragédia do começo.** In: I Seminário Internacional de Educação de Campinas: a escola como centro do processo pedagógico, 2006. Campinas. Anais Eletrônicos. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_fernandobarce na.htm>. Acesso em 13/06/2012.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético.** Barcelona : Paidós, 2000.

BARROS, Manoel de. Achadouros. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância.** II: Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações curriculares para a Educação Infantil - práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. **Relatos de experiencia e investigación narrativa**, in LARROSA et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. p. 11-59. Barcelona: Laertes.

DAHLBERG, G.; MOSS, P., PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Drummond, Mary J. **Avaliar a aprendizagem das crianças**. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 7-21, nov. 2005.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES, Susana Beatriz. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre: 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. 2001.
Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em 12-11-1013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

*Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação.** In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GUSTSACK, Felipe. **Elogios da linguagem: perturbações na formação de professores.** Anped Sul. 2008. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/08_32_49_ELOGIOS_DA_LINGUAGEM_PERTURBACOES_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORE.pdf>. Acesso em 12/06/2013.

GUSTSACK, Felipe. **Problematizando a escrita com professoras em formação.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 107-123, set./dez. 2013.

HOUAISS, **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva, 2001.

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

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.

_____. **Literatura, experiência e formação.** IN Caminhos investigativos – Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002.

_____. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.** México: FCE, 2003

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4.ed. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Experiência, escola e educação.** Revista Reflexão & Ação, Vol. 19, No 2, p. 189-200, 2011.

_____. **O professor ensaísta.** In: Revista Educação. Investigação e Práticas, nº 7, p. 22-46, maio de 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo di Pietro. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.

MORIN, Edgar. **O método**, vol. 6: Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método**, vol.1. A natureza da natureza. Rio Grande do Sul: Sulina, 2001.

MURILLO, Márcia Vilma. **Lugares da criança na cidade**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. Projeto de Pesquisa Mestrado.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAUJO, Sara. **O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação**. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>>. Acesso em 12/10/2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PARENTE, Cristina. **Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação**. Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 22-45, nov. 2005.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. et al. **Deixando marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____. **O estágio tecido com os fios do ensino, da pesquisa e da extensão.** In: NORONHA, ELISIANE C. S. F.; ANDRADE, Izabel C. F.; MAURÍCIO, Wanderléa P. D. Itinerários da formação docente: saberes e experiências do Estágio Curricular do USJ. São Paulo: Laborciência, 2012. p. 17 – 32.

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

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

PAZ, Octávio. [1979] **Convergências: ensaios sobre arte e literatura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PESSOA, F. - **Obra Poética.** Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1986.

POHLMANN, A e RICHTER, S. **Artes Plásticas e Educação: a dimensão formativa da errância nos processos de aprendizagem.** In: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, Florianópolis, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado.

_____. **A marca da infância: quando o fazer é fingir.** In: Anais 2006. 29. Reuniao Anual da ANPED: Educacao, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu – MG, ANPED, Outubro 2006, p. 1-15.

_____. **Criança e Pintura – ação e paixão do conhecer.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Experiência poética e linguagem plástica na infância.** GT: Educação e Arte, n. 01, 2010.

RICHTER, S.; MURILLO, M.; BERLE, S. **Aprendendo com o mundo: ação autônoma e jogo heurístico na educação de bebês.** In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3220/30>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

RICHTER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.** 34ª Reunião Anual ANPED, GT-07, out 2011, Natal/RN, p 1-14. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>>.

Acesso em 02/02/2012.

RINALDI, Carlina. **Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental.** In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O Currículo Emergente e o Construtivismo Social.** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância.** In: FARIA, Ana L. G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.* São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades.** São Paulo: Scipione, 1989.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados – I.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes.** Revista nodos y nudos, n. 18, 2004.

TOMASELLI, Anna; ZOCCHI, Alessandra. **Perché documentare.** In: FIRENZE. *Línea guida: per i servizi educativi ala prima infanzia – Documentazione.* Azzano São Paolo: Edizione Junior, 2009.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre: 2012.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro e Reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Mestrado “A ação docente de documentar na educação infantil”

Pesquisadora Responsável: Niqueli Streck Machado

Telefones para contato: (51) 98676750

Nome: _____

Idade: _____ anos

O(A) Sr. (ª) ou seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A ação docente de documentar na Educação Infantil**” da responsabilidade da pesquisadora Niqueli Streck Machado.

Tal pesquisa ocorrerá na escola SESC - Educação Infantil, no município de Cachoeira do Sul – RS, através de encontros e ações de compartilhar distintos registros e modos de documentação pedagógica, acontecendo no horário de trabalho. O objetivo é o de compreender a relação docente de documentar as experiências dos encontros entre adultos e crianças. Para receber outros esclarecimentos você pode procurar a pesquisadora responsável pela investigação. Diante dessas informações, **se quiser** fazer parte deste trabalho, assine no final deste documento e o entregue na escola. A participação nesta pesquisa é **voluntária** de qualquer tipo de custo ou **auxílio financeiro para os participantes da mesma**, e não oferece qualquer tipo de risco. A qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, na pesquisa acima descrita.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável Legal

Pesquisadora