

1

NO TECIDO DA DOCUMENTAÇÃO, MEMÓRIA, IDENTIDADE E BELEZA

Luciana Esmeralda Ostetto

Duas palavras-chave para qualquer processo de documentação são memória e identidade. Se não temos memória de onde estivemos, do que fizemos e de qual é a nossa história, não teremos uma identidade definida.

Andrea Rauch (2005, p. 52)

Registro na educação infantil: O tema revisitado

O registro diário, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres, colocou-se para mim como tema de pesquisa há muitos anos, num contexto de profunda relação com a formação docente para a educação infantil.

Em 1997, um grupo de estagiárias do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a minha supervisão, elaborou um projeto de estágio: “Três cabeças que não se entendem passam fome de tanto pensar... Reflexões sobre planejamento, registro e avaliação” (Souto-Maior *et al.* 1997), e enfatizou a importância e a necessária articulação destes três elementos, já então assumidos como instrumentos da prática pedagógica na educação infantil: planejamento, registro e avaliação. Tal projeto buscava responder a questões pautadas pelos novos conhecimentos sobre as crianças e as instituições de educação infantil, e também pelas determinações legais a respeito de creches, pré-escolas e formação de seus profissionais, instauradas na segunda metade dos anos 1990, sobretudo a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96.

Na mesma época, aprofundando os questionamentos que movimentaram o referido projeto e a realização do estágio, articulando-os com as necessidades indicadas pela prática das educadoras em formação, realizamos a pesquisa “Deixando marcas de nossa história enquanto profissionais da educação infantil”. Desenvolvida em conjunto com educadoras (professoras e servidoras técnico-administrativas) do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI – instituição de educação infantil ligada ao Centro de Ciências da Educação da UFSC), a pesquisa foi proposta como um convite à aventura do resgate e da apropriação da experiência-palavra das educadoras. Apostando na potencialidade do registro escrito como espaço legítimo de construção de autorias, reafirmava o papel do educador como “autor e narrador, comunicando seu fazer educativo através da palavra escrita, de um texto vivo, real, pois a palavra escrita, como texto, é tradução de uma experiência e, como expressão do vivido, é comunicação e troca” (Ostetto, Oliveira e Messina 2001, p. 13). Com a pesquisa e o trabalho com os profissionais daquela instituição, pudemos construir diálogos que ampliaram a significação do registro para a prática pedagógica.

Os estudos, pesquisas e práticas de formação docente realizados seguiam perspectivas assinaladas por outros pesquisadores brasileiros – tais como Freire (1983 e 1996), Warschauer (1993), Magalhães e

Marincek (1995) –, que reconheciam a prática do registro do cotidiano como essencial, tanto para a qualificação do fazer educativo, como para a formação docente. Madalena Freire (1983, p. 77), primeira referência que encontrei sobre o tema, em experiências brasileiras, destaca a importância do registro diário como documento e como instrumento de contínua reflexão do professor sobre sua prática: “Através dessa reflexão diária [o professor] avalia e planeja sua prática. Ele é também um importante documento, onde o vivido é registrado, juntamente com as crianças. Nesse sentido, educador e educando, juntos, repensam sua prática”.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria.

Com um breve levantamento de histórias e percursos relacionados à prática do registro na educação infantil, produzi um ensaio dando visibilidade a velhos e novos interlocutores que marcam a importância do registro docente como documentação pedagógica (Ostetto 2008). Identifiquei nas propostas educativas desenvolvidas no norte da Itália, particularmente da cidade de Reggio Emilia, um canal fecundo para a ampliação da reflexão, colocando em diálogo experiências italianas e brasileiras.

Nas primeiras experiências e publicações produzidas no contexto brasileiro, identifiquei que o registro apontava, preferencialmente, para a formação continuada (que é autoformação) do professor: registrar é escrever sobre sua prática, tecer memória da experiência, com anotações que serão matéria de análise e reflexão. As experiências das crianças também estavam presentes na recolha de ações, pensamentos e enunciados produzidos em torno de vivências, temas trabalhados e

situações encaminhadas no cotidiano educativo, embora não estivessem contempladas como objetivo central dos registros. Por exemplo, no livro *A paixão de conhecer o mundo* (Freire 1983), o leitor encontra-se com a prática apaixonada e comprometida da autora-professora, que publica os relatórios do trabalho realizado em São Paulo, nos anos de 1978 e 1981, com grupos de crianças de 4 e 5 anos. O conteúdo e a forma dos relatórios estão repletos de meninas e meninos que participam, falam, interrogam, propõem, criam, pintam, desenhavam, inventam histórias, brincam, constituem um grupo juntamente com a professora. Podem-se visualizar algumas dessas histórias e produções plásticas das crianças nas imagens compartilhadas. É muito bonito o livro. Por entre as linhas dos relatórios, li uma ponderação da professora-narradora: “Vale a pena abrir um parêntese aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência de que *elas* estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento” (*ibidem*, p. 45; grifo do original). Ou seja, as várias questões que envolvem a prática pedagógica e o registro na educação infantil, incluindo retratos de observações das crianças, estão sinalizadas no livro de Madalena Freire (1983).

Conhecendo as experiências italianas, por sua vez, identifiquei que a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. Por isso mesmo, as formas de registro utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e videogravações, que captam vozes e ações de crianças e professores em atividades, as próprias produções das crianças, e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada (Gandini e Goldhaber 2002). Outro aspecto da proposta que convém destacar diz respeito à discussão sistemática dos registros (seja de imagens, produções das crianças, anotações ou conversas capturadas em audiogravador), haja vista que uma das principais razões da documentação é possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento.

Participei de grupos de estudos na Itália, na cidade de Reggio Emilia, em três ocasiões (nos anos de 2013 e 2014, antes da pesquisa; em fevereiro de 2017, na fase final do projeto), e, no diálogo direto com professoras, pedagogistas e atelieristas de lá, pude retomar o contato com as questões da documentação pedagógica, atualizando a problemática envolvida na prática do registro e ampliando sentidos para o tema que estava recolocado na pauta de meus interesses de pesquisa. Esse movimento de retomada, provocado pelo encontro com a realidade italiana, intensificou a busca pela compreensão sobre os processos de observação, registro e documentação na educação infantil.

Na articulação dos tantos fatores e interesses explicitados, elaborei o projeto “A dimensão estética da documentação pedagógica: Poéticas do processo” (Ostetto 2014), traçado como pesquisa-formação e desenvolvido em diálogo e colaboração com o coletivo de profissionais de uma unidade municipal de educação infantil de Niterói: a Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Rosalda Paim.

// Com o objetivo geral de aprofundar o conhecimento sobre as práticas de registro e documentação no âmbito da educação infantil, identificando e analisando a dimensão estética do processo, a pesquisa buscou também: identificar as modalidades de instrumentos utilizados para o registro das experiências educativas, analisando abrangência e pertinência comunicativa; caracterizar a documentação pedagógica produzida, discutindo forma, conteúdo e recursos expressivos adotados; analisar as narrativas poéticas evidenciadas na produção documental, identificando traços que revelassem a dimensão estética do processo; revisar o conceito de documentação pedagógica, como prática cooperativa e fator de qualificação dos fazeres e saberes dos educadores, oferecendo elementos para a construção de propostas de formação continuada na área de educação infantil; contribuir para o aprimoramento das práticas de registro e documentação realizadas pelos educadores na educação infantil, qualificando as narrativas do processo compartilhado com os diferentes grupos de crianças e famílias, afirmando autorias.

A proposta de pesquisa-formação partiu da observação e da identificação das formas e dos conteúdos dos registros já produzidos

no interior da instituição-campo de pesquisa, e expandiu-se no compartilhamento e na discussão de narrativas do vivido, problematizando as práticas e alimentando o diálogo que aponta para a teorização coletiva dos princípios da documentação pedagógica possível.

Deslocando o foco de uma visão prescritiva – categorizando o que é registro e determinando como se faz documentação – para uma visão que dá atenção às possibilidades – intencionando romper com os estreitos parâmetros do certo ou do errado –, no presente capítulo, ainda que os aspectos conceituais envolvidos no tema estejam presentes na trama da reflexão, dialogo com as maneiras próprias de registrar e documentar daquelas educadoras que se fizeram interlocutoras. Desejo, assim, dar visibilidade aos processos, aos percursos de aprendizagens, testemunhados no encontro com educadoras que, assumindo o desafio de efetivar propostas pedagógicas com meninos e meninas na educação infantil, planejam, registram e avaliam – experimentando, criando caminhos, reinventando práticas – com base em seus contextos.

Um tema, um projeto, pesquisa-formação

A Umei Rosalda Paim oferece educação infantil em turno integral a 157 crianças com idades entre 2 e 5 anos. A organização dos grupos de crianças é feita por faixa etária, e em cada um dos oito grupos constituídos trabalham duas professoras. Nesse contexto, o projeto de pesquisa-formação desenvolvido desenhou um fazer investigativo participativo, traçado entre as educadoras. Refiro-me a educadoras, considerando que participaram não apenas as professoras, mas também a equipe gestora-pedagógica (ou equipe de articulação pedagógica): o grupo ficou constituído por 22 profissionais, sendo 18 professoras, uma diretora, uma diretora-adjunta e duas pedagogas.

A pesquisa foi desenvolvida salientando o exercício da observação, do registro e da reflexão sobre a ação educativa cotidiana, integrando a prática e a pesquisa da documentação pedagógica. Para tanto, criou-se

uma dinâmica de trocas, acompanhamento e estudo com as educadoras, abordando conceitos e diferentes modalidades de registro, sustentando o diálogo com sua prática concreta, para assim apoiar e contribuir com seus processos de registrar e documentar como um todo.

Na interlocução entre saberes e fazeres, própria dos processos de pesquisa-formação, o exercício da narrativa, fertilizada na aventura-apropriação da experiência-palavra das participantes, norteou o caminho metodológico.

A prática da documentação pedagógica, no contexto italiano, pressupõe observar cuidadosa e atentamente as maneiras próprias de as crianças se relacionarem e construir conhecimentos sobre e no mundo (Edwards, Gandini e Forman 1995; Gandini e Goldhaber 2002; Dahlberg, Moss e Pence 2003; Fortunati 2003 e 2009; Hoyuelos 2006; Rinaldi 2012). A observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. Curiosidade, dúvida, interesse, emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso mesmo, documentar é também compromisso, disposição de acolher as vozes do outro, não somente com as orelhas, como adverte Carla Rinaldi (2012), mas com todos os nossos sentidos.

Nessa direção, o caminho metodológico traçado para a pesquisa aqui referida assumiu princípios constitutivos da documentação pedagógica e privilegiou o estar junto com as educadoras para escutar a multiplicidade de formas e sinais que falam sobre o que está acontecendo no cotidiano educativo e revelam maneiras de ser professora, diretora ou pedagoga. Estar junto – escutar – extrapola atitudes configuradas como aproximação dos “sujeitos da pesquisa” para simples recolha de dados, ou para a apreensão de respostas certas às questões formuladas; ao contrário, significa abertura para a constituição de um campo de significações produzidas no processo e no encontro.

Dentro do quadro explicitado, o material básico da pesquisa-formação contemplou: a) registros escritos, elaborados pelas professoras, como pequenas notas ou escritas no caderno de registro específico; b)

registros e documentos de reuniões pedagógicas; c) outros registros (imagéticos, filmicos, sonoros etc.) produzidos e organizados nos limites de um determinado período, seja pelas professoras, seja pela equipe gestora-pedagógica.

Quanto ao registro escrito, os dados foram acessados por meio de participação e observação de reuniões realizadas na instituição-campo de pesquisa (reuniões de estudo, planejamento pedagógico), utilizando-se principalmente a elaboração de narrativas do percurso (caderno de campo da pesquisadora e da bolsista de iniciação científica que participou do projeto). Na dinâmica própria das reuniões, e compreendendo a investigação na inter-relação pesquisa-formação, foram desenvolvidas propostas de problematização com base em questões formuladas sobre as formas e os conteúdos dos registros escritos que vinham sendo produzidos, os quais eram discutidos nas reuniões. A proposta de produção de pequenos vídeos das crianças (capturando suas interações, formas de ocupação do espaço, brincadeiras) para serem partilhados no encontro de estudo-formação, assim como a proposta de reunir um conjunto de fotografias, com base no qual se faria o exercício de análise, também fez parte do processo.

Com relação aos outros registros, foram inventariados diferentes materiais documentais, procedendo-se ao levantamento das produções da Umei, assim como catalogando tipologias (como, por exemplo, vídeos, fotografias, painéis expositivos, álbuns de atividades, cadernos de registro etc.) e finalidades (observação do cotidiano, elaboração de relatório, compartilhamento na sala do grupo, exposição nos corredores da instituição, socialização com pais e comunidade, sistematização de um projeto etc.). A catalogação dos tipos de registros e de suas finalidades explicitadas ofereceu os tópicos para categorias de análise, na busca por elementos indiciários do processo autoral-formativo.

Em 2014, comecei o diálogo com a equipe gestora-pedagógica, alinhando princípios e perspectivas da pesquisa. Em virtude das reformas no prédio que abrigava a Umei, começamos o trabalho efetivo de encontros de pesquisa-formação no ano seguinte. Durante os dois anos de duração da pesquisa (2015 e 2016), convivendo semanalmente com o

coletivo da Umei, tecemos relações significativas, pautadas no respeito mútuo e no cultivo da confiança, que possibilitaram não apenas a produção de dados de pesquisa, mas o conhecimento compartilhado, articulando estudos e práticas, sonhando e projetando coletivamente qualidade para a educação infantil. Na base de tudo, tecemos o estreitamento de laços entre universidade e educação básica, rompendo fronteiras, encurtando distâncias. Aprendizado fundamental.

Para se fazer memória, a documentação nasce da observação

*Existe uma cultura da infância submersa, por isso
creio que seja uma tarefa importante, para quem
trabalha com crianças, torná-la visível.
Vea Vecchi (2005, p. 46)*

Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real.

A documentação, nos diz Fortunati (2009), nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida.

Interpretar é atribuir significado ao que dizem e fazem as crianças e por isso a observação e a documentação são instrumentos que contribuem para valorizar suas experiências:

Através da observação e da documentação, de fato, o adulto tem a possibilidade de compreender e conhecer os processos das

crianças, para depois narrá-los por meio de palavras e imagens. Observar e documentar as experiências de uma criança ou de um grupo representam, assim, instrumentos imprescindíveis para o conhecimento das potencialidades e das competências das crianças e do grupo. (Pagni 2011, p. 39)

Como história narrada, nascida da observação cuidadosa de quem está dentro da situação, envolvido, o registro que se converte em documentação pedagógica é um meio privilegiado para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças – para dar visibilidade à cultura da infância, da qual fala a atelierista Veà Vecchi (2005); é memória das experiências; é ferramenta para que professoras e professores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos, que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também é canal de comunicação com as famílias (Edwards, Gandini e Forman 1999). //

Como argumentou Tiziana Filippini na palestra que proferiu em Reggio Emilia, por ocasião do grupo de estudo lá realizado em 2014: “Projetar e documentar é um modo de ser professor”. Nesse contexto, o próprio papel docente está em questão, pois os atos de observar e documentar implicam professoras e professores que, no ofício de cuidar e educar, respeitam a identidade das crianças, escutam e refletem sobre o que testemunham, sem simplificar ou desqualificar os gestos, as palavras, as expressões de meninos e meninas com os quais convivem (Fortunati 2003). Implicam professoras e professores que olham as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência, e, assim, professoras e professores que escutam as crianças perguntando-se sobre seus modos próprios de ser: Quem são, o que buscam, como se apropriam do mundo a sua volta? Nas questões formuladas, um pressuposto visível: as crianças aprendem por meio de sua individualidade e na relação com os outros, com curiosidade e competência, de corpo inteiro. Elas buscam o sentido e o significado das coisas, o sentido do mundo, e frequentemente expressam esses sentidos capturados por meio de diferentes linguagens: crianças dizem, e

fazem, cada uma! Essa exclamação, comum ao adulto que se espanta e se maravilha diante das inusitadas perguntas ou ações das crianças, anuncia o novo, e, justamente, é esse novo que precisa ser documentado, para que não seja apenas uma atitude emocional de uma professora mais atenta, que acha graça e se diverte com as peripécias de meninos e meninas.

A documentação assim entendida não é algo estático, “não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações, arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças” (Rinaldi 2012, p. 109). As diversas formas de registro (anotações breves em blocos de nota, fotografias, audiogravações, pequenos vídeos que mostrem crianças e docentes em atividade, arquivo de produções das crianças e mesmo fotografias de seus trabalhos) compõem procedimentos que conduzem à documentação: os materiais reunidos vão sendo organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, gerar interpretação que pode fertilizar novas propostas. Como ponderam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 201), “visualizar a prática requer que o processo de documentação se torne parte integrante do trabalho cotidiano e não algo que está de fora”. Ou seja, observar e registrar são ações desenvolvidas ao longo do ano, são práticas e exercícios contínuos.

Ainda que gere um produto (necessário para cumprir alguns de seus objetivos, como a memória e a comunicação), o interesse maior recai sobre o processo, e é nesse específico aspecto que a documentação alimenta o planejamento: quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos, e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e suas formas de pensar e fazer.

Planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra. Entretanto, chamo a atenção para um aspecto imprescindível que distingue a abordagem educativa de Reggio Emilia: no lugar de planejamento, que evoca programação, algo instituído,

previamente determinado, é utilizada a expressão *progettazione*, um termo difícil de ser traduzido.

Os educadores italianos usam o termo *progettazione* para definir o complexo planejamento em conjunto que os professores realizam. (...) O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas. Portanto, professores e crianças constroem juntos um plano flexível. *Progettazione* é, assim, um processo dinâmico baseado na comunicação que gera documentação e que é reciclado por ela. (Gandini e Goldhaber 2002, p. 154)

Nas imagens, palavras, produções recolhidas pelo olhar do adulto que observa e se coloca como interlocutor dos fazeres das crianças, diz Carla Rinaldi (2012, p. 131), “existe um passado, aquilo que já ocorreu, mas existe o futuro (ou melhor, aquilo que pode vir a acontecer se...)”. Aí está a íntima relação entre interpretar o vivido e lançar-se a novas experiências, fecundadas no processo da documentação.

A dimensão comunicativa da documentação precisa também ser destacada, pois os preparativos (que envolvem seleção e organização) para torná-la compreensível e disponível a outros olhares e interpretações possibilitam a revisão do material produzido, “como se estivéssemos vendo e escutando novamente o que já aconteceu e, dessa maneira, conseguindo entendê-lo melhor” (Gandini e Goldhaber 2002, p. 155).

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação.

Como destacou a pedagoga italiana, “a documentação é uma forma narrativa. (...) Esses ‘escritos’, em que diferentes linguagens são

entrelaçadas (gráfica, visual, icônica), precisam ter o próprio código, a própria convenção no grupo que os constrói e utiliza” (Rinaldi 2012, p. 134). No momento de compartilhar e tornar visível a história que se documentou, muitas e diferentes maneiras podem ser utilizadas, lançando mão de diferentes materialidades e suportes de acordo com o que se quer comunicar e para quem: “painéis, materiais escritos à mão ou digitados, como livros, cadernos, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros tipos de materiais, podem ser apresentados de todas as maneiras e combinações possíveis” (Gandini e Goldhaber 2002, p. 155).

As produções das crianças são uma parte importantíssima da documentação que se quer comunicar, utilizando-se, para tanto, os trabalhos bi e tridimensionais que já foram finalizados ou mesmo que ainda estejam em processo de elaboração. “Esse tipo de documentação deve vir acompanhado pelas interpretações do professor e, quando for possível, pelos diálogos e pensamentos das crianças”, recomendam ainda Gandini e Goldhaber (2002, p. 156).

Para documentar, na beleza de capturar e revelar instantâneos que traduzam as cores, as formas e os conteúdos dos processos vivenciados pelas crianças, é preciso que o adulto conserve (ou recupere) “o mesmo senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas” (Malaguzzi 1999, p. 98). Para que professoras e professores vejam e ouçam a criança – suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado –, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos. É fundamental que estejam alimentados por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação (Ostetto 2015).

A identidade de uma instituição no conteúdo e na forma de seus registros

Desde que cheguei à Umei Rosalda Paim, propondo a pesquisa e participando de seu cotidiano, notei que o registro fazia parte do

momento de troca e diálogos acerca da produção e produção docente

projeto político-pedagógico e estava claramente pautado entre as ações que deviam ser garantidas. Essa diretriz para a ação pedagógica podia ser percebida com facilidade: o convite para que as professoras registrassem era evidenciado, por exemplo, nos cadernos de registro presentes em todas as salas para anotações das duplas de docentes que atuam com os diferentes grupos de crianças, e também no bloco de notas disponibilizado pela equipe de articulação pedagógica a todas as professoras; nas salas dos grupos havia os “blocões”, nos quais professoras e crianças registravam acontecimentos e descobertas vivenciados dia a dia, construindo memória. Por outro lado, nas reuniões pedagógicas a discussão sobre as formas de observar e escrever o cotidiano vivido com as crianças estava presente.

Em uma dessas reuniões que acompanhei, um ponto de pauta foi a discussão sobre a função dos murais e sua organização. Os pontos discutidos traduziam a importância de um mural como documentação, na medida em que poderia ser utilizado para compartilhar, mostrar, comunicar o que já foi realizado, ou informar o que vai ser feito (Ostetto 2015).

Em outra reunião, de avaliação e planejamento, o tema foi retomado, como indica a narrativa da bolsista de iniciação científica que participou do projeto:

Na reunião do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo Infantil (Capci), ocorrido em dezembro de 2015, a pedagoga destacou o papel fundamental do caderno de registros, que pode comportar uma escrita que relata o dia, de maneira descritiva, ou uma escrita reflexiva, que possibilita pensar no erro, em novas estratégias e nas mudanças de caminho que vão acontecendo e que estão para além da idealização do planejamento – que se torna flexível quando a criança é reconhecida, também, como autora do processo educativo. (Figueiredo 2016, p. 7)

Essas considerações, tecidas com base em testemunhos das pesquisadoras, demonstram a compreensão da importância do registro para a instituição e de suas múltiplas funções: desde a construção

da memória, passando pelo apoio ao replanejamento e chegando à comunicação.

Ao longo da pesquisa, procedendo ao levantamento das produções da Umei, a equipe da pesquisa inventariou os diferentes materiais documentais, catalogando os tipos de registros encontrados – vídeos, fotografias, painéis expositivos, bloção (álbum), cadernos de registro, planejamentos (mapas conceituais), produção das crianças que foram guardadas, relatórios individuais e de grupo etc. Também analisou suas finalidades – observação do cotidiano, avaliação da prática pedagógica, subsídios para elaboração de relatório, compartilhamento na sala do grupo, exposição nos corredores da instituição, socialização com pais e comunidade, sistematização de um projeto etc. Nos limites do presente capítulo, falarei de algumas documentações localizadas: bloção, mapa conceitual, relatórios, fotografias, murais.

Bloção

Compondo uma particular forma de registro praticada pelas professoras da Umei Rosalda Paim, o bloção é uma espécie de álbum formado por folhas de cartolina A3, no qual vão sendo anotadas as histórias, descobertas e experiências vivenciadas pelos grupos. Nele também podem ser fixadas fotografias e outras produções das crianças, como desenhos e pinturas, representativas dos projetos desenvolvidos.

Com características de um grande caderno, por vezes é pendurado na parede, feito um quadro, ao qual as crianças facilmente podem recorrer para olhar ou consultar o conteúdo registrado. O bloção, todavia, não é um portfólio, que só ao final de um período letivo é organizado. Sua principal característica é justamente a cotidianidade: ele vai sendo composto no decorrer dos dias, em diferentes momentos, ao longo do ano.

A proposta de bloção partiu da pedagoga da instituição, que inclusive atribuiu a nomenclatura à inspiração nas ideias de outros educadores – como Freinet, educador francês do começo do século

XX, idealizador do Livro da Vida, e também Madalena Freire, no Brasil – e foi sugerida para as duplas de professoras no ano de 2015; foi entregue a elas um bloco de cartolina, tamanho A3, semelhante a um grande caderno, o qual tiveram liberdade para usar com as crianças de diferentes maneiras. (Figueiredo 2016, p. 6)

Analisando alguns blocões, nota-se que são constituídos com a identidade de cada grupo; nenhum é igual ao outro, uma vez que o vivido e as histórias do vivido também são diversos. Nas páginas do grande caderno podem-se encontrar: fotografias de diversos momentos e situações compartilhadas, desenhos e pinturas das crianças, textos criados pelas crianças e transcritos pela professora (a depender do grupo, há textos escritos também pelas crianças), anotações de hipóteses para pesquisa, falas e comentários das crianças, combinados e acordos do grupo, relatos de experiência, entre outros elementos. Cada qual está impregnado de uma estética própria no seu interior e sobretudo na capa, que é um elemento de destaque do bloção – a capa geralmente é providenciada quando as folhas foram todas preenchidas, ao final de um período, como acabamento e arremate do bloção. Há grupos que produzem até dois blocões no ano.

Essa forma de documentação lembra, verdadeiramente, o “Livro da vida” – um caderno com o registro dos acontecimentos do dia –, confeccionado em parceria entre professor e crianças e que foi idealizado por Célestin Freinet (1896-1966). Tratava-se de

um grande caderno onde eram anotados os fatos mais interessantes acontecidos no dia-a-dia (...). Nele ficavam gravados os momentos mais vivos e as anotações podiam ser feitas por quem quisesse (...). As crianças ilustravam-no com desenhos, colavam folhas impressas, coloriam... era uma festa! Também discutiam sobre o que era mais importante escrever e, assim, seguiam colecionando páginas de vida. (Sampaio 2002, pp. 23-24)

Segundo a estudiosa da pedagogia e das técnicas Freinet, o “Livro da vida” constitui-se como um “documento vivo que pode e deve ser lido por

todos os que estão diretamente ligados às crianças: pais, amigos, colegas e visitas” (Sampaio 2002, p. 24). O bloção cumpre também essa importante função de uma documentação, que é a comunicação. Em alguns grupos, o bloção podia ser levado para casa, para os pais e familiares olharem e até escreverem comentários, ou bilhetes, para o grupo. Era um meio de levar a educação infantil para casa, um veículo de diálogo e troca com os pais.

Mapa conceitual

Parte de um conjunto de orientações que sustentam a prática pedagógica da Umei, os mapas conceituais configuram caminhos e possibilidades para a proposição de experiências, considerando um tema inspirador geral, definido a cada ano para o coletivo da instituição. Um mapa conceitual, segundo identifiquei nos princípios delineados e nas práticas observadas, pode ser compreendido como ponto de partida para o planejamento, e sua estruturação pauta-se na ideia de que os conhecimentos se desenvolvem em rede e devem contemplar o interesse e a participação ativa das crianças.

A pedagoga, em uma das reuniões com as professoras, salientou que o mapa conceitual possibilita a abertura para ver e articular as múltiplas linguagens na Educação Infantil, enquanto tópico abordado no âmbito legal, nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Sabemos, disse ela, que as crianças não aprendem somente pela linguagem oral e pela linguagem escrita. O mundo não se finda em tais linguagens. No cotidiano lidamos com as linguagens matemática, artística, científica, dentre outras. (Figueiredo 2016, p. 10)

Assim, o mapeamento de ações, temas, conteúdos, atividades, possibilidades que se espalham e se articulam em rede oferecerá uma visão ampliada do trabalho pretendido. Conectando os projetos específicos de cada grupo ao tema inspirador que diz respeito ao coletivo, o mapa conceitual buscará garantir a unidade e a identidade do trabalho pedagógico da Umei, preservando a diversidade.

Pode ser visto, também, como registro e documentação que orienta o percurso e ao mesmo tempo historiciza as escolhas que dão base a um determinado projeto desenvolvido. Pelas análises realizadas, a flexibilidade é característica do processo de elaboração desse mapeamento e do seu encaminhamento. As crianças, com vez e voz ativas, confirmam ou redefinem, no dia a dia, as linhas traçadas no mapa conceitual, entrelaçando desejos e interesses que não se esgotam na rede inicialmente mapeada. Há sempre outro caminho a ser explorado, outra história a ser ouvida, outra atividade a ser construída, outra brincadeira a disparar relações e conhecimentos outros.

Os mapas, em sua maioria, apresentam estrutura similar, embora tenham suas particularidades com relação à utilização de cores, formas e pontos de articulação na trama do seu desenho. Entretanto, no que se refere ao conteúdo, as diferenças são consideráveis.

O mapa conceitual traduz uma maneira de pensar e organizar o projeto pedagógico, traçar caminhos, planejar. Identifico, na prática e no exercício de criação dos mapas conceituais na Umei Rosalda Paim, a busca do coletivo por superar a tendência histórica na educação infantil e planejar a “hora da atividade”, rompendo com a fragmentação da ação pedagógica, integrando redes de interesses em diálogo com as crianças. Os documentos-mapas que foram encontrados no processo da pesquisa indicam esse caminho, que vai sendo trilhado e ampliado na reflexão coletiva, à medida que o caminho se faz.

Será a forma mais adequada para o planejamento da prática pedagógica na educação infantil? Essa não é, certamente, uma pergunta relevante, quando se testemunha o movimento de um grupo de profissionais de diferentes setores (docência, gestão, pedagogia) que está com os olhos voltados para as crianças, desejando reconhecê-las, aprendendo a reparar em suas linguagens e formas de se relacionar com o mundo ao redor, e de expressar seus saberes e descobertas. Carla Rinaldi, quando fala sobre a maneira de as escolas de Reggio Emilia pensarem, projetarem e fazerem o trabalho educativo, pondera:

A instituição escolar, na verdade, pode desempenhar um papel especial de produção cultural e de real experimentação sociopolítica na medida em que este momento (de *progettazione*) e este lugar (a escola) sejam vividos não como espaços e tempos para reproduzir e transmitir saberes, mas, antes de tudo, como espaços de criatividade. (Rinaldi 2011, p. 114)

espaço tempo

A pedagoga italiana reafirma o espaço escolar como espaço de criatividade, de produção cultural, e, nessa direção, ajuda-nos a ampliar a reflexão sobre a dinâmica de pensar a ação educativa e os processos que fecundam a realização de uma proposta pedagógica. Pois, guardadas as devidas especificidades de contexto, quando recorre à elaboração de mapas conceituais para direcionar os modos de planejar, a Umei Rosalda Paim está claramente traçando e vivenciando um processo criativo. Revela que está buscando alternativas para superar a tradicional fragmentação que tem marcado concepções e práticas de planejamento na educação infantil. Tomando nas mãos essa tarefa, que é coletiva, seus profissionais estão experimentando, criando, fazendo com autoria.

Relatórios

Os relatórios (de cada criança e do grupo), elaborados semestralmente, nascem da observação diária registrada nos cadernos da dupla de professoras, blocos de notas e blocões, culminando em uma narrativa que pretende revelar processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em grupo, contando também a respeito do trabalho planejado e desenvolvido pelas professoras e da proposta da escola.

Por meio da elaboração dos relatórios semestrais (individuais e de grupo), as professoras, e a Umei de modo geral, atendem também ao dispositivo legal que orienta a avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para

avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

(...) IV – 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; (...). (Brasil 2009, pp. 4-5)

Para contribuir com a elaboração dos relatórios, a equipe de articulação pedagógica produziu um texto com algumas reflexões, referências e orientações, que foi discutido com as professoras, em reunião de planejamento especialmente pautada para esse debate. No referido texto, convertido em documentação do processo, localizamos problematizações e encaminhamentos práticos: o que colocar no relatório? Algumas orientações dão base para a reflexão e a escrita docentes. O trecho a seguir foi extraído daquele documento:

O que colocar no relatório? Fiquem atentas:

- Às situações cotidianas: descrever o comportamento da criança, contextualizando-o e não qualificando-o.
- Contextualizar também as aprendizagens. Aprendizagens são construídas num contexto vivido, mediado por outros profissionais, outras crianças, outros espaços...
- Descrever características relevantes do desenvolvimento da criança, a partir das interações, brincadeiras e mediações.
- Organizar seu texto com coesão e coerência, agregando itens que se afinam, evitando a repetição de informações.

“O exercício da escrita nos obriga o exercício de ações – operações mentais e intelectuais de classificação, ordenação e análise –, nos obriga a objetivar e sintetizar: trabalhar a construção da estrutura do texto, a construção do pensamento” – Madalena Freire. (Umei Rosalda Paim 2015)

Percebe-se, nas orientações escritas, a preocupação em olhar e falar das crianças em suas potencialidades, as crianças reais e concretas que vivem um determinado contexto, um espaço de relações. Quando

indicam a importância de contextualizar o comportamento das crianças e não o qualificar, reforçam a ideia de que elas precisam ser vistas em sua identidade, cada qual com sua singularidade: não é possível qualificar (com expressões do tipo “essa faz”, “aquela não faz”, por exemplo) tomando como base para essa qualificação (que melhor seria dizer valoração) critérios universais, que valeriam para todas.

Recorrendo à análise que o grupo já vinha fazendo dos relatórios produzidos, discutindo em reuniões pedagógicas, e também lendo alguns relatórios a que tive acesso, percebo que as narrativas ganham formas variadas, sendo organizadas em tópicos descritivos (títulos dos projetos e meses em que foram desenvolvidos, assuntos e temas de interesse das crianças e trabalhados, descrição das atividades por semana etc.), ou textos corridos, com descrições e comentários de alguns aspectos, com análises sobre o vivido integrando essas descrições; alguns se revelam em tons poéticos, com a alegria e a aventura de conviver com as crianças sendo evidenciadas na forma mesma do relatório. Fotografias que reforçam os fatos descritos e/ou analisados também estão presentes.

Alguns relatórios trazem transcrições das falas das crianças, descrevendo situações do cotidiano, e apontam as impressões das professoras em contextos específicos, de modo que a ação de escrever ganha vida, sentimentos, emoções e identidade.

Fotografias

Como discutido anteriormente, conceitualmente os múltiplos registros na educação infantil se materializam em anotações, fotografias, pequenas filmagens, gravações de áudio, dentre outros recursos, compondo a documentação pedagógica, compreendida como observação, narrativa, memória e ao mesmo tempo conteúdo para investigação sobre a prática pedagógica e a ampliação do conhecimento sobre as crianças, ao longo de um processo.

Na Umei, os registros fotográficos apresentam-se como um dos recursos mais utilizados. Foram contabilizadas 4.027 fotografias

nos arquivos consultados no período. Para melhor visualização e compreensão, é apresentada a Tabela 1, pela qual se demonstra como elas foram organizadas pela equipe de articulação pedagógica e pelas professoras.

TABELA 1 – LEVANTAMENTO DE FOTOGRAFIAS
NOS ARQUIVOS DA UMEI NO ANO DE 2015.

TÍTULO DA PASTA	QUANTIDADE DE FOTOGRAFIAS
Banda	11
Carnaval 2015	175
Convites	25
Formação continuada Visita à Casa da descoberta Primeira reunião de pesquisa-formação com L. Ostetto	112
Fotos para relatórios	110
Fotos reunião Grei* 5	165
Grei 2A	2.012
Grei 2B	622
Grei 3A	63
Grei 3B	44
Grei 4A	132
Grei 4B	82
Grei 5A	414
Organização espacial	65
Registro e avaliação na educação infantil	20
TOTAL	4.052

* Grupo de Referência da Educação Infantil. Fonte: Figueiredo (2016).

Como explicitado na discussão sobre a metodologia da pesquisa, no levantamento e na produção dos dados não interessava observar se as professoras praticavam ou não o exercício do registro nos parâmetros da documentação pedagógica, conceitualmente apresentada pelos estudos e por outras experiências de referência. Considerando os

princípios da própria documentação, interessava observar, registrar e interpretar os dados em diálogo com as educadoras: quando, como, por que as fotografias foram feitas? Elas se caracterizam pela captação de algumas faces do processo/do cotidiano ou estão sendo acumuladas na intencionalidade de um produto final? Alguns tópicos para guiar a análise foram estabelecidos: qual o conteúdo da imagem? São fotos posadas ou espontâneas? Com qual finalidade foram tiradas? O que se pode ler/ver, através da imagem, sobre as crianças e sobre a prática pedagógica? O que é possível interpretar?

Loris Malaguzzi, ao tratar da dimensão visual da documentação pedagógica, sugeria que, além de perceberem os fatos e as situações registrados na fotografia, os educadores prestassem atenção

aos rostos, aos olhos, à boca, aos gestos, às posturas e aos sinais apenas esboçados das crianças, que são as grandes “sentinelas” dos sentimentos e das tensões que as animam interiormente, e que qualificam – o modo mais natural – seus níveis de participação, de esforço, de prazer, de desejo e de espera emergentes nas experiências do ato de aprender. (*Apud* Hoyuelos 2006, p. 200)

No âmbito da pesquisa que desenvolvemos, por meio do exercício de análise de algumas fotografias que as professoras trouxeram para os encontros de pesquisa-formação, a visão sobre o vivido pelas crianças, as relações e as ações envolvidas naquele cotidiano registrado se ampliava. Ficavam evidentes, nos destaques e no diálogo entre o grupo, detalhes não percebidos durante a realização dos registros fotográficos e na primeira olhada. O modo como as professoras que fizeram as fotografias viam algumas crianças foi sensivelmente questionado e em certa medida modificado com base nas análises e nos comentários de suas colegas. A experiência demonstrou o potencial narrativo de imagens fotográficas, ainda que também tenha revelado que a prática de se debruçar sobre as fotografias do cotidiano para (re)ver as crianças, suas expressões, conforme sugerido pelo pedagogo italiano, ainda é um exercício a ser ampliado e incorporado.

É importante percebermos, no ato de uma professora fazer uma foto, a preocupação explícita com a memória, com a história. Quem fotografa capta no instantâneo uma cena específica, num tempo e num espaço determinados por seu olhar; escolhe um ponto de vista específico, tem um objetivo. Todavia, depois de realizada, a foto se abre a diferentes leituras da realidade capturada, possibilita múltiplas interpretações, de acordo, agora, com aquele que vê o conteúdo retratado. Não se limita aos olhos nem à perspectiva de quem fez a foto; permite a construção de outras histórias, tecidas pelo olhar e pela subjetividade de quem tiver contato com ela. Como discute Alfredo Hoyuelos (2006, p. 199):

A máquina fotográfica oferece uma nova competência e habilidade profissional aos educadores. É uma forma de testemunhar e de contar acontecimentos extraordinários – a outros colegas e às famílias – que a memória poderia apagar. A documentação fotográfica torna públicos os processos observados e registrados, por isso possibilita o confronto e o intercâmbio.

No conjunto de fotografias catalogadas na Umei Rosalda Paim, as crianças aparecem em retratos posados e espontâneos. Exibindo meninos, meninas e suas professoras de maneira bonita e sensível, essas fotografias transmitem àquele que as olha detalhes do trabalho realizado e, como testemunhos visuais, oferecem provas da complexa e multidimensional organização do cotidiano educativo. Pelas fotografias se estabelece um diálogo com o vivido: as crianças são vistas e revistas em variados momentos do cotidiano, em interações, brincadeiras e atividades de experimentações e exploração de múltiplas linguagens e materialidades.

Ao registrarem fotograficamente, os professores, como observadores-participantes de um grupo, compartilham com outras pessoas suas visões e concepções sobre os modos próprios de ser criança. Na Umei, algumas fotografias são expostas em painéis, pelos seus corredores e paredes, podem ser anexadas nos relatórios de grupo elaborados semestralmente e, por vezes, são reunidas em um “CD dos melhores momentos” de cada grupo, para ser entregue às famílias ao final do ano letivo.//

Os pais que não acompanham a integralidade do cotidiano educativo, da rotina de seu filho na Umei, ao olharem fotos que traduzem atividades, cenas, espaços e tempos de envolvimento das crianças, podem se aproximar e entender um pouco o que estava acontecendo nas cenas registradas, que revelam crianças em grupo ou individualmente, vivendo o momento, interagindo, brincando, criando. As fotografias, em painéis, álbuns digitais ou impressos, são narrativas em imagens que dinamizam o diálogo com os pais, fortalecendo os canais de comunicação. E essa é uma função preponderante da documentação.

Os murais

A organização dos painéis que observamos ao andar pelos diversos espaços, corredores e salas da Umei Rosalda Paim transmite mensagens sobre o projeto pedagógico da instituição, declara a ideia de criança que fundamenta sua prática. Nos registros que compõem a organização dos murais, identifica-se a valorização das produções das crianças. Basta entrar e olhar ao redor as marcas das crianças, clara e belamente informadas. A busca de comunicação com os pais também fica evidente.

A intencionalidade na montagem dos murais em exposição evidencia-se no tipo de suporte e na forma adotada: tecidos, papelão, plástico transparente que admite a sobreposição de outros tantos materiais sem danificar a pintura da parede. Na composição dos painéis não se vê, por exemplo, E.V.A. (emborrachados), material tão comum nas instituições de educação infantil (e tão frio, e tão pobre!).

Os aspectos destacados seriam apenas detalhes, simples e corriqueira decoração? Não, é claro que não se trata apenas de um enfeite sem maiores implicações. Os espaços, com tudo o que lhes constitui ou não, inclusive na presença e na forma de organização dos murais, contam histórias, falam de princípios, concepções e objetivos daqueles que os estruturaram.

Os espaços não são simples arranjos físicos; são também arranjos conceituais e simbólicos; constituem-se em campos semânticos nos

quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, requerendo atenção. Dessa forma, os materiais utilizados e as imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutros; portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual, denotam leituras e modulam os modos de ver (Cunha 2005).

O espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados por uma dada configuração espacial (Hoyuelos 2006). Nesse sentido, as chamadas decorações dos espaços educativos são, na verdade, repertórios visuais, estéticos, e revelam preferências e concepções atuando, por sua vez, na formação do gosto. Os murais e painéis expositivos, como documentação pedagógica, dão mostras flagrantes da estética praticada em um projeto pedagógico, ampliando ou restringido as experiências sensíveis, e, portanto, estéticas, de crianças e adultos que fazem parte de uma instituição de educação. No caso dos painéis da Umei Rosalda Paim, o toque do feito à mão – artesanal, criativo, bonito, autoral – é visivelmente ressaltado, é marca da instituição, revela sua identidade, sua estética.

Nesses painéis-murais, além das imagens, fotos ou produções originais das crianças, há sempre um título e um pequeno quadro explicativo, narrando o processo do que está sendo visto. Nota-se, pois, a preocupação com os interlocutores, as famílias potencialmente, oferecendo informações que situam aqueles fazeres das crianças e revelam a proposta educacional, conferindo-lhes maior significado – não de uma atividade isolada, mas de produções integradas a uma sequência de vivências protagonizadas pelo grupo.

Retrato e comunicação da proposta pedagógica: Os murais além da decoração



Famílias das crianças observando o painel exposto no pátio coberto da Umei Rosalda Paim (2016).

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante”, que é resultado da troca e da visibilidade.

Carla Rinaldi (2012, p. 113)

A documentação oportuniza aos pais e familiares o acompanhamento dos processos vividos por seus filhos na instituição de educação infantil. Por meio de relatórios, fotografias, painéis com as produções das crianças, materiais organizados e disponibilizados à apreciação e ao conhecimento das famílias, professoras e equipe gestora-pedagógica alimentam um canal frutífero de relações, ampliando afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo.

O painel expositivo, o mural, tão comum em creches e pré-escolas, é um importante tipo de documentação por seu apelo visual. Basta colocar os pés na porta, dirigir o olhar para suas paredes e já começamos a ler as mensagens que um determinado espaço carrega. Quando os arranjos

visuais são fortes, chamam e convidam a uma parada, à observação, à interação com o conteúdo exposto.

As paredes, nas cores e nas formas que comportam, podem expressar acolhimento, calor, gentileza e identidade, ou hostilidade, frieza, indiferença, deixando à margem a identidade daqueles que habitam o lugar. Segundo Gianella (2015, p. 67), percebemos a *anima* de uma escola também nas formas de ocupação do espaço, mas temos visto escolas desalmadas, cuja arquitetura remete “à natureza das prisões ou hospitais, (...) um lugar de vigilância para os atos e os tempos de permanência”. Um lugar vazio, no qual não pulsa a vida.

Nas paredes de escolas, pré-escolas e creches estão registros, concepções, objetivos de quem as ocupou. Nelas podemos ver as crianças, seus processos, seus movimentos e criatividade potencializados nos murais que amplificam as vivências e marcam o vivido, ou, ao contrário, ver apenas o adulto e suas marcas ocupando um lugar que não deixa espaço para as múltiplas linguagens da infância, para a “cultura da infância submersa”/usando as palavras de Veia Vecchi (2005, p. 46).

Um ambiente educativo é vitalizado com as produções das crianças que contam as histórias compartilhadas no cotidiano. Os murais, em suas qualidades estéticas, alimentam com cores, texturas e formas o olhar daquele que os contempla. Transportam-no, quiçá, para suas próprias histórias, para o encantamento do belo, para a novidade da infância. Possibilidades e potencialidades de meninos e meninas são apresentadas, reveladas, traduzidas e, por isso, permitem aos pais olharem seus filhos de outro ponto de vista.

Falando do papel da documentação com relação às famílias, observa Carla Rinaldi (2012, p. 113):

A documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que seu filho está fazendo, mas também como e por quê (...). É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam, em certo sentido, a criança “invisível” que raramente conseguem enxergar.

Os murais lançam pontes de diálogos com as diferentes pessoas que circulam pelo espaço da educação infantil; são canais privilegiados de comunicação com os pais e a comunidade. A Umei Rosalda Paim manifesta claramente essa compreensão, seja na própria organização de seus painéis expositivos, seja pela discussão mantida com o coletivo de profissionais a respeito desse importante veículo de compartilhamento com as famílias, atentando para a clareza dos objetivos quanto ao que se deseja expor. Com relação a esse aspecto, acompanhei durante a pesquisa um significativo processo de reflexão e construção de um caminho coletivo que ampliava a compreensão dos objetivos de um mural e apoiava a efetivação de novas práticas com a construção de orientações. Em uma reunião de planejamento de que participei, foi discutido que, para a composição dos murais, seria importante que os trabalhos expostos tivessem um título e um pequeno texto informativo, explicando sobre a atividade que dera origem àquela produção, apresentando o contexto da produção e/ou do trabalho das crianças que estivessem sendo compartilhados; não seria necessário apresentar atividades de todas as crianças ao mesmo tempo; contudo, seria fundamental selecionar o que se considerasse mais significativo entre as atividades projetadas e realizadas num certo período; essencial seria também ter cuidado para que os trabalhos expostos revelassem as crianças, sua autoria; e que fossem expostos com organização e beleza (Ostetto 2015).

Os murais expõem relações, concepções, vida tramada e compartilhada em narrativas visuais. Carregam em si uma dimensão estética potente. E as orientações da Umei Rosalda Paim, testemunhadas no processo da pesquisa, indicaram a necessidade de que os murais fossem constituídos com beleza; ou seja, declararam explicitamente a dimensão estética como um valor pedagógico – atitude de cuidado que direciona as escolhas, que se importa com a mensagem em sua forma e em seu conteúdo, que respeita, que se envolve, pois não está dissociada de uma dimensão ética. Estética que pode ser compreendida como

uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um *fio* que conecta e ata as coisas entre si, um ar que nos

leva a preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento; escolhas nas quais se percebem harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos. A dimensão estética pressupõe um olhar que descobre, que admira, que se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo. (Vecchi 2006, pp. 15-16)

A atelierista italiana também diz, reportando-se ao biólogo e antropólogo Gregory Bateson, que “o estético é uma estrutura que conecta” (*ibidem*, p. 17). É muito significativa e oportuna essa citação, que nos leva a pensar na conexão entre as coisas, o ser afetando o mundo e sendo afetado pelo mundo – estesia –, que é o contrário do afastamento, da indiferença com as coisas ao redor – anestesia. Nessa direção, a estética mobiliza todos os nossos sentidos, promovendo relações, provocando contatos, alimentando sensibilidades e fertilizando expressividade.

Continuando sua lúcida e ímpar reflexão a respeito da dimensão estética, a referida autora reforça que a busca de beleza é uma necessidade básica do ser humano.

Trata-se de uma aspiração à beleza que encontramos em todos os povos e em todas as culturas atuais e passadas: a atenção estética entendida e vivida como um filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer atenção, graça, ironia, um enfoque mental que supera a simples aparência das coisas, e mostra aspectos e qualidades inesperadas e impensadas delas. (*Ibidem*)

E a documentação pedagógica também comporta uma dimensão estética, como nos lembra Alfredo Hoyuelos (2006), falando da obra de Loris Malaguzzi: a documentação é uma estratégia ética e estética, reúne critérios de qualidade estética, a qual se deve entender como uma capacidade de entrarmos em ressonância com o mundo a nossa volta, que se revela na nossa própria maneira de conhecer e expressar o

conhecimento, incluindo o gosto pelo belo, que é experiência e não um detalhe vazio.

É a vibração estética que nos impulsiona a dar nomes, nomes a figuras e cores, e a figuras e cores que parecem existir, e a melhorar as construções de nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os objetos de prazer que suscitam, em nós e nos outros, um “valor” para seduzir e deixar-nos seduzir. (Malaguzzi, *apud* Hoyuelos 2006, p. 178)

Trazendo essas questões – da beleza, da sensibilidade, dos padrões que nos conectam ou nos afastam do que nos rodeia, da estesia ou da anestesia ao viver o cotidiano – para pensarmos a documentação pedagógica do tipo mural, encontro uma forte e linda imagem no trabalho de Gianella (2015) que fala das paredes e dos corredores da escola como territórios simbólicos, como “peles”, “cenografias do conhecimento”, que deixam entrever a dimensão estética do cotidiano na sua interioridade.

Como uma cenografia do conhecimento, os registros dessas interioridades compõem sua superfície, pele receptiva que expira e inspira sensações e percepções diversas, nas imagens, nas escritas, nos ensaios, nos gestos, nos signos que são formas poéticas e políticas de ocupação. (*Ibidem*, p. 80-81)

Sim, a escola pode e deve ser um ambiente estético habitável, traçando e deixando traços no/do vivido. Sua pele, suas paredes, deve expor sentidos e dar espaço para que outros sentidos floresçam, considerando que as “formas de expor potencializam a expressão de suas manifestações” (*ibidem*, p. 93). Na discussão proposta pela autora, a produção de murais é também uma forma de combater o vazio de impressões, a indiferença com o que acontece, com a experiência que se faz no interior da escola; de combater a ausência de poesia no cotidiano. Para ela, um mural não é

mera decoração de ambiente escolar, [mas é] documentação, genuína expressão de processos subjetivos de conhecimento, que repercutem de modo significativo em múltiplas leituras na comunidade, pela forma reveladora de seus conteúdos latentes e implicados. É por isso que a estética dessa produção, bem como as formas de sua exposição, há de ser discutida e cuidada entre os professores, coordenadores e alunos. Há de ser um objeto de reflexão para a escola. (Gianella 2015, p. 97)

Os educadores de Reggio Emilia utilizam, conforme já apontado ao longo do presente capítulo, uma série de instrumentos para registrar e documentar os percursos de experiências protagonizados por crianças, dos quais se ressalta o emprego de imagens. Tal prática é sustentada também na concepção de que as linguagens visuais ampliam a cultura e a sensibilidade estética. Porém, “para comunicar de modo significativo, as imagens requerem, sobretudo, olhares sensíveis às situações, olhares capazes de captar a substância profunda dos acontecimentos” (Vecchi 2006, p. 23).

A beleza, o cuidado, o bom gosto são elementos que devem compor a documentação pedagógica, pois “é tão importante observar ou investigar sobre os processos de conhecimento da criança como, posteriormente, saber narrá-los” (Hoyuelos 2006, p. 179). É na narração dos acontecimentos que o educador pode construir sentidos ao que a criança manifesta, expressa.

Um mural constitui-se de objetos culturais que falam à comunidade. As cenografias dos painéis expositivos de uma escola expõem a escola, o conteúdo explícito em seu currículo, e “exibem também as invisibilidades: interação, afeto, ocupação, conexão, pertencimento” (Gianella 2015, p. 103).

Final de percurso, começo de outras histórias

Vivendo parte do cotidiano da Umei Rosalda Paim durante o tempo da pesquisa-formação, no encontro com crianças e adultos, não

só contemplei como também toquei a pele com a qual a instituição se expunha, se mostrava. A pele com a qual, sobretudo, convidava à aproximação, ao diálogo. Entrei em contato, fui afetada, e, nesse toque, sentidos foram acionados, sensibilidades foram amplificadas, de modo que minha escuta como pesquisadora capturou, para além de dados de pesquisa, certas essencialidades: a busca, a experimentação cotidiana a que se entregam aquelas educadoras – professoras, diretoras, pedagogas –, com o compromisso de fazer educação infantil colocando a criança no centro da proposta pedagógica; testemunhei ações e pensamentos que descrevem percursos de aprendizagens significativas.

Desvelando registros, fui tecendo e constituindo narrativas que dão a conhecer meu olhar sobre o observado, lembrando que, no campo da documentação e da memória, não há a história verdadeira, mas a interpretação possível. Os dados documentais inventariados revelam o protagonismo do coletivo da Umei, adultos e crianças, e atestam a potencialidade da documentação pedagógica, ao permitirem revelar modos próprios de um coletivo planejar e fazer educação infantil, com beleza e afirmando identidade. Narrar é preciso!

Através da narração a escola constrói sua própria história cotidiana e significativa, longe da linguagem técnica oficial. Desvela sua própria biografia e as biografias dos protagonistas que criaram as histórias.
Hoyuelos (2006, p. 182)

Referências bibliográficas

- BRASIL (2009). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- CUNHA, S.R.V. da (2005). “Um pouco além das decorações das salas de aula”. *Reflexão e Ação*, v. 13, n. 1, jan.-jun. Santa Cruz do Sul, pp. 133-149.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bérgamo: Junior.

_____. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

FIGUEIREDO, I.C. (2016). "Relatório bolsista Pibic". Niterói: FE-UFF.

FORTUNATI, A. (2003). "Processi in relazione". In: TOGNETTI, G. (org.). *Creare esperienze insieme ai bambini: La documentazione delle esperienze dei bambini nel nido*. Azzano San Paolo: Junior.

_____. (2009). *A educação infantil como processo da comunidade: A experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). *Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I*. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico.

GANDINI, L. e GOLDBERGER, J. (2002). "Duas reflexões sobre documentação". In: GANDINI, L. e EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 150-169.

GIANELLA, E.M.B. (2015). "Cenografia do conhecimento: A dimensão estética da escola". Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.

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

MAGALHÃES, L. e MARINCEK, V. (1995). "Instrumentos de registro da reflexão do professor". In: CAVALCANTI, Z. (coord.). *A história de uma classe*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MALAGUZZI, L. (1999). "História, ideias e filosofia básica". In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.

OSTETTO, L.E. (2008). "Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências". In: OSTETTO, L.E. (org.). *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, pp. 13-32.

_____. (2014). "A dimensão estética da documentação pedagógica: Poéticas do processo". Projeto de pesquisa. Niterói: UFF.

_____. (2015). "A prática do registro na educação infantil: Narrativa, memória, autoria". *Revista @mbienteeducação*, v. 9, n. 2, jul.-dez. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, pp. 202-213.

OSTETTO, L.E.; OLIVEIRA, E.R. e MESSINA, V. da S. (2001). *Deixando marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura.

PAGNI, B. (2011). "L'osservazione e la documentazione come strumenti per valorizzare l'esperienza dei bambini". In: TOGNETTI, G. et al. (orgs.). *A partire dalle relazioni: Accogliere e valorizzare le esperienze dei bambini al nido*. Azzano San Paolo: Junior, pp. 39-43.

RAUCH, A. (2005). "L'immaginario bambino". In: MAZZOLI, F. (org.). *Documentare per documentare. Quaderno 7*. Bolonha, pp. 52-61.

RINALDI, C. (2011). "L'ambiente dell'infanzia". In: CEPPI, G. e ZINI, M. (orgs.). *Bambini, spazi, relazione*. Reggio Emilia: Reggio Children, pp. 114-120.

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

SAMPAIO, R.M.W. (2002). *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione.

SOUTO-MAIOR, S. et al. (1997). "Três cabeças que não se entendem passam fome de tanto pensar... Reflexões sobre planejamento, registro e avaliação". Projeto de estágio do curso de Pedagogia – Educação infantil. Florianópolis: UFSC.

UMEI ROSALDA PAIM (2015). "Orientações para a elaboração de relatório (Documento interno)". Niterói. (Digitado)

VECCHI, V. (2005). "Le porte tra gli alberi". In: MAZZOLI, F. (org.). *Documentare per documentare. Quaderno 7*. Bolonha, pp. 45-51.

_____. (2006). "Prólogo: Estética y aprendizaje". In: HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, pp. 15-25.

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