



**ANDRÉ JOSÉ RODRIGUES JUNIOR**

**SABERES SENSÍVEIS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:  
POÉTICAS PARA UMA DIDÁTICA COMPROMETIDA COM AS  
INFÂNCIAS**

**LAVRAS - MG**

**2024**

**ANDRÉ JOSÉ RODRIGUES JUNIOR**

**SABERES SENSÍVEIS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POÉTICAS PARA  
UMA DIDÁTICA COMPROMETIDA COM AS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores para a obtenção do título de Mestre.

**Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima**  
**Orientadora**

**Profa. Dra. Monica Guerra**  
**Co-orientadora**

**LAVRAS - MG**

**2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Catalogação da Biblioteca Universitária da UFLA**

Rodrigues Junior, André José.

Saberes Sensíveis e Documentação Pedagógica: poéticas para uma didática comprometida com as infâncias / André José Rodrigues Junior. – Lavras : UFLA, 2024.

273 p. : il.

Orientador: Francine de Paulo Martins Lima

Co-orientadora: Monica Guerra

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Docência. 2. Pedagógica - documentação. 3. A/r/tografia. 4. Saberes sensíveis. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Guerra Monica. III. Universidade Federal de Lavras. IV. Título.

CDD – 370.71

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)

**ANDRÉ JOSÉ RODRIGUES JUNIOR**

**SABERES SENSÍVEIS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POÉTICAS PARA  
UMA DIDÁTICA COMPROMETIDA COM AS INFÂNCIAS**

**SENSITIVE KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION: POETICS  
FOR A DIDACTIC COMMITTED TO CHILDREN**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de março de 2024  
Dra. Wasti Silvério Ciszewski Henriques CP II RJ  
Dr. Braian Garrito Veloso UFLA  
Dra. Francine de Paulo Martins Lima UFLA  
Dra. Monica Guerra UNIMIP

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francine de Paulo Martins Lima  
Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Monica Guerra  
Co-orientadora

**Lavras - MG  
2024**

## AGRADECIMENTOS

Ressaltar todas as pessoas que eu precisaria agradecer nesse curto espaço de uma página é um trabalho árduo - provavelmente impossível. No entanto, algumas pessoas são fundamentais e representativas de todos que me ajudaram e vêm ajudando.

Minha família: dos que estão aos que já se foram, são a base do que sou... dos mais velhos que entregaram em nossas mãos o fruto de toda sua jornada para compartilharmos como primos, irmãos, primos-irmãos;

Aos poetas: semeadores com brilho no olhar que deixam nosso mundo mais bonito e mostram outras formas de se olhar... a todos os poetas, meu axé, minha gratidão!;

Aos professores e parceiros de trabalho: pessoas que encontrei pelo caminho, que me ensinaram, que deixaram um pouco de si e, espero, terem levado um pouco de mim;

Valéria Andreetto: pessoa sabida e de alma mais que gentil, que encanta pela entrega e construção que vem realizando durante tantos anos, abriu as portas para que eu pudesse conhecer melhor todo o belo trabalho que é realizado na Escola Jardim dos Pequenitos e possibilitou o encantamento das documentações nessa pesquisa;

Braian, Amanda e Wasti: por suas falas e olhares nos processos de seminário, qualificação e defesa, suas disponibilidades para escutar e acolher esse trabalho em sua forma inusitada de ser;

Por fim, à Fran e à Monica: dizem que é junto dos bão que a gente fica mió, tive essa alegria e oportunidade de ser acompanhado por duas pessoas que tenho imensa admiração e que me orientaram durante todo o percurso desse trabalho refinando e apurando meu olhar.

## RESUMO

Como pensar um resumo sem perder a liberdade poética? Talvez roubando-lhe as horas e subvertendo a ideia de eficiência em prol de espaço para que as palavras respirem. É ao ritmo desse compasso que escrevo este trabalho *a/r/tográfico*, metodologia onde arte, pesquisa e ensino se mesclam para um caminho metodológico que busca entre-lugares. Nesse caminho, observei e analisei três documentações pedagógicas de uma escola de Educação Infantil a partir de estruturas musicais, unindo arte e pesquisa para melhor observar os aspectos pedagógicos desses documentos. Em nosso centro, a relação entre os saberes sensíveis e a documentação pedagógica como eixo para compreender as possibilidades de escutar experiências complexas e subjetivas das crianças e comunicá-las por meio de elementos poéticos e estéticos. Mas, se me ponho a poetizar no pequeno espaço de um resumo, é justamente pela problemática que me move: o silenciamento dos saberes sensíveis e a superficialidade de práticas pedagógicas que ignoram as falas lentas e subjetivas das crianças. Por isso, tive como objetivo principal compreender as relações entre os saberes sensíveis e a documentação pedagógica bem como suas contribuições para uma didática que respeite e acolha as culturas infantis. A análise realizada revelou a potência da linguagem poética como possibilidade de escuta às crianças em uma perspectiva acolhedora, enfatizando o lugar prioritário e urgente de uma prática pedagógica sensível em que os saberes docentes se entrelaçam com os saberes sensíveis a partir da experiência estética, da reflexão empreendida e ato pedagógico ressignificado a partir da documentação pedagógica. Caminhamos, assim, na direção de uma didática sensível e comprometida com as infâncias. Como produto educacional, propomos um percurso didático pautado na poética do brincar e dialogando com os conceitos de infâncias, escutas e saberes.

**Palavras Chaves:** saberes sensíveis; documentação pedagógica; *a/r/tografia*; docência; infâncias.



## ABSTRACT

How to think about a summary without losing poetic freedom? Perhaps stealing your hours and subverting the idea of efficiency in favor of space for words to breathe. It is to the rhythm of this rhythm that I write this *a/r/tographic* work, a methodology where art, research and teaching merge for a methodological path that seeks between places. Along this path, I observed and analyzed three pedagogical documents from an Early Childhood Education school based on musical structures, combining art and research to better observe the pedagogical aspects of these documents. In our center, the relationship between sensitive knowledge and pedagogical documentation as an axis for understanding the possibilities of listening to children's complex and subjective experiences and communicating them through poetic and aesthetic elements. But, if I set out to poetize in the small space of a summary, it is precisely because of the problem that moves me: the silencing of sensitive knowledge and the superficiality of pedagogical practices that ignore the slow and subjective speeches of children. Therefore, my main objective was to understand the relationships between sensitive knowledge and pedagogical documentation as well as their contributions to teaching that respects and embraces children's cultures. The analysis carried out revealed the power of poetic language as a possibility of listening to children from a welcoming perspective, emphasizing the priority and urgent place of a sensitive pedagogical practice in which teaching knowledge is intertwined with sensitive knowledge based on aesthetic experience, reflection undertaken and pedagogical act given new meaning based on the pedagogical documentation. We are therefore moving towards teaching that is sensitive and committed to children. As an educational product, we therefore propose a didactic path based on the poetics of play and dialoguing with the concepts of childhood, listening and knowledge.

**Key-words:** sensitive knowledge; pedagogical documentation; *a/r/tography*; teaching; childhood.

Dedico esse trabalho a duas pessoas que foram fundamentais na minha vida e em minhas escolhas do caminho a seguir: Paulo Porto Alegre e Iveta Maria Ávila Borges Fernandes. Mais do que professores, me acompanharam durante um grande período da minha vida e me ensinaram muito mais do que imaginam. À Iveta, que nos deixou durante o período desse trabalho e a quem não pude fazer a dedicatória pessoalmente, mas que, aonde estiver, sempre terá minha gratidão; E ao Paulo, a quem não vejo há muitos anos, mas que ainda assim permanece sempre presente em minha memória. A vocês, minha eterna gratidão!

## INDICADORES DE IMPACTO

A lacuna na formação estética dos pedagogos é um desafio persistente, e esta pesquisa se insere como uma resposta à necessidade de integrar a sensibilidade e a expressão poética ao cotidiano escolar. Muitas vezes, a formação docente se restringe a um modelo tecnicista que prioriza métodos padronizados, deixando de lado a escuta profunda e as múltiplas formas de expressão das crianças. Ao valorizar os saberes sensíveis, este estudo reforça o direito das crianças à expressão, à escuta e ao reconhecimento de suas narrativas como parte essencial do processo educativo. Isso não se limita a uma reflexão teórica, mas ganha materialidade na criação de um roteiro para auxiliar professores na elaboração de documentações pedagógicas sensíveis, possibilitando sua aplicação tanto na formação inicial quanto em programas de formação continuada. A relevância dessa abordagem também se manifesta no fortalecimento da documentação pedagógica como uma prática viva e significativa. Em vez de um documento engessado, a pesquisa propõe que os registros docentes sejam compreendidos como narrativas estéticas, capazes de comunicar as experiências complexas e subjetivas da infância. Ao trazer conceitos da arte e da poesia para esse campo, estabelece um diálogo interdisciplinar entre pedagogia, artes e brincar, ampliando o repertório de formação dos educadores e enriquecendo sua prática cotidiana. Além disso, há um impacto direto na relação entre universidade e comunidade. As instituições acadêmicas têm o compromisso não apenas de produzir conhecimento, mas de fazer com que ele reverbere na sociedade, contribuindo para transformações reais. Nesse sentido, a pesquisa não se fecha em si mesma, mas se desdobra em ações formativas e parcerias com redes públicas e privadas de ensino promovendo momentos de troca e formação para professores em exercício. Essas iniciativas já vêm sendo desenvolvidas em Lavras e municípios vizinhos, podendo ser fortalecidas, levando os conceitos e metodologias propostos para dentro das escolas e espaços educativos, criando pontes entre a produção acadêmica e as demandas concretas do território. Ao propor um percurso didático pautado na poética do brincar e na escuta sensível, a pesquisa questiona práticas pedagógicas mecanicistas e reafirma a urgência de uma educação que valorize as singularidades infantis. Isso representa, em última instância, uma mudança de paradigma, na qual a documentação pedagógica não é vista apenas como um instrumento de controle ou avaliação, mas como um espaço de escuta, acolhimento e construção conjunta do conhecimento. Dessa forma, caminha-se para uma prática pedagógica mais humanizada, em que os saberes docentes se entrelaçam com os saberes sensíveis na construção de uma educação comprometida com a infância e suas múltiplas linguagens.

## IMPACT INDICATORS

The research on the relationship between pedagogical documentation and sensitive knowledge opens pathways for significant impacts in education, both in academia and in teaching practice. By intertwining art, research, and teaching, this study proposes an aesthetic approach to pedagogical documentation, shifting it from a mere bureaucratic record to a powerful tool for reflection and the re-elaboration of educational practices. This transformation not only changes the way teachers perceive and document children's experiences but also directly contributes to the development of a more sensitive didactics, committed to childhood. The gap in aesthetic training for educators remains a persistent challenge, and this research emerges as a response to the need to integrate sensitivity and poetic expression into everyday school life. Too often, teacher education is confined to a technical model that prioritizes standardized methods, overlooking deep listening and the multiple forms of children's expression. By valuing sensitive knowledge, this study reinforces children's right to expression, to being heard, and to having their narratives recognized as an essential part of the educational process. This is not merely a theoretical reflection but takes concrete form in the creation of a guide to assist teachers in developing sensitive pedagogical documentation, making it applicable both in initial training and in professional development programs. The relevance of this approach is also evident in the strengthening of pedagogical documentation as a living and meaningful practice. Rather than being a rigid document, this research suggests that teaching records be understood as aesthetic narratives capable of communicating the complex and subjective experiences of childhood. By introducing concepts from art and poetry into this field, it establishes an interdisciplinary dialogue between pedagogy, music, literature, and visual arts, expanding teachers' training repertoire and enriching their daily practice. Furthermore, there is a direct impact on the relationship between universities and the community. Academic institutions are responsible not only for producing knowledge but also for ensuring that it resonates within society, contributing to real transformations. In this sense, the research does not exist in isolation but unfolds into training initiatives and partnerships with public and private school networks, fostering moments of exchange and professional development for practicing teachers. These initiatives are already being implemented in Lavras and neighboring municipalities, being able to be further strengthened, bringing the proposed concepts and methodologies into schools and educational spaces, building bridges between academic production and the concrete needs of the region. By proposing a didactic path based on the poetics of play and

sensitive listening, this research challenges mechanistic pedagogical practices and reaffirms the urgency of an education that values the singularities of childhood. Ultimately, this represents a paradigm shift, in which pedagogical documentation is not merely seen as an instrument of control or assessment but as a space for listening, welcoming, and collaboratively constructing knowledge. Thus, it moves toward a more humanized teaching practice, where teachers' knowledge intertwines with sensitive knowledge in the construction of an education truly committed to childhood and its multiple languages.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA (ou) ...pra seguir minha jornada.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Os entre-lugares de uma pesquisa viva.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>A/r/tografia - Saberes híbridos.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Intermezzo: Pensamento complexo - bases para uma pesquisa sensível.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>Contextos de escuta - definindo ferramentas e o campo de investigação.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4</b>	<b>Formas Musicais - uma análise a/r/tográfica.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Divertimentos em forma de documentação.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Preludio &amp; Fuga.....</b>	<b>31</b>
<b>2.5</b>	<b>Saberes Sensíveis: refinando nossa escuta.....</b>	<b>32</b>
<b>3.</b>	<b>DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - Docência, infâncias e educação.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Quando o documentar promove participação.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>Imagens de infância - documentação e protagonismo.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3</b>	<b>Escuta sensível - um educador que se reinventa constantemente.....</b>	<b>43</b>
<b>3.4</b>	<b>Apenas o início da viagem.....</b>	<b>46</b>
<b>4.</b>	<b>POÉTICA: Seus saberes e linguagens.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Intermezzo - sobre infâncias e poéticas.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2</b>	<b>A caixa de brinquedos: um olhar sobre a inutilidade poética.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3</b>	<b>Experiência Estética - Movimentos dançantes de um viver pleno.....</b>	<b>55</b>
<b>4.4</b>	<b>Linguagem Poética - devaneios sobre uma forma de ser e sentir.....</b>	<b>61</b>
<b>4.5</b>	<b>Saberes Sensíveis: Sobre pitangas e tocas de coruja.....</b>	<b>69</b>
<b>5</b>	<b>DIVERTIMENTOS, PRELÚDIO &amp; FUGA - Uma análise A/r/tográfica.....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>Divertimentos - Opus I.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.1</b>	<b>1º Movimento: Allegro Contínuo - Um olhar sobre o processo.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.2</b>	<b>2º Movimento. Valsa: lenta e expressiva - Um olhar sobre sutilezas.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1.3</b>	<b>3º Movimento. Andante “a piacere” - Um olhar sobre as singularidades.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.4</b>	<b>4º Movimento. Scherzo “per molti soli” - Um olhar sobre o eu e o outro.....</b>	<b>81</b>
<b>5.2</b>	<b>Divertimentos - Opus II.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2.1</b>	<b>1º Movimento. Acalanto - Um olhar sobre o acolhimento e o cuidado.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2.2</b>	<b>2º Movimento. “A tempo” - Um olhar sobre o tempo da criança.....</b>	<b>89</b>
<b>5.3</b>	<b>Divertimentos - Opus III.....</b>	<b>89</b>

5.3.1	1º Movimento. Lento e cantabile - Um olhar sobre sementes e hipóteses.....	90
5.3.2	2º Movimento. Contraponto - Um olhar sobre linhas e pluralidades.....	91
5.3.3	3º Movimento. Dominante sem fundamental - Um olhar sobre significatividade.....	94
5.3.4	4º Movimento. Vivace: tema improvisado - Um olhar sobre o processo II.....	96
5.4	Prelúdio & Fuga.....	99
5.4.1	Reflexões sobre ética e estética.....	100
5.4.2	Reflexões sobre metáfora e processos metafóricos.....	104
5.4.3	Princípios éticos e estéticos: Tempos e sutilezas.....	107
5.4.4	Princípios éticos e estéticos: Cuidar, educar, acolher.....	112
5.4.5	Princípios éticos e estéticos: Processos, pluralidades e singularidades.....	113
5.4.6	Princípios éticos e estéticos: Sobre a potência das relações.....	119
6	PRODUTO EDUCACIONAL - Tramas e fios para pensar a documentação pedagógica.....	122
6.1	Apresentação.....	122
6.2	Etapas do Processo de Documentação Pedagógica.....	123
6.2.1	Principais Etapas.....	123
6.3	Poéticas e Saberes Sensíveis como fundamentos para o processo de documentação.....	124
6.3.1	Fundamentos para uma documentação sensível.....	125
6.4	Discussão a partir das etapas e fundamentos.....	126
7	CODA - Compassos de uma cadência (in)conclusiva ou... Considerações Finais.....	132
7.1	Labirintos e Rizomas - poéticas para uma narrativa complexa.....	132
7.2	Culturas infantis e a poética do brincar.....	136
7.3	Saberes Sensíveis e Documentação Pedagógica.....	142
	PRÓLOGO.....	146
	REFERÊNCIAS.....	149
	ANEXO I.....	151
	ANEXO II.....	195
	ANEXO II.....	210

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minha carreira, tenho percorrido diversos caminhos e veredas que me fazem ter uma perspectiva própria, mas compartilhada e sustentada por tantas outras vozes. Este trabalho é uma busca por traçar um olhar sobre a documentação pedagógica sem ignorar algumas dessas vozes que fazem parte de minha jornada, mas que muitas vezes são excluídas de um contexto acadêmico, seja por compreender alguns aspectos, por vezes, tão subjetivos, mas presentes e significativos nas experiências das crianças, compondo seus saberes sensíveis, seja por repensar uma perspectiva educacional que respeite e acolha as culturas infantis, suas linguagens e singularidades.

Por isso, optei por um caminho diferente, um trabalho mais poético - e poética será um tema importante durante esse percurso. Acredito na possibilidade dessa união, um trabalho híbrido, onde passeios poéticos podem contribuir para um olhar diferente sobre a perspectiva da educação e da pesquisa. Claro, essa forma de pensar também trouxe alguns atritos, algumas dissonâncias, mas pôde auxiliar a construir essa síntese de vozes que coexistem em mim e na minha forma de pensar. Procurei dialogar sempre com a perspectiva científica, para que não se tornasse um trabalho de cunho unicamente pessoal, mas isso não me fez ignorar que minhas falas são repletas de subjetividades. Portanto, não tive a intenção de desenvolver uma pesquisa puramente objetiva, nem tampouco subjetiva, procurei tecer um percurso onde objetividade e subjetividade pudessem dialogar para criar contextos intersubjetivos, uma teia complexa onde poética e pesquisa podem coabitar.

Antes de adentrar meus objetivos, gostaria de explicitar alguns conceitos fundantes deste trabalho, acredito que isso poderia contribuir para iniciarmos. Dois deles compõem o título: Documentação Pedagógica e Saberes Sensíveis; junto a eles, me é caro o conceito de culturas infantis - talvez o principal motriz desta pesquisa.

Quando me coloco frente a uma perspectiva cultural própria às infâncias, isso necessariamente reflete em meu fazer pedagógico. Só posso fazer-me entender quanto à importância da documentação se compreendo seu papel para refinar minha escuta a partir de um lugar que acolhe as peculiaridades das culturas infantis, sua forma de ser e estar no mundo tão diferente do olhar adulto. Ou seja, parto de uma perspectiva da escuta, de aprender a escutar o que as crianças estão a nos falar por meio de seus gestos, falas, brincadeiras, desenhos... de suas inúmeras linguagens que transcendem a objetividade do adulto e navegam por caminhos mais abertos, flexíveis, subjetivos. Infâncias, suas culturas e linguagens, é um tema que permeia este trabalho e dá sentido à busca de uma documentação sensível.

Ao me colocar em um lugar de escuta dessas infâncias, preciso me abrir a formas sutis de conhecimento que não se prendem à lógica, ao racional. Vejam bem, não me oponho a tal forma de pensar - como constantemente afirmarei durante o texto para que minha fala não caia em tal engano. O pensamento lógico-racional é de importância fundamental tanto para o adulto quanto para a criança e não se trata de ignorá-lo ou colocá-lo como inferior, mas de não nos limitarmos a essa forma de pensar. Proponho, durante o trabalho, um olhar para os saberes sensíveis, uma forma de conhecimento mais sutil, poética, estética e, portanto, muitas vezes ignorada. Não pretendo aprofundar a discussão conceitual neste momento, mas é importante compreendermos que o saber sensível, dentro dessa perspectiva, se distingue do conhecimento inteligível, sendo o primeiro voltado a aspectos mais subjetivos e corporais da nossa experiência, enquanto o segundo compreende uma elaboração lógica, racional e, portanto, mais objetiva.

Para complementar esses dois conceitos, volto meu olhar para a documentação pedagógica como ferramenta didática capaz de dar voz aos saberes sensíveis e, por isso, tornar visível aspectos tão subjetivos que compõem as falas das crianças. Distancio-me, dessa forma, de uma prática conteudista ou tecnicista, onde a avaliação é realizada a partir de objetivos e conteúdos predeterminados. Parto de uma perspectiva de educação que tem como eixo central o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem e, por isso, é necessário repensar as formas com as quais documentamos e seu reflexo sobre nossa prática.

Portanto, meu aprofundamento nesses temas surge a partir de uma mudança de perspectiva frente a uma educação voltada ao conteúdo e à técnica, um olhar para uma imagem de criança curiosa, competente e capaz de atuar ativamente nas decisões que compõem seu percurso educativo. Porém, não desconsidero a importância e o valor do educador que tem sua responsabilidade e, também, seu protagonismo, inclusive em uma perspectiva didática em que se insere a documentação pedagógica. Que por sua vez, pode, dessa forma, contribuir para esse diálogo onde o educador escuta e respeita os percursos próprios de cada criança sem abrir mão de sua responsabilidade e capacidade de contribuir para com esse processo.

No entanto, é importante lembrar que toda pesquisa surge de alguma angústia - necessário para nos tirar do lugar e nos provocar a refletir e modificar. Nesse caso, duas delas vêm me acompanhado durante bastante tempo em meu percurso profissional e acadêmico. Vou defini-las em dois conceitos, momentaneamente: nominalismo pedagógico e valores produtivistas. Digo momentaneamente, pois são problemas mais complexos do que esses con-

ceitos em si, mas compreendê-los pode auxiliar a compreender também as angústias e problemas que me provocaram e motivaram a desenvolver este estudo.

A ideia de documentação pedagógica me encanta por se aproximar de uma pedagogia capaz de dar voz às culturas infantis, compartilhar de suas singularidades, mas nem sempre é o que tenho presenciado. Em diversos contextos educacionais tenho visto práticas denominadas documentação pedagógica, mas que na verdade são meras reproduções de padrões tradicionais de ensino e avaliação onde os conteúdos são predeterminados e os documentos resultantes pouco revelam sobre os percursos próprios de cada criança. Essa percepção empírica que me angustiava se refletiu na fala de importantes educadores - dos quais dialogo no capítulo 2 - mostrando a importância de nos aprofundarmos nos elementos que vão fazer da documentação pedagógica uma ferramenta capaz de modificar o *status quo* e propiciar uma educação mais próxima às infâncias.

Além disso, me aflige o afastamento e silenciamento das poéticas dentro do contexto educacional e acadêmico, o que me leva ao problema do produtivismo. Ou seja, tenho vivido experiências onde os saberes sensíveis são pouco ou nada considerados quando pensamos os percursos educativos e, principalmente, os processos de avaliações. Tal como a questão do nominalismo, esse problema parte de uma percepção empírica, mas que pude encontrar na fala de importantes pensadores da educação e filosofia - e que discuto no capítulo 3 - indicando o quanto os saberes sensíveis bem como a estética e a poética têm sido colocados em uma posição periférica, quando não inexistente, no âmbito educacional.

É a partir dessa problemática que chego às duas questões que nortearam este trabalho: **“Como a documentação pedagógica, na Educação Infantil, pode contribuir para a consolidação de uma didática para as infâncias e seus saberes sensíveis?”** e **“Qual a importância dos elementos poéticos e estéticos no processo de documentação pedagógica e em sua visibilidade das experiências e aprendizagens das crianças?”**.

Como afirmei acima, pretendo traçar um caminho mais poético, por vezes lúdico, uma escrita que dialogue com os saberes sensíveis aos quais busco estudar. Nesse sentido, busco inspiração também nas documentações, em sua gramática e estética próprias, em sua forma mais flexível de documentar. Mesmo com essa abertura e flexibilidade, procurei manter o objetivo: Compreender as relações entre os saberes sensíveis e a documentação pedagógica bem como suas contribuições para uma didática que respeite e acolha as culturas infantis. No entanto, me permiti alguns devaneios, divagações sobre um percurso que teve como intenção

romper com uma concepção unicamente acadêmica de pesquisa e dialogar com olhares artísticos e pedagógicos dentro de um contexto complexo.

O desenvolvimento deste projeto me trouxe importantes reflexões, me fez pensar sobre meu lugar como educador, mas também como artista; levou-me a repensar processos de pesquisa mais flexíveis, sem que se abra mão da rigorosidade. Espero que minha escrita e os conteúdos dela possam agregar não apenas quanto ao conhecimento construído, mas do saber apreciado, que possa ser uma leitura acadêmica “e” poética, que promova reflexões para além do escrito e nos instigue a buscar escutar as entrelinhas de uma narrativa que não se encerra em si.

## 2 METODOLOGIA (ou) ...*pra seguir minha jornada...*

### 2.1 Os entre-lugares de uma pesquisa viva

“O meu pai era paulista,  
Meu avô pernambucano,  
O meu bisavô mineiro,  
Meu tataravô baiano...”

Chico Buarque de Holanda

Sou um ser mestiço, de uma família mestiça onde diferentes lugares parecem se encontrar. Neto de portugueses, também tenho avô de descendência indígena; vindo de alguma aldeia já esquecida, junto à minha bisavó, trouxe essa bagagem com a qual muito me identifico - e, talvez, da qual mais procuro me aprofundar. Não só de indígenas e portugueses me formei, vindos de Minas Gerais, meus parentes maternos trouxeram a cor preta de minha pele, completaram em mim esse presente de ser mestiço, de ser feito de muitos lugares.

...O meu pai era paulista,  
meu avô pernambucano,  
o meu bisavô mineiro,  
meu tataravô baiano...

Tenho sangue e pele mestiça, mas não é apenas em minha genética e cultura que me encontro mestiço. Tenho em mim esses lugares na forma de ver o mundo, nas minhas vontades e interesses, nas construções de uma persona que se mistura e aprecia a beleza da mestiçagem, do misturar-se.

...O meu pai era paulista,  
meu avô pernambucano...

Trago esse lugar de fala e de escuta para que sejam compreendidas minhas escolhas e percursos trilhados neste trabalho. Não, não há uma cisão entre minha mestiçagem e minha pesquisa - não busco essa impessoalidade (nem tampouco a admiro). Busco transparência e rigor nos processos de investigação e análise a partir de uma perspectiva própria, incompleta e carregada de experiências subjetivas que moldam meu olhar.

Por isso, peço paciência para explicar o lugar de onde vejo e, assim, me posicionar metodologicamente traçando os caminhos percorridos durante este trabalho.

Se opto por explicar a metodologia a partir de uma perspectiva pessoal, é porque entendo que a subjetividade não deve estar ausente de uma perspectiva investigativa, ao contrário, ignorá-la é ignorar também a possibilidade de uma pesquisa viva. Não desconsidero a importância da objetividade de uma pesquisa e nem o risco de cairmos em um subjetivismo que relega os caminhos próprios do pensamento científico, no entanto, a coexistência entre aspectos subjetivos e objetivos está presente em todas as dimensões da nossa vida e não deveria ser diferente em face de uma perspectiva investigativa. Pretendo, dessa forma, uma metodologia que não silencie as subjetividades, mas que auxilie a construir um conhecimento consistente e coerente em meio a sua intangibilidade.

Portanto, é importante compreender que a subjetividade de meu olhar carrega a mestiçagem de meu ser e que essa palavra - mestiço - traz em si não só um potencial conceitual, mas poético do que sou. Sou artista, sou educador, sou pesquisador; por vezes artista-educador, em outras pesquisador-artista; algumas vezes pesquisartista, outras arteducador... Enfim, essas dimensões se misturam no meu ser de forma que ignorá-las em busca de isolar minha perspectiva pesquisadora seria impossível e tornaria a pesquisa estéril, já que não refletiria realmente o que sou e a forma como significo minhas experiências:

Sou poeta, sou artista, violeiro, cantador,  
sou formado em violão, levo ele aonde for,  
mesmo sem estar presente, ele mostra seu valor;  
Pois ao dedilhar suas cordas, vejo o mundo de outra cor

Essas cores que me levam, a ouvir com atenção  
Palavras do velho Chico que me tocam a emoção  
Quando fala dos parentes, de tanta diversidade  
Me recorda minha gente, toda minha mestiçagem

Como posso ignorar esse ser que há em mim  
Como se a poesia fosse uma coisa ruim  
Que me afasta da verdade, da ciência, exatidão  
Inimiga da pesquisa - Minha gente, é isso não.

Minha primeira formação é em arte, mais especificamente em música. Por isso, há tempos tenho vontade de desenvolver uma pesquisa onde consiga trazer esse olhar poético para minha escrita, algo que senti falta no primeiro mestrado - Ah, esqueci de dizer, esse é meu segundo mestrado. Calma, explico melhor.

Como citei acima, meu percurso profissional reflete essa essência híbrida que há em mim. Apesar de minha primeira formação ser em música, logo de início comecei a me identificar com a educação e, a partir daí, essas duas áreas começaram a se misturar e me acompanhar durante esse percurso. Enquanto concluía a graduação comecei a trabalhar na Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes e Secretaria de Cultura de Suzano - aqui, começa esse diálogo arte/educação. Cada contexto trazia perspectivas muito diferentes, uma mais voltada para a arte, outra para a educação. Pessoas com perfis distintos e que foram fundamentais no início de minha carreira me constituindo artista-educador/educador-artista. Já aqui, a pesquisa também estava presente, pois logo que adentrei o caminho da educação, o trabalho se tornou um projeto de pesquisa em uma parceria entre a Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes e a Fundação para o Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista.

Isso desencadeou a vontade de seguir carreira universitária e, consecutivamente, tornou ainda mais próximas essas três áreas. Fiz meu mestrado em música, mas com uma perspectiva educacional, busquei compreender a educação no âmbito artístico musical; hoje faço o segundo mestrado, agora em educação, onde procuro observar o olhar sensível e poético no âmbito educacional. Seja em um como no outro, a pesquisa sempre esteve presente, permeando esses olhares.

Antes mesmo de concluir o mestrado, comecei a trabalhar como docente no ensino superior. Primeiramente, na graduação e pós-graduação em música, posteriormente, em pedagogia e, desde então, tenho intercalado essas duas realidades junto ao contexto acadêmico e investigativo da universidade. Tal como no ensino superior, tenho trabalhado em contextos mais educacionais - como escolas de educação básica - e mais artísticos - como projetos e centros culturais. Assim, tanto em minha formação quanto em minha carreira profissional, essas áreas se misturam e formam o que sou, constituem o lugar de onde vejo e, nesse lugar, a poesia não pode ser desconsiderada.

O meu pai era paulista,  
meu avô pernambucano...

Ela me ajuda a enxergar...

...Vi cidades vi dinheiro,  
Bandoleiros, vi hospícios  
Moças feito passarinho  
Avoando de edifícios...

Com o tempo, fui tomando consciência dessa minha mestiçagem, valorizando-a e percebendo os “entre-lugares” que ela me proporciona. Não sou apenas artista, pesquisador ou professor, sou uma mistura entre os três e é nesse “entre” que encontro os aspectos mais singulares de minha forma de enxergar o mundo, tal qual a percepção de uma melodia que se dá pelo espaço entre as notas mais do que pelas notas em si - a música está nas relações, no “entre”.

É dentro desse contexto que me posiciono a partir de uma metodologia mestiça, uma pesquisa viva, aberta aos entre-lugares e às poéticas, aos saberes sensíveis que preenchem nossas experiências; uma pesquisa que une essas dimensões de minha vida a partir de uma perspectiva complexa onde a arte, o ensino e a pesquisa se mesclam.

## 2.2 A/r/tografia - Saberes híbridos.

“Foi Antonio Brasileiro  
Quem soprou essa toada  
Que cobri de redondilhas  
Pra seguir minha jornada...”

Chico Buarque de Holanda

Foi Antonio Brasileiro, nosso Tom Jobim, quem soprou essa toada para que Chico escrevesse essa canção e, nela, expressasse a riqueza da cultura e do povo brasileiro. É nessa toada, agora soprada por Chico Buarque, que sigo minha jornada, que cubro com minhas próprias redondilhas para indicar os caminhos deste trabalho.

Metodologia: palavra dura, rígida, mas que manifesta um olhar sobre o método, ou seja, sobre os caminhos a se trilhar. Ela me ajuda a caminhar, mas é aberta, flexível, se adequa às mudanças do caminho e não o predetermina. Procuro uma metodologia que me permita cobri-la de redondilhas, para seguir sem deixar de levar Antonio Brasileiro, Seu Francisco e tantos outros poetas que sopraram essa toada.

Também não faço essa reflexão por mero gosto poético - ainda que o mero gosto poético também tenha sua importância. Parto dessa reflexão por se tratar de uma pesquisa que se propõe a observar aspectos singulares e, muitas vezes, subjetivos das experiências lúdicas e estéticas - das crianças e dos adultos. Ou seja, se pretendemos incorporar esses saberes sensíveis presentes tanto no processo de documentação como na formação docente, é necessário uma metodologia que respeite esses saberes, que não seja pautado na busca por objetivismo. Ao contrário, que tenha abertura para o inesperado, o subjetivo e as incertezas, nos permitindo assumir um papel não de neutralidade, mas de responsabilidade frente aos processos de investigação e a uma interpretação coerente.

A toada de Seu Francisco não pode ficar de lado, levo-a em minha jornada junto a tantas outras toadas sopradas por Guimarães Rosa, Adelia Prado, Manoel de Barros, Dorival Caimmy... artistas que também me fizeram o ser que sou e que integram minha mestiçagem. Encontro esse caminho metodológico na *a/r/t*ografia, pesquisa mestiça, híbrida, de fronteira, que reflete as dimensões de minha vida ao unir arte, pesquisa e ensino - *a/r/t [a]rt, [r]esearch, [t]eaching*. É nessa junção entre três formas de se relacionar com o mundo que me permito mestiço, que encontro esses entre-lugares, espaços que existem no “entre” e que proporcionam uma abertura às formas estéticas de conhecimento, à qual chamaremos, durante este trabalho, saberes sensíveis.

Cultivar uma forma apreciativa de conhecimento é um ato de cultivo de uma forma estética de conhecimento, uma estética que valoriza a consciência sensorial, acuidade perceptiva, harmonização, deslumbramento, novidade e incidências. Talvez o mais importante seja que uma forma estética de conhecimento aprecia os estranhos espaços que existem entre caos e ordem, complexidade e simplicidade, certeza e incerteza, para nomear apenas algumas relações dialéticas (...) É neste entre-espaço, localizado no *e* ou na / (barra), que uma forma estética de conhecimento desdobra uma *entre/visão* para o currículo (Irwin, 2013b, p. 184).

Se a metáfora *a/r/t* remete à perspectiva mestiça dessa abordagem, a relação *art/grafia* remete a uma segunda metáfora, uma concepção de pesquisa onde não só a grafia, mas a arte também é reconhecida, ou seja, linguagens poéticas e prosaicas se fundem para uma pesquisa viva. Dentro dessa perspectiva, um texto acadêmico não precisa abrir mão da poesia, ao contrário, ressalta sua forma própria de comunicar e permite ao pesquisador incorporar experiências pessoais das múltiplas dimensões de sua vida.

A *a/r/t*ografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de

mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: artist (artista), researcher (pesquisador), teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Linguagem das fronteiras da auto e etnografia e de gêneros. O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional (Dias, 2013, p. 25).

Dessa forma, o olhar pedagógico que busca reconhecer as linguagens da criança e suas formas subjetivas de se colocarem no mundo é confrontado pelo olhar artístico e pesquisador, ao mesmo tempo que os confronta a partir de suas características próprias. Embora a pedagogia e a pesquisa estejam bastante presentes em algumas metodologias de pesquisa - sejam mais próximas, digamos assim - a arte as complementa com uma perspectiva bastante distinta: ela traz o olhar pedagógico e/ou pesquisador para uma posição de apreciadores, intérpretes, compositores, poetas; posição ausente da expectativa de alcançar metas e de busca por controle - tão característico em nossa cultura pedagógica. O olhar investigativo da pesquisa, integrado ao olhar artístico e pedagógico, toma, assim, outra forma e contribui para esses olhares elaborando e complexificando a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (Freire, 2011a). O entrelaçamento entre apreciação estética, observação pedagógica e análise investigativa deve propiciar flexibilidade e movimento à nossa pesquisa, evitar que ela se torne rígida e promover as condições necessárias para uma *pesquisa viva*.

A a/r/tografia é uma Pesquisa Viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Neste sentido, o sujeito e a forma da investigação estão em um estado constante de tornar-se (...) assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional. Assim, embora a/r/tógrafos possam usar modelos de coleta e interpretação de dados das ciências sociais, eles também aplicam as suas próprias formas de investigação artística e educacional (Irwin, 2013a, p. 28 - 30).

A a/r/tografia me permite, dessa forma, uma investigação e uma grafia que comuniquem mais profundamente a forma como penso, sinto e me expresso. Abre possibilidades para devaneios poéticos que não apenas ilustram, mas significam, ampliam as possibilidades de significações do texto; para melodias que retornam à minha memória trazendo não apenas beleza, mas coerência ao me recordar de onde vim...

O meu pai era paulista,  
meu avô pernambucano...

... me recordam o anseio principal dessa jornada que remete à busca de um saber sensível, uma documentação pedagógica que se abra a esses saberes, às narrativas lúdicas das crianças, às palavras-vento dos poetas.

Entre-lugares e pesquisa viva são, portanto, elementos chaves de uma a/r/tografia, possibilitam saberes emergentes da relacionalidade e, aqui, pretendo tornar mais concreto os passos dessa jornada por meio de dois elementos: *Renderings e relacionalidade*.

Para a/r/tógrafos, os conceitos são locais flexíveis e intersubjetivos nos quais a interpretação pode ocorrer. Se as condições para a a/r/tografia estão atadas à relacionalidade, os conceitos estão interessados nos *renderings* dessa relacionalidade (Dias, 2013, p. 33).

Ou seja, os *renderings*, práticas conceituais, podem ser entendidos como lugares flexíveis onde ocorre a interpretação e, consecutivamente, novos conceitos e significações. Esses conceitos guiam nossa prática, possibilitando a relacionalidade a partir de diferentes perspectivas: pesquisa relacional, estética relacional e aprendizagem relacional (Irwin; Springgay, 2013, p. 146). Dessa forma, entre-lugares e pesquisa viva se mostram como os *renderings* iniciais deste trabalho, possibilitando vir à tona outros conceitos que complementem nosso quadro metodológico a partir de uma análise interpretativa/musical pensada sobre a perspectiva de uma estética relacional: “A estética relacional lida com a relação entre o a/r/tógrafo e a forma de arte, entre ideias visuais (ou ideias musicais, ideias dramáticas etc.) e interpretações, e entre artefatos e espectadores” (Ibidem, p. 32).

A a/r/tografia dialoga com essa minha essência mestiça, me proporciona mais do que um caminho, a possibilidade de comunicar a forma como crio sentido e significado frente a um contexto investigativo. Abre-se a possibilidades de encontrar saberes híbridos, entre-lugares que surgem a partir de um olhar pedagógico e investigativo, mas também poético. A relação de equilíbrio entre esses três campos é nosso desafio, mas também nossa ferramenta para que se chegue não só a conhecimentos peculiares, mas a formas também peculiares de observar e comunicar.

O meu pai era paulista,  
meu avô pernambucano,  
O meu bisavô mineiro,  
Meu tataravô baiano...

...Vou na estrada há muitos anos

Sou um artista brasileiro.

### **2.2.1 Intermezzo: Pensamento complexo - bases para uma pesquisa sensível**

Pra seguir minha jornada, as redondilhas dessa toada precisam abrir mão de segurança, se esta limitar sua visão. De pouco adianta um caminho seguro se este nos impossibilita de enxergar os entremeios, as relações, as tramas e teias de uma realidade complexa. Para isso me sustento nas palavras de Edgar Morin, em sua Teoria da Complexidade: “A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, aca-sos, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2015, p. 13).

Penso no conceito de complexidade como a possibilidade de interligar pontos distantes e, por vezes, contrários, compreendendo a importância do contexto e das relações como eixos fundamentais a nosso olhar investigativo - ela permite os entre-lugares. Se partimos de uma perspectiva complexa da realidade, não apenas os objetos pesquisados em si, mas as relações que estes estabelecem com seu meio passam a ser foco de nosso olhar, nos aproximando da a/r/tografia, bem como da prática de uma documentação pedagógica aberta aos saberes sensíveis.

Mas por que trazer a complexidade como elemento importante de nossa pesquisa? Acredito ser necessário reforçar a transparência de minha perspectiva epistemológica para melhor compreender os processos de investigação e análise, sendo o pensamento complexo uma importante base epistemológica para minha forma de pensar. Não se trata aqui de acrescentar elementos a uma pesquisa a/r/tográficas, mas de ressaltar elementos que já me são caros e que estariam presentes em minha perspectiva ainda que não fossem explicitados.

Não é minha intenção me aprofundar nesse tema, apenas um intermezzo no delinear de uma jornada. No entanto, talvez seja importante ressaltar alguns princípios que podem contribuir muito para uma abordagem a/r/tográfica e que se posicionam de forma contrária às perspectivas positivistas de investigação: a incerteza e a incompletude:

O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz [...] de fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões [...] ao aspirar à multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e incerteza (Morin, 2008, p. 176-177).

O princípio da incompletude reforça a necessidade de desenvolver um olhar investigativo consciente da nossa incapacidade de apreender o todo e, consecutivamente, impossibilitado de eliminar as incertezas. Esses dois elementos são centrais em nosso processo de pesquisa, pois vão garantir que tenhamos um olhar aberto e flexível, o tipo de olhar que poderá dialogar com aspectos subjetivos da natureza humana tais como a ludicidade e a poética, bem como compreender as possibilidades e a necessidade de uma perspectiva aberta da documentação pedagógica. Em síntese, buscaremos evitar esse pensamento simplificador da qual Morin nos fala e que pretende mutilar e simplificar uma realidade para que alcancemos uma visão objetiva e geral do fenômenos.

Vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração, cujo conjunto constitui o que chamo de “paradigma de simplificação” [...] o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade (Morin, 2015, p. 12).

Esses princípios podem parecer abstratos e distantes nesse momento, dificultando a compreensão de como eles se darão na prática da pesquisa, no entanto, apresentam uma relação direta com nosso tema e problema de estudo, pois essa perspectiva simplificadora é justamente o que criticamos nos modelos de avaliações tradicionais. O processo de documentação pedagógica, como veremos mais à frente, busca justamente um olhar que não anula as singularidades e nem tampouco ignora as relações, que engloba as incertezas e incompletudes, que aspira a uma perspectiva multidimensional e mais abrangente sobre as experiências das crianças e suas linguagens. Portanto, nossa postura a partir de uma perspectiva complexa não se dá apenas no âmbito da abordagem metodológica, mas de um olhar pedagógico como um todo, sendo coerente que busquemos alinhar, por meio desses princípios, o objeto de estudo à forma como o estudamos.

### **2.3 Contextos de escuta - definindo ferramentas e o campo de investigação**

A escola de Educação Infantil Jardim dos Pequenitos, situada no município de Santo André, no estado de São Paulo, possui mais de dez anos de trabalho com inspiração em abordagens italianas, desenvolvendo um amplo trabalho no âmbito dos processos documentais e, por isso, sendo uma importante referência e núcleo de formação para outras escolas e edu-

cadres. Ao conhecer a escola e seu trabalho, me interessei por compreender mais sobre processos e saberes que teciam aquele conjunto de práticas. Busquei me aprofundar em um olhar sobre as documentações, um pequeno recorte dentro do amplo trabalho que é desenvolvido. Esta pesquisa é, portanto, de cunho documental. Não acompanhei diretamente o processo da documentação e as imagens utilizadas durante o trabalho são sempre recortes das próprias documentações.

Não perdendo o foco na relação entre os saberes sensíveis e a documentação pedagógica, busquei ter um olhar aberto sobre os principais tipos de documentações elaborados pela escola, os Percursos e os Projetos. Percursos são documentações específicas de uma criança, ou seja, é um olhar sobre as experiências e os percursos que ela vivenciou dentro de um determinado período - geralmente, um semestre. Traz uma perspectiva muito diferente de uma avaliação do ponto de vista tradicional, contrastando não apenas com a forma de observar e comunicar, mas com o objeto da observação em si. Os Projetos são documentações que envolvem o grupo como um todo e podem ser sobre um projeto específico que instigou experiências interessantes em um determinado momento, um olhar amplo sobre como o trabalho é realizado a partir de uma determinada prática ou sobre um tema mais amplo desenvolvido durante o semestre ou sobre o ano. Ou seja, o que vai distinguir a documentação a que chamamos de Projeto é o fato de ela ser sempre voltada para uma documentação coletiva. Trabalhamos com três documentações:

- *Percorso - Ninho: Nina Flor*
- *Projeto - A criança e suas singularidades por meio da argila*
- *Projeto - Raízes*

A documentação realizada a partir das experiências de Nina - Percursos - mostra a diversidade de formas de se comunicar esse processo. Pudemos perceber muitas diferenças entre esse registro individual e os registros do grupo. Além das diferenças específicas entre as crianças, há uma diferença clara nas escolhas sobre como comunicar. Alguns momentos das narrativas são mais descritivos enquanto outros mais poéticos; alguns mais detalhados, outros mais gerais. Enfim, as três documentações mostram que as possibilidades e configurações são amplas, indicando que o valor do documento está em seus fundamentos pedagógicos e não em uma configuração específica de como ou o que documentar.

As documentações sobre Projetos também trazem dois perfis bem diferentes, ainda que ambas sejam sobre os grupos como um todo. “A criança e suas singularidades por meio da argila” traz uma perspectiva que tem como eixo central um material - a argila - que promove múltiplas experiências com as crianças. Ainda que seja uma documentação sobre o grupo, é possível perceber uma narrativa onde a educadora fala sobre o processo de cada criança. Ou seja, a documentação é sobre o grupo todo, mas podemos perceber o processo de cada criança como se fossem várias cenas, cada uma com um personagem e sua relação por meio da argila. O projeto “Raízes” já se mostra diferente, trata-se de um tema que despertou o interesse das crianças e foi desdobrado em muitas propostas. Nessa documentação não percebemos essa narrativa sobre cada criança de forma separada, mas conjunta, mais misturada. É como se a primeira fosse uma obra musical separada em movimentos onde, a cada movimento, havia um solista, enquanto a segunda é uma sinfonia onde os instrumentos são ressaltados em um ou outro trecho da obra sem que haja uma separação da obra como um todo.

Procurei observar três documentos diferentes em suas propostas e formatos para que possa ter uma perspectiva mais ampla das possibilidades de se documentar as experiências das crianças, mas também para ressaltar o aspecto singular que há no próprio formato de documentação em si. Não se trata aqui de apontar a forma de se documentar, mas de buscar princípios éticos e estéticos que fundamentam sua elaboração.

#### **2.4 Formas Musicais - uma análise a/r/tográfica**

Há algum tempo, comecei a refletir sobre como as coisas que fazemos constantemente moldam a forma como significamos o mundo, uma reflexão que teve seu início a partir da leitura de uma análise sobre a Sinfonia nº1 de Mahler (Rincon, 2005). Nela, na análise, era discutida a marcha fúnebre do terceiro movimento que se transformava e tomava um caráter *giocoso*, quase como um desfile carnavalesco, ressaltando esse contraste entre vida e morte, alegria e tristeza, prazer e sofrimento. Mais do que explicar a música, essa análise refletiu algo que se passava em mim ao ouvir essa obra, esse constante movimento pendular em nossas vidas. A metáfora do caminho que continua, no desfile ou na marcha, da melodia que se mantém, mas se transforma, do lamento e alegria que se misturam no fraseado musical... Comecei a observar o quanto enxergo a vida de uma perspectiva musical: dissonâncias e resoluções,

estruturas, fraseados, ritmo, pulso... A constante presença da música e sua rotina de estudos fizeram com que eu tenha uma perspectiva musical sobre as minhas experiências.

Reconhecer isso foi reconhecer a forma como aprendo, significo, me expesso. Por isso, não há como eu tirar esse lado artístico musical de uma perspectiva que tenho sobre as coisas, pois ainda que não traga um violão comigo, o pensamento musical em si já faz parte do que sou. É a partir desse reconhecimento da forma como vejo que busco traçar uma estética relacional ao unir ideias musicais à análise e interpretação das documentações pedagógicas. Faço isso a partir de um dos elementos que mais me auxiliam a compreender a vida como um todo, a forma e estrutura musical.

Optei por usar, portanto, as formas e estruturas musicais como ferramenta de análise das documentações, buscando um olhar que tenha mais flexibilidade e movimento para além de categorias conceituais, ou seja, buscando também os aspectos sensíveis nos pontos de convergência que surgiram durante a análise. Dito de outro modo, procuro uma análise apreciativa onde os conceitos possam emergir junto ao caráter expressivo do que é comunicado na documentação em um formato de *movimentos musicais* - uma unidade musical, uma parte, independente, mas dentro de uma estrutura maior que é a obra, como capítulos de um livro que se relacionam entre si, mas apresentam suas singularidades.

Os movimentos musicais podem ser vistos como as categorias dessa análise, mas não devem se limitar a isso. O que distingue esse movimento de uma categoria é a perspectiva sobre sua expressividade, seu caráter expressivo. Um exemplo: o “processo” como categoria mostra uma perspectiva pedagógica presente na documentação, mas a forma com a qual a educadora organiza as falas e imagens traz elementos estéticos que preenchem esse conceito, trazem uma sensação de continuidade, ação, algo não tão acelerado, mas não tão lento, algo difícil de explicar por meio de palavras, mas possível de se aproximar se pensarmos em um movimento musical: *Allegro Contínuo*. O mesmo acontece frente ao conceito de “sutileza” que, por si só, não expressa os saberes sensíveis que a educadora consegue transmitir na forma com a qual ela o demonstra por meio da documentação - uma sutileza que demanda tempo para a criança é lenta, mas não é estagnada, tem seu ritmo próprio, leve, expressivo, uma valsa: *Valsa - lenta e expressiva*.

Desse modo, os movimentos musicais ampliam nossas possibilidades de analisar/apreciar os documentos ao mesmo tempo que se organizam em uma estrutura musical, uma organização que ganha corpo não só pelos movimentos em si, mas por suas relações de semelhança, contraste, repetição, variação, etc. Com isso, o processo de análise é pensado também

como uma obra artístico-poética onde a estética é tão importante quanto a lógica e o conhecimento pode ser desfrutado, sentido, saboreado.

Peço, desde já, certa licença poética, pois em alguns momentos haverá conflitos com uma linguagem mais acadêmica, mas acredito que a relação entre os diferentes estilos podem coexistir gerando coerência e poesia, complementando-se em uma linguagem que não caia em um subjetivismo vazio ou em um objetivismo estéril. Por isso, explico um pouco mais sobre as duas formas musicais usadas como base para nossas observações: *Divertimentos; Prelúdio e Fuga*.

#### **2.4.1 *Divertimentos em forma de documentação***

Um divertimento é um gênero musical leve, aberto a improvisos e sem uma estrutura rígida. Pode ser escrito em movimento único ou em vários movimentos. Sua característica principal é essa liberdade de uma música séria, gerando um estilo mais casual e alegre. A nós, parece se aproximar de uma observação exploratória, mas com uma característica mais brincante, um tema explorado e desenvolvido sem o compromisso com uma regra mais rígida. O divertimento foi o gênero escolhido para esse nosso primeiro olhar sobre as documentações, levantando aspectos conceituais e sensíveis que sobressaem e iniciando ideias que poderão ser desenvolvidas em uma reflexão mais fundamentada.

O caráter não sério do divertimento nos propicia também uma aproximação com uma estética própria à documentação pedagógica, ou seja, as imagens utilizadas buscam uma organização não padronizada, com fins a ampliar as reflexões, mas sem desconsiderar o aspecto estético do texto/documento.

Embora estéticos, importante ressaltar que não se trata de “enfeites”, meros ornamentos para deixar o material mais atraente - prática muito comum no contexto pedagógico, mas que, como veremos, vai em sentido contrário à nossa concepção. As imagens buscam uma narrativa poética, uma organização estética que dialogue e complemente o texto, uma estética mais profunda e que se distancia de uma estética superficial do “enfeitar”; uma estética que tem como objetivo aproximar a análise da gramática utilizada na documentação pedagógica ao mesmo tempo em que provoca e propicia diferentes interpretações sobre nosso olhar.

Outro elemento que colide com uma perspectiva acadêmica é a ausência de referenciais teóricos, elemento que acreditamos ser fundamental se buscamos o caráter leve do gênero

divertimento. Mais do que uma forma de se escrever, trazer a ideia de divertimento para a análise é trazer uma forma de pensar mais livres e fluida. Dentro dessa concepção, o uso de referências traria uma quebra do caráter e se distanciaria da estética do divertimento ou da documentação pedagógica.

Não menosprezo e nem inferiorizo a importância desse pensamento fundamentado em referenciais, característico do contexto científico-acadêmico. Ao contrário, sei de sua importância e não pretendo ignorá-lo nesse processo de análise. Por isso, os divertimentos serão complementados com o Prelúdio e Fuga, gênero que se destaca por suas relações e utilizações de regras em uma estrutura bastante lógica e racional. Não propomos, portanto, uma análise sem referenciais. Ao contrário, mesmo o texto leve do Divertimento apresenta uma análise pautada em referências que me auxiliam a compreender o processo. Trata-se mais de uma perspectiva estética que busca relacionar um momento mais teórico - Preludio e Fuga - a um momento mais livre - Divertimento.

#### ***2.4.2 Preludio & Fuga***

A polifonia me encanta, tocar Bach é minha oração matinal. Renascimento e barroco despertam em mim algo de sublime ao ouvir e reouvir suas obras polifônicas com inúmeras possibilidades de escuta. Não conseguirei expressar essa polifonia de forma literal, linhas sobrepostas fariam com que a escrita enveredasse por um caminho distante do que pretendo com este trabalho. Porém, uma polifonia de ideias é possível e é o que nos leva a pensar essa análise como uma fuga.

A fuga é um gênero musical que nasce de uma técnica de composição chamada contraponto, é nele que temos o início de uma era polifônica, ou seja, o movimento e diálogo das vozes é seu ponto basilar, podendo ser desenvolvido a partir de duas, três, quatro ou mais vozes. Essas vozes, em nosso trabalho, serão justamente os divertimentos, as análises realizadas anteriormente. Nesse sentido, vejo no contraponto a possibilidade de contrapor a liberdade brincante do divertimento. Nele poderemos nos aprofundar em elementos emergidos a partir de um primeiro olhar mais exploratório, relacioná-los entre si e trazer os referenciais teóricos, propiciando a fundamentação necessária a uma análise do ponto de vista investigativo, acadêmico.

Outro aspecto importante a ressaltar é que a palavra contraponto tem sido constantemente utilizada para trabalhar dois ou mais temas que divergem. Não é essa nossa perspectiva. As fugas barrocas, por exemplo, trazem dissonâncias, mas a obra em si é mais consoante do que dissonante. Porém, é justamente nos movimentos contrários e nas dissonâncias resolvidas que percebemos a expressividade característica dessa forma de se pensar a música. Assim também pensamos a análise. Não se trata de vozes que divergem, mas que podem apresentar mais ou menos divergências, mais ou menos dissonâncias, tal qual as diferentes possibilidades contrapontísticas de uma fuga.

Já o prelúdio, como o próprio nome diz, é algo que antecede o momento principal - nesse caso, a fuga. Essa união Prelúdio e Fuga é muito comum na história da música, sendo também por isso a escolha de integrá-lo. Nesse capítulo iniciaremos, portanto, com um prelúdio, discutindo aspectos que nos levaram a pensar e observar os divertimentos em forma de fuga. Ou seja, trazer para esse contraponto os aspectos observados durante os divertimentos. Dois tópicos surgem para iniciar a Fuga propriamente dita: Ética e estética; Metáfora e processos metafóricos. Aspectos que permearam os divertimentos e que proporcionaram o desenvolvimento da fuga em “princípios éticos e estéticos”. Dessa forma, o Prelúdio e Fuga marca um contraste com a análise e proporcionam a discussão teórica sem que se trate apenas de uma perspectiva estrutural, mas estética, uma forma musical que não se ausenta de expressividade, mas que possui uma expressividade diferente, mais racional, mais lógica.

Divertimentos junto ao Prelúdio e Fuga dão o tom dessa minha jornada a/r/tográfica, essa busca por uma forma artístico-poética de investigação, de análise/apreciação, permitindo que exploremos os entre-lugares do a/r/t e da art/grafia.

## **2.5 Saberes Sensíveis: refinando nossa escuta**

No fundo, essa pesquisa me remete um trabalho sobre aprender a escutar. Aprender a escutar, por meio de uma investigação mais poética, os saberes presentes em uma forma de documentar que, por sua vez, também busca a escuta das infâncias, seus processos e experiências. Escuta complexa, escuta mestiça, escuta sensível... escuta que só é possível se estivermos abertos a tantas vozes que se debruçaram sobre o estudo de uma educação que respeite as culturas infantis e suas linguagens; sobre formas de investigar e pesquisar que englobem o incerto e o subjetivo; sobre as relações complexas entre sensível e inteligível, prosa

e poesia. Escuta essa que me permita me reconhecer em minha essência mestiça e trazer comigo a voz de Chico e tantos outros artistas e poetas.

...Vou na estrada há muitos anos

Sou um artista brasileiro.

### 3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - Docência, infâncias e educação

*“Ou se tem chuva e não se tem sol,  
Ou se tem sol e não se tem chuva!”*

*Ou se calça luva e não se põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Quem fica no chão, não sobe nos ares!*

*É uma grande pena que não se possa  
Estar ao mesmo tempo em dois lugares[...]*  
Cecília Meireles

As palavras de Cecília nos mostram: não se pode estar ao mesmo tempo em dois lugares e fazer escolhas faz parte de nossa vida. Não é diferente quando pensamos nossos lugares como educadores. A todo momento fazemos escolhas que envolvem pensar o nosso papel como educador, a imagem de criança e suas potencialidades, nossas práticas e estratégias pedagógicas, dentre tantas outras decisões que vão moldando a forma de compreender a educação. Nesse sentido, pensar a documentação pedagógica é também repensar esses lugares que ocupamos, não se trata de uma escolha neutra, mas de uma estratégia que busca mudar a forma como tornamos visível as aprendizagens e experiências das crianças.

Porém, a escolha de estratégias pedagógicas muitas vezes não reflete um aprofundamento sobre esses lugares que ocupamos, ou seja, escolhemos estratégias de modo superficial, sem pensarmos em seus fundamentos e princípios. Com isso, tendemos a repetir modelos antigos sem que haja uma real mudança em nossas práticas, modificam-se apenas os nomes. Essa retórica nominalista (OliveiraFormosinho, 2008, p. 28), a nosso ver, é um dos principais problemas quando nos referimos à documentação pedagógica, pois sem uma mudança na forma de se compreender a relação professor/criança/escola, processos avaliativos convencionais tendem a ser chamados de documentação.

[...] é importante destacar que há fortes evidências de que há uma certa confusão entre a estratégia da documentação pedagógica com o ato de produzir registros. O que parece é que os registros que são produzidos no interior das escolas estão sendo automaticamente nomeados como documentação pedagógica ou, que o que até então se chamava de parecer descritivo ou mesmo portfólio, atualmente ganhou o nome de documentação pedagógica. Mantém-se um modo de fazer, mas atualiza-se o nome (Fochi, 2018a, p. 12).

A esse atualizar-se do nome sem modificar a prática é o que Oliveira-Formosinho (2019) vai denominar retórica nominalista ou nominalismo, sendo que é justamente a conscientização sobre a práxis que vai evitar que isso aconteça, ou seja, é necessário um a fusão entre fazer e pensar rigorosamente. Se reforçamos esse problema apontado por Fochi e da qual nos fala Oliveira-Formosinho (2019), é por entender que a documentação pedagógica é justamente uma ferramenta que vai ampliar não só a visibilidade sobre as experiências das crianças, mas também sobre nosso próprio fazer docente. Se uma prática nominalista não contribui para uma documentação que realmente modifique a forma como compreendemos a educação, por outro lado, uma documentação que considere nossas incertezas e pontos cegos contribui para que tenhamos uma consciência maior de nossa práxis e, dessa forma, possamos aproximar o que falamos do que fazemos.

O conceito de documentação pedagógica à qual nos referimos tem como pilar central o trabalho de Loris Malaguzzi, um trabalho que se distancia não apenas de um processo transmissivo de avaliar, mas modifica estruturalmente a forma como se entende a criança, seu processo de aprendizagem e, consecutivamente, os meios para torná-los visíveis (Rinaldi, 2012; Zero, 2014; Edwards; Gandini; Formann, 1999). Sua perspectiva sobre documentação se mostra como uma importante referência para práticas pedagógicas que buscam romper com um paradigma transmissivo de educação e, portanto, caracterizando-se por um instrumento de mudança na práxis pedagógica tradicional.

Malaguzzi é fonte central para a práxis de documentação da Pedagogia-em-Participação. A sua teoria pedagógica sobre a documentação e a sua forma praxeológica de desenvolvê-la constituem-se como uma revolução copernicana na pedagogia (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 38).

Em uma direção contrária à ideia de avaliação classificatória, característica do sistema tradicional de ensino, a documentação busca gerar visualidade sobre aspectos objetivos e subjetivos do desenvolvimento das crianças. Enquanto a avaliação, do ponto de vista tradicional, se preocupa em saber se a criança atingiu determinada meta, a documentação busca entender o que essa criança está nos dizendo. Documenta-se não para comprovar ideias a *priori* postas, mas para querer saber, querer conhecer (Fochi, 2018a, p.12). A documentação deve possibilitar um olhar mais profundo sobre os percursos que as crianças percorrem e demonstram por meio de seus brincar, desenhos, gestos e olhares; por meio de suas inúmeras linguagens.

Dentro dessa perspectiva, o processo de documentar não se limita a um registro, mas a um conjunto de registros que buscam dar indícios para que o professor possa interpretar e cri-

ar uma narrativa capaz de demonstrar essas experiências das crianças. Há, portanto, a consciência de que se trata de um recorte, um olhar do professor sobre as construções das crianças; são olhares sempre parciais e carregados de subjetividades, deixando sempre aberta a possibilidade de outros olhares.

Documentar significa acima de tudo deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas narrativas, mas também gravações, fotografias, slides e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção de conhecimento (incluindo também os aspectos relacionais e emocionais). Esses documentos constituem o núcleo temático de uma observação competente; são descobertas parciais, interpretações subjetivas que, por sua vez, devem ser reinterpretadas e discutidas com outros, em especial com os educadores (Rinaldi, 2012, p. 110).

“Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão, não sobe nos ares... ou isto, ou aquilo...”. Não podemos pensar uma documentação pedagógica a partir de uma pedagogia transmissiva, da imagem de criança como um aprendiz passivo - ou isto, ou aquilo. É necessário nos posicionarmos pedagogicamente para não incorrer no erro da retórica nominalista. Precisamos avaliar o impacto de nossas estratégias a partir da perspectiva que temos sobre educação, professor, criança. É isso que pretendemos fazer durante este capítulo, nos aprofundar sobre os fundamentos que estão na base do conceito de documentação pedagógica, a partir destes três pilares: o conceitos de educação, as imagens de infância e o papel do professor.

### 3.1 Quando o documentar promove participação

*“Ou se tem chuva e não se tem sol,  
Ou se tem sol e não se tem chuva!”  
- Será?*

Os brincares poéticos nos fazem pensar e repensar sobre muitas perspectivas. A mesma poesia torna-se outra ao lê-la novamente. “Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva”, será? Pode-se não ter sol e nem chuva, pode-se nevar, ter um dia nublado ou mesmo chover em um dia de sol e fazer sol em um dia de chuva. Ou isto, ou aquilo, ou aquele outro, e outro, e outro... As palavras de Cecília brincam com a nossa necessidade de decidir e de ter que abrir mão de uma coisa para conseguir outra, mas é importante lembrarmos que nossas escolhas não são binárias, vão além do “isto ou aquilo”. Assim também a documentação pedagógica não se restringe a esta ou aquela pedagogia, mas dialoga com princí-

pios pedagógicos, se afastando de algumas e se aproximando de outras. Nesse sentido, ela se aproxima mais das pedagogias participativas, ou seja, pedagogias que buscam o envolvimento das crianças na construção de seu conhecimento, promovendo experiências contínuas e interativas (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019).

No entanto, a forma como essa participação da criança se dá é tão importante quanto o fato de ela participar em si e é justamente por isso que a documentação se mostra como uma importante ferramenta ao professor. Por meio dela, podemos transitar nesses espaços intermediários - ou híbridos - que se afastam das perspectivas extremas e simplistas.

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece as possibilidades intermediárias. [...] A filosofia de educação não faz exceção a essa regra. A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e de que é formação de fora para dentro (Dewey, 1979, p. 3).

A reflexão sobre educação tradicional e educação nova (ou progressista), já realizada desde o século passado por John Dewey, reforça esse problema de limitar as escolhas pedagógicas a posições extremas. Junto a isso, o educador apresenta a possibilidade de uma pedagogia democrática (Dewey, 2008), ou seja, começa a apontar caminhos para uma pedagogia participativa.

Essa discussão surge a partir de uma crítica à “escola tradicional”, ou seja, um modelo que, segundo Dewey (1979), “é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudos e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (p. 5). Tal modelo educacional permanece, ainda hoje, tendo a autoridade do professor e o foco no conteúdo a ser estudado como elementos centrais.

Além de ter o foco no conteúdo, outro aspecto que lhe ressalta é a crença de que este é transmitido ao estudante, sendo necessário escolher um grupo restrito de conhecimentos necessários à sociedade de forma geral e padronizada. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019a, p. 15-17) discutem o contraste entre essas pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas.

As pedagogias transmissivas definem um conjunto mínimo de informação considerado essencial e perene, cuja transmissão, por si só, permitiria a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo transmissivo é a transferência desta herança cultural a cada geração e a

cada indivíduo [...] O princípio operacional da educação transmissiva é reducionista e simplifica o conhecimento, que é apresentado compartimentado e fragmentado.

Esse aspecto transmissivo e impositor do ensino tradicional/transmissivo também é criticado por Paulo Freire, que compreende a educação como ato político e vê a pedagogia transmissiva como uma prática social opressiva (Freire, 2011b). Dentro de sua perspectiva, uma educação meramente transmissiva não é capaz de propiciar consciência crítica, pelo contrário, cabe ao estudante receber, memorizar e repetir docilmente o que lhe é transmitido.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Ibidem, p. 80 - 81).

Tradicional, transmissiva ou bancária, todas remetem a um modelo de educação que não dialoga com a possibilidade de participação ativa do estudante, não reconhecem na criança um sujeito rico e capaz de ter protagonismo em seu processo de aprendizagem. Tal modelo pedagógico não é compatível com o processo de documentação pedagógica ao qual temos nos aprofundado, ao contrário, a documentação surge justamente da necessidade de dar mais voz às crianças, de ouvir suas falas para além de conteúdos preestabelecidos.

Embora busquemos romper com esse paradigma educacional, o rompimento por si só não é produtivo. Se uma educação tecnicista e voltada à transmissão de conteúdos é ruim, tampouco contribui para a criança uma educação solta, sem intencionalidade, um *laissez-faire* onde o professor apenas acompanha a criança sem lhe oferecer ferramentas capazes de ampliar suas experiências e promover novas aprendizagens. É essa a crítica que Dewey (1979) faz ao movimento “Escola Nova”, indicando que na busca por romper com a educação tradicional, os educadores progressistas promoveram uma pensamento baseado a partir de suas rejeições ao invés de desenvolvê-la a partir de sua filosofia. A essa perspectiva também não há lugar para a documentação pedagógica, pois os registros tendem a ser meramente descritivos e não pensados como indicativos para criar novas experiências. Ou seja, enquanto uma educação autoritária priva a liberdade, a licenciosidade priva a autoridade:

Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade (Freire, 2011A, p.86)

Se nos prolongamos na reflexão sobre algumas práticas que não condizem com a documentação pedagógica é porque tais práticas ainda são comuns e reforçam a retórica nominalista à qual nos referimos no início do capítulo. É comum encontrarmos práticas tidas como documentação pedagógica, mas que buscam apenas comprovar se a criança compreendeu (ou memorizou) conteúdos previamente determinados, mantendo assim uma prática ainda transmissiva e que ignora as aprendizagens construídas além das já determinadas. Por outro lado, também não são raros professores que, ao buscar romper com o tradicionalismo, criam contextos educativos sem intencionalidade e descrevem as práticas das crianças enquanto creem que documentar se restringe a fazer registros, gerando portfólios, relatórios e diários que pouco ou nada contribuem para a elaboração de novas propostas ou experiências.

A documentação pedagógica se encontra no entremeio - nem isto, nem aquilo. Busca uma perspectiva mais ampla e aberta sobre as aprendizagens das crianças, mas utiliza de um sistema rigoroso de registros, interpretação e comunicação. Ao mesmo tempo que não é possível pensá-la a partir de conhecimentos pré-determinados, também não podemos pensá-la separada do conceito de intencionalidade pedagógica. A escolha do que registrar ou não registrar, de como interpretar e narrar as aprendizagens registradas é pensada de forma intencional e consciente com o objetivo de ampliar e aprofundar essas aprendizagens.

O ambiente educativo criado com as crianças e para as crianças envolve intencionalidades educativas; essas intencionalidades são abrangentes o suficiente para ser inclusivas, e flexíveis o suficiente para orientar e inspirar processos de aprendizagem e ensino interativos. Essas intencionalidades educativas devem ser instituídas no cotidiano, em colaboração entre as crianças e os educadores (Oliveira-Formosinho, 2019b, p. 117).

Há, portanto, a intenção em documentar para ampliar a capacidade de a criança interagir e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a participação é um valor fundamental à documentação pedagógica, não sendo possível sua prática nem em um contexto rígido, nem em um contexto desprovido de intenções educativas. “A participação pede que as finalidades educativas e pedagógicas sejam declaradas, mas, ao mesmo tempo, precisa de imprecisão e de espaços de possibilidades” (Rinaldi, 2014, p. 46). A documentação, nessa perspectiva, é a ferramenta que auxilia o professor a trilhar por esses espaços de possibilidades e imprecisões, propiciando um ouvir atento, mas responsável às falas das crianças.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) ressaltam que o aspecto participativo na educação vai além da relação criança/professor, mas englobam a comunidade, escola, família. Compreendem a escola participativa como uma escola mais holística e ecológica.

A pedagogia participativa é por definição menos compartimentada e mais holística do que a pedagogia transmissiva. [...] o conceito de escola é diferente: em vez da escola fechada e isolada da perspectiva transmissiva, temos uma organização ecológica e contextualizada, promovendo o envolvimento dos pais e interagindo com a comunidade local. Dentro dessa pedagogia, a aprendizagem pode evoluir de formas inesperadas [...] (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019a, p. 20).

Começamos, a partir dessas discussões, a nos posicionar quanto a uma questão importante a todo professor: qual conceito de educação orienta minha prática? A partir dessa pergunta, podemos posicionar também o conceito de documentação pedagógica como ferramenta didática que promove a participação ativa das crianças e propicia intencionalidades educativas ao professor. Porém, nosso conceito de documentação se fundamenta em um quadro teórico que vai além desses elementos e que permanecem abertos, dinâmicos e em constante diálogo com outras formas de repensarmos a educação - Ou isto, ou aquilo... ou aquele outro, e outro, e outro...

### **3.2 Imagens de infância - documentação e protagonismo**

Cada um de nós possui uma imagem [de infância], e é importante - antes de tudo - torná-la explícita, dialogada e consciente. Essa imagem orienta e dirige as ações, as relações e as propostas que estabelecemos com as crianças. Essa imagem supõe um ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática (Hoyuelos, 2019a, p. 155).

Uma das contribuições principais da pedagogia de Loris Malaguzzi foi não apenas desenvolver uma nova imagem de criança, mas mostrar a importância de termos consciência sobre ela, “torná-la explícita”, como nos diz Alfredo Hoyuelos. A pergunta “qual imagem de criança orienta suas práticas pedagógicas?” deveria ser ponto de partida para as nossas escolhas pedagógicas. Porém, isso, muitas vezes, não acontece.

A ideia de que o conceito de criança é algo já dado, algo natural, parece muito presente em nossa realidade, levando a práticas que tendem a reforçar modelos educativos inconscientemente. Se observarmos, o próprio modelo transmissivo de educação parte de uma imagem de criança incapaz, incompetente e imatura. Metáforas como *tábula rasa* ou *recipientes vazios*

serviram para representar a imagem de criança em uma educação onde o indivíduo é tido como um aprendiz passivo. Muitas práticas pedagógicas refletem essa imagem passiva de criança sem que o professor - muitas vezes - tenha consciência disso.

Com o movimento Escola Nova, em meados do séc. XIX, surge uma nova imagem de criança ativa, ou seja, a ideia de que a criança não é um indivíduo passivo que aprende de forma transmissiva, mas que participa ativamente durante seu processo de aprendizagem. Esse movimento, bem como a nova imagem de criança tiveram influências importantes de escolas da psicologia que rompiam com uma visão maturacional de desenvolvimento, em especial a escola de Genebra que contava com nomes como Eduard Claparède, Henri Wallon e Jean Piaget (Cambi, 1999, p. 515 - 529). Dentre estes, talvez um dos nomes mais significativo para a consolidação de uma aprendizagem ativa tenha sido de Jean Piaget que, com sua teoria sobre epistemologia, indicando que o conhecimento se constrói, criticou diretamente a ideia de que este possa ser transferido, o que gerou o movimento construtivista e influenciou escolas e pensadores da educação do mundo todo.

Se Jean Jacques Rousseau inventou um conceito revolucionário de infância sem jamais ter lidado com crianças, Piaget foi o primeiro a dar a elas uma identidade baseada em uma análise atenta de seu desenvolvimento, observando e falando com crianças por um longo período de tempo (Malaguzzi, 1999, p. 192)

Embora Malaguzzi reconheça a importância de Piaget para uma nova imagem de infância, sua forma de entender a criança e a educação diverge do construtivismo criticando, principalmente, o isolamento da criança, uma subvalorização do papel do adulto e uma atenção marginal à interação social (Ibidem).

Pode ser interessante fazermos um paralelo entre essas imagens e a documentação pedagógica. Podemos perceber claramente que ela se afasta da imagem de criança passiva - assim como se afasta do conceito transmissivo de educação. Porém, se observarmos as críticas que Malaguzzi tece frente ao construtivismo, percebemos também aqui a ausência de intencionalidade pedagógica quando ele fala da subvalorização do papel do professor, ou seja, a função de documentar pedagogicamente vem justamente para auxiliar o professor a cumprir com suas responsabilidades, para perceber e atuar frente às necessidades da criança. Aqui, nos parece novamente se tratar de uma crítica a perspectivas extremistas da educação - ou isto, ou aquilo. Embora Malaguzzi se aproxime muito mais de uma perspectiva construtivista e de uma imagem de criança ativa do que de uma perspectiva maturacional de uma criança passiva, ele diverge de ambas perspectivas, apontando uma nova forma de se olhar para a criança

reconhecendo nelas não apenas a capacidade de aprender ativamente, mas de fazer escolhas, tomar decisões, demonstrar interesses e necessidades, ou seja, de ocupar um lugar de protagonismo em seu processo de aprendizagem.

O protagonismo das crianças vem da “nova imagem” da criança - tão intimamente ligada à pedagogia de Malaguzzi -, à qual a reconhece como um sujeito “rico”: significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento (Fortunati, 2016a, p. 20).

É a partir dessa perspectiva que podemos entender não só as contribuições da documentação pedagógica, mas sua necessidade. A uma imagem passiva de criança, nos basta uma ferramenta avaliativa que categorize ou classifique-a de acordo com o resultado esperado. Ao mudarmos para uma imagem de criança ativa, essa forma de avaliação também é suficiente, pois garantir que a criança aprenda ativamente não significa dar a ela possibilidades de escolhas, um professor pode propor metodologias ativas que busquem um resultado já pré-determinado. Em ambos os casos, fica a cargo do adulto decidir os caminhos que a criança deve trilhar e os resultados que ela deve chegar.

Ao colocar nas mãos da criança a possibilidade de ser protagonista na construção de suas experiências e aprendizagens, essa forma de avaliar já não é mais possível, pois os caminhos passam a ser diversos e inesperados. “Para Malaguzzi, cada criança que nasce é um desafio, um ponto de interrogação. É uma espécie de aventureiro que pode escolher mil caminhos imprevisíveis” (Hoyuelos, 2019a, p. 157). Por isso a documentação não pode ser pensada a partir de resultados *a priori* já determinados, mas possibilitar que o professor acompanhe e perceba os conhecimentos construídos pelas crianças, conhecimentos estes que constantemente nos surpreendem e que poderiam passar despercebidos se optarmos por ferramentas avaliativas tradicionais ou se utilizarmos da documentação pedagógica sem buscar oferecer esse protagonismo às crianças.

É importante destacarmos que o protagonismo da criança não exclui o protagonismo do professor no que se refere ao seu papel de educador, ou seja, o professor não se exime de sua responsabilidade e nem abandona a criança a exercer sozinha seu protagonismo. Trata-se aqui de exercer seu protagonismo respeitando o protagonismo das crianças, dialogando e co-construindo junto a ela as experiências educativas. A documentação deveria, portanto, promover essa troca, facilitar ao professor projetar suas ações para contribuir com a aprendizagem das crianças sem restringir suas capacidades de trilharem caminhos próprios.

### 3.3 Escuta sensível - um educador que se reinventa constantemente

*“A vida só é possível reinventada”  
Cecília Meireles*

Reinventar-se parece ser um tema central em nosso lugar como educadores que reconhecem a importância de uma educação participativa e uma criança protagonista. Reinventar-se não apenas como um sentido de mudança de paradigma, de abandonar pedagogias divergentes de nossas imagens de infância; reinventar-se como *práxis* cotidiana, como um valor que nos leva a aceitar a mudança e o diferente. E poderia ser de outra forma? Como permitir protagonismo da criança sem nos modificarmos para aceitar o diferente? Talvez, para alguém que não conviva ou trabalhe com crianças, possa parecer plausível a ideia que, ao estudá-las e conhecer seus processos de desenvolvimentos, podemos prevêê-las. Porém, aos que convivem com elas e permitem-se escutá-las, isso está muito distante da realidade. A todo momento elas nos surpreendem, subvertem nossa forma de pensar, criam respostas e caminhos que passam muito longe do que havíamos pensado; a infância, como nos diz Larrosa (2019, p. 230), “é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes”. E, por isso, permitir o protagonismo à criança é também permitir-se mudar, se reinventar; É aceitar trilhar caminhos inesperados sem perder a consciência de seu lugar e responsabilidade.

Essa ambiguidade provocante de nossa profissão advém do reconhecimento de nossa incompletude e ensinar, como disse Paulo Freire, exige consciência do inacabamento (Freire, 2011a). Desse aprofundamento em nosso inacabamento o educador brasileiro nos ajuda a pensar nosso papel como educadores, de forma ricamente poética, como “aventureiros responsáveis”: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Ibidem, p. 49). Não se trata, portanto, apenas de permitir à criança se aventurar, mas de se aventurar “com”, de co-construir, de trilhar junto e, nesse processo, não abandonar nosso lugar de educador - um lugar de responsabilidade. Nesse aventurar-se onde precisamos constantemente nos reinventar e adentrar caminhos inesperados, a documentação pedagógica é como uma bússola que nos propicia essa aventura responsável. Uma bússola que não pré-determina, mas que mostra o lugar onde estamos, os caminhos que trilhamos e as muitas possibilidades que podemos trilhar.

Percebe-se, dessa forma, uma perspectiva oposta ao modo como a educação tradicional/transmissora compreende o papel do professor, onde o controle sobre os percursos das crianças é um valor fundamental para alcançar o resultado previamente estabelecido - quanto mais controle se tem, melhor é o professor. Romper com essa busca por controle não é uma tarefa fácil e, talvez por isso, ainda percebamos muitas práticas nomeadas como documentação, mas pautadas numa educação transmissível - o nominalismo pedagógico, ao qual nos referimos anteriormente.

O objetivo pelo qual a documentação pedagógica foi e vem sendo desenvolvida é essa quebra de paradigma, para conseguirmos caminhar por caminhos desconhecidos, lidar com incertezas, nos arriscar, nos aventurar. Utilizá-la apenas para demonstrar o que já prevíamos é restringir suas possibilidades à superficialidade. Ela é como um avião, tem rodas, pode andar pelo chão e, por vezes, precisa fazê-lo, no entanto, ele foi feito para voar, esse é seu objetivo primeiro. A documentação também é assim, pode nos mostrar aspectos que já esperávamos, e é importante que faça isso, mas seu objetivo principal é mostrar o inesperado, tornar visível o que não conseguíamos ver.

Só conseguimos nos posicionar como professores ao olhar para o lugar que a criança ocupa no mundo, a forma como a vemos. Caminhar junto a elas é dar espaço para seu protagonismo, reconhecê-las como exploradoras do mundo e encarar esse desafio de explorarmos juntos, aceitando riscos, incertezas, mudanças. É nos colocando junto às crianças, nesse espaço de aventureiros, de exploradores que poderemos alcançar uma escuta acolhedora à qual se refere Mônica Guerra:

Uma vez assumido que ambos estão envolvidos no processo de um trabalho exploratório, professores e alunos percebem a necessidade de compartilhar a responsabilidade de construção de um ambiente seguro o suficiente para que cada um corra riscos no processo de aprendizagem. De fato, colocar-se na posição de explorar, tal como se expressa nesta perspectiva, significa fazer hipóteses arriscadas, propor soluções incorretas, correr o risco de posições precárias, rever as próprias ideias, dispor-se a uma escuta acolhedora e não avaliativa dos outros [...] (Guerra, 2022, p. 80).

O lugar do educador deve, portanto, ser um lugar de escuta. Escuta que acolhe, que respeita e que se interessa pelo que está sendo falado pelas crianças. Essa escuta está na base da pedagogia que Malaguzzi desenvolveu, à qual ele ressalta que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (1999, p. 61). Por isso, Carla Rinaldi se referiu a essa abordagem como Pedagogia da Escuta, ressaltando não só o valor de ouvir a criança, mas também um novo lugar de ocupação do professor, um reinven-

tar-se a partir da nova imagem de criança. No entanto, uma escuta que acolhe é também uma escuta aberta; uma escuta que inclui ao invés de excluir; uma escuta que reconhece as “cem linguagens da criança”: “a criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem), mas roubaram-lhe noventa e nove” (Malaguzzi, 1999, p.03). Escutar a criança sem roubar-lhe as linguagens é trabalho árduo, pois requer um exercício de aprender escutar, de refinar não só nossa percepção, mas nossa sensibilidade:

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (...) Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado - aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um “contexto de escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular (Rinaldi, 2012, p. 124 - 125).

Na busca por mostrar as cem linguagens da criança, a documentação deve ser acolhedora e ir muito além de descrever objetivamente um ou outro elemento da aprendizagem. Deve se abrir às noventa e nove linguagens que passam despercebidas por nós durante grande parte do tempo. Uma ferramenta que nos orienta nesse caminho de incertezas e mudanças, que promove um constante reinventar-se. A documentação deve nos auxiliar a ocupar esse lugar de quem respeita o protagonismo da criança e reconhece sua responsabilidade como educador.

### **3.4 Apenas o início da viagem...**

No decorrer deste capítulo, buscamos discutir o conceito de documentação pedagógica a partir de três perspectivas: educação, professor e criança. Nosso intuito foi criar uma base conceitual para não cairmos na retórica nominalista. Acreditamos que essas reflexões iniciais podem nos ajudar a iniciar uma discussão mais profunda, mas estão longe de fechar um quadro teórico sobre o tema. Trata-se, portanto, de um início de viagem, apenas um ajuste inicial em nossa rota para que possamos estabelecer um marco referencial. Seria irresponsabilidade concluir as discussões sobre essa ferramenta sem nos aprofundarmos em temáticas tão importantes para ela, tais como: complexidade, pedagogia relacional, espaço educador, referenciais

metodológicos, entre outros. No entanto, acreditamos que esses temas poderão ser melhor aprofundados a partir dessa discussão preliminar e junto às análises das documentações.

Contudo, os aspectos que discutimos neste capítulo devem retornar constantemente para criar a amálgama necessária a nossas reflexões sobre o tema, sendo interessante ressaltarmos alguns aspectos.

Primeiramente, reafirmar que o conceito de documentação pedagógica não é um conceito fechado e que, portanto, pode variar de contexto para contexto. Porém, apresenta algumas características que o tornam divergente a paradigmas educacionais conteudistas, ou seja, pautados na transmissão e memorização de conteúdos ao invés da sua construção. É interessante complementar também que, embora a ideia de construção de conhecimento tenha sido um avanço no campo da educação, ela não é suficiente quando pensamos a documentação pedagógica. Como ferramenta de “escuta visível” (Rinaldi, 2012), ela busca propiciar uma educação participativa, sendo essa uma das principais características à qual essa ferramenta se mostra tão rica.

No âmbito do conceito de infância e criança, o processo de documentação pedagógica vai em um sentido oposto à imagem de criança passiva, de *tábula rasa*. Sua contribuição vem justamente em gerar visualidade a aspectos singulares e não previsíveis ou pré-determinados pelo professor. Não se trata de um olhar romântico que ignora as incapacidades e necessidades das crianças, mas que reconhece suas capacidades, potencialidades e competência. Ao mesmo tempo, reconhece que, assim como as crianças, os professores também apresentam fraquezas e incapacidades, o que nos leva ao terceiro ponto.

É necessário repensar o lugar e o papel do professor frente a essa nova visão de educação e de criança, reconhecer seus limites e incapacidades bem como seu potencial de reinventar-se constantemente - como nos sugere Cecília. Porém, ao trabalhar com a documentação pedagógica, o professor também se coloca em um lugar de desafio. Desafio de aprender a trabalhar com as incertezas, se arriscar e aceitar que, por vezes, tomará decisões incorretas; Um desafio a repensar o lugar que ocupa e aprender a lidar com esse lugar tão insólito. Por outro lado, nos mostra a beleza de aprender a olhar para essas incertezas, de se surpreender, de maravilhar; desenvolver uma escuta sensível capaz de perceber muitas falas das crianças que, antes, eram ignoradas.

A documentação pedagógica vem nos auxiliar, portanto, a reaprender a olhar, escutar essas tantas linguagens que a criança utiliza e que, muitas vezes, são silenciadas por uma educação meramente conteudista; vem nos propiciar caminhar nas incertezas sem abandonar nos-

responsabilidades e o rigor do trabalho educativo; mostra que as crianças estão a todo momento subvertendo uma educação silenciadora e mostrando suas linguagens, nos convidando a adentrar essa aventura e construir, junto a elas, experiências significativas.

“Dizem-lhe:  
Que as cem não existem  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi

#### 4 POÉTICA: Seus saberes e linguagens

Tenho vivo em minha memória o quintal onde cresci,  
 um quintal com muitas frutas.  
 Tinha amora, tinha goiaba, tinha pitanga... abacate, caqui, manga, maracujá;  
 não podia reclamar de não ter o que fazer,  
 árvore pra subir não faltava, não faltava também o que comer.

Esse quintal onde cresci, que tinha pitanga, amora e ameixa,  
 vivia cheia de crianças, cheia de primos e tios.  
 Lá também tinha nossa vó e, por isso, nunca faltava o café da tarde.  
 (Foram nesses momentos que construímos laços que se mantêm até hoje,  
 mesmo com diferenças tão gritantes em nossas formas de ver o mundo)

Esse quintal que tinha goiaba, framboesa, morango,  
 que vivia cheia de primos e que tinha café de vó,  
 está até hoje nos meus joelhos, nos meus pés e nas minhas mãos,  
 nas muitas cicatrizes das quedas subindo em árvore, andando de bicicleta,  
 brincando de bola ou, simplesmente, correndo.  
 É estranho tentar entender o sentimento que me vem  
 quando sento no sofá e olho para essas marcas.  
 Me bate uma felicidade um pouco estranha, difícil de explicar.

Também tinha um banquinho de pedra  
 onde eu gostava de deitar só para ficar olhando as nuvens.  
 Nesse quintal com primos e muitas quedas,  
 com pitanga, amora e caqui,  
 com o cheirinho do café de vó  
 também tinha essa pedra,  
 rústica e desconfortável.  
 Me doíam as costas, mas ainda assim valia a pena ficar ali,  
 quase todos os dias, deitado a olhar as nuvens passar.

(Às vezes fico pensando se, quando criança, sabia que tinha tudo isso no meu quintal, esse quintal com goiaba, pitanga, tombos, primos, nuvens, vó...)

Tinha também alguns balanços,  
 feito de pneu velho e pedaços de tábuas.  
 Quando balançávamos, tentávamos alcançar os pés na telha do barracão,  
 um barracão tão alto para nós,  
 mas que hoje teríamos que nos abaixar pra não bater a cabeça.

Hoje, quando volto a essas memórias e revivo minha infância no quintal,  
 Me sinto como se estivesse balançando;

os pés parecem sair do chão e a vida parece ganhar o ritmo do balançar...  
 dessa balança do quintal,  
 que tinha goiaba, amora, pitanga,  
 que tinha primos e tios,  
 que tinha quedas e lugares para olhar o céu,  
 que tinha café de vó.

#### **4.1 *Intermezzo* - sobre infâncias e poéticas**

Muito se fala em infância no campo da educação e suas discussões direcionam a forma como entendemos, também, o papel do professor. No entanto, faço aqui uma provocação um tanto pessoal, sem intenção de generalizá-la, mas provocando-nos a pensar quantos de nós também não tiveram essa realidade. Durante minha formação e em meu percurso profissional - inclusive na formação docente - houve uma lacuna clara entre teoria e poesia, ou melhor, entre teóricos e poetas. Claro, nos aprofundamos no pensamento de estudiosos que buscaram compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é fundamental, mas nesses contextos formativos pouco se fala sobre pé de pitanga, goiabas e café de vó. Nessas discussões, parece não haver espaço para a poética. Como se o intelecto, por si só, bastasse. Mais até do que isso, como se o subjetivo da poesia nos afastasse do conhecimento e da razão.

Mas, quanto da infância é perdido ao tentarmos isolar suas subjetividades, suas poéticas? Ao tentar mensurar e reduzir a criança a uma série de teorias que ignoram suas singularidades, ignora-se também o café de vó e o pé de goiaba, deixa-se de lado aspectos que fazem toda a diferença na forma como essa criança vê o mundo, na forma como interage com ele. “Quem recolhe o que foi desperdiçado, derruba o pressuposto em que se baseia a nossa economia: a ideia de que existem coisas essenciais” (Ivi apud Guerra, 2022, p.163). Por isso, é necessário não ignorar saberes que permeiam as dimensões lúdico-poéticas, saberes por vezes muito subjetivos, mas que se aproximam de forma peculiar das linguagens próprias às culturas infantis.

Sim, devaneios poéticos podem nos trazer muitas contribuições e esperamos oferecer espaço a isso durante este trabalho. No entanto, o uso romântico do conceito de poética também pouco pode contribuir para uma perspectiva mais ampla sobre as experiências das crianças e os meios de documentá-las. Nada contra o romantismo, mas se entendemos a intencionalidade como elemento central para a prática pedagógica e pretendemos agregar elementos poéticos a ela, é necessário buscar um aprofundamento crítico e reflexivo que amplie nossa capacidade de reconhecer aspectos próprios à dimensão poética e suas contribuições para a educação.

Pensamento crítico e devaneios poéticos talvez possam oferecer lugares diferentes para se entender esses saberes e linguagens tão subjetivos e que, muitas vezes, são ignorados. As tramas e fios desse tecido podem, desse modo, se mostrar firmes ainda que flexíveis, possibilitando entrelaçar linhas que por vezes podem parecer incompatíveis e, quem sabe, nos oferecer um novo lugar de escuta.

#### **4.2 A caixa de brinquedos: um olhar sobre a inutilidade poética**

Devaneios poéticos não se mostram muito úteis e, em uma sociedade extremamente produtivista, a inutilidade é sempre colocada de lado. Prioriza-se o pensamento lógico frente aos devaneios poéticos, já que sua utilidade é percebida como maior. Dessa forma, faz mais sentido ensinarmos o que é útil ao que é inútil e, por isso, o espaço para a lógica e o racional deve ser maior frente ao espaço para a poética. Não à toa, poetas me parecem não ser referência durante a formação do professor e nem durante o percurso escolar. Quantas teorias e teóricos o professor conhece durante sua formação? Quantos poetas e artistas? Saímos da escola sabendo quantas fórmulas matemáticas? e quantas poesias? Talvez sejam críticas pessoais, voltadas a minha experiência pessoal, mas sem intenção de generalizar é o que tenho visto durante meu percurso acadêmico e profissional. Dificilmente alguém questionará o fato de termos uma educação que, claramente, prioriza o racional, o lógico, o objetivo - o que é útil. Mas, será que apenas isso basta?

Frente a esse problema, poderíamos repensar a utilidade da poesia e da arte, mostrar que elas podem ser tão úteis quanto às outras áreas do conhecimento. Mas não é nosso propósito. Ao contrário, pretendemos ressaltar sua inutilidade; valorizar o que não é útil; propor uma ode ao inútil, tal como possível aos poetas e tão estranha a nosso contexto científico. Para isso, a imagem poética sugerida por Rubem Alves nos parece bastante provocativa:

O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, a mão da destreza e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas. E na mão esquerda, a mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos [...] Ferramentas são melhorias do corpo [...] aumentam nossa força, nos dão poder [...] Mas há a outra caixa, na mão esquerda, a mão do coração. Essa caixa está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis (Alves, 2005, p. 09 - 12).

Rubem Alves utiliza-se da imagem de caixas para representar duas ordens de coisas: uma útil, outra inútil. A arte, nesse contexto, tal como o brincar, o olhar as nuvens passar e o cheirinho do café de vó, se encontra na caixa de brinquedos; são inúteis. Se essa afirmação

pode parecer ofensiva a nós artistas ou mesmo às crianças, é porque nossa sociedade tende a desvalorizar o que é visto como inútil, de forma que chega a ser estranho discutir sua importância. É como se utilidade e importância fossem sinônimos. Para Rubem Alves, a caixa de brinquedo é inútil “e” importante. Não se trata de procurar enquadrar a arte ou o brincar dentro de uma utilidade prática, mas de reconhecer que sua importância é de outra ordem.

[Santo Agostinho] disse que todas as coisas que existem se dividem em duas ordens distintas. A ordem do *uti* e a ordem do *frui*. *Uti*, ‘o que é útil, utilizável, utensílio’. Usar uma coisa é utilizá-la para se obter uma outra coisa. *Frui*, ‘fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma’ (Alves, 2005, p. 14).

As caixas de Rubem Alves, portanto, buscam trazer em imagens essa discussão filosófica de Santo Agostinho sobre a ordem da utilidade e da fruição, o que nos leva a repensar a independência dos conceitos de importância e utilidade. Nem tudo que é importante é, necessariamente, útil. Essa necessidade de atrelar arte e brincar à ordem da utilidade nos parece um ponto central para compreender seus lugares no âmbito escolar e, consecutivamente, o lugar que é dado às poéticas no processo de documentação pedagógica e formação docente. Por isso, peço licença para me prolongar um pouco mais sobre o tema.

Ferramentas são sempre meios para se chegar em algo, têm objetivos definidos - seria, no mínimo, estranho encontrar alguém andando na rua com um serrote sem intenção de serrar algo, pelo simples prazer de andar com um serrote pela rua. Na caixa de brinquedos estão ações que são fins em si mesmas, não necessitam de um objetivo exterior - uma pessoa pode estar ouvindo música, enquanto anda pela rua, com o simples objetivo de ouvi-la. Edgar Morin já afirmava que “O estético e o lúdico tem em comum o fato de serem sua própria finalidade, inclusive quando comportam finalidades utilitárias” (Morin, 2012Ab, p. 133). Assim, se sentar para apreciar uma bela paisagem, tomar café com uma pessoa querida pelo simples prazer de estarem juntos, ir a uma exposição pela satisfação de apreciar as obras expostas se mostram não com o objetivo de serem úteis, mas de serem momentos de fruição, momentos a se desfrutar. Não são meios para algo, são fins em si mesmos.

...Prezo insetos mais que aviões

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis

Tenho em mim esse atraso de nascença

Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos...

Manoel de Barros

Não pretendemos, com essa reflexão, criar uma dicotomia entre utilidade e fruição. Se a metáfora das caixas nos ajuda a distinguir essas duas naturezas das coisas, devemos também cuidar para não cairmos no reducionismo e fragmentação tão criticados frente a uma perspectiva complexa. O fato de uma cadeira, por exemplo, ser uma ferramenta não significa que ela não carregue em si aspectos estéticos - característicos da caixa de brinquedos; Assim como o fato de uma música ter sua essência estética, não a impede de acomodar também aspectos úteis. Essas duas caixas, portanto, coexistem em nós em um constante jogo de balançar onde ora predomina um, ora outro.

Os dois seres que coexistem em nós, o do estado prosaico e o do estado poético, são o mesmo. Prosa e poesia são complementares, antagônicas em *yin yang* e podem conter-se uma na outra. A dominância da prosa contém instantes poéticos; a dominância da poesia contém instantes prosaicos (Morin, 2012b, p. 138).

Podemos perceber, aqui, que Edgar Morin vai tratar o tema a partir de conceitos bastante próximos aos de Rubem Alves ou Santo Agostinho, vai falar sobre “estado poético” e “estado prosaico”. Para ele, o prosaico está relacionado a um estado racional-utilitário enquanto, o poético, a um estado de graça (Ibidem, p. 135). Estado poético, ordem da fruição ou caixa de brinquedos, apresentam natureza diversa do estado prosaico, ordem da utilidade ou caixa de ferramentas, no entanto, coexistem e se complementam por meio do que também podemos perceber como relação função e qualidade.

Embora um objeto possa ter função e qualidade, um deles sempre vai predominar sobre outro. Por exemplo, as qualidades de um martelo sempre se submetem à sua função. Por mais que alguém achasse o cobre mais bonito do que o ferro, o martelo amassaria e não cumpriria com sua função, a estética é secundária. Na brincadeira, por outro lado, predomina a qualidade. Uma brincadeira pode carregar em si a possibilidade de aprender um determinado conteúdo, mas a criança brinca por brincar e se tiver que abrir mão da aprendizagem para deixar a brincadeira mais divertida, ela fará isso. Nas ferramentas, predomina a função sobre a qualidade, enquanto na poética e nos brincarões, predomina a qualidade. Para Regina Machado, o predomínio de um ou de outro se dá pela nossa percepção, é a atitude de modificar nosso olhar que possibilita o que ela chama de “eficiência poética”:

Entendo que a eficiência poética depende de uma percepção voltada para as qualidades das formas. O que é diferente de observar a função que normalmente atribuímos aos objetos, identificando-os exclusivamente por essa fun-

ção. Um saleiro serve para colocar sal e é para isso que ele é colocado na mesa do restaurante. Mas não é essa função que importa quando propomos um jogo imaginativo ou quando pretendemos contar uma história com objetos (Machado, 2004, p. 87).

O objeto em si, portanto, não define o olhar que temos sobre ele. Podemos olhar uma pedra e apreciar suas formas e cores; podemos olhar a mesma pedra e estudar seus elementos para conhecer a geologia do lugar; uma pedra pode ser um material de construção aos olhos de um construtor; a mesma pedra pode se transformar em um tesouro mágico ao olhar de uma criança...

No meio do caminho tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 No meio do caminho tinha uma pedra

Drummond de Andrade

... Se queremos compreender a pedra de Drummond, não nos basta um olhar funcional, é necessário um olhar poético, uma intencionalidade poética. A mesma intenção que podemos ter ao olhar uma pedra no caminho...

De vez em quando Deus me tira a poesia  
 Olho pedra, vejo pedra mesmo

Adélia Prado

... A pedra de Drummond assim como a pedra de Adélia é a mesma pedra que encontramos pelas ruas. O objeto é o mesmo, o que muda é nosso olhar. Como nos diz Rubem Alves, a diferença está no lugar onde nossos olhos se encontram:

A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na 'caixa de ferramentas', eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática [...] Mas, quando os olhos estão na 'caixa de brinquedos', eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar (Alves, 2005, p. 24).

Se me demoro nessa discussão sobre inutilidades é porque acredito que sem isso tendemos a cair em um erro comum no nosso contexto educacional ao tentarmos discutir os saberes e linguagens da poética a partir da perspectiva funcional utilitarista. Não raro encon-

tramos práticas escolares que ignoram e silenciam os aspectos lúdicos e estéticos das experiências das crianças. Na busca de encontrar utilidade em tudo, moradores da caixa de brinquedos são enquadrados à caixa de ferramentas: a música para aprender números; o jogo para desenvolver lateralidade; a história para construir um hábito. Que triste é ver uma história repleta de possibilidades imaginativas ser concluída com “e a moral da história é...” ou a música com toda sua gama de expressividade ser reduzida a uma sequência de sons para as crianças fazerem fila ou contarem os números.

O olhar que se dirige apenas para a utilidade das coisas é característico da nossa civilização ocidental. Precisamos nos lembrar da percepção flexível que tínhamos quando crianças porque, como adultos, nos habituamos a nos valer apenas desse tipo de olhar funcional, como se fosse o único de que dispomos (Machado, 2004, p. 88).

Não posso buscar na utilidade a importância de minha infância no quintal. Pitangas, amoras, pé de goiaba... cheirinho de café de vó; no fundo, coisas inúteis, mas de extrema importância para mim. Um poema de Manuel Bandeira, uma canção de Chico Buarque, o cheiro de chuva no campo, moradores da caixa de brinquedos que trazem em si importâncias de ordem diferente da utilidade e que, por isso, pedem outro lugar de escuta, um lugar que reconheça seus elementos sensíveis e subjetivos tão caros aos seres humanos, mas que, por vezes, são ignorados e silenciados. É a partir dessa perspectiva que vamos buscar compreender a linguagem poética e os saberes próprios a essa linguagem.

#### **4.3 Experiência Estética - Movimentos dançantes de um viver pleno**

Canto porque o instante existe  
 E minha vida está completa  
 Não sou alegre nem sou triste  
 Sou poeta

Cecília Meireles

Foi marcante para mim a primeira vez que assisti uma orquestra. Um concerto da OS-ESP, na Sala São Paulo, interpretando obras sinfônicas de Tom Jobim “...*canta, canta, sente a beleza e canta...*”, a melodia retorna à minha memória sem que eu peça “...*canta, canta, esquece a tristeza, canta...*”, por mais que eu quisesse explicar a sensação, não conseguiria, é

uma experiência indescritível “..*tanta, tanta, tanta tristeza, canta...*”. A arte tem essa capacidade de nos afetar e gerar essas experiências indescritíveis às quais chamamos “experiência estética”. Um quadro que nos toca de forma peculiar, uma música que parece dar sentido a nossos sentimentos, uma história que nos envolve e nos faz vivenciar outras vidas - experiências que não são possíveis de descrever, mas que nos provocam marcas, nos modificam, nos relevam a capacidade de sentir.

A arte está intrinsecamente ligada à experiência estética - não à toa, o conceito de estética pode ser entendido como filosofia ou estudo das artes. Ambas, arte e estética, são moradoras da caixa de brinquedos e se relacionam de forma singular com nossa dimensão sensível. Mas, se podemos dizer que a arte está intrinsecamente ligada à experiência estética, o contrário não é verdadeiro. À relação intrínseca da arte para com a experiência estética daremos mais atenção em nossa discussão sobre a linguagem poética. Nesse momento, voltaremos nossa atenção às características próprias à experiência estética e, para isso, pode ser interessante voltarmos à sua raiz etimológica, “[...] um retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Jr., 2000, p. 15).

Essa capacidade de sentir a si e ao mundo em uma sensação de integralidade, uma percepção globalizante que entrelaça o geral com o particular, é uma das características mais relevantes da experiência estética. Veja Vechi e Alfredo Hoyuelos, importantes educadores que discutem essa temática, destacam a ideia de estética de Gregory Bateson como “o ser sensível à estrutura que conecta as coisas ou os acontecimentos” (Bateson, 1986, p. 16; Vechi, 2017; Hoyuelos, 2020). Há, na experiência estética, uma sensação de plenitude onde tudo parece fazer sentido e onde nossas experiências passadas parecem culminar em um instante de vida mais intensa.

...Canto porque o instante existe

E minha vida está completa...

Ao apreciar uma obra de arte que nos impacta esteticamente, temos essa sensação de plenitude, de percepção globalizante e integrada. Porém, seria um erro achar que isso apenas se dá na relação com a obra de arte. Apreciar uma paisagem, sentir o gosto de uma fruta que queria muito comer, conversar e passar o tempo com pessoas queridas, tudo isso nos provoca essa mesma sensação que temos com a obra de arte, um desfrutar do momento, sensação de

plenitude, de integralidade ...*olhar o mar, ouvindo o som das ondas e sentindo a maresia, a brisa suave do vento...* Nossa vida é repleta de momentos em que vivenciamos esse *sentir estético* sem que seja por meio de uma obra de arte, por isso a arte não é intrínseca à experiência estética, esta independe daquela:

É bom lembrar aqui que o *sentir estético*, justamente por ser, talvez, inerente à espécie, transita com facilidade entre os vários campos e é transversal às várias disciplinas, não está ligado à arte somente, mas se torna ‘modalidade de pesquisa, chave de interpretação, lugar de experiência’ (Vechi, 2020, p. 14).

Essa sensação que tive na primeira vez que assisti a uma orquestra também é como a sensação que tenho ao recordar de minha infância no quintal...

fui aparelhado para gostar de passarinhos...  
meu quintal é maior que o mundo

...sensações e experiências indescritíveis não por não conseguir descrevê-las, mas pela impossibilidade de descrevê-las por completo, em sua integralidade. Mas qualquer assunto é impossível de ser descrito em sua integralidade, alguém poderia questionar. Porém, a essência dessas experiências é justamente essa integralidade, essa percepção empática “que coloca o sujeito em relação com as coisas e as coisas entre si” (Vechi, 2017, p. 28). Por mais que eu tente descrever, a essência daqueles momentos parece se esvaír de minhas mãos. São momentos em que o sensível predomina frente ao racional, gerando o que Morin vai chamar de *estado de graça*, um estado que “purga a ansiedade, a preocupação, a mediocridade, a banalidade. Transfigura o real” (Morin, 2012b, p. 138).

Em todos esses casos, a estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, o que podemos chamar de estado poético (Ibidem, p. 135).

As palavras de Morin nos dão alguns vestígios para aprofundarmo-nos nessa reflexão: preocupação e ansiedade, por um lado, reforçam a necessidade de viver intensamente o momento; mediocridade e banalidade exprimem a importância de utilizar o potencial em sua integralidade. Ambos esses aspectos se tornam mais claros ao observarmos outra relação apontada pelo autor, a relação entre o estético e o lúdico - relação essa, a nosso ver, muito profícua e na qual retornaremos mais à frente. Se observarmos uma criança brincando, subindo em

uma árvore, não há uma preocupação com passado ou futuro, vive-se intensamente aquele momento; Também não há mediocridade em seus movimentos, se entrega de forma íntegra àquele brincar. Assim, esse estado de graça nunca é uma experiência banal, ao contrário, é uma sensação de viver intensamente, onde o passado e futuro se superpõem e se fundem no presente. Já dizia Dewey: “somente quando o passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo” (Dewey, 2010, p. 43).

...Canto porque o instante existe  
E minha vida está completa...

Essa completude, sensação de viver plenamente, percepção globalizante de uma estrutura que conecta ou, na bela metáfora de Bateson, “uma dança de partes que interagem” (1986, p. 21), é o que caracteriza o sentir estético, esse estado de graça que “dota os acontecimentos de um sentido transcendental [...] Estabelece laços com o passado, recria o presente e se lança em direção ao futuro, criando uma sensação de imortalidade” (Hoyuelos, 2020, p. 31)...

Canto porque o instante existe  
E minha vida está completa...  
...tem sangue eterno a asa ritmada

...uma sensação que não se prende apenas à experiência artística, mas que permeia as diversas experiências no decorrer da vida e não apenas permeia, mas as retoma a partir de uma perspectiva nova. Ou seja, a experiência estética não é algo isolado da experiência cotidiana, mas sua afluência. São diversas experiências que culminam em momentos de equilíbrio, de harmonia. Para Dewey, essa sensação que chamamos de experiência estética se dá, justamente, na passagem de momentos de perturbação para momentos de equilíbrio:

Pelo fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimento e culminação, de rupturas e reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética. O ser vivo perde e restabelece repetidamente o equilíbrio com o meio circundante. O momento de passagem da perturbação para a harmonia é o de vida mais intensa (Dewey, 2010, p. 42).

Talvez seja importante ressaltar que não se trata de uma experiência unicamente possível pela obra de arte, mas que tampouco se limita a experiências extraordinárias que ocorrem em nossa vida. É claro que o impacto que um pai, por exemplo, tem ao segurar um filho no colo pela primeira vez é muito maior do que de uma ação cotidiana como regar as plantas. Porém, não podemos deixar com que essa diferença nos faça ignorar o fato de as experiências cotidianas também poderem se tornar experiências estéticas, o que nos leva a um problema apontado por Dewey ao discutir a relação entre arte e experiência: “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (Ibidem, p. 43). Ou seja, e recordando os vestígios deixados por Morin, as experiências cotidianas quando banais e medíocres não possibilitam o sentir estético, este só pode ocorrer quando há uma postura empática e sensível com o entorno, “uma atitude de cuidado e atenção para aquilo que faz” (Vechi, 2020, p. 28).

Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular [...] Há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas (Dewey, 2010, p. 56 - 60).

O contrário da atitude estética, portanto, não é o intelecto. Como vimos, prosa e poesia coexistem embora predomine uma ou outra, uma experiência estética comporta em si, também, o intelecto assim como toda experiência, ainda que predominantemente racional-utilitária, carrega elementos estéticos. Não existe, entre ambos, uma fronteira nítida. O contrário da atitude estética encontra-se na indiferença, na mediocridade, na monotonia (Morin, 2012; Dewey, 2010; Vechi, 2020).

Dessa forma, entendemos a experiência estética não como conduta passiva frente a um objeto ou experiência que é estética por si própria. Não se trata de estruturas que se conectam, mas de percepção dessas conexões que já existem, de ser sensível a essas conexões e singularidades; é uma atitude de abertura onde a percepção é ampla e também seletiva. Trata-se, portanto, de uma atitude estética; “uma forma diversa de olhar que adjetiva e matiza os acontecimentos vitais com uma ‘percepção globalizante e seletiva ao mesmo tempo’” (Hoyuelos, 2020, p. 28). Podemos ter essa atitude frente a uma obra de arte, podemos ter essa atitude frente a uma experiência extraordinária, mas também podemos ter essa atitude frente a um acontecimento cotidiano, a um objeto comum, tal como uma pedra.

...No meio do caminho tinha uma pedra

De vez em quando Deus me tira a poesia  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Olho pedra, vejo pedra mesmo  
Tinha uma pedra...

A experiência estética requer, portanto, uma atitude estética, um olhar poético da caixa de brinquedos do qual tratamos no início deste texto. A sensação de plenitude gerada pela experiência estética não é possível quando temos uma atitude funcional, utilitária. Essa forma de olhar busca sempre um “após”, um objetivo exterior àquela ação em si; o resultado importa mais do que o meio. Por isso, a experiência estética se encontra na caixa de brinquedos, é da ordem da fruição, é inútil - e extremamente importante.

Mas é importante salientar que não basta querermos nos colocar em uma atitude estética para ter essa experiência. Não há como controlar a experiência estética. Ter uma atitude estética e se colocar em um lugar de escuta sensível é um pré-requisito, mas não é suficiente. Basta observar que nem toda obra de arte nos afeta esteticamente, por mais que eu queira apreciá-la. A fruição, a apreciação estética - quer seja de uma obra de arte, de um elemento extraordinário ou de um aspecto cotidiano - depende de diversos elementos internos construídos durante minhas experiências e que vão me possibilitar atribuir sentido estético àquilo ou não. É necessário um exercício desse olhar.

Assim como um músculo que se atrofia quando não utilizado, a percepção estética tende a diminuir quando apenas utilizamos uma percepção funcional. Os sentidos se tornam mais brutos quando são utilizados apenas de forma utilitária, funcional. O exercício do olhar poético é o refinamento dos sentidos em busca desse sentir estético, dessa percepção globalizante. Rubem Alves disse que “os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia” (2014, p. 43). É na linguagem poética, portanto, que podemos encontrar uma relação mais íntima com as experiências estéticas, ainda que esta não dependa daquela. Se buscamos reconhecer os saberes próprios da experiência estética, da caixa de brinquedos, é importante que mergulhemos na linguagem poética e suas características. Espero conseguir traçar um percurso onde a poética não seja alienada à discussão sobre sua linguagem. Por isso, talvez seja interessante começarmos com um pequeno devaneio.

### **3.3 - Linguagem Poética - devaneios sobre uma forma de ser e sentir**

O poeta é um fingidor

Finge tão intensamente  
 Que chega a fingir que é dor  
 A dor que deveras sente

Fernando Pessoa

Será o poeta um fingidor? Poderia a poesia ser um fingimento verdadeiro? Que verdade há no fingir e que brincar é esse que Fernando Pessoa nos propõe em suas palavras? Questões diversas, inúmeras, que surgem ao degustar esse pequeno jogo de palavras e que o torna tão intrigante, curioso, escapadinho. A poética é de uma ordem diversa da utilidade e, por esse caminho, podemos traçar alguns vestígios que nos auxiliam a compreender sua linguagem. Cabe aqui um parêntese: a linguagem poética vai além da poesia em si, mas a poesia pode nos auxiliar a compreender alguns de seus elementos. *...o poeta é um fingidor...* comecemos por aqui.

A poesia tem um caráter fictício que se assemelha ao brincar da criança, uma desobrigação com o real, uma liberdade poética que nos possibilita exagerar, distorcer, provocar e criar relações por vezes antagônicas. Um fingimento que não poderia ser chamado de mentira tal qual a criança que não mente quando diz “agora eu era o rei”, expressando de forma tão bela essa quebra de espaço-tempo, de realidade, de comprometimento com o fidedigno. O fingidor poeta, portanto, se distancia do fingidor comum, a ele é permitido fingir. Mas não nos equivoquemos ao pensar esse fingimento como algo banal, como uma roupa que se põe e se tira sem nada modificar. Ao fazer de conta, a criança mergulha no personagem, se mistura a ele, vivencia outras vidas possíveis a partir da sua forma de ver o mundo e, assim, se transforma. A seriedade do seu brincar se dá na intensidade daquela experiência vivida, tal qual o poeta que, ao fingir intensamente, permite-se mergulhar em suas subjetividades e submergir com um novo olhar.

Para Pessoa, o poeta é um fingidor que finge intensamente e, por isso, “*chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente*”. Isso nos traz uma dúvida: O poeta está fingindo sentir a dor ou está sentindo realmente? Se ele chega a fingir que é dor, como pode estar realmente sentindo? Se deveras sente, como pode estar fingindo? O que Pessoa quis nos dizer? Ele realmente está sentindo ou está fingindo sentir? É paradoxal, pois se estou deveras sentindo, não estou fingindo e se estou fingindo não estou deveras sentindo - Lembrem-me as palavras de um sábio grego que dizia: só sei que nada sei. Seria como dizer: finjo ser a pessoa que sou - ou sou, ou finjo ser. Não me é possível ser e fingir ser ao mesmo tempo. A afirmativa não tem

coerência, não tem sentido, ela se contradiz e talvez aqui esteja uma importante chave para compreendermos a linguagem poética.

A contradição e incongruência da frase tornam inviável chegarmos a uma conclusão lógica sobre o que o autor quis dizer. Isso não nos inviabiliza de interpretar seu significado. Poderíamos, por exemplo, ensaiar algumas interpretações para esse paradoxo: o poeta finge tão intensamente que, em determinado momento, o fingimento se transforma em dor verdadeira; ou, o poeta oscila entre momentos em que está fingindo e momentos em que está sentindo a dor; talvez, o poeta sinta verdadeiramente, mas no momento de se expressar precisa tomar distância de sua dor para colocá-la em forma de poesia. Interpretações possíveis, mas carregadas de subjetividade e singularidades; falam mais sobre o que eu vejo do que sobre o que o autor quis dizer; Escapam a uma perspectiva consensual e, por isso, não se encaixam nos conceitos de certo ou errado.

Sem mudar de sintaxe e, com frequência, mantendo o mesmo vocabulário, a linguagem comporta a possibilidade de exprimir esses dois estados da existência humana, o prosaico e o poético. Na linguagem poética, as palavras conotam mais do que denotam, evocam, transformam-se em metáforas, impregnam-se de uma nova natureza evocativa, inovadora, encantatória. A prosa denota, precisa, define. Está ligada à nossa atividade racional-lógica-técnica (Morin, 2012b, p. 136)

Se a prosa busca consenso, a poesia busca singularidades; Se da prosa espera-se convergência, da poesia, pluralidade. A possibilidade de múltiplas interpretações reflete na abertura às perspectivas singulares que cada pessoa constrói a partir de suas experiências. Na poesia, o significado não está dado, depende do que cada um carrega dentro de si, surge do encontro e se modifica com o momento. Nós teríamos pouca margem para interpretação se Pessoa tivesse dito: “O poeta finge a dor tão intensamente que, em determinado momento, ela se transforma em realidade e ele, deveras, a sente”. Seria fácil, mesmo frente a um grupo grande de pessoas, chegar a um consenso no significado de suas palavras. Mas ele optou pelo caminho da contradição, da incongruência, da incoerência, da poética. Um caminho que nos convida a descobrir, a explorar, a olhar e olhar e olhar e olhar...

Certa vez, um viajante encontrou um livro  
De palavras ao contrário  
Só se conseguia entendê-las  
quando olhadas por um espelho

Esse espelho, tão peculiar  
 Lhe ajudava a entender  
 Mas as cores das palavras  
 Sempre se modificavam  
 Pareciam até dançar

Logo após cada leitura  
 Tudo ali se transformava  
 E o espelho que usava  
 Como se lhe convidasse  
 Sempre a um novo olhar

Soava:

- *olha...olha...olha...*

A linguagem poética, portanto, se distingue da prosaica, enquanto esta cá define, a de lá amplia o olhar. Isso faz com que o sentido atribuído a uma poesia seja sempre plural - pois permite múltiplas interpretações - e singular - pois é construída a partir das experiências próprias de cada pessoa. A linguagem poética é uma linguagem aberta e, por isso, predomina a subjetividade; Na linguagem prosaica predomina a objetividade, sua interpretação é mais fechada. Uma não é mais e nem menos importante que a outra, são formas diferentes de se expressar e se relacionar com o mundo. Tanto a poesia como a lei carregam mensagens, mas seus objetivos são diferentes. Uma busca o consenso, outra busca a singularidade. Uma lei subjetiva é falha, pois dá margem para cada pessoa entendê-la de um jeito; uma poesia objetiva é pobre, pois não possibilita diferentes interpretações.

É necessário termos clareza da importância dessa linguagem, pois, caso contrário, poderíamos cair em uma perspectiva utilitarista onde a mensagem sempre deve levar a um significado objetivo. Por que alguém faria o esforço de criar uma mensagem contraditória e incongruente onde não se sabe ao certo a qual conclusão se irá chegar? A partir de uma perspectiva funcional, seria perda de tempo. Mas a linguagem poética pertence à caixa de brinquedos e, portanto, não busca chegar a um lugar específico - o percurso é sua morada. O lugar do qual se fala reflete naquilo que nos afeta e, sendo a linguagem poética predominantemente subjetiva, fala com mais intensidade à nossa dimensão sensível e afetiva.

Usamos da poesia como meio de nos aprofundarmos nos elementos da linguagem poética para termos essa visão geral sobre seu aspecto diverso da linguagem prosaica. Pro-

curemos, agora, ampliar o olhar para pensarmos não apenas a poesia, mas a arte de forma geral. Anteriormente, afirmamos que a arte está intrinsecamente ligada à experiência estética e, para compreendermos melhor essa afirmação, precisamos olhá-la a partir do prisma da linguagem. Assim como a poesia, as linguagens artísticas proporcionam múltiplas interpretações, múltiplos sentidos. Uma melodia ouvida por diferentes pessoas se reflete diferentemente em cada uma, tal qual as cores e formas de um quadro, os movimentos de uma dança, os jogos dramáticos de uma peça teatral. Todas carregam mensagens mais subjetivas do que objetivas e o mensageiro fica ofuscado frente à mensagem. Pergunta-se mais “o que essa obra me diz” do que “o que o autor quis me dizer”.

Em uma sociedade onde apenas o utilitário é valorizado, pouco espaço temos para essas linguagens. Quando uso da linguagem prosaica, sei qual mensagem quero que chegue à pessoa que a recebe; Na linguagem artística, não sei qual mensagem chegará, pois depende mais do intérprete do que do autor. A linguagem prosaica é um convite a andarmos até um determinado lugar, a artística é um convite a caminhar sem um lugar certo a se chegar. Ambos têm caminho e destino: na prosa, o destino dita o caminho; nas artes, é o caminho que diz aonde se vai. O caminhar das linguagens artísticas é estético, não funcional, o que mais importa não é onde chegamos, mas se fomos afetados esteticamente por ele. Por isso, a experiência estética é intrínseca às artes embora esta não seja aquela.

É na experiência estética, portanto, que encontramos a importância da arte dentro da perspectiva da linguagem. Por meio dela, conseguimos perceber aspectos subjetivos que escapam à linguagem funcional e, dessa forma, amplia nossa capacidade de ressignificar e atribuir sentido a nossas experiências.

Sabemos, contudo, que nem todo ato de percepção entra nas possibilidades da linguagem. O que permanece do lado de fora, que não pode ser abarcado pela palavra, pode ser canalizado na experiência artística; isso que é deixado de fora é o que possibilita a criação estética, a partir da própria plurissignificação de percepções não representáveis em termos de linguagem. (Lopez, 2018, p. 53)

Se me faço usar do conceito de linguagens artísticas ao invés de linguagens poéticas é por entender que uma reflexão mais delimitada pode nos auxiliar a construir um caminho de compreensão sobre a segunda. Peço um pouco mais de tempo para nos debruçarmos sobre a linguagem artística antes de relacionarmos as duas e direcionarmos nosso olhar para a linguagem poética.

Somos seres sociais, estamos a todo momento estabelecendo relações. “A linguagem, portanto, é a encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social [...] O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem” (Morin, 2012, p. 37). Somos seres relacionais e, portanto, nossas experiências são sempre mediadas pela linguagem. Por meio dela, organizamos e atribuímos significados às nossas experiências. Mas a arte tem uma forma diferente de organizar e, também, de desorganizar e reorganizar nossas experiências - ela é aberta e, também, provocativa.



*ce n'est pas un chapeau*

A linguagem artística tem grande potencial metafórico, de forma que autores como Maria Emilia López vão defender a ideia de que “há arte quando as operações que são feitas sobre os objetos lhes conferem um caráter metafórico” (López, 2018, p. 63). A metáfora indica sem definir, se aproxima por semelhanças, mas guarda suas diferenças.

Porque se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
E sonhos não envelhecem

Márcio Borges

A não literalidade da arte nos leva a uma interpretação metafórica para dar sentido a algo que, *a priori*, parece não ter. Que sonho é esse que não envelhece? E que homens são esses que se chamavam sonhos? Seja nos sonhos do clube da esquina, no chapéu -jibóia de Saint-Exupéry ou no cachimbo de Magritte, a metáfora nos abre para uma interpretação ampla, plural, nos permite “*stra-vedere*”.

A arte, como resume Paul Klee, não repete as coisas visíveis, mas as torna visíveis por meio do trabalho de escavação - semelhante à perfuração do solo em suas palavras - é, portanto, um conjunto de revelações que o trabalho criativo permite acontecer. Entretanto, também nos permite *stra-vedere*, ‘su-

per ver', isto é, ver além do conhecido, dando origem a processos não apenas interpretativos, mas também imaginativos (Guerra, 2022, p. 97).

Se por um lado a arte permite essa organização de nossas experiências, por outro, ela desorganiza, provoca, instiga. Na incongruência de um sonho que não envelhece, preciso olhar novamente, tomar distância, enxergar o sonho como algo estranho a mim. A arte provoca um estranhamento estético, procedimento ao qual o russo Viktor Chklóvski chamou de *ostranênie*, um procedimento bastante perceptível na literatura de Tolstói e que busca não chamar o objeto ou acontecimento por seu nome, mas descrevê-lo como se fosse a primeira vez usando de palavras que correspondem a outros objetos (Chklóvski, 2019, p. 163). A linguagem artística, portanto, se distanciando da linguagem prosaica, tem essa capacidade de tornar estranho o familiar, de desorganizar para reorganizar em uma nova perspectiva.

O processo metafórico junto ao estranhamento estético fazem com que a linguagem artística não nos leve a um final fechado, ela nos coloca em relação com o mundo de uma perspectiva aberta e em constante movimento, constante modificação. “Arte, então, é aquilo que nos coloca em contato com o mundo, pela abertura perceptiva que permite, mas é também o que anima, faz vibrar o interesse e ascende uma paixão” (Guerra, 2022, p. 96). O poeta é um fingidor e, nesse fingir metafórico, nos surpreende, nos incomoda, nos instiga, provoca estranhamento naquilo que já achávamos conhecer, brinca com nossa imaginação e nos leva a experiências sensíveis indescritíveis.

As coisas tinham para nós uma inutilidade poética.

Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso dessaber.

A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos com palavras

O truque era só virar bocó.

Como dizer: Eu pendurei um bem-te-vi no sol...

Manoel de Barros

Ao desutilizar palavras, Manoel de Barros coloca na caixa de brinquedos aquilo que pertencia à caixa de ferramentas. Torna a frase inútil, mas com um cuidado poético. Por mais que a frase não tenha sentido, as palavras conversam entre si e nos provocam a compreendê-las ...*A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos com palavras...* Poesia ou brinquedo? Arte ou brincar? Linguagens pertencentes à dimensão poética.

Pensemos em estruturas linguísticas, onde linguagens comportam sub-linguagens. Assim como a poesia, a música ou a dança são linguagens dentro da linguagem artística, a lin-

guagem poética não se restringe às artes, mas abrange e permeia outras formas de nos relacionarmos com o mundo ao nosso redor. O brincar, por exemplo, não é uma linguagem artística, mas é muito mais poética do que prosaica. Há uma narrativa no brincar das crianças que se assemelha às linguagens artísticas e promove um olhar poético sobre o mundo.

Mesmo que com regras gramaticais muito diferentes das de uma língua falada universalmente - as brincadeiras - as narrativas lúdicas são compostas de 'textos com parágrafos, frases e vocabulário próprio'. As crianças contam, assim, contos por meio das suas expressões lúdicas não verbais (Friedmann, 2013, p. 46).

Assim também é no conto, na contação de histórias, que provocam e nos instigam a imaginar, a reviver, a compreender o que está por trás do que está sendo contado. Há muito mais nas entrelinhas do que o que é contado em si. O ato de contar histórias transcende o aspecto literário e permeia, em muitos sentidos, as relações humanas. Ainda que transite, por vezes, na caixa de ferramentas, sua morada é a caixa de brinquedos, sua essência é poética.

As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, são forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo [...] Este lugar para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra - enquanto coerção da exterioridade do mundo - não chegam (Machado, 2004, p. 24).

Tal qual a contação de histórias, as artes e o brincar, a atitude exploratória também pode ser entendida a partir da linguagem poética. Embora o comportamento exploratório converse e se misture com as práticas artísticas ou com o brincar, ele possui suas singularidades como forma de se relacionar com o mundo, forma essa permeada pela poética. Assim como a poesia, o explorar nos provoca, leva a outras formas de olhar para o mesmo objeto, "se inclina à descoberta, mas não precisa dela para se realizar" (Guerra, 2022, p. 63). A ação de explorar sem o elemento poético pouco pode acrescentar a esse exercício de renovar o olhar, de buscar outras relações.

O *habitus* [exploratório] torna-se então a capacidade de rever: é o reconhecimento das coisas do mundo, a revelação do ser delas, fenomenologicamente, do falar delas, na condição de uma escuta apurada capaz de reconhecer que expressam, mas é também o exercício de um olhar que se torna original, que perde o véu de poeira deixado pelas convenções e se renova tornando-se capaz de ver tudo o que é novamente (Ibidem, p. 129).

O estado poético tem muitos caminhos, como disse Morin (2012b, p. 137-138), artes, festas, jogos, rituais, brincadeiras... Formas de nos relacionarmos com o mundo e que nos levam a um estado de plenitude, de viver intenso, de sentir estético. Ao ignorar sua essência poética, essas linguagens são mutiladas e utilizadas de forma estéril, sem vida, sem cor. Nossa linguagem impacta na forma como vemos o mundo, olhamos por meio de nossa linguagem e, por isso, uma vida carente de linguagem poética é uma vida pobre em experiências estéticas. Somo seres complexos, em nós coexistem a prosa e a poesia, dimensões que, cada qual a seu modo, deixam marcas e rastros, impactam uma na outra, permeiam nossas experiências, nossas histórias, nosso modo de ser e estar no mundo

#### 4.4 Saberes Sensíveis: Sobre pitangas e tocas de coruja

Tenho vivo em minha memória o quintal onde cresci,  
um quintal com muitas frutas.  
Tinha amora, tinha goiaba, tinha pitanga...  
Sim, tinha pitanga!!!

Olho para minha infância a partir da caixa de brinquedos, lá tem mais cores, gostos, cheiros, texturas... lá, minha memória parece mais viva. Nessa caixa, o tamanho não importa e mesmo a pequenina pitanga tem grande importância. Gosto de pitanga, ela diz muito sobre minha infância. Despreocupada, curiosa, instigante, via nessa pequena fruta uma cor intensa que se diferenciava de todas as outras, um formato que parecia uma abóbora em miniatura, um gosto peculiar com um fundinho amargo, um caroço que parecia maior que a fruta em si, um cheiro... ah, o cheiro era fantástico. E o nome? “pitanga”, quem será que inventou um nome tão legal? Pitanga é fruta de passarinho. Pequenina, não seria capaz de alimentar nem mesmo uma criança, mas tem lugar em minha memória.

Trago essa pitanga porque ela não fala só de minha infância, fala também de nossa sociedade e da forma como entendemos o conhecimento. Já repararam como a maioria das escolas ignora os *pés de pitanga*? Trabalhei em uma escola onde tinha uma toca de coruja! E era do lado, encostada à minha sala. Achava isso fantástico - e, claro, as crianças também. Mas, quando um pai e uma mãe iam conhecer a escola, não se falava dessa toca de coruja, mostrava-se apenas a estrutura da sala, o material didático e os conteúdos que as crianças iriam aprender. O mais interessante era quando as crianças iam juntas com os adultos. Passavam

olhando desinteressadas as salas de aula e o material didático, conteúdos então, não queriam nem olhar. Mas, quando passavam pelas corujas, logo falavam: “*Olha, uma toca de coruja!*” .

Falta esse olhar sensível da criança em nosso estilo de vida moderno que tem por regra valorizar o funcional e utilitário, ignorando as pequenas coisas bem como os saberes próprios e elas. Uma sociedade que ignora pitangas e tocas de coruja é uma sociedade anestesiada, que dá pouco valor à experiência estética e às linguagens poéticas, uma sociedade desatenta às formas sensíveis de se relacionar com o mundo.

A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real (Duarte Jr. 2000, p. 72).

O modelo de mundo a partir dessa perspectiva apontada por Duarte Jr., tão voltado à prosa e pouco atento à poética, considera o conhecimento apenas a partir de uma perspectiva intelectual, racional. Nele, há uma cisão entre corpo e mente onde o sensível é, não só ignorado, mas silenciado. Essa perspectiva acarreta em dois grandes problemas para a sociedade e, em especial, para o campo da educação. O primeiro, como já vimos, é considerar como importante apenas o que é útil e ignorar a importância do que é da ordem da fruição; Outro problema é tomar como passível de conhecimento apenas o que é da ordem da utilidade.

Aqui há um ponto delicado que não podemos deixar de discutir, ainda que brevemente. Muitas vezes, retiramos algo da caixa de brinquedos para buscar seus conhecimentos com olhos na caixa de ferramentas, por exemplo, uma experiência musical por si só não basta para gerar conhecimento, é importante analisar e reconhecer os elementos que foram utilizados, bem como aprender como utilizá-los; a pitanga do quintal só é considerada conhecimento se, a partir dela, eu entender o processo de desenvolvimento da planta, a família de plantas frutíferas, os processos biológicos envolvidos no contexto daquela fruta ou outros elementos concretos que essa experiência ocasionou. Conhecimento é visto sempre como algo objetivo tirado de uma experiência que é, também, subjetiva. Não se trata de ignorar esses conhecimentos objetivos, mas reconhecer que os aspectos subjetivos de uma experiência compõem uma forma de saber muito ignorada em nossa sociedade, um saber sensível.

São essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo, a sensível, dada pelo corpo; e a inteligível, representada pelos signos em nossa mente. Ambas se interinfluenciam e podem ser educadas [...] Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de *conhecimento inteligível*, e a nossa capacidade de

sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de *saber sensível*, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear (Duarte Jr. 2012, p. 362).

Nesse sentido, ainda que eu não tenha analisado e extraído algum conteúdo objetivo da minha experiência musical, se ela me marcou, se foi uma experiência significativa para mim, ali houve um saber construído. Saber sensível, ignorado, silenciado em nossas escolas e que impactam nossas vidas tal como impactam também nossos conhecimentos inteligíveis. Ao levar minha tia, já idosa, para assistir à obra *Sherazade*, de Rimsky-Korsakov, percebi que ela chorava durante o concerto, contava-me sobre sua experiência ao ouvir aquela música que a remetia a outros tempos, outros lugares. De uma perspectiva apenas inteligível, ela nada ou pouco aprendeu, mas, de uma perspectiva sensível, aquela experiência foi riquíssima. A marcou e, com isso, a modificou. Vigotski traz uma compreensão interessante sobre as marcas deixadas pelas nossas experiências, diz ele:

No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica uma marca que é o resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajudará na repetição dessa mesma modificação no futuro. Basta soltarmos a folha para que ela dobre no mesmo lugar onde ficou essa marca (Vigotski, 2018, p. 2).

Assim, as experiências que vivemos e nos modificam deixam rastros, marcas, trilhas que nos levam à forma como compreendemos o mundo e, consecutivamente, à forma como agimos. Mesmo algo pequeno como uma pitanga ou intangível com o cheiro de café de vó modificam nossa forma de ver. É a intensidade da experiência que determina a marca que fica e não o grau de utilidade, seu tamanho ou seu valor de mercado. Essa experiência é sempre singular, não pode ser replicada. A minha experiência com o pé de pitanga é única. Nós poderíamos, a partir da importância que teve para mim, elaborar um projeto pedagógico sobre pitangas, organizar quais conteúdos e conhecimentos seriam trabalhados durante o projeto e criar um material didático para utilizar nas escolas com intuito de oferecer às crianças a experiência que eu tive. Isso não seria possível, a experiência é singular, as marcas que fizeram em mim são singulares, tal qual é singular a experiência de minha tia ao ouvir “*Sherazade*”.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida [...] Se o experimento é genérico, a experiência é singular [...] se o experimento é predizível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida (Larrosa, 2020, p. 32 - 34).

Saber, portanto, é algo que parte de uma experiência singular, uma forma própria de responder e atribuir sentido a uma situação. Sua etimologia - de origem no latim *sapere* - remete a saborear, perceber algo pelos sentidos. Não há como alguém saborear algo por nós, assim como não é possível, também, duas pessoas saborearem o mesmo acontecimento da mesma forma - cada uma tira dali um sabor diferente. A linguagem poética é um convite a esse saber, a poesia convida a saborear as palavras antes mesmo de entender seu significado. No saborear, algo me acontece sem que eu perceba como se formou, uma junção de experiências que se culminam em um instante de completude, sensação de vida plena, de vida intensa, uma experiência estética. Nessa experiência de uma estrutura que interage, de partes que dançam em conjunto, ficam marcas, saberes sensíveis que nos moldam, moldam nossa forma de ver, de agir e reagir às situações que o mundo nos traz.

Pitanga, balanço, primos... cheirinho de café de vó. Experiências que marcaram minha infância e que me ajudam a olhar, não tanto pelos conhecimentos adquiridos, mas por seus saberes, sabores... saber... saborear...

Hoje, quando volto a essas memórias e revivo minha infância no quintal,  
Me sinto como se estivesse balançando;  
os pés parecem sair do chão e a vida parece ganhar o ritmo do balançar...  
dessa balança do quintal,  
que tinha goiaba, amora e pitanga,  
que tinha primos e tios,  
que tinha quedas e lugares para olhar o céu,  
que tinha café de vó.

## **5 DIVERTIMENTOS, PRELÚDIO & FUGA - Uma análise A/r/tográfica**

Visto que já discorri sobre as formas musicais e seu lugar como ferramenta de análise, não vou me repetir, mas acredito ser importante ressaltar alguns pontos e reforçar alguns aspectos.

Primeiramente, a ideia de análise/apreciação que busco aqui está distante de uma análise ornamentada, não utilizo as imagens nesse sentido. Nem tampouco as utilizo no sentido restrito de ilustrar algo que foi dito. Procurei organizá-las pensando em uma narrativa estética e poética, ou seja, busquei trazer uma estética própria às documentações estudadas e que apresentem uma narrativa poética própria, não submetida ao texto escrito, mas em uma relação de interdependência com tal. Importante ressaltar que a discussão teórica não foi negligenciada e será mais aprofundada durante o Preludio e Fuga. Não utilizei as citações de acordo com regras acadêmicas na intenção justamente de gerar a fluidez e leveza própria ao divertimento e à estética das documentações. No entanto, reconheço a importância de indicar a fonte frente ao rigor de um estudo científico. Por isso, vejo como importante ressaltar aqui que todas as imagens e citações são retiradas das próprias documentações, ou seja, fica fácil ao leitor buscar a origem de ambas já que são documentos relativamente pequenos frente a livros ou artigos científicos. Aos que tiverem interesse, nos anexos I, II e III, trago as documentações na íntegra, podendo ficar à disposição para consultá-las e apreciá-las.

Reconheço o desafio de unir poesia e prosa, arte e ciência, e não tenho a pretensão de elaborar uma análise onde ambos estejam constantemente em equilíbrio. Não acredito que me seria possível. Meu olhar pende ora para uma perspectiva artística, ora poética, ora pedagógica e é justamente desse movimento que espero trazer contribuições singulares e que reflitam de forma mais realista a forma como vejo o mundo. Acredito que a transparência e rigor do caminho percorrido possam oferecer uma perspectiva coerente que una esses três pontos.

Por fim, faço um convite a explorarem juntos comigo esses três olhares. Buscar observar não apenas da perspectiva analítica, mas apreciativa; Ouvir nas palavras as valsas, acalantos, scherzos, e confrontar esses olhares a partir de uma perspectiva pedagógica, educacional.

## 5.1 Divertimentos - Opus I

### *A criança e suas singularidades por meio da argila<sup>1</sup>*

#### *5.1.1 1º Movimento: Allegro Contínuo - Um olhar sobre o processo*

Não há neutralidade durante a elaboração de uma documentação pedagógica e as escolhas do educador podem ser percebidas não só no texto escrito, mas nos elementos poéticos que compõem esse documento. Iniciar uma documentação com a imagem de uma mão que manuseia a argila diz muito sobre a perspectiva do educador e sobre o que



Fonte: Documentação Pedagógica "A criança e suas singularidades por meio da argila" da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

ele pretende comunicar. Tal qual a poesia, a imagem pode oferecer muitas interpretações. A que ressalta a meus olhos é que se trata de uma perspectiva mais voltada ao processo do que ao produto final.

O processo parece ser uma característica central em toda a documentação, ressaltando os

olhos atentos e as mãos atuantes das crianças. As imagens ampliam o texto, nos convidam a entender o que esses olhares e gestos estão nos dizendo: um olhar curioso, interessado, concentrado; um olhar que estranha, que observa, que expressa a satisfação de uma conquista, gestos de mãos nos dizem muito daquela criança que experimenta receosa, da que explora com vontade, daquela que mede e pondera, da que busca trabalhar com cuidado e requinte. Tais elementos só são possíveis se olharmos para o processo. O produto final pouco nos mostra sobre o interesse, estranheza ou vontade da criança. Não por acaso, o documento inicia com uma citação de Carla Rinaldi sobre o respeito ao processo e percurso das cri-

anças:

A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e as pesquisas das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percur-



Fonte: Documentação Pedagógica "A criança e suas singularidades por meio da argila" da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

<sup>1</sup> Todas as imagens e citações foram realizadas pela equipe escolar como um todo e estão presentes na documentação da escola - Anexo I

... sos. (Anexo I)

É durante o processo que podemos perceber outro aspecto caro à educadora responsável pela documentação: a exploração. Experimentar, sentir, descobrir, permitir, palavras constantes durante o documento e que são reforçadas pelas imagens que demonstram muitas possibilidades de exploração. O olhar para a exploração é um reconhecimento do processo como elemento central, não se trata da descoberta em si, mas dos caminhos percorridos até essa descoberta.

“As mãos da criança são o caminho para descobrir o mundo, e não há nada que possa substituir a sensação das mãos tocando, explorando e vivenciando” (Anexo I)



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

Os olhos e as mãos nos auxiliam a perceber o explorar das crianças, os caminhos escolhidos, as surpresas e interesses. As imagens nos propiciam ter, também, um olhar exploratório para aquilo que não está dito em palavras, mas que, de alguma forma, se expressa em imagens. Tal como um conto, onde as entrelinhas da história são preenchida pelo ouvinte, as imagens nos convidam, também, a preenchê-las, explorando seus detalhes, encontrando sentidos, interpretando o que as crianças estão nos dizendo...

... sua atenção

... suas descobertas

... sua satisfação



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

São elementos que, juntos, dão movimento à imagem - e movimento é um ponto importante no processo. Justamente por estar em movimento, é processo, veio de algum lugar e se move para outro. Há, ali, uma continuidade. Tanto as imagens como o texto escrito nos provocam a perceber o relato como um recorte de um processo maior. Mesmo as narrativas feitas em formato de mini-histórias<sup>2</sup> apresentam uma unidade, mas sem se fechar, sem indicar um “ponto final”, um “...e viveram felizes para sempre”. Pelo contrário, ao terminar as narrativas, ao observarmos uma sequência de imagens, a sensação que vem é de “e aí? O que aconteceu depois?”.

Expressões corporais, exploração e continuidade são os motivos principais que compõem o tema desse primeiro movimento: um olhar sobre o processo.

### ***5.1.2 2º Movimento. Valsa: lenta e expressiva - Um olhar sobre sutilezas***

Uma escuta sensível é fundamental se queremos respeitar os percursos próprios das crianças, uma escuta que aguarda o tempo de cada uma, observando detalhes e mudanças sutis que ocorrem nesse espaço em que parece nada estar acontecendo. Dar espaço para que a criança tenha o seu tempo é não acelerar seus passos, nem, tampouco, deixá-la caminhar sozinha; é estar junto a cada passo, reconhecendo seu tempo e as falas silenciosas que são ditas de forma tão sutil.

<sup>2</sup> Mini-histórias são breves relatos de cenas cotidianas comunicadas por meio de uma narrativa que une imagens e falas para ressaltar aspectos, muitas vezes, rotineiros, mas que demonstram as relações da criança com seu meio e a significatividade das experiências que são comunicadas.



*“Stella usou do tempo em suas investigações: olhar, perceber, observar...”*

*“Mas Stella, com o tempo, se permite. Ela se permite sentir a água, colocar o dedo, mesmo que de leve, na argila. Experimentar.”*

*(Anexo I)*

Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

O respeito ao tempo das crianças muda a perspectiva daquele que documenta, rompe com um paradigma tecnicista que busca sempre produtividade. O observador, ao respeitar o tempo da criança, ocupa um lugar de cuidado com as coisas pequenas, um cuidado que val-

*“A constância do uso da argila trans-*



oriza as miudezas do cotidiano ao invés de buscar pelo excepcional, pelo extraordinário.

A narrativa elaborada pela professora para comunicar o percurso da pequena Stella preenche esses elementos cotidianos, coloca-os em perspectiva ao contextualiza-las, valoriza suas pequenas conquistas ao demonstrar todo o processo de observação, aproximação e experimentação que a levaram do receio às “bolinhas e cobrinhas” de argila.

As imagens refletem esse olhar cuidadoso com as coisas pequenas e respeitoso ao tempo da criança, um olhar que permite à educadora observar detalhes sutis que dizem muito sobre a criança e sua relação com aquele material. Um gesto sutil da mão que passaria despercebido, mas que se amplia ao percebermos o detalhe do olhar atento, acrescido pelo detalhe do corpo que se inclina com interesse, potencializado pela sequência de imagens que dialoga e dão vida àquela cena. Os detalhes de cada imagem se conversam e geram uma narrativa que nos possibilita perceber não só o interesse, mas o empenho e concentração de Pedro ao trabalhar minuciosamente os detalhes de sua obra; detalhes esses que foram observados sensivelmente pela professora e comunicados de forma poética por meio das imagens.



O ternário da valsa é preenchido pelos movimentos que balançam entre um tempo e outro, movimentos expressivos e, por vezes, delicados. Perceber seu tempo é fundamental para acertar os passos, mas os passos em si não são a alma da valsa. Sua essência está no “*levare*”, no movimento que se dirige de um ponto a outro do compasso ternário, nos entremeios, nos interstícios repletos de movimentos sutis, pequenos, detalhes que, em conjunto, dão vida à dança e a tornam expressiva. O tempo peculiar, cuidado com as coisas pequenas e atenção aos detalhes são os elementos centrais dessa nossa valsa, motivos que permeiam a documentação e mostram o olhar sensível da educadora que a elaborou.

Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

### 5.1.3 3º Movimento. Andante “*a piacere*” - Um olhar sobre as singularidades



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

Arthur nos convida a olhar para as singularidades de cada caminho, onde o andante não é marcado pelo tempo preciso do metrônomo, mas por um tempo *a piacere*, livre e à vontade da criança. Sua história mostra os motivos que compõem o fraseado gerador desse movimento: Diferenças, protagonismo e acolhimento. Motivos que vão permear toda a documentação, mas que se destacam nesse



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

pequeno conto.

Cada experiência documentada é diferente, cada uma traz sua peculiaridade. Mas a

diferença que a história de Arthur apresenta se distingue das demais, pois é uma diferença que, muitas vezes, não é aceita. O pequeno não se permite tocar a argila, o contexto lhe causava repulsa. Essa atitude, a princípio, mais passiva é algo não apenas desencorajado em nossa educação, mas criticado,

inibido. Há uma ideia constante de que a criança deve participar ativamente da atividade, caso contrário, não está aprendendo. As diferenças aceitáveis, muitas vezes, são apenas as que diferem entre si; as que diferem da perspectiva do docente não são aceitas - *Andante ‘a piacere’ (del insegnante)*.

A escolha e organização das imagens mostram essa abertura ao diferente, ao tempo próprio do andar de cada criança. Imagens que, um olhar desatento, poderia questionar: “Por que ele não está participando?”. Percebe-se, no diálogo entre as imagens e as palavras, o espaço oferecido à criança para que, no seu tempo, possa interagir à sua forma, nas suas diferenças e singularidades.



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I



“Não há nada mais sublime na educação do que o respeito pelo tempo de cada criança, Arthur podia não estar manuseando, mas sua memória sensorial estava sendo instigada pelo olhar” (*Anexo I*)

O “*a piacere*” é da criança, a ela é permitido ser protagonista desse andar. Um protagonismo que é percebido durante toda a documentação, mas que é reforçado nessas diferenças que são cotidianamente silenciadas em nossas escolas. Devemos tomar cuidado com a banalização de alguns conceitos, seu esvaziamento. O que realmente significa ser protagonista? Realmente propiciamos às crianças trilharem seus próprios caminhos ou oferecemos um protagonismo “*a piacere del insegnante*”? Novamente, as imagens mostram sutilezas que complementam as palavras e nos levam a refletir.

Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

Apenas na história de Arthur, encontramos imagens da educadora. Os detalhes da imagem nos mostram muito sobre o protagonismo e autonomia do pequeno. Tal qual o contraste entre frases musicais, aqui há um contraste com o que vinha sendo feito, nos provocando a compreender o lugar da educadora nesse contexto. Por que a escolha por essas imagens? A um primeiro olhar tive a impressão de que a professora pegava na mão de Arthur para ensiná-lo como fazer - uma cena plenamente possível e muito comum frente a uma criança que não se permite experimentar, manusear. Os detalhes das mãos mostram que não é isso que está acontecendo.

Arthur usa as mãos da educadora como meio de manusear esse material que tanto lhe repulsa, a professora não apenas dá espaço para Arthur, oferece-lhe suporte, oferece-lhe a mão, oferece-lhe acolhimento. Acolhimento no sentido mais profundo do termo, como lugar que reconhece o outro, que o escuta e apoia. O acolhimento não está demonstrado de forma objetiva e concreta, talvez seja uma interpretação muito pessoal de minha parte. Mas a riqueza poética das imagens é justamente propiciar esses olhares subjetivos, não com objetivo de determinar, mas de sugerir um tema, um motivo, uma pequena frase musical que irá compor

esse trabalho. Se esse fraseado terá desdobramentos e se mostrará maior do que uma interpretação pessoal, perceberemos através das relações que se estabelecerão durante o percurso. Caso não, permanece como um pequeno devaneio, um olhar poético que traz uma cor diferente a esse pequeno *andante* “*a piacere*”.

#### **5.1.4 4º Movimento. Scherzo “per molti soli” - Um olhar sobre o eu e o outro**

Os diálogos que se mostram nas documentações parecem refletir a pluralidade de relações que encontramos no brincar. Formas diversas de interações entre o eu e o outro. Vemos nas imagens interações onde as crianças observam, conversam, aprendem, ensinam, compartilham ou, simplesmente, convivem no mesmo espaço cada uma com sua investigação própria. Essa liberdade de se organizar, tão presente nos brincames livres, acaba sendo inibida em muitos contextos escolares onde fica a cargo do professor determinar como irão se organizar. As diferentes narrativas da documentação deixam claro que houve espaço para a autonomia das crianças em se organizarem de modos diversos, nos levando a tentar entrelaçar alguns motivos a esse quarto movimento.

Fazer junto, fazer com, partilhar... Algo nem sempre tão fácil de se fazer. Demanda construir objetivos em comum, traçar caminhos, fazer escolhas e ceder espaço ao outro. O caminho de Isis e Matteo mostra a beleza da simplicidade de construir uma torre de argila, com tentativas, quedas e, finalmente, o objetivo alcançado. Ressalta aquele olhar atento e avaliador ao final, antes de contemplar a obra realizada.

*“Juntos conseguem depois de diversas tentativas contemplar sua produção” (Anexo I)*



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I





Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

Mais do que a torre, as imagens ressaltam essa aprendizagem procedimental do compartilhar. Esse compartilhar é destacado no texto da professora, mas surge mais forte nas imagens e reflete outros compartilhados do grupo, momentos em que a relação eu/outro se transforma em “nós” e abre possibilidade de construir juntos algo que, talvez, não conseguissem separados.

A relação que se mostra compartilhada, possibilita diferentes lugares de interagir. Dentre eles, o de aprender e ensinar. Olhares atentos e curiosos sobre o



outro mostram a curiosidade das crianças de aprender com seus pares que, por vezes, permanecem atentos a seus projetos e permitem que sejam observados e, por outras, se engajam no papel de ensinar, narrando e explicando seu procedimento e as descobertas alcançadas.



A relação de aprendizagem que se mostra presente em diversos momentos da comunicação é relevada na relação entre Luisa e Stella. Como já vimos, Stella teve uma relação mais distante com a argila, observou durante longo período para, só depois, experimentar. Sua observação e curiosidade quanto ao que faz e fala Luisa parecem saltar às imagens, enquanto Luisa parece assumir esse lugar de ensinar ao mesmo tempo que descobre, contando o que está fazendo e



narrando seus passos no manuseio da argila. A organização das imagens dessa interação entre Luisa e Stella resalta a beleza das relações de aprendizagem que as crianças estabelecem de forma espontânea e autônoma entre si.

Mas ainda há uma terceira forma de relação que gostaria de ressaltar, um terceiro motivo melódico a incorporar esse divertimento: o conviver. Conceito amplo e que surge de diversas

Fontes: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

formas durante as falas e imagens da documentação, mas que gostaríamos de observar sob uma perspectiva um tanto específica,

sobre uma ótica de interdependência, de um conviver junto e cada qual seu fazer, um conviver tão constante nos brincarões das crianças onde é comum as encontrarmos brincando juntos,



Fonte: Documentação Pedagógica “A criança e suas singularidades por meio da argila” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo I

mas cada um com sua narrativa própria.

Nem sempre a convivência necessita de uma interação ativa entre duas ou mais pessoas. Por vezes, querem apenas estar junto. Tal qual a criança que deseja sentar-se ao lado daquele adulto que tanto gosta para almoçar ou o casal que senta junto no sofá enquanto fazem coisas distintas - as atividades não interagem diretamente, mas há o fato de estarem juntos. O conviver engloba também as relações de aprendizagem e o compartilhar, mas as imagens documentadas e narradas pela professora me fazem perceber também essa outra forma de conviver, esse conviver quase poético no sentido de estar sem necessidade, estar pelo simples prazer de ficar junto. Conviver, aprender e compartilhar compõe esse fraseado do nosso penúltimo movimento scherzante.

## 5.2 Divertimentos - Opus II

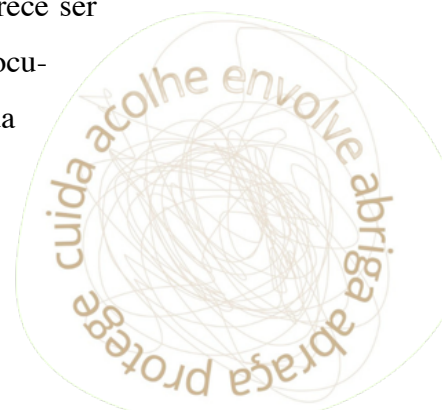
### *Ninho Nina Flor: Pra você crescer cercada de afeto e proteção<sup>3</sup>*

#### *5.2.1 1º Movimento. Acalanto - Um olhar sobre o acolhimento e o cuidado*

Nina Flor é uma pequenina de 10 meses e seu nome parece ser um convite a brincar com as palavras. Ninho é o título dessa documentação, mostrando a força da metáfora e da poética no olhar da professora que traz na imagem do ninho a importância do cuidado e do acolhimento - aspectos que parecem estar integrados na ideia de “afeto”. A metáfora é retomada constantemente nas falas da professora ao refletir sobre o lugar de “ninho” que a escola busca oferecer:



Fonte: Documentação Pedagógica “Ninho Nina Flor” da escola Jardim dos Pequenos - Anexo II



Fonte: Documentação Pedagógica “Ninho Nina Flor” da escola Jardim dos Pequenos - Anexo II

*“O quanto no início da vida somos como passarinhos?*

*Sim, passarinhos! Assim como as aves que preparam*

*seus ninhos para colocarem seus ovos e oferecerem proteção aos recém-nascidos, também precisamos de cuidados e acolhimento em nossa chegada. A família se transforma no mais precioso ninho, assim como o berçário, que um pouco depois compartilha a jornada de proteger e preparar nossos passarinhos.” (Anexo II)*

O acolher presente na documentação se mostra de diversas formas e refletem o olhar cuidadoso que conhece e reconhece o jeito próprio de ser da pequenina. Nos diz a educadora: *“Nina fica irritada quando sente sono e nesses momentos a acalentamos no colo com sua cobertinha”*. O acolhimento se mostra no acalanto com a coberta, mas mais do que isso, no reconhecimento de como Nina é, o que gosta, do que a acalma, do que a irrita. Não só o gesto

<sup>3</sup> Todas as imagens e citações foram realizadas pela equipe escolar como um todo e estão presentes na documentação da escola - Anexo II

de acalantar é acolher, mas esse olhar cuidadoso da professora também se mostra como uma forma de acolhimento, pois ouve, respeita e aprende a interagir com a pequena a partir de seus interesses, necessidades, vontades.

Acolhimento e Cuidado se misturam nesse processo de fazer-se ninho, mas a forma como eles se demonstram refletem também uma imagem de criança que está por trás desse acolher. A busca por oferecer liberdade à pequena bem como um cuidado com a intenção em despertar sua curiosidade demonstram que esse acolhimento respeita o espaço da criança, a permite e provoca a explorar. Um ninho que acolhe, mas dá asas para que ela possa voar por si própria.

O conceito de cuidado, tal como o de acolhimento, reflete uma perspectiva maior do que um simples assistencialismo. Gestos simples da professora ao documentar demonstram esse olhar diferenciado para o cuidado. A documentação é organizada em tópicos e um deles é: *“Alimentação - cores, aromas, texturas e temperaturas”*. A forma como a educadora apresenta esse momento de cuidado demonstra o valor pelas descobertas, pela exploração, por esse conhecer que vai além dos nutrientes que aquele alimento possui. Cuidar e educar mostram-se como fatores conjuntos na prática da educadora: *“[Nina] Gosta de sentir a textura dos alimentos com suas mãos e comer as frutas em pedaços”*



Fonte: Documentação Pedagógica “Ninho Nina Flor” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo II

A criação de vínculos e a interação por meio dos olhares e gestos são outros elementos que se mostram presentes nesse olhar sobre o cuidado e acolhimento. Estão presentes nas palavras e também nas imagens que ampliam essa relação entre cuidar e interagir. Para além do conceito de acolher e cuidar, as poéticas nas imagens, nas palavras e na forma como a docu-

mentação é organizada demonstram como esses conceitos são concebidos e se mostram presentes, refletindo a beleza desse momento da vida onde a criança necessita desse lugar ninho que a acolhe e cuida de forma respeitosa.

### 5.2.2 2º Movimento. “A tempo” - Um olhar sobre o tempo da criança

O tempo é fundamental na organização da rotina de uma escola e, principalmente, nos cuidados do bebê. Aqui, percebemos também esse cuidado. Porém, falas e imagens refletem um cuidado com o tempo da pequena Nina, cuidado para que ela tenha tempo de explorar, de aprender no seu tempo: “Aqui o relógio não tem pressa”. O relógio nunca tem pressa, é preciso e, simplesmente, marca o tempo. Mas, aqui, esse relógio representa mais - novamente o poder da metáfora é utilizada para demonstrar de forma poética o lugar em que a educadora se coloca. Esse relógio que não tem pressa mostra o respeito ao tempo da criança, um permitir da sua autonomia desde esses primeiros meses da sua vida.



Fonte: Documentação Pedagógica “Ninho Nina Flor” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo II

Mãos e pés demonstram novamente o olhar da professora para a importância da criança explorar e sentir seu entorno. Explorar esse que requer tempo, o tempo da criança. Quanto tempo a pequena vai ficar a sentir a textura da areia? Quanto tempo vai permanecer apoiada em um suporte antes de tentar os primeiros passos? A singularidade dessas aprendizagens exploratórias requerem um relógio que não apresse, que respeite, que permita essa autonomia.

Descobertas e construções permeiam o tempo da pequena Nina: “Cada dia uma descoberta” e “construção gradativa” (Anexo II). Frases e palavras que poderiam passar despercebidas se não fossem complementadas pelas outras formas de narrar esse cuidado com o tempo



Fonte: Documentação Pedagógica “Ninho Nina Flor” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo II

- o relógio que não tem pressa, a imagem dos pequenos momentos. Os elementos poéticos e, nesse caso, principalmente as metáforas nos fazem compreender de forma mais aprofundada o conteúdo textual bem como os tópicos pelos quais a professora organiza sua narrativa.

As metáforas do ninho e do relógio que não tem pressa parecem refletir esses elementos éticos. Embora esses

elementos sejam fundamentais para que possamos construir um sentido estético à documentação, fica claro que a metáfora tem um papel fundamental na forma como essa professora organiza e comunica o percurso da pequena Nina Flor.



Fonte: Documentação Pedagógica “Ninho Nina Flor” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo II

### 5.3 Divertimentos - Opus III

#### *Raízes*<sup>4</sup>

##### 5.3.1 1º Movimento. *Lento e cantabile - Um olhar sobre sementes e hipóteses*

Mesmo o grande Jequitibá um dia foi semente. Uma dentre várias. Uma que germinou enquanto outras pereceram e retornaram à terra sem que fossem menos importantes do que as que germinaram. Um gigante da floresta que espalha sementes tal qual a criança espalha hipóteses.

“A raiz vem de uma semente. A semente cresce o prédio e a flor.”

Davi, 5 anos (Anexo III)



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

Na fala brincante de Davi, que tece relações entre prédio e flor, podemos perceber espaço para que as crianças espalhem essas sementes sem a busca por se-

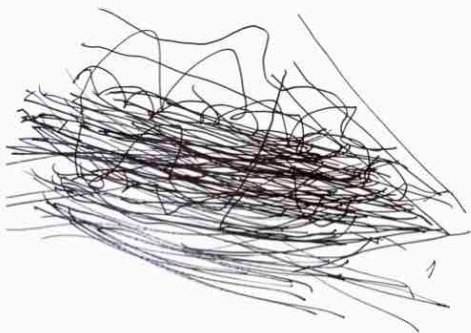
leccionar apenas as que nos parecem germináveis. Um prédio que nasce de uma se-

mente pode não parecer uma semente germinável - será? Uma documentação que acolhe a ideia de uma semente crescer o prédio e a flor nos diz muito sobre a escuta sensível do educador. Essa opção por acolher e fomentar sementes-hipóteses permeia o documento e pode ser percebido nas questões abert-

tas e curiosas propostas pela educadora, na organização de ambientes e materiais com vistas a provocar em vez de determinar, na presença e valorização de cada fala das crianças bem como os caminhos diversos que delas surgem.

É preciso, portanto, espaço e tempo. Tempo para explorar, experimentar, descobrir... germinar. Um movimento lento aos olhos de quem está fora da semente, algo que parece es-

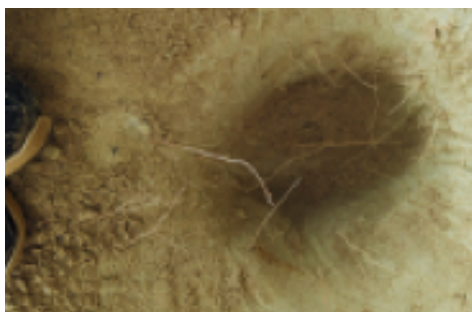
#### O QUE É UMA RAIZ?



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

<sup>4</sup> Todas as imagens e citações foram realizadas pela equipe escolar como um todo e estão presentes na documentação da escola - Anexo III

tagnado até que, de repente, se abre e dela sai uma pequena raiz. Nos registros, percebemos diversos momentos onde esse espaço e tempo para a descoberta das crianças é respeitado, nos lembrando as palavras de Rubem Alves “A vida tem sua própria sabedoria. Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata. Quem tenta ajudar o broto a sair da semente o destrói. Há certas coisas que têm que acontecer de dentro para fora” (Rubem Alves, achar referência.).



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

Assim, as hipóteses surgem dos mais diversos contextos, seja na descoberta de pequenas raízes embaixo da terra, seja na descoberta da semelhança entre as raízes e os pelos.

Desse espaço que acolhe e respeita o tempo da criança,

surgem essas hipóteses que

modificam os caminhos do projeto, hipóteses que levam as crianças a investigar e elaborar teorias. Esse percurso - explo-

ração, hipóteses, investigação e elaboração de uma teoria - parece guiar as narrativas da educadora que documenta todo o processo.

Nos levando a raízes de um grande Jequitibá.

Maria Clara observa em silêncio a pesquisa de Manuella e Cecília com o microscópio. Após um tempo, as meninas a convidam para experimentar essa investigação. Nesse momento, a Educadora registra as falas do que descobriam e Maria traz a hipótese:

- Prô, não dá pra ver a raiz do cabelo, porque fica por dentro da cabeça.

Arthur complementa o pensamento de Maria dizendo:

*- A raiz do cabelo vem do pescoço, que a gente bebe água, aí cresce, cresce e aqui na testa tem alguma coisa que faz virar o cabelo. (Anexo III)*



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

Mas, espere! Isso não é um Jequitibá. Não, as teorias das crianças nem sempre chegam a um lugar esperado e isso nos mostra a perspectiva com a qual a educadora lida com a relação certo/errado. Não houve, por parte dela, uma intervenção no sentido de “corrigir” a fala de Arthur, por mais que ela soubesse que a raiz do cabelo não chega até o pescoço. Parece não se tratar de certo ou errado, mas de acolher as diferentes falas e caminhos, de compreender que são teorias provisórias e que o sentido da experiência está mais no processo de elaborar



essas teorias do que no seu resultado em si. A semente do Jequitibá pode se tornar baobá, aroeira, laranjeira... prédio, goiabada, camaleão... frutos surpreendentes e inesperados que são revelados e preenchidos de sentidos por meio do olhar sensível e da narrativa da educadora.

Mas e se dessa semente nada emergir? Na natureza tudo se transforma e mesmo a semente que não germinou pode ser casa de algum inseto, adubo para outra planta, brinquedo nas mãos de uma criança. Assim parece ser a perspectiva com a qual as hipóteses são documentadas - importantes por si só. Independentemente de gerar outras teorias, a hipótese de a semente

crescer o prédio e a flor tem sua beleza intrínseca, uma beleza independente de resultado, uma beleza poética. Dessa forma, esse processo documentado de germinar as hipóteses-sementes é lento, mas poético, lírico, cantante - um movimento lento cantabile.

### 5.3.2 2º Movimento. Contraponto - Um olhar sobre linhas e pluralidades

Cada raiz conta uma história, uma história de vida e crescimento, pintada com cores que só a natureza poderia criar (*Anexo III*)

O emaranhado de uma raiz, muitas vezes, ofusca as pluralidades e singularidades de cada linha. Permitam-me explicar um pouco melhor esses conceitos para não cairmos na relação antagônica entre singular e plural - não me refiro a esses aspectos verbais. A ideia de pluralidade traz em si não só o quantitativo, mas o qualitativo, ou seja, se verbalmente a diferença entre plural e singular envolve apenas o aumento da quantidade, no conceito de pluralidade entendemos que essa quantidade carrega diferenças. Nesse sentido, não há pluralidade sem singularidades, pois são justamente os caminhos singulares que promovem as diferenças que compõem essa pluralidade. Tal como na música, a polifonia não se dá apenas pela quantidade de instrumentos musicais, mas pelas diferentes linhas melódicas e as relações que delas surgem.



Dentro desse contraponto, alguns temas se destacam e, dentre eles, o contexto. Lugares e experiências plurais marcam a narrativa da documentação, demonstrando as escolhas da educadora ao projetar esses diferentes caminhos trilhados pelas crianças.

Assim como o emaranhado de raízes, as experiências narradas parecem se misturar e se enrolar uma à outra, possibilitando diferentes olhares e diferentes interpretações. Raízes que ficam sobre a terra, outras que precisamos cavar para encontrar, algumas se desenvolvem e se enrolam na água, outras nascem de lugares inesperados como a batata doce. A experiência de se sentir imerso em um contexto repleto de raízes contrasta com práticas simplistas e estereotipadas tão comuns à nossa realidade - como o experimento do feijão no algodão. A artificialidade constante em experimentos pedagógicos dá lugar a uma exploração plural, orgânica, viva.

Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

A materialidade complementa o tema dessa fuga. Diferentes contextos convidam a diferentes formas de expressá-los. A curiosidade das crianças é instigada pelas provocações da

professora que promove a pluralidade também nos materiais utilizados: Argilas, canetas diversas, diferentes tipos de papéis, lupas, microscópios, gravetos. A narrativa tecida pela professora dá sentido a produções das crianças que, a olhos despreparados, podem parecer apenas rabiscos aleatórios, mas refletem suas curiosidades por aspectos muitas vezes ignorados, como as cores ou as linhas finas e grossas que compõem uma raiz.



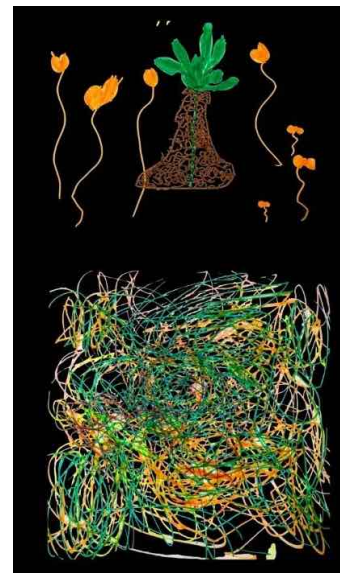
As raízes são coloridas, laranja e amarelo, não é só marrom!

Maria Clara, 5 anos (Anexo III)

Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

A pequena Maria fala de raízes, mas suas falas se esparramam em diferentes significados e dialogam com as falas da professora: “cada raiz conta uma história” ... “não é só marrom!”. E quantas vezes nossas práticas ignoram essas diferentes cores e se limitam a reproduzir a história de uma única raiz, linhas de uma só cor? A pluralidade de contextos e materialidades reflete a perspectiva de um documento que respeita também a pluralidade da criança, suas histórias e falas - “cada raiz conta uma história”. Nesse movimento entre as melodias dessa fuga, surgem raízes próprias aos olhares das crianças, distantes de uma perspectiva apenas funcional, raízes moradoras da caixa de brinquedos.

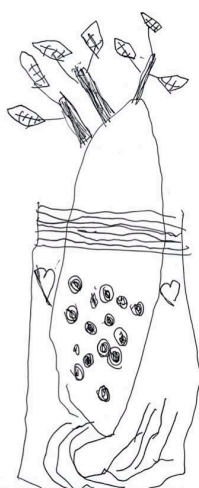
Pluralidade de contextos, materiais, falas... uma observação sensível que não traça uma linha única, respeita os percursos singulares que compõem essa fuga e nos mostra o que a pequena Maria Clara diz de forma tão poética: “não é só marrom!”... nem só azul, cinza, prateado... Um emaranhado de muitas cores.



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

### 5.3.3 3º Movimento. Dominante sem fundamental - Um olhar sobre significatividade

Uma documentação permeada de olhares curiosos, atentos, concentrados; uma documentação que reflete o cuidado com a significatividade. Palavra pouco utilizada, mas constantemente presente na forma com a qual a professora tece imagens, falas e reflexões.



Aqui me permito um olhar hipotético de que uma aprendizagem significativa, para a professora, está mais na intensidade da experiência do que no conteúdo de suas aprendizagens. Não busco com isso uma discussão superficial entre processo e conteúdo, busco ressaltar esse elemento que se destaca frente a uma organização poética onde as falas e imagens

refletem crianças mergulhadas em um determinado contexto, curiosas, interessadas, surpresas com suas próprias descobertas.

Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

“Laís inclinou sua cabeça e franziu a testa, como se estivesse tentando desvendar o mistério que se desenrolava diante de seus olhos... Às vezes, um leve sorriso de admiração se formava em seus lábios, como se ela estivesse compartilhando um segredo com a natureza” (*Anexo III*)

A melodia desse movimento apresenta fraseados e motivos já soados em outros divertimentos: curiosidade, olhares, interesse, singularidades. Elementos indispensáveis a uma experiência significativa. Pergunto-me se essa seria uma interpretação pessoal sobre a perspectiva da professora que não teve esse olhar - e, ao fazer essa pergunta, repenso também a subje-



tividade desses elementos poéticos, tal qual uma música que pode nos remeter a um sentimento de saudade sem que o compositor tenha tido essa intenção. Portanto, o documento mostra os olhares atentos, as curiosidades, falas e ideias singulares que, junto à organização da professora, me levam a inferir significatividade às experiências.

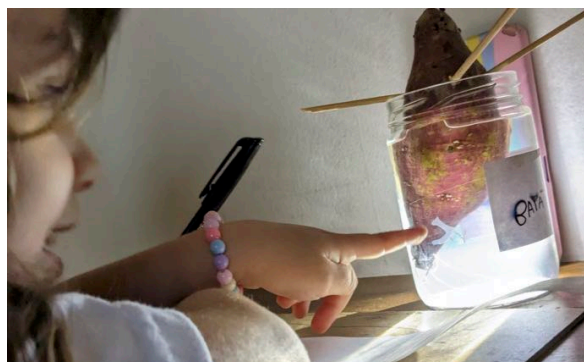
Uso a poética do divertimento para explorar as possibilidades de interpretar e inferir esse elemento que não está, mas que ressoa. Tal como a um acorde dominante sem fun-

damental, que mantém sua função devido às relações das demais notas entre si. Por isso, é

importante ressaltar esses elementos que me levam à ideia de significatividade. Olhares curiosos e a alegria de descobrir algo sobre as raízes permeiam o documento. Falas e imagens são claramente organizadas de forma a relevar esses aspectos e mostram o cuidado da professora ao

preparar um contexto que provoque e instigue o interesse das crianças.

Ressalto a importância do compartilhar, algo que já foi tratado em outros momentos deste trabalho e que reforça a congruência de uma interpretação poética. Ainda que não



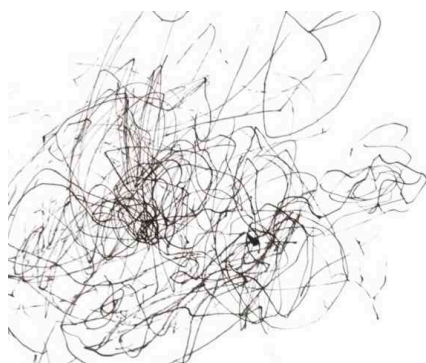
use o conceito de significatividade, a professora fala sobre aprendizagem significativa, elemento importante ao conceito de documentação pedagógica dentro de uma pedagogia participativa e à imagem de criança protagonista. Compartilhamos de uma perspectiva sobre educação, sobre infâncias, e isso nos possibilita compartilhar de diálogos intersubjetivos, ideias e conceitos que vivem nas entrelinhas - mas que, ainda assim, estão.

Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

Não se trata, portanto, de uma inferência de todo pessoal, mas de um compartilhamento que nos permite estabelecer relações e fazer leituras sobre aspectos que ressoam nas entrelinhas. Compartilhamos, assim como Laís, que “compartilha de um segredo com a natureza” e compartilhar segredos é estar em comunhão, é fazer parte, é reconhecer... e isso, por si só, é significativo.

#### 5.3.4 4º Movimento. *Vivace: tema improvisado - Um olhar sobre o processo II*

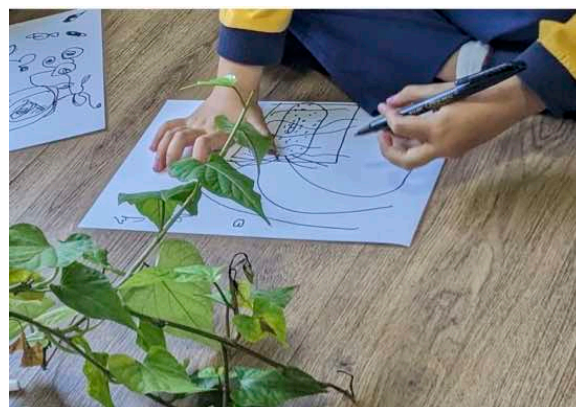
O gigante Jequitibá nunca está parado - engana-se quem assim o vê. Seus galhos e folhas estão sempre a crescer e se renovar, sementes novas brotam a cada ciclo das estações, seu caule constantemente trabalhando faz a ponte entre as folhas, companheiras do vento, e as raízes, confidentes da terra. Em seu todo, a vida flui - um processo contínuo, integrado à natureza e que possibilita outros seres dele viver. Não, o gigante Jequitibá não está parado.



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

Quem se atém aos processos, percebe também seu movimento e esse mover-se pode ser vivo, como o do Jequitibá, ou mecânico, como o do relógio. Pelas falas da professora, vejo crianças-Jequitibá. Seus processos documentados são vivos,

plurais, imprevisíveis. Nas surpreendentes sementes-hipóteses e nas emaranhadas raízes de ideias, o processo revela a significatividade daquela experiência - e isso, não é possível a partir de um movimento

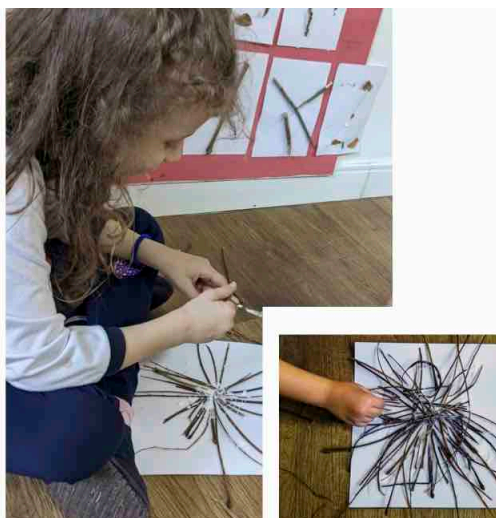


mecânico. Retomo uma melodia ecoada do Divertimento opus I, mas aqui seu caráter toma a forma de um Vivace, um tema que se desenvolve de forma mais livre por meio da improvisação: um processo vivo.

Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

Observar a documentação parece um convite não apenas a conhecer o percurso, mas a entender como se deu o processo, como o projeto se construiu e se transformou a partir dos interesses e curiosidades das crianças e das provocações e sensibilidade da professora. Ou isto ou aquilo... Não! Isto “e” aquilo. O olhar curioso e as hipóteses das crianças mostraram o caminho, mas foi junto à experiência e olhar da professora que esse caminho se deu. E isso é bastante importante.

Contrastando com práticas que ignoram as falas das crianças e se pautam em projetos



Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

construídos de forma genérica pelos professores, há também as práticas que ignoram a responsabilidade e as contribuições necessárias que cabem ao educador - Isto “e” aquilo. No seu conhecimento mais amplo sobre o tema que lhe levou a pensar nas raízes da batata-doce ou nos diversos contextos onde diferentes raízes poderiam ser observadas; no seu conhecimento sobre as peculiaridades do desenvolvimento infantil e dos possíveis suportes para se expressarem e ampliarem suas teorias; no conhecimento dos materiais que a lev-

ou a organizações ricas em possibilidades. Enfim, não se trata apenas de observar o caminho das crianças, mas de caminhar com elas.

Mas esse caminhar se torna vivo conforme o projeto se transforma não apenas pelas mãos da professora, mas também das crianças, nos levando a experiências singulares de compreender e representar as raízes. Como a obra de gravetos idealizada por Manu e alimentada pela professora, uma parceria que levou a uma raiz própria, peculiar, uma raiz que poderia ser muitas coisas aos olhos de alguém que não conheceu seu processo, mas que, para



as crianças, é raiz - E assim também não é a poesia? Rica em sentidos e significados, mas livre de sua origem, de sua criação?

Fonte: Documentação Pedagógica “Raízes” da escola Jardim dos Pequenitos - Anexo III

O processo é, portanto, um elemento chave durante as três documentações, mas nessa terceira fica mais evidente seu caráter orgânico, vivo, dinâmico. O olhar sobre o processo mostra-se não apenas nos processos singulares das crianças, mas no movimento vivo do projeto como um todo. A narrativa que a professora escolhe para comunicar mostra, ainda que de forma implícita, não só o processo, mas o “como” se deu esse processo.

Raízes, um tema, uma porta, uma chave para mergulhar em experiências repletas de mistérios, descobertas, poéticas. Experiências que se revelam em uma documentação para além das raízes, para processos vivos de sementes hipóteses, emaranhados de ideias, floresceres de significados; documentação essa que me recorda do grande Jequitibá.

#### 5.4 Preludio & Fuga: Discussão sobre Divertimentos Opus I, II e III

Se um divertimento nos permite um olhar exploratório e, por vezes, bastante subjetivo sobre as documentações, uma fuga pode contrapor esse olhar. Tal como um contraponto de Bach - não posso deixar de indicar, novamente, essa minha inspiração - as vozes desses três divertimentos poderão traçar caminhos paralelos, se cruzar ou se distanciar, trazendo novas relações em um todo musical/textual. Não podemos deixar de lado também o aspecto científico/acadêmico deste trabalho, que propicia o diálogo com outros estudos, a busca por fundamentação, coerência e criticidade. Também não espero passar a impressão de que isso seja apenas um dever por se tratar de um trabalho acadêmico, há beleza nessa forma de pensar, tal qual uma fuga de Bach é bela em suas muitas relações melódicas, harmônicas e estruturais, quase matemáticas. Sim, poética e prosa se misturam e ambas as formas de se olhar são importantes. Dito isso, gostaria de começar com a apresentação dos motivos que vão iniciar e dar liga a esse contraponto: Narrativa e gramática

A documentação pedagógica não deve ser meramente descritiva, não se trata de se colocar em uma perspectiva neutra, onde o professor apenas descreve o que observa para depois avaliar o processo de aprendizagem. Se pretendemos discutir os aspectos das documentações observadas, é importante retomar o cuidado com o nominalismo pedagógica que já apontamos no capítulo II. O processo de documentação vai para além dos registros, sendo necessária a interpretação do professor que os observa em busca de perceber sentido naquelas experiências. Registros e interpretações são completados pela comunicação, onde o professor compõe uma narrativa que comunica as experiências e aprendizagens das crianças. Podemos entender, portanto, que há a etapa dos processos documentais - onde há o registro e interpretação - e da comunicação sendo que a “documentação pedagógica não é produto, mas um processo que resulta em um produto com ênfase no processo” (Fochi, 2018a, p. 216).

A narrativa, portanto, é elemento chave para a documentação pedagógica e é justamente nessa perspectiva de alguém que narra ao invés de descrever que podemos perceber a abertura a outras interpretações, outras perspectivas sobre o mesmo objeto. Nessa narrativa, as imagens não são apenas ilustração textual, não se submetem ao texto escrito, mas o amplia. A forma como se organizam as imagens da documentação observada demonstram uma narrativa que vai além do texto escrito e indicam aspectos estéticos presentes no contexto documentado bem como no olhar da professora que o documentou. O olhar sobre o processo, por exemplo, não é ressaltado no texto, mas se mostra presente nas entrelinhas das imagens, tal qual a cu-

riosidade no olhar, a força no manusear da argila, a significatividade do processo, a serenidade no momento de concentração.

É uma documentação entendida, portanto, como narrativa e não somente como descrição, como espaço interpretativo do possível, que desenha aquilo que há, mas que contemporaneamente se abre ao que poderia (Guerra, 2014, p. 62).

Essa abertura interpretativa que a documentação propõe por meio de suas narrativas mostra-se fundamental para uma perspectiva mais poética, pois, como vimos, a linguagem poética é conotativa, não é descritiva no sentido de definir, tornar precisa (Morin, 2012a). Há sempre uma possibilidade ampla de interpretação daquele que se coloca a interpretá-la. Porém, a ideia de documentar as experiências e aprendizagens da criança busca certo consenso, pois seria inviável uma documentação com interpretações tão aleatórias que perdesse sua função de tornar visível as aprendizagens e experiências das crianças. Vale ressaltar aqui que a documentação não é poesia em si, mas usa de elementos poéticos, permeia prosa e poesia em uma narrativa peculiar que demonstra sem limitar ao que se é demonstrado.

Portanto, como comunicar poeticamente por meio de uma documentação de forma a demonstrar aspectos importantes ao mesmo tempo que se propicia uma abertura a outros olhares e, inclusive, ao confronto? Nossa hipótese é de que a documentação possui uma gramática própria, uma forma de documentar que se distingue ao utilizar uma gramática tecida a partir de elementos poéticos e prosaicos, mas, também, de uma perspectiva de educação. Mas talvez seja interessante observarmos a perspectiva de uma gramática musical para compreendermos essa forma de organização que se abre ao abstrato e que dialoga com sua cultura.

Na linguagem, podemos geralmente afirmar que tanto o falante quanto o ouvinte se atém à gramática, e que a intenção do falante é normalmente a de produzir enunciados não ambíguos que o ouvinte interpretará conforme a intenção do falante. Na música, o compositor segue a gramática de maneira mais solta. [...] Ele antecipa as estratégias que um ouvinte de sua cultura usará para estruturar a experiência e contraria essas estratégias de maneiras interessantes. Mas é crucial considerar que ela existe para determinar a natureza e o grau de liberdade com os quais o compositor pode atuar quando transforma e amplia seu estilo musical (Sloboda, 2008, p. 66).

Tal como a música, a documentação pedagógica parece ter essa gramática própria onde engloba elementos poéticos e prosaicos em uma estrutura possível de ser compartilhada. Não se trata de uma gramática rígida, mas flexível, com muitas possibilidades de estilos e “sotaques”. A percepção desses elementos gramaticais que a compõem propiciam esse equilíbrio entre uma documentação que comunica, mas que também mantém-se aberta; que demonstra,

mas não define. Ainda que de forma não explícita, os elementos presentes nessa gramática possibilitam o diálogo, o compartilhar dessas narrativas.

Porém, tal qual a música que se utiliza de uma gramática muito peculiar dificilmente proporciona sentido musical a alguém de uma cultura muito distante (Rodrigues Jr., 2015, p. 57-58), a documentação também parte de um contexto cultural e pedagógico que propicia esse compartilhar. Ainda que essa gramática utilizada não seja explícita e tenha origens em um saber prioritariamente tácito, o lugar e os princípios que orientam a perspectiva pedagógica de quem documenta promovem um “*espaço intermediário*” (Swanwick, 2003, p. 41), onde temos flexibilidade de estabelecer diálogos por meio de discursos simbólicos, inclusive discursos mais abstratos como a música ou subjetivos como as documentações pedagógicas. Esses princípios fazem parte do ponto central de nosso trabalho, pois englobam aspectos estéticos e, portanto, poéticos e sensíveis.

#### **5.4.1 Reflexões sobre ética e estética**

*O pescador tem dois amor, um bem na terra, um bem no mar...*

Dorival Caymmi

Paulo Freire já há muito falava de “boniteza”, palavra inventada, estranha e que traz em si um aspecto rústico que se aproxima e se distancia do conceito de beleza. Boniteza que não é a beleza estereotipada, bonita que se refere a uma perspectiva estética e que está sempre de mãos dadas com a ética. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e bonita de mãos dadas” (Freire, p. 34, 2011a).

Se buscarmos observar a importância da ética em uma perspectiva da documentação reggiana, fica claro que isso é um ponto fundamental. Se documenta a partir de um lugar de respeito ao protagonismo da criança. Discutir a imagem de criança e o papel do professor é condição *sine qua non* para elaborar uma documentação que nos mostre as falas das crianças e nossos pontos que não enxergamos (Malaguzzi, 1999). É justamente a partir de uma mudança ética frente à criança que surgem essas abordagens mais participativas, que respeitam o percurso singular e que, portanto, buscam outras ferramentas didáticas compatíveis com essa ética.

Mas por que, então, a boniteza depende também dessa ética? Não há como ver boniteza no processo de uma criança se não se reconhece seu valor e sua importância. A ética de respeitar o processo da criança traz consigo a possibilidade de enxergar beleza onde antes eram vistos apenas erros, imperfeições, incapacidades. Dito de outra forma, a escuta da criança requer um posicionamento ético que se abra ao encantamento dos caminhos peculiares que cada criança trilha - não há espaço para classificações em melhores ou piores.

Não se trata de uma perspectiva apenas funcional daquele processo, mas a percepção de sua boniteza que traz consigo uma ética para aquele processo, tal qual o mar para Caymmi que possui uma função prática em sua vida de pescador, mas que lhe é também um amor, tal qual a esposa que o espera na praia...

O bem de terra é aquela que fica na beira da praia, quando a gente sai  
 O bem de terra é aquela que chora, mas faz que não chora quando a gente sai  
 O bem do mar é o mar, é o mar... que carrega com a gente, pra gente pescar  
 O bem do mar é o mar, é o mar... que carrega com a gente, pra gente pescar

Dorival Caymmi

... Caymmi ama e respeita o mar - ética e boniteza. O professor que documenta a beleza do caminho da criança respeita esse caminho, respeita as escolhas da criança. Com isso, a documentação mostra não só a criança, mas o professor, o lugar do professor frente ao processo de aprendizagem da criança. Os elementos que se destacaram nas documentações observadas, ainda que não explícitos em palavras, promovem sentido ao todo documentado, demonstram não só a intencionalidade da educadora como os aspectos que lhe são caros às experiências que as crianças vivenciaram. Demonstram o seu lugar de escuta e reconhecem aquela narrativa como uma escolha que não é neutra, uma escolha a partir de uma perspectiva de educação, criança, escola.

Escolher é uma etapa necessária da documentação: a escolha, característica implícita e intrínseca da documentação, deixa imediatamente claro como, por meio dela, os trabalhos educativos conseguem evidenciar o que é prevalente, importante e fundamental para eles (Guerra, 2014, p. 66).

As escolhas dos elementos que compõem essa gramática própria à documentação pedagógica são, portanto, estéticos e éticos. A poética da documentação não está em sua formação, mas na sua organização com vistas a destacar o que é ética e esteticamente caro ao educador. Ao elaborar uma narrativa a partir do respeito ao processo da criança e de suas singula-

ridades, bem como da atenção aos detalhes e às múltiplas formas de interação, a educadora demonstra que reconhece a beleza desses elementos e, talvez, seu impacto poético. Digo talvez porque muitas práticas de documentação são realizadas a partir de conhecimentos tácitos onde a prosa e poética se misturam, sendo que nem sempre a escolha desses elementos se dá de forma explícita e consciente de sua função poética. No entanto, é importante ressaltar que justamente o compartilhar desses elementos éticos proporciona uma estética mais profunda, não superficial, essa passagem de um olhar ingênuo para uma perspectiva mais crítica que remete a essa união entre ética e estética.

Ninguém pode negar que existe o risco de uma atitude decorrente de uma estética superficial, que possa chegar a encobrir a fragilidade ou escassez dos conteúdos [...] essa depreciação não deve, certamente, ser atribuída à natureza da *dimensão estética*, mas é fruto de um mal-entendido, ou pior, de uma traição. Em uma estética como a que nós entendemos, que é promotora de relações, de conexões, de sensibilidade, de liberdade e de expressividade, parece natural uma aproximação à ética. Em relação à educação, eu falaria da necessidade de uma união inseparável entre estética e ética (Vechi, 2017, p. 39).

Se discutimos essa relação é porque um primeiro olhar frente aos Divertimentos poderia questionar se os elementos destacados não seriam éticos ao invés de estéticos. Ao nos aprofundarmos nessa perspectiva que une a ética para uma estética mais profunda, fica claro que é justamente nesses elementos éticos que também se encontram os elementos estéticos e, portanto, é a partir deles que o educador pode organizar uma narrativa que una prosa e poesia, permitindo um compartilhamento de sentidos estéticos que ultrapassam a superficialidade da qual se refere Veia Vechi. Um não reconhecimento desses elementos nos levaria a uma perspectiva medíocre sobre a documentação, sem perceber seu caráter poético e narrativo, nos atendo apenas à superficialidade ou aos aspectos descritivos dessa narrativa.

Antes de concluir essa linha de raciocínio, acredito ser importante recordar que os princípios éticos e estéticos formam essa rede que permite compartilhar a narrativa por meio da documentação. É o espaço intermediário do qual Swanwick nos fala e que é possível devido a esses elementos não se darem de forma isolada, não serem uma visão apenas da educadora, mas de um contexto que reconhece e valoriza esses elementos. O olhar sobre o processo mais do que o fim, o reconhecimento das singularidades e das interações, a abertura para a exploração e atenção a detalhes são elementos que remetem a uma pedagogia que, como vimos nos capítulos iniciais, parte de uma perspectiva participativa de educação junto à imagem protagonista de criança (Malaguzzi, 1999 ; Dewey, 1979; Freire, 2011b).

A gramática utilizada no processo de documentação e as escolhas da educadora refletem um lugar de fala e de escuta, mas também um contexto. Uma perspectiva pedagógica que reconhece o valor da exploração e dos processos contínuos, que busca ouvir os gestos e olhares das crianças, seus tempos próprios e suas diferenças, a importância das coisas pequenas e das sutilezas, a potência das relações e das interações. A beleza desses elementos, bem como seu potencial poético, não se dá a partir de uma posição neutra, mas de uma perspectiva ética frente às crianças, suas experiências e aprendizagens - uma perspectiva que reconhece e valoriza as culturas infantis e suas formas próprias de se expressar e interagir com o mundo.

Sem esse contexto, esse espaço intermediário seria inviável para uma documentação pedagógica, pois sendo ela permeada por uma linguagem poética, os sentidos se dão, em grande parte, de forma metafórica.

#### **5.4.2 Reflexões sobre metáfora e processos metafóricos**



*Sembra un uccello, anche un squalo*

Amelia, 4.11 anni

*(Contini; Giudici, 2022)*

Um grampeador que parece um pássaro, mas que também lembra um tubarão, essa capacidade da metáfora de olhar algo que é por meio de algo que não é. Um processo tão caro às linguagens artísticas e que ocupa uma importante posição na gramática da documentação pedagógica. “Ninho Nina Flor”, “relógio que não tem pressa”, aspectos claramente metafóricos e que se destacam no Divertimento Opus II assim como o “compartilhar segredos com a natureza” do Divertimento Opus III, escolhas que trazem um aspecto poético para a documentação ao mesmo tempo que comunicam uma ética de respeito e cuidado para com a criança. Poderíamos dizer que o Divertimento Opus II e III trazem mais elementos metafóricos que o

opus I, mas isso não seria verdade. Talvez as metáforas sejam mais diretas no opus II, um pouco menos no III, mas estão presentes durante todo o opus I também.

Para compreender essa diferente relação pela qual a metáfora se apresenta nas três documentações é importante repensar o conceito de metáfora e processo metafórico. Como já dito acima, a metáfora deve ser compreendida como um processo que vai além de ser uma figura de linguagem e que se destaca por ser um processo do pensamento capaz de ampliar a forma como conhecemos o mundo (Contini; Giuliani, 2022, p. 14).

O processo metafórico permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas. Na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma intersecção, frequentemente de repente, e muitas vezes com consequências originais (Swanwick, 2003, p. 23).

Ao utilizarmos a metáfora como figura de linguagem não necessariamente queremos ressaltar seu aspecto poético. Por vezes, a metáfora é um meio de se levar uma mensagem com o objetivo muito específico e delimitado, ela se coloca como ferramenta da linguagem prosaica. Nesse sentido, algo de difícil compreensão devido a sua abstração pode ser compreendido por meio de uma metáfora. No entanto, ao utilizar do objeto “ninho” como metáfora de cuidado e acolhimento ou do “relógio que não tem pressa” expressando o respeito ao tempo da criança, a educadora pode ir além de uma figura de linguagem que busca indicar um significado definido. Suas escolhas podem utilizar do processo metafórico como forma de atribuir sentido poético à sua narrativa. A escolha da utilização da linguagem poética e do uso de metáforas nos provoca a pensar, também, metaforicamente - em maior ou menor grau -, ou seja, nos permite atribuir sentido e ressignificar um conceito ou uma ideia abstrata a partir de um campo que nos é familiar.

As pesquisas mais recentes falam de *processos metafóricos*, sugerindo com isto que a palavra *metáfora* seja uma gama de abreviações para designar toda uma série de operações cognitivas: transferências conceituais, extensão de significados, construção de inferências, categorizações e recategorizações [...] A metáfora projeta relações, propriedades e conhecimentos de um domínio de partida (*source domain*) a um domínio de chegada (*target domain*), reorganizando conceitos mais complexos e/ou abstratos em termos de conceitos mais familiares e/ou concretos (Contini; Giuliani, 2022, p. 14).

Essa discussão sobre o processo metafórico nos parece importante para a discussão que faremos sobre princípios estéticos observados nas documentações, pois a percepção desses princípios depende também de processos metafóricos que são, muitas vezes, mais abstratos e complexos do que os utilizados para compreender o ninho e o relógio que não tem pressa - e, aqui, falamos das metáforas que se mostram presentes também no Divertimento opus I e

III. A relação entre uma imagem que mostra a mão da criança manuseando a argila nos remete a uma valorização do processo frente ao produto final, mas isso se deve a um pensamento metafórico que busca semelhanças e divergências entre a imagem e uma ideia de educação. Não é um processo tão direto como a relação ninho/cuidado, é mais abstrata, o que nos leva a ter uma atenção com o quanto essa relação é fruto de uma perspectiva muito pessoal e subjetiva ou se é realmente algo compartilhado dentro de um contexto ético-pedagógico.

Nesse sentido, nos auxilia compreender a metáfora da criança. Primeiramente porque “as crianças são naturalmente produtoras de metáforas” (Ibidem, p.10), ou seja, as metáforas estão constantemente não só na forma de compreender o mundo, mas de estabelecer narrativas lúdicas por meio de suas brincadeiras e imaginação. Segundo, porque ela nos dá um importante indício sobre o processo metafórico: “[para a criança] não é qualquer objeto que serve para figurar qualquer coisa” (Machado, 2004, p. 86). Ao transformar metaforicamente uma vassoura em um cavalinho existem aí elementos que aproximam os dois objetos - dificilmente um chinelo poderia representar esse cavalo. Existe uma relação entre o objeto real com o metafórico que exige aspectos de semelhança tal qual o grampeador/tubarão - é perceptível o olho, a boca e a calda do tubarão. Mas pelas suas divergências com o tubarão também pode ser um pássaro, um lobo, uma baleia:

*É o lobo!* Cecília, - 2 anos

*Porque vive no fundo do mar: vê que é uma baleia?* - Camilla, 3,2 anos

*Parece um pássaro, mas também um tubarão* - Amélia, 4,11 anos

(Reggio Children, 2022, p. 92-93)

Uma metáfora mais direta como o ninho poderia representar acolhimento, mas também poderia representar a incapacidade do passarinho de voar. O que poderia significar a imagem de uma mão manuseando uma argila? É ainda algo mais abstrato, poderia ter muitas interpretações. Dessa forma, entender essa característica aberta da metáfora e considerar que nossa análise sobre as documentações utilizam de processos metafóricos para interpretá-las nos fazem refletir sobre o terreno subjetivo em que estamos caminhando. Dois aspectos do qual falamos parecem ser fundamentais para que nossas análises, ainda que metafóricas, sejam coerentes: a narrativa e o contexto. A metáfora do ninho só poderia ser entendida como referente à incapacidade da criança se ignorarmos o restante da narrativa da professora. As relações que ela apresenta durante a documentação tornam claro que não é esse o objetivo dela ao utilizar a imagem de ninho como metáfora. Além disso, o contexto que promove esse espaço intermediário também delimita um campo de interpretações possíveis, ou seja, compreender o ninho como metáfora de acolhimento ou a mão manuseando argila como metáfora

do processo são interpretações que dialogam com uma forma de se pensar a educação, a criança e o professor; dialogam com uma ética frente à criança e a uma estética que reconhece suas falas. Ainda que flexíveis, não são aleatórios e, por isso, discutem elementos poéticos dentro de uma coerência com a narrativa da documentação e do contexto pedagógico ao qual ela se encontra.

### 5.4.3 Princípios éticos e estéticos: Tempos e sutilezas



Ele não tinha nome. Ao menos que se soubesse, é claro. Não tinha casa. Dizem que é porque ele não queria. Morava na rua, como um mendigo, como um andarilho...

Andava sempre só, apenas seguido por um monte de cachorros, tão esqueléticos quanto ele. Esta era sua “família”. Vez ou outra aquele homem parava num jardim e todos os cães se deitavam em sua volta como se fossem ouvir histórias. Dava até gosto de ver...

Era um homem que não era bom nem mau. Nunca alguém havia dito que ele tinha feito alguma maldade. No entanto, tinha gente que não gostava dele e de sua família...

Todas essas opiniões é porque o homem tinha um estranho hábito: Ele roubava horas.

O homem que roubava horas - Daniel Munduruku

Já vi roubar relógios, mas horas? Como se roubam as horas de alguém? Daniel Munduruku (2007) nos provoca a repensar essa questão em sua história “O homem que roubava horas”. Em um contexto que se passa na cidade e nada tem de concreto com a vida na comunidade indígena, mas que ainda assim demonstra a diferente relação com o tempo que os povos originários têm. Não me desvio de meu tema - apenas um pequeno divagar -; se me refiro ao tempo dos povos originários é para repensarmos o tempo das crianças e dos poetas, sua presença em uma nova perspectiva de educação que olha para as singularidades, processos, sutilezas. Para documentar os processos das crianças e perceber suas falas, por vezes, tão sutis, temos que aprender a roubar as horas. Daniel Munduruku nos mostra um caminho:

Eu roubo as horas para lhes dar tempo.  
Tempo de aprender a usar o tempo.  
Quem tem hora não tem tempo:  
Tempo de olhar o tempo.

O tempo em grande parte dos contextos escolares é escasso, quase raro. Temos pouco, ou nenhum, tempo de olhar o tempo. Uma criança que fica a olhar o tempo pela janela da sala não tem tempo para terminar as atividades e, assim, não acompanha sua turma - provavelmente não conseguirá atingir a meta a ser avaliada no final do período escolar. Essa relação com o tempo da qual nos referimos é uma relação muito forte no ensino tradicional transmissivo, onde a quantidade de conteúdos que a criança “aprende” é o objetivo principal. A escola se pauta em uma linha de produtividade tal qual a linha de produção de uma empresa e, nessa perspectiva, ter tempo para olhar o tempo é um pecado capital, sujeito a advertências e sérias conversas com os pais. Não temos tempo a perder, há muito trabalho a ser feito. Pouco se percebe que dessa forma o tempo já está sendo perdido, restam somente as horas enquanto as crianças, por meio de seus corpos, olhares e emoções, constantemente nos pedem: “por favor, alguém roube as horas da escola”.

A história do homem que roubava horas se passa na cidade, mas, nela, Daniel Munduruku deixa claro o contraste entre a relação de tempo da sociedade indígena e a sociedade ocidental. Uma relação de um povo que ainda vive em meio à floresta e não se pauta na eficiência da produção para usar o tempo, permite aos adultos e às crianças olharem-no, vivenciarem-no, tiram-lhes a pressa. Mostram que o tempo do relógio é uma possibilidade de tempo dentro de outras possibilidades. O tempo dos povos originários parece se distanciar do tempo da cidade, um tempo que foi construído a partir de uma perspectiva de sociedade e que se voltou ao predomínio do quantitativo frente ao qualitativo.

O lavrador, assim, guiava-se pelo movimentos do sol e da lua em seu dia-a-dia e, ao longo do ano, pelas mudanças sazonais e dos astros, alterações qualitativas do mundo que lhe forneciam os parâmetros para o trabalho, o sono, a alimentação e as suas celebrações, em suma, para o desenrolar daquela sua vida tão próxima à natureza. Nas aldeias e cidades o quadro não era diverso, na medida em que as atividades nelas desenvolvidas também prescindiam de qualquer indicação temporal mais precisa. Contudo, por volta do ano mil, no interior dos mosteiros começa-se a observar uma preocupação com o preciso regramento da vida cotidiana, a fim de melhor se louvar ao Senhor e se desempenhar as fainas diárias. Deste modo, os antigos relógios de sol e os de água (clepsidras) foram sendo aperfeiçoados, efetuando-se novas pesquisas no sentido da divisão do dia em espaços iguais [...] O tempo, portanto, ia se tornando visível não mais através das alterações qualitativas da natureza, e sim por meio dos signos numéricos dispostos nos planos circulares da nova máquina que tanta euforia vinha causando desde a sua invenção (Duarte Jr., 2000, p. 43).

Ao quantificar o tempo, muito de nossa organização pôde ser melhor definida, não pretendemos demonizar o relógio ou o metrônomo. Porém, quando o metrônomo se torna mais importante do que a expressão musical, há algo errado, tal qual o relógio que fragmenta as

disciplinas escolares sem considerar as experiências e aprendizagens que estão ocorrendo naquele momento. Como definir o tempo preciso de uma aprendizagem se cada experiência é singular? Como predefinir tempos iguais durante todos os dias do ano para experiências e momentos tão diferentes? Como definir o tempo de brincar das crianças de forma tão rígida se nem ao menos sabemos quais brincadeiras cada um fará? O tempo das crianças é constantemente ignorado ou silenciado frente ao fragmentado tempo das disciplinas. Precisamos roubar as horas, para que não sejam roubados os tempos das crianças.

Sempre que a pressa entra em campo, cada vez que se rouba o tempo que as crianças têm direito, cada vez que os educadores tomam o lugar das crianças prevendo e/ou precedendo-os, cada vez que os adultos estão mais preocupados em realizar em sequência todas as situações que a ‘programação’ do dia prevê, essas mesmas crianças são reconduzidas para a margem e não mais habitam o centro da experiência (Parrini, 2016, p. 76).

E por falar em tempo, peço desculpas se me alonguei nessa pequena divagação, mas acredito que esse quadro é importante para compreendermos o tempo como princípio ético e estético presente nas documentações. Voltemos a elas: A educadora diz que “aqui o relógio não tem pressa” (*Divertimentos II*), se posiciona junto a uma perspectiva educacional que respeita o tempo da criança. Não se trata apenas dessa frase, mas ela nos dá indícios para lermos nas entrelinhas. Imagens, sequências, frases e metáforas são compartilhadas e interpretadas a partir dessa chave, uma perspectiva que rompe com o produtivismo do ensino transmissivo e coloca a criança no centro do processo de aprendizagem. “Fernando Pessoa diz que a medição do tempo do relógio é falsa. Ela é certamente falsa no que se refere ao tempo das crianças - para situações nas quais o verdadeiro ensino e aprendizagem ocorrem, para a experiência subjetiva da infância” (Malaguzzi, 1999, p. 91).

Esse tempo da criança, do qual nos fala Malaguzzi, se diferencia do tempo do adulto. Este usa-o a partir da caixa de ferramentas, enquanto a criança, da caixa de brinquedos. A utilidade do tempo pode ser ampliada se olhada a partir de sua quantificação, da mensuração do tempo preciso do qual nos fala Duarte Jr., mas a criança busca o degustar do tempo mais do que sua utilidade e, por isso, predomina sua qualidade. Se buscamos gerar visualidade aos saberes sensíveis, é preciso uma documentação que respeite esse tempo subjetivo e, por isso, narrativas tão ricas refletem experiências que de uma perspectiva utilitarista seriam pequenas, tal como “a semente que cresce prédio e flor” (*Divertimentos III*) e outras sementes-hipóteses, teorias provisórias que requerem um tempo para além da utilidade. Respeitar esse tempo das crianças é, portanto, valorizar as pequenas coisas, observar sua sutileza e tomar distância desse tempo adulto, tempo relógio.

Os tempos das crianças não são os tempos adultos: observações, questionamentos e estupores que atravessam o mundo adulto quase sem deixar vestígios, sedimentam-se em crianças, dilatando o tempo e tornando-o hospitaleiro para interrupções e retomadas[...] O fazer e o saber das crianças precisam de tempo para serem observados e interpretados; cada momento utilizado para substituí-lo é tempo durante o qual dispomos de menos olhos para olhá-las, ouvidos para escutá-las, sorrisos para acompanhá-las e incentivá-las nas pequenas e grandes aventuras que habitam seus horizontes (Parrini, 2016, p. 76-78).

As sutilezas observadas nas documentações mostram essa ética frente ao tempo da criança, refletindo assim, sua estética. A beleza no aproximar-se lentamente da argila, experimentando sem pressa e com delicadeza aquela material tão estranho que a educadora percebe na pequena Stella (*Divertimentos I*) e que do ponto de vista produtivista não teria sentido. Um olhar que percebe não só o tempo da criança, mas o tempo de cada um, suas singularidades e subjetividades, um olhar que acolhe esses tempos e suas sutilezas, a forma como o tempo se manifesta em cada experiência, para cada criança.

*O tempo é imóvel como um lagarto.*

*É esverdeado e suas escamas brilham alegremente  
quando os raios de sol as iluminam.*

*Permanece parado horas em uma pedra sobre o sol, tirando uma soneca.*

*O tempo é um lagarto em um dia de verão,  
quando me deito sobre uma árvore, olho as folhas refletindo as luzes  
E respiro lentamente o perfume da terra.*

*O tempo é pesado como um elefante.*

*É pesado e ocupa muito espaço.*

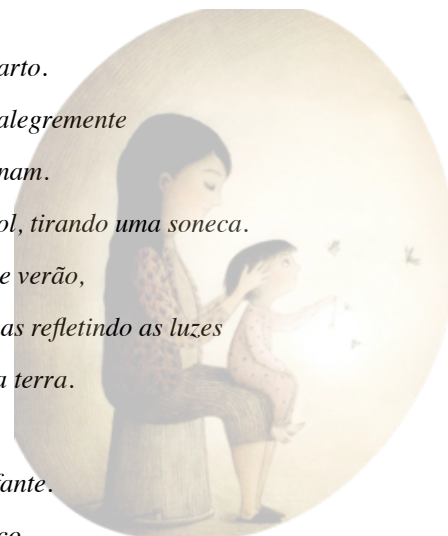
*Não é possível fazê-lo rir porque tem uma pele grossa  
e não sente cócegas.*

*O tempo é um elefante quando preciso fazer meus deveres  
e parece que eles não vão mais acabar.*

*O tempo é cinza como uma mariposa.*

*Desenha vôos ligeiros na noite  
e se debate confusa sobre a lâmpada numa noite de verão.*

*O tempo é uma mariposa quando os grandes falam sobre coisas de grandes  
e eu não os entendo.*



*As vezes o tempo é veloz como uma gazela,  
 outras é lento como uma tartaruga.  
 As vezes é barulhento como uma gralha,  
 outras é silencioso como uma coruja.  
 As vezes é um pouco distraído. Assim como eu.*

*Lorenzoni e Vignaga*

As documentações refletem essa busca por escutar o tempo sutil de cada criança. Qual a forma do tempo para ela? Como ela o vivencia e o experimenta naquele momento? É um tempo elefante ou um tempo baleia? Será um tempo mariposa? A escuta sensível que se permite documentar essas sutilezas dos tempos singulares permite também às crianças construir sua própria história, dão o suporte necessário sem limitar-lhes a curiosidade e a aventura do explorar. Roubam as horas da escola e dão tempo às crianças.

*Viva o tempo, não viva as horas.  
 Só há um tempo, o agora.  
 Tempo de chegar, tempo de ir embora.  
 Quem vive seu tempo, faz história.*

*Daniel Munduruku*

#### ***4.4.4 - Princípios éticos e estéticos: Cuidar, educar, acolher***

Já falei um pouco sobre o cheirinho do café de vó, sobre sua importância na minha formação, suas marcas na minha infância. Também me lembro do cuidado que tinha minha vó. Não só comigo ou com meus irmãos e primos - que vivíamos no mesmo quintal - mas com as plantas, os bichos, as coisas. Havia um cuidar em si que não era dependente do que era cuidado, mas do fato de minha vó ser uma pessoa cuidadosa com o que fazia. Faço um esclarecimento, não me refiro a cuidadosa no sentido de alguém que está evitando um perigo, mas no sentido de se atentar, se comprometer com aquilo que está em seu entorno. Explico melhor. Ao lado de nossa casa havia um pequeno barracão de lenha onde minha vó esquentava água para tirar o encardido da roupa - não havia tanto produto de limpeza como hoje - lençol, roupas e tudo mais era cozido ali na água constantemente em um trabalho que só se

fazia necessário devido a seu cuidado para deixar tudo o mais limpo possível; Nossa cachorra, uma pastora alemã, acho difícil ver uma tão bem cuidada; a comida dela era feita da mesma forma que a nossa, na panela de pressão, com arroz, batatas, pedacinhos de frango... parecia uma sopa. Assim era com as plantas, a casa, o jardim e, claro, com os netos. Nós tínhamos esse cuidado de vó que hoje, olhando para trás, me faz ver o quanto fomos ricos em nossa infância.

Quando penso nos saberes sensíveis e recordo desses momentos de cuidado da minha vó, não consigo pensar o cuidar como separado do educar, não vejo como minha educação seria indiferente ao conviver desse cuidado. Minha vó nunca me ensinou a ler, a fazer contas ou mesmo a saber o nome de cidades ou conceitos científicos, mas me educou ao cuidar de nós e das coisas que a rodeavam. Vejo nessas memórias um conflito ainda bastante presente entre cuidar e educar, como se a função do educador fosse apenas educar e como se alguém que cuidasse não estivesse educando. É como se a educação só ocorresse de modo formal e dentro da escola. Lembro das palavras de Paulo Freire:

Entre no primeiro ano com dezesseis anos de idade [...] minha escolaridade foi uma escolaridade tardia. E você poderia então me perguntar, 'então, você perdeu muito tempo!' Não, não perdi, eu acho que você não vive perdendo tempo à toa. Eu não estava me escolarizando na escola, eu estava me educando no mundo (Freire, 2004, p. 281).

Compreender que a educação não é exclusividade da escola e, portanto, também não é exclusividade de quem ocupa o cargo de professor, é fundamental se queremos romper com uma perspectiva tecnicista. As pessoas se educam a todo momento e com cada pessoa que passa por nossa vida. Mas alguns desses momentos são organizados a partir de uma intencionalidade educativa, a educação é formalizada a partir objetivos claros. Ainda assim, isso não é exclusividade da escola. A família e outras instituições também têm ações intencionalmente educativas, sendo a escola mais uma instituição educacional - talvez a principal, mas não a única. Porém, nem todos nas escolas são vistos como educadores e há, constantemente, uma separação nos profissionais que cuidam e os que educam. Nesse sentido, professores, coordenadores, auxiliares pedagógicos são vistos como educadores; cozinheiros, faxineiros, auxiliares de manutenção são vistos como não educadores. Malaguzzi busca olhar para o valor dessas pessoas e para a relação intrínseca entre cuidar e educar.

Existe uma regra antiga que descreve a partição arquitetônica de espaços e funções internas dos edifícios para uso escolar e coletivo em termos emblemáticos, é a partição primária, aquela que não transige e afasta, em diferentes esferas espaciais, a área nobre e *curial* da creche ou escolas da infância onde ocorrem os momentos e as atividades consideradas educacionais e a

área logística-vulgar dos serviços de cozinha, despensa etc., onde as necessidades do corpo e da fome são satisfeitos [...] aqui a cabeça, lá o corpo; aqui o professor, lá o cozinheiro [...] A cozinheira e a equipe da cozinha sabem e sabem muitas coisas: muitas vezes se tornam confidentes, muitas vezes, conselheiros e consultores. Reuniões noturnas com as famílias sobre questões de alimentações das crianças (na instituição e em casa) e tendo a cozinheira como interlocutora constituem momentos úteis e bem-sucedidos, comparáveis às reuniões com professores sobre tópicos de aprendizagem e metodologias educacionais (Malaguzzi apud Hoyuelos, 2020, p. 94-95).

Em *Ninho Nina Flor (Divertimentos opus II)*, percebemos essa clara relação intrínseca entre cuidar e educar. A professora reforça constantemente o elo entre momentos de alimentação e higiene com o desenvolvimento da pequena Nina. Ao organizar a documentação em um tópico que une “alimentação” a “cores, aromas, texturas e temperaturas”, fica perceptível que aquele momento vai muito além do apenas cuidar. Há uma importância com a experiência que a pequena tem ao experimentar e explorar aquela comida. Mas esse cuidado com o corpo não é o único que se percebe, há aquele cuidar do olhar com carinho, com atenção para o que Nina gosta, do que ela precisa para se desenvolver, o que a traz interesse, o que a acalma; Um cuidado de alguém que se dispõe a um olhar atento, tal qual o que eu via em minha vó. Nesse cuidado, que vai além das questões de higiene e saúde, a intencionalidade educativa se mostra. Prepara-se o ambiente, escolhe-se os objetos de forma singular, pensando nas singularidades de Nina. E isso nos dá uma perspectiva para observar o cuidado também presente no *Divertimento opus I e III*.

Se compararmos as três documentações, o cuidado parece mais presente na segunda. Trata-se de uma documentação específica de uma bebê, onde higiene, sono e alimentação estão mais em evidência. Porém, o olhar cuidadoso que se mistura ao educativo mostra-se constantemente no trabalho com a argila (*Divertimentos I*) ou no acolhimento da ideia de se construir uma raiz de gravetos (*Divertimentos III*). Nas narrativas que mostram o espaço e respeito a tempo da criança, sua possibilidade de interagir da sua forma, de observar sem tocar, de manusear de forma exploratória, de aprender com o outro, tudo isso reflete o cuidado da professora em oferecer esse espaço à criança, um cuidado em não lhe tirar a autonomia, ainda que lhe ofereça suporte. Um educar que não abre mão do cuidado, do olhar cuidadoso junto à intencionalidade educativa.

Se nos voltarmos para o binômio ‘cuidar e educar’, convém revelar as virtudes, pois estamos tratando de dois conceitos naturalmente complementares e importantes, presentes durante todo o tempo em que as experiências das crianças acontecem [...] (como se a experiência de sua própria autonomia no banheiro não fosse ‘educar’ ou como se a atenção aos estilos individuais em uma atividade estruturada não fosse ‘cuidar’ (Fortunati, 2016a, p. 15-16).

Essa relação entre cuidar e educar se mostra presente nas três documentações. Embora de forma diferente, em contextos diferentes, em todas esse binômio coexiste. É importante ressaltar que o cuidar sem educar gera uma educação assistencialista enquanto um educar sem cuidar gera uma educação tecnicista - ambas ainda muito presentes em nosso contexto brasileiro. A perspectiva de um cuidado que educa e de uma educação que cuida é responsável pela presença de uma ética do cuidado a partir do contexto educacional. As narrativas, nas três documentações, mostram o olhar das professoras para esse elemento como sendo um aspecto fundamental nas experiências documentadas e, a nosso ver, na relação entre professores e crianças. Narrativas como a do pequeno Arthur (*Divertimentos Opus I*) que utiliza a mão da educadora como ferramenta para manusear aquele objeto que lhe causa repulsa mostra o cuidado com o espaço da criança que se abstém de fazer em um primeiro momento e com o suporte oferecido. Percebe-se, nesse cuidado, que a criança se sente acolhida, respeitada, que pode contar com as mãos da professora.

Acolhimento, portanto, permeia os momentos de cuidados, fortalecendo a confiança e autonomia da criança e propiciando uma maior relação com o educar. Esse acolher, tão caro a uma educação que busque escutar as crianças, se manifesta no cuidado que vai além das necessidades do corpo, um cuidado no olhar, cuidado em se dispor, cuidado tal qual eu via em minha vó quando cuidava de mim, dos meus irmãos, primos, plantas, objetos, bichos...

#### ***5.4.5 Princípios éticos e estéticos: Processos, pluralidades e singularidades***

*Se partires um dia rumo a Ítaca,  
faz votos de que o caminho seja longo,  
repleto de aventuras, repleto de saber...  
Faz votos de que seja longo o caminho.  
Que numerosas sejam as manhãs de verão,  
nas quais, com que prazer, com que alegria,  
entrarás em portos vistos pela primeira vez...  
Tem todo o tempo Ítaca em mente.  
Estás predestinado a ali chegar.  
Mas não apresses a viagem nunca...*

Konstantinos Kaváfis

Por que fazer votos para que um caminho seja longo se o objetivo é chegar ao destino?  
Por que permitir que as crianças escolham explorar, errar, refazer e descobrir no seu tempo

algo que pode ser mais rápido quando dirigido pelas mãos do professor? Caminhos são secundários frente aos destinos, essa é a perspectiva de uma educação produtivista, de uma sociedade utilitarista onde “tudo precisa funcionar eficientemente, isto é, com o menor custo, no menor tempo e com o máximo de lucro possíveis” (Duarte Jr., 2000, p. 60). Dentro dessa perspectiva, o processo é ignorado, quanto mais rápido se passar por ele, melhor. Mas o que acontece quando o caminho passa a ser o objetivo? Quando o processo passa a ser mais importante do que o resultado? As mãos modelando a argila (*Divertimentos I*) parecem nos dizer bastante sobre isso.

Nas pedagogias participativas a intencionalidade pedagógica é um fator fundamental, não se espera do professor uma ausência de sua responsabilidade como tal. Porém, essa intencionalidade tem como objetivo uma educação que privilegie a participação, o protagonismo, sendo inseparável de uma perspectiva flexível. Há, portanto, Ítacas em mente, mas as riquezas do caminho são o que proporcionam as experiências das crianças. Se me refiro a Ítacas ao invés de Ítaca é porque a pluralidade nos traz a intencionalidade aberta ao protagonismo da criança, nos leva a reconhecer as histórias e cores que cada raiz traz (*Divertimentos III*) e, se reconheço que não há apenas uma, mas muitas Ítacas, me abro para chegar em resultados inesperados.

O resultado não deixa de ser importante, mas - como o próprio nome já diz - é apenas o resultado de um processo. É no processo e não no resultado que se encontra grande parte da experiência que a criança vive e, portanto, a qualidade dessa experiência está diretamente ligada à qualidade do processo. Para Dewey (1979), a continuidade e interação são os aspectos que vão trazer valor educativo à experiência, dessa forma, o processo transcende o resultado a partir do momento que oferece aprendizagens colaterais, isso é, “aquelas aprendizagens que superam o estudado em determinado momento” (Guerra, 2022, p. 44). As experiências, em específico, as oportunidades que as experiências oferecem passam a ser o interesse principal em uma educação que não busca apenas transmitir um conteúdo, uma educação que valoriza o processo de aprendizagem mais que seu resultado, uma perspectiva que olha para o “como”:

Se o currículo é construído em torno de nossa capacidade de oferecer oportunidades, ao invés de conteúdos, o conceito de avaliação é transformado, alterando completamente o ponto de interesse de “o que” para “como” [...] Ocupar-se com o “como” significa “esperar pelo inesperado” e rejeitar a validação de um resultado alcançado e na aquisição das habilidades esperadas e predeterminadas (Parrini, 2018, p. 62).

Ao documentar os processos, podemos perceber a singularidade de cada um deles (*Divertimentos I*) bem como da singularidade do percurso trilhado no projeto (*Divertimentos III*),

ou seja, não se trata de processos padronizados, mas de processos singulares e aqui há uma reflexão importante a se fazer. Estar aberto e atento a processos singulares é estar aberto também às diferenças, à pluralidade, e isso vai além da diversidade, algo que se mostra presente nas documentações observadas e que reflete uma perspectiva de sociedade mais inclusiva, bem como do papel social da educação, a educação como ato político e mecanismo de mudança social (Dewey, 1979; 2008; Freire, 2004, 2011a, 2011b). Gostaria, novamente, de trazer uma perspectiva diferente para dialogar.

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição... tive de conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente (Munduruku, 2009, p. 13).

Hoje é senso comum dizer no Brasil que se busca uma educação onde a criança seja protagonista. Não é raro encontrarmos apostilas e atividades pedagógicas que se dizem com o objetivo de uma educação protagonista, mas onde todas as crianças chegam a um final padronizado. O processo? De forma geral, também padronizado, embora pouca atenção seja dado a ele - o importante é o resultado. Por trás dessa busca pela padronização há uma sociedade que tem dificuldade de lidar com o diferente, uma sociedade intolerante e preconceituosa em muitos aspectos, com formas limitadas de enxergar o outro. Mas o que essa não aceitação da cultura indígena tem a ver com a documentação e, mais especificamente, com nossa análise sobre as documentações? Se trago esse aspecto mais amplo é porque a documentação parte de uma educação que visa sempre a repensar o conceito de criança e sociedade, de refletir sobre a cultura que estamos construindo: “Em direção a qual cultura nos orientamos? Para qual cultura trabalhar?” (Rinaldi, 2014, p. 48). Pensar as diferenças no âmbito das crianças é também pensar as diferenças no âmbito da sociedade, onde a diferença não é algo a ser tolerado, mas valorizado. Falamos assim de uma perspectiva didática sensível e comprometida com a transformação humana e social.

Para nos educarmos, devemos entender as diferenças e não ter a pretensão de cancelá-las. Isso significa entrar com delicadeza no contexto e na história de cada um. Escutar as diferenças (Pedagogia da Escuta), mas também escutar e aceitar a nossa mudança, o que é gerado da relação, ou melhor, da interação. Significa renunciar às verdades que são propostas como absolutas, procurar a dúvida e exaltar a negociação como estratégia do possível (Ibidem, p. 45).

Não é possível uma documentação - ou qualquer outra prática pedagógica - que promova a singularidade sem a pluralidade, sem a valorização das diferenças. Ou seja, o conceito de documentação pedagógica, como vimos, vai em um sentido oposto a uma avaliação classificatória, padronizante, compreende caminhos diversos e, por isso, trabalha a partir do valor

da diversidade. No entanto, nem toda diversidade é necessariamente inclusiva, pois algumas diferenças podem ser mais ou menos aceitáveis dentro de um determinado contexto. Um exemplo disso pode ser observado no caso de Artur (*Divertimento Opus I*) que se coloca frente à proposta da professora de forma diferente, mas em um diferente que muitas vezes não é aceitável: Ele se nega a manusear a argila. A afirmativa simplista de que “o aluno não quis fazer/participar a/da atividade” é muito comum frente a essas situações, o que poderia ter acontecido no caso de Artur se a professora não tivesse um olhar sensível para a singularidade do pequeno. É justamente nessa sensação de repulsa pelo contexto e no exercício do olhar sem manusear que está a singularidade da atitude da criança naquele momento. Sua diferença não foi ignorada, sua singularidade não foi abafada. Ao contrário, a narrativa da educadora buscou ressaltar sua beleza.

Não há nada mais sublime na educação do que o respeito pelo tempo de cada criança, Arthur podia não estar manuseando, mas sua memória sensorial estava sendo instigada pelo olhar. (Anexo I)

A documentação mostrou-se como ferramenta para que a educadora pudesse ver as aprendizagens da criança, mas também nos mostra nossas próprias cegueiras, pontos que não enxergamos devido ao nosso lugar constante como seres incompletos e inacabados (Freire, 2004; 2011A; Morin, 2008; 2015). O educador que se coloca eticamente em um lugar de ser inacabado, permite se abrir à escuta do diferente, a processos singulares que, até então, não compreende. Perceber essas singularidades, conseguir ver o que antes estava fora do seu campo de visão, traz em si uma beleza, a beleza da incerteza de quem trabalha com as crianças respeitando seus caminhos tão peculiares que a todo momento podem nos surpreender.

Sobre isso, um pouco mais podemos tecer junto à educação indígena. Daniel Munduruku ressalta que em sua comunidade há um respeito à fala dos mais velhos, a eles é dado o direito à fala, o direito a ser mestre, “a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho que o outro percorre” (Munduruku, 2009, p. 70). A criança, dentro desse contexto não é privada da fala, ao contrário, ela aprende a respeitar o caminho que os mais velhos percorreram porque esse respeito também lhes é dado. Respeitar o caminho que o outro percorre é respeitar o processo singular de cada um e, por isso, respeitar suas diferenças. Nesse respeito está a estética dos processos e singularidades de cada um, uma estética que se abre ao diferente, à pluralidade, ao inesperado.

#### 5.4.6 Princípios éticos e estéticos: Sobre a potência das relações

“O relacionamento é a dimensão fundamental de conexão de nosso sistema”  
Loris Malaguzzi

Uma narrativa que releve a poética das relações em suas formas plurais e singulares precisa considerar a natureza complexa do ser humano e do conhecimento, ou seja, sua impossibilidade de isolar-se como unidade independente de seu contexto. Essa complexidade reflete-se nas muitas possibilidades de interagir e se relacionar, sendo essas relações um elemento central dentro de uma perspectiva participativa: “A força de nosso sistema está nos modos como tornamos explícitas as condições necessárias para as relações e à interação, intensificando-as” (Malaguzzi, 1999, p. 78). É importante ressaltar que há muitos âmbitos pensados para uma pedagogia relacional, sendo que as documentações ressaltam não apenas a potência das relações humanas, mas das relações com os materiais, os contextos, os espaços.

Singularidade, cuidado, tempo e acolhimento se misturam às relações que as crianças estabelecem entre si e junto aos educadores. Um adendo: apesar de separarmos para melhor organizar o texto e as ideias, os princípios se mesclam e interagem entre si em um todo que compõe o quadro educativo no qual se documenta e narra as aprendizagens da criança. Porém, as relações parecem ressaltar todos esses demais princípios éticos e estéticos. A cada narrativa é possível perceber uma forma diferente de se relacionar com o outro: Alguns observam, outros compartilham o manusear, outros ensinam e dialogam enquanto outros ensinam pelo fazer (*Divertimentos I*); a criança demonstra-se acolhida por meio de um sorriso ao adulto (*Divertimentos II*), enquanto outra confia nas mãos da professora para explorar a argila que parece lhe causar repulsa (*Divertimentos I*). Mas também com os objetos essas relações são ressaltadas, tal como a pequenina que compartilha segredos com a natureza por meio da batata-doce (*Divertimentos III*). As interações são diversas e refletem a singularidade de cada criança, sua subjetividade e, consecutivamente sua intersubjetividade. Respeitar essas diferenças e valorizar suas subjetividades reflete, portanto, não só um posicionamento pedagógico, mas político e social:

A relação entre subjetividade e intersubjetividade é, para mim, fundamental, não somente no plano cognitivo (e psicopedagógico), mas, principalmente, político e cultural [...] escolher se a minha construção de sujeito é independente dos outros ou existe com os outros e por meio dos outros, não é só resolver as antigas diatribes pedagógicas e psicológicas, mas escolher entre imagens de homens e de humanidade (Rinaldi, 2014, p. 43-44)

Retomamos, novamente, a interpretação metafórica de uma narrativa onde não se fala da diversidade de relações, mas que ressalta isso na escolha e organização de seus elementos. Não me é possível afirmar se essa escolha foi intencional, se, ao escolher as pequenas histórias e imagens, a professora pensou nessa diversidade. Mas é possível observarmos esse aspecto, ainda que poeticamente, se contextualizamos o quadro educativo no qual essa documentação se encontra - tal como acontece com a significatividade. Ou seja, como já afirmamos acima, a compreensão dos princípios éticos e estéticos gera essa rede que nos possibilita interpretar e atribuir sentido estético à narrativa. Entendo que poderia ser questionado o fato de parecer ser muito difícil essa pluralidade de relações estar presente sem uma escolha explícita da professora, mas é importante compreendermos que muitos elementos da documentação refletem a perspectiva pedagógica de forma natural, ou seja, se a organização das experiências promove essa pluralidade de relações cotidianamente, sua presença na documentação acaba sendo algo natural, algo que surge mesmo sem uma intencionalidade em seu destaque e, por isso, a perspectiva poética da documentação sempre vai propiciar interpretações que vão além do que se tinha a intenção de narrar, mas que dialogam a partir de um contexto cultural e pedagógico.

Por isso, é necessário compreendermos o lugar das relações dentro de uma perspectiva pedagógica participativa, onde as experiências e o conhecimento se dão sempre a partir de interações, uma perspectiva onde o eu é sempre formado por sua relação com o outro. Não há construção de conhecimento a partir unicamente de minhas singularidades e mesmo as minhas singularidades são construídas a partir de minha experiência com os outros de forma que o 'eu sou' poderia ser melhor definido como 'eu somos':

A gente cria a inteligência praticando o ato inteligente, então eu não sou inteligente *a priori*, eu viro inteligente na minha experiência com os outros, quer dizer, 'eu somos inteligente', essa é que deveria ser a sintaxe (Freire, 2004, p. 252-253)

Dentro dessa perspectiva, documenta-se não a criança em si, mas suas relações. É justamente nessas relações que podemos perceber a intensidade da experiência das crianças e, com isso, a significatividade daquele momento. Não bastam, portanto, imagens onde as relações são ofuscadas por poses das crianças, quando um professor pede para que elas olhem para a câmera e mostrem o que fizeram. É necessário que se busque gerar visualidade aos sentidos que estão sendo construídos por meio das relações e perceber o quanto aquela experiência está sendo significativa para aquelas crianças.

Embora os elementos observados se misturem e não seja nosso interesse - e nem sei dizer se seria possível - criar hierarquias entre eles, a potência das relações parece ser o elo que une esses demais elementos. Não se trata aqui de colocá-la como mais importante, mas de refletir sobre seu papel central em uma pedagogia que valoriza o protagonismo da criança e a compreende como um ser relacional, um sujeito que se desenvolve por meio de linguagens; uma pedagogia que busca garantir seus direitos e ouvir suas vozes, suas singularidades, suas subjetividades. Documentar as relações, bem como interpretar as relações presentes na documentação, nos parece ser uma chave importante para compreendermos os aspectos poéticos da documentação pedagógica e sua função como ferramenta didática comprometida com as infâncias.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL: Tramas e fios para pensar a documentação pedagógica**

### **6.1 Apresentação**

Este produto educacional foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), cuja área de concentração é "Formação de Professores", especificamente na linha de pesquisa "Desenvolvimento profissional, práticas pedagógicas e inovações", sob a orientação da Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima e co-orientação da Professora Mônica Guerra. Trata-se de uma proposta que busca oferecer aos educadores uma referência prática e reflexiva sobre os processos de elaboração da documentação pedagógica, unindo aspectos concretos do dia a dia escolar a dimensões mais amplas de formação estética e poética.

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma prática essencial na educação contemporânea, promovendo visibilidade às aprendizagens e experiências das crianças e fortalecendo a relação entre escola, família e comunidade. Contudo, essa prática não se limita a registrar momentos ou resultados de forma descritiva. Ela requer intencionalidade, reflexão e sensibilidade para interpretar e comunicar as experiências vividas no ambiente escolar, além de uma formação que capacite os educadores a dialogarem com elementos estéticos e poéticos que enriquecem a compreensão sobre as infâncias e seus processos de desenvolvimento.

Este produto educacional, portanto, posiciona-se como um guia ou uma cartografia aberta que oferece princípios importantes a serem considerados na elaboração da documentação pedagógica. Diferentemente de um modelo fechado e prescritivo, ele propõe um conjunto de reflexões e caminhos possíveis, que respeitam a diversidade de contextos e a singularidade das experiências educacionais. Essa abordagem é particularmente relevante em um cenário educacional que demanda, simultaneamente, objetividade e subjetividade, além de um equilíbrio entre a prosa e a poesia nas práticas pedagógicas.

A formação estética ocupa um lugar central neste produto, pois reconhecemos que a dimensão poética não apenas enriquece a comunicação das experiências das crianças, mas também amplia a própria compreensão docente sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Incorporar a poesia, o sensível e o subjetivo à documentação significa não apenas registrar aquilo que é visível, mas também valorizar os aspectos singulares, os gestos sutis e as narrativas que escapam à descrição linear.

Ao longo deste produto, serão apresentados princípios e etapas fundamentais para a elaboração de uma documentação pedagógica que valorize tanto os registros concretos quanto as interpretações poéticas. Busca-se, assim, contribuir para a formação de professores capazes de construir narrativas potentes e significativas sobre as experiências e aprendizagens das crianças, promovendo uma educação mais sensível, criativa e transformadora.

## **6.2 Etapas do Processo de Documentação Pedagógica**

A documentação pedagógica é uma ferramenta didática que visa dar visibilidade às experiências e aprendizagens das crianças, além de promover uma compreensão mais ampla e aprofundada do processo educativo. Diferentemente de práticas que se limitam a constatar objetivos predeterminados, a documentação pedagógica enfatiza os processos e valoriza a singularidade de cada experiência. Entretanto, a flexibilidade inerente a essa prática não deve ser confundida com falta de rigor. Pelo contrário, é essencial que o processo seja conduzido com intencionalidade pedagógica, garantindo um percurso estruturado e reflexivo.

### **6.2.1 Principais Etapas**

**1. Registrar** - O registro é o ponto de partida para a documentação pedagógica e envolve a coleta de elementos que evidenciem as experiências e aprendizagens das crianças. Essa etapa exige intencionalidade e planejamento, garantindo que as escolhas feitas durante o registro sejam deliberadas e conectadas a um contexto investigativo. O registro pode incluir fotos, vídeos, produções das crianças e anotações, entre outros. Mais do que uma coleta aleatória de informações, o registro deve ser conduzido de forma reflexiva, respeitando as singularidades do contexto educativo.

**2. Interpretar** - A interpretação confere significado aos registros e é essencial para transformar os dados coletados em narrativas pedagógicas significativas. Nessa etapa, o educador analisa as experiências registradas, buscando compreender as aprendizagens e os processos envolvidos. É fundamental considerar tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos, promovendo um equilíbrio entre a objetividade e a sensibilidade. A interpretação exige um olhar investigativo e intersubjetivo, que valorize a pluralidade de perspectivas sem abrir mão do rigor pedagógico.

**3. Comunicar** - A comunicação é a etapa em que os registros e suas interpretações são organizados e compartilhados de forma significativa. Esse processo envolve

escolhas relacionadas ao público-alvo, aos objetivos da comunicação e às formas de apresentar as narrativas pedagógicas. Ao comunicar, o educador deve equilibrar elementos objetivos e poéticos, garantindo que as experiências das crianças sejam apresentadas de forma ampla e acessível. A comunicação eficaz promove um diálogo entre os participantes do processo educativo e amplia a visibilidade das aprendizagens.

Essas três etapas interligadas compõem um ciclo reflexivo e intencional, que fortalece a prática docente e contribui para uma documentação pedagógica significativa e sensível.

### **5.3 - Poéticas e Saberes Sensíveis como fundamentos para o processo de documentação**

A documentação pedagógica, para cumprir sua função de tornar visíveis as experiências e aprendizagens das crianças, precisa ir além das abordagens puramente objetivas ou funcionais. Essa ampliação de perspectiva permite incorporar aspectos subjetivos que são essenciais para compreender as vivências das crianças, bem como o olhar do professor. A subjetividade, nesse contexto, não deve ser vista como uma limitação, mas como uma riqueza que amplia as possibilidades de interpretação e comunicação das aprendizagens.

A relação entre a poética e as culturas da infância é central nesse processo, uma vez que ambas operam predominantemente na dimensão da subjetividade. As culturas da infância são repletas de elementos simbólicos, lúdicos e singulares, que muitas vezes escapam às categorias rigidamente objetivas. Assim, a linguagem poética surge como uma ponte para acessar e valorizar essas dimensões, oferecendo ao educador uma ferramenta capaz de criar registros mais amplos e sensíveis às singularidades infantis.

#### ***6.3.1 Fundamentos para uma documentação sensível***

1. **A poética**, enquanto linguagem, caracteriza-se por sua abertura e elevado potencial de significação. Segundo Edgar Morin, o "estado poético" é aquele em que o sujeito se encontra permeável às emoções, à imaginação e à subjetividade, transcendendo a lógica racional e permitindo novos modos de ver e sentir o mundo. No contexto da documentação pedagógica, a poética possibilita a construção de registros que não se limitam à descrição factual, mas que capturam as nuances e complexidades das experiências infantis. Ela convida o educador a olhar para além

do imediato, reconhecendo o valor das pequenas descobertas, dos momentos de beleza e das interações simbólicas que permeiam o cotidiano das crianças.

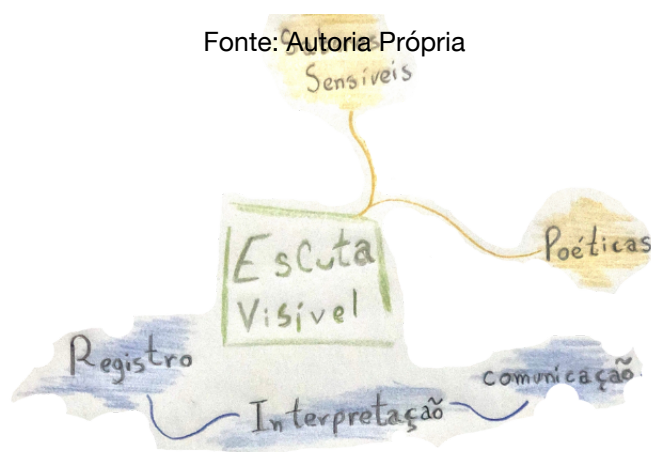
2. **Os saberes sensíveis** são aqueles construídos por meio da experiência, mas que frequentemente permanecem à margem das práticas educacionais voltadas exclusivamente ao conhecimento inteligível. Esses saberes nascem da vivência, da intuição e da percepção e são fundamentais para compreender as culturas da infância em sua plenitude. No entanto, seu caráter subjetivo muitas vezes os torna invisíveis em contextos que priorizam a objetividade. Incorporar os saberes sensíveis ao processo de documentação é uma forma de reconhecer que as aprendizagens das crianças vão além dos resultados tangíveis e incluem elementos como emoções, sentimentos e sentidos que só podem ser captados por um olhar sensível.

A poética, enquanto linguagem aberta, e os saberes sensíveis, como construções experienciais, são ferramentas essenciais para uma documentação pedagógica que respeite e valorize as culturas da infância. Essa abordagem permite a escuta de dimensões que escapam ao olhar técnico e que são fundamentais para compreender as aprendizagens como processos únicos e singulares. Ao documentar a partir dessa perspectiva, criamos registros mais ricos, capazes de dialogar com a subjetividade das crianças e de revelar a profundidade de suas vivências.

#### **6.4 Discussão a partir das etapas e fundamentos**

Me proponho a pensar caminhos para a documentação pedagógica relevando seu caráter poético e sensível, mas seu conceito em si já traz o aspecto da diversidade e diferença, das possibilidades plurais e, por isso, não fechadas. Ou seja, não se trata de apenas uma ou algumas formas de se documentar, mas de um mar de possibilidades que torna incoerente a busca por limitar a um modelo único. Gostaria de pensar, portanto, um mapa, uma cartografia que não tenha um destino fechado, mas que nos indique princípios importantes a se considerar.

Neste caminho, prosa e poesia se complementam, estabelecem uma dança entorno do processo de escuta visível - escuta que se põe a comunicar, a gerar visibilidade às experiên-



cias e aprendizagens das crianças. Penso em elementos que podem agrupar outros conceitos e nos guiar por caminhos junto à objetividade e subjetividade do olhar pedagógico. Enquanto “Saberes Sensíveis” e “Poéticas” organizam o bloco sensível/subjetivo desse mapa, “Registro, Interpretação e Comunicação” compõem seu bloco concreto/objetivo. Vale ressaltar que não se tratam de conceitos unicamente subjetivos ou objetivos, sendo que há objetividade em saberes sensíveis tal qual subjetividades na comunicação - já nos aprofundamos sobre essa discussão no decorrer do trabalho - tratam-se de elementos que nos auxiliam a manter esse equilíbrio dançante entre prosa e poesia.

Ainda que não haja uma forma única de se documentar, existem etapas importantes a toda documentação e que podem trazer consistência ao caminhar: Registrar - Interpretar - Comunicar. O processo de registro das experiências pode ser, muitas vezes, confundido com a documentação em si, sendo comum produções das crianças (registros) serem agrupados em portfólios e encaminhados às famílias sem que haja um aprofundamento na interpretação dessas produções ou uma reflexão sobre como comunicar suas aprendizagens por meio delas. Em nosso mundo cada vez mais instagramável, é comum também que o registro seja comunicado sem que se passe pelo processo de interpretação, onde “imagens bonitas” são publicadas em páginas de escolas sem que haja um olhar pedagógico sobre tal.

Toda documentação é uma narrativa e, portanto, depende de escolhas, decisões - ou isto, ou aquilo. Um registro só ganha potência para comunicar a aprendizagem das crianças quando interpretado, quando olhado profundamente sobre o olhar investigativo do educador. É a partir dessa interpretação que a aprendizagem se torna visível e indica possibilidades de comunicação. Ao comunicar, organizo os registros para gerar a visibilidade que me foi possível por meio



da interpretação e, dessa forma, compoem uma narrativa capaz de mostrar mais do que o registro em si poderia.

Fonte: Aatoria Própria No entanto, a narrativa elaborada durante esse percurso pode vir a ser meramente descritiva se ignorarmos elementos poéti-

cos e sensíveis - pitangas, tocas de corujas,

café de vó. Compreender que os saberes

sensíveis permeiam as experiências e

aprendizagens das crianças é primordial

para pensarmos o registro, interpretação e

comunicação, sem isso, ignoramos aspectos suje-

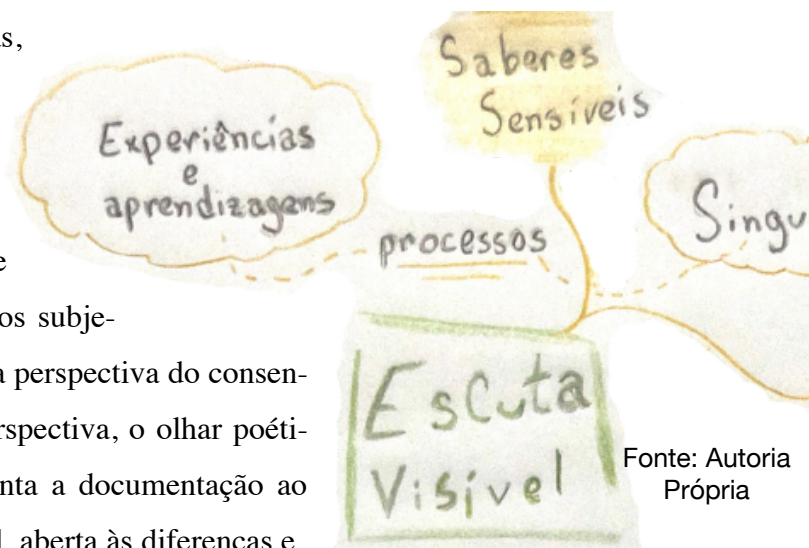
tivos e singulares que não se enquadram na perspectiva do consen-

sual, objetivo, funcional. Dentro dessa perspectiva, o olhar poéti-

co, bem como sua linguagem, complementa a documentação ao

propiciar uma comunicação ampla, flexível, aberta às diferenças e,

portanto, às singularidades.



Assim, saberes sensíveis e linguagem poética compõem as bases de uma documentação que se pauta no olhar sobre os processos, compreendendo que as experiências e aprendi-

zagens são sempre processos, nunca fins em si mesmos, e que processos são sempre

singulares, caminhos peculiares de cada pessoa. Uma escuta visível que com-

preende as experiências e aprendizagens como processos singu-

lares e que, por isso, busca sempre uma escuta sensível e poética.

É a partir dessa escuta sensível e poética que podemos retornar ao processo

registro/interpretação/comunicação. Uma escuta sensível requer um processo de

registro amplo e flexível, mas não aleatório - não se trata de lotar a galeria de fotos do

celular para depois escolher quais são mais interessantes. Ainda que aberto, o registro é

sempre uma escolha, uma decisão sobre o que registrar, para onde olhar. Decisão essa que

precisa ser planejada sem que esse planejamento seja rígido - lembrando sempre que a função

primeira da documentação não é constatar aprendizagens predeterminadas. Por isso, o registro

requer o planejamento de um contexto investigativo onde hipóteses e perguntas generativas

auxiliam a delinear o olhar sem enrijece-lo.

É no pensar o contexto investigativo que podemos pensar também sobre quais regis-

tros utilizar: Fotos, vídeos, produções das crianças, notações, etc. Ao registrar, podemos uti-

lizar ferramentas diversas que se adequam a cada contexto, propiciando maior ou menor visi-



Fonte: Aatoria Própria

bilidade sobre a experiência da criança. Dessa forma, a escolha aleatória do tipo de registro acaba por ignorar muitas perspectivas e possibilidades de comunicação, algo que não ocorreria caso essa decisão fosse deliberativa e tomada a partir de um contexto investigativo planejado. Dito de outra forma, a etapa do registro necessita de intencionalidade, reflexões e decisões que demandam à função docente um olhar de respeito, mas também de responsabilidade por cada passo da documentação.

Os registros são indícios e é na interpretação que eles ganham vida para tomar forma na comunicação. E aqui há um ponto a destacar já que uma interpretação que se abre aos saberes sensíveis abre-se também à subjetividade de quem inter-

preta, o que não é aceitável dentro de uma

perspectiva objetivista. Po-

rém, se todo

registro que

gera a interpre-

tação advém de uma

escolha, mesmo uma interpretação rígida e tecnicista carre-

tividade da decisão de como registrar, não havendo uma real neutralidade do educador. Mas,

como já discutido durante o trabalho, tampouco nos serve uma interpretação sub-

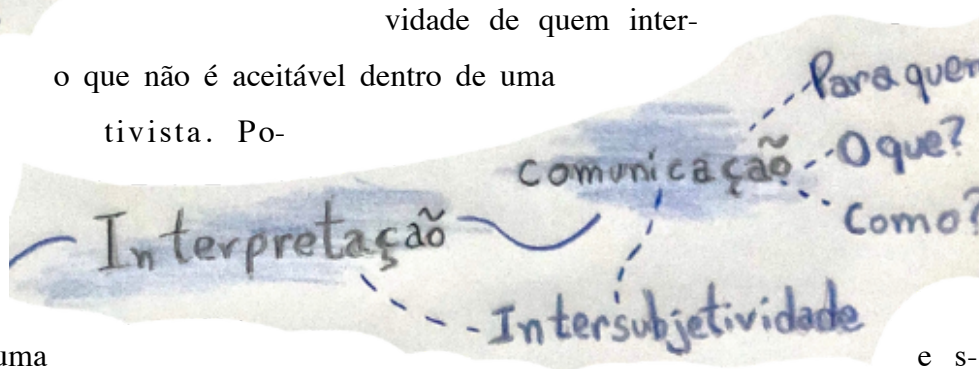
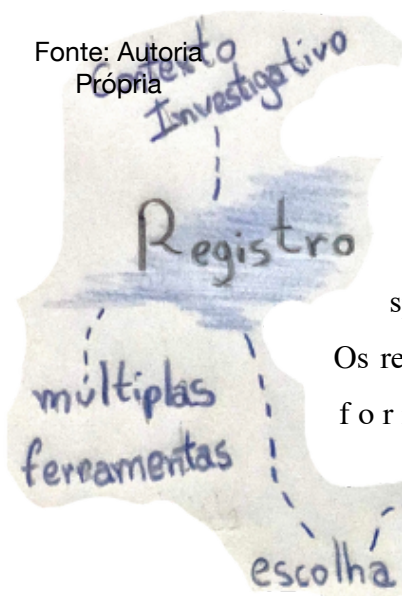
jetiva e sem possibilidade de compartilhamento, uma visão pessoal que ignora a

necessidade da objetividade tanto quanto da subjetividade. Há de se pensar, en-

tão, em um movimento intersubjetivo, ou seja, a capacidade de pensarmos juntos sem que a consensualidade silencie as singularidades.

É a intersubjetividade que estará também no processo de comunicação, pois a documentação é sempre comunicada a outros e não unicamente a nós mesmos. Por isso é necessário que a comunicação seja pensada em: para quem? O que? Como? Tal como os tipos de registro, existem inúmeras possibilidades de comunicar, sendo importante sabermos o que e para quem comunicar antes de pensarmos no como. Nessa escolha do “como comunicar”, poderíamos pensar em uma comunicação mais consensual e objetiva, mas nesse caso promoveríamos o partilhar de alguns elementos, mas ignoraríamos outros do campo do sensível ou os que escapam ao nosso olhar. Ou seja, a comunicação pensada não apenas como prosa, mas

Fonte: Autorial  
Própria



Fonte: Autorial  
Própria

também como poética proporciona um (com)partilhar que não se limita a objetivo nem a subjetivo, mas dialoga entre ambos em meio à intersubjetividade. Assim, registrar, interpretar e comunicar são etapas que requerem aprofundamento e reflexão dentro de uma perspectiva que



Fonte: Autoria  
Própria

dialogue com a poética e o sensível, com a responsabilidade do lugar docente e com a necessidade de (com)partilhar, de fazer com.

A documentação se encontra assim em um caminho permeado de olhares subjetivos, mas também objetivos; de saberes sensíveis e poéticas, mas de etapas concretas e intencionais como registro, interpretação e comunicação. A amálgama dessa rede requer reflexão sobre conceitos discutidos durante esse trabalho e sem os quais tendemos a manter práticas que não contribuem para uma perspectiva mais abrangente do olhar sobre a criança, ou seja, cada passo da documentação necessita ser fundamentada pelo aprofundamento sobre os conceitos de infâncias e suas culturas, função e responsabilidade docente, compartilhamento e comunicação, protagonismo, experiência estética.

Os caminhos para se documentar as aprendizagens das crianças são inúmeros e, muitas vezes, inexplorados, desconhecidos... veredas em meio à mata fechada onde não se consegue predeterminar de forma rígida o “como” fazer. Mas a compreensão desses conceitos e processos nos trazem a bagagem necessária para adentrar essas veredas e construir uma documentação que mostre de forma peculiar o olhar do educador sobre as crianças, suas aprendizagens e experiências.



Fonte: Autoria  
Própria

Com isso, espera-se que esse produto possa contribuir como material de apoio para que os educadores consigam elaborar documentações pedagógicas com maior propriedade e sem que se deixe de lado os aspectos poéticos e estéticos.

## 7 CODA - Compassos de uma cadência (in)conclusiva ou... Considerações Finais

### 7.1 Labirintos e Rizomas - poéticas para uma narrativa complexa

...Entre os arbustos, as sebes, os prados e os canteiros de flores raras e estranhas, desenhavam-se ruas largas e caminhos estreitos tão ramificados e entrelaçados, que todo o jardim formava um enorme labirinto. É claro que este labirinto era feito para brincadeiras e divertimentos e não para que as pessoas se perdessem de verdade ou para desorientar os estrangeiros. Não poderia ser esta a finalidade deste lugar, e a imperatriz Criança também não precisava dessa proteção. Não havia, em todo o reino sem fronteiras de Fantasia, ninguém de quem ela tivesse de se defender...

A história sem fim - Michael Ende

Durante o percurso deste trabalho, procurei levar comigo a caixa de brinquedos: piteiras, pedras, o quintal, a semente que cresce o prédio e a flor. Não me abstive da caixa de ferramentas, mas por vezes elas pareceram se espalhar pelo chão ao som de devaneios poéticos. Compreensível, não podemos brincar sem que se faça alguma bagunça, a poesia tende sempre a provocar os alicerces da prosa. Ao final, o movimento; constante organizar, desorganizar e reorganizar de um rizoma que se baseia na pesquisa viva. Por isso, retomo o olhar sobre a perspectiva da complexidade, para que possamos rever os caminhos, veredas que podem ter se ramificado em pequenos labirintos não pensados em desorientar, mas em provocar esteticamente.

Labirinto ou rizoma? Ambos. Tal qual o prédio e a flor nascem irmãos de uma semente aos olhos da criança, imagens tão diferentes podem nos auxiliar a compreender melhor os caminhos percorridos.

A imagem de um labirinto permeia os contos e o imaginário popular, embora poucas pessoas tenham realmente adentrado um - me arrisco a supor. Talvez seu impacto em nossas vidas seja mais pela intensidade metafórica do que pelo aspecto prático, o que explicaria sua presença em contos e mitos, tais como o labirinto do Minotauro... mas essa é uma outra história e terá que ser contada em outra ocasião... nesse momento, utilizo de sua imagem para distinguir duas naturezas de elementos que surgiram durante a escuta das documentações.

A primeira delas se refere a elementos poéticos, ou seja, elementos que se organizam a partir de uma perspectiva da linguagem, compondo o “como” do que venha a ser comunicado: citação de falas e frases das crianças, imagens de desenhos e produções das crianças, fotografias dos processos e contextos, mini-histórias organizadas por sequência de imagens ou

de falas. Já a segunda, se refere a elementos estéticos, o conteúdo das experiências que estão sendo comunicadas, compõem o “o que” da comunicação: processos, acolhimento, pluralidade, cuidado, tempo, etc. A partir da imagem de um labirinto - e ela será importante para observarmos o aspecto poético mais à frente - podemos entender os elementos estéticos como o caminho em si (a experiência) e os elementos poéticos como organizadores que compõem e moldam esse caminho (a linguagem).

Em minha escrita, optei por inverter essa ordem e utilizei os elementos estéticos como estrutura textual enquanto os poéticos foram descritos no corpo do texto, visto que isso me possibilitaria observar com mais clareza a relação entre os saberes sensíveis e a documentação pedagógica. Faço um pequeno parêntese para reforçar a relação entre esses conceitos discutidos no terceiro capítulo. Enquanto a poética é voltada para uma linguagem com características que a distinguem da linguagem prosaica por ser mais aberta e subjetiva, a estética se refere à experiência de plenitude, de comunhão e transfiguração do real, algo não dependente da linguagem poética, mas muito próxima a ela devido sua qualidade de construir sentidos singulares para aspectos subjetivos da natureza humana. A experiência estética, por sua vez, nos modifica, produz marcas que nos propiciam formas subjetivas de atribuir sentido e significado às nossas experiências, saberes sensíveis.

Retorno ao exemplo de minha tia ouvindo a obra “Sheherazade”, a linguagem poética da obra provocou nela uma profusão de sensações e sentimentos, o que a levou a uma experiência estética, de plenitude, de estado de graça, causando marcas e a modificando, provocando uma forma de conhecimento estético à qual chamamos de saberes sensíveis. Nas documentações essa relação também parece presente. A linguagem metafórica dos elementos poéticos nos leva à percepção de princípios éticos e estéticos que permeiam as narrativas das educadoras e proporcionam um olhar mais amplo para as aprendizagens e experiências das crianças, onde não apenas o conhecimento inteligível é considerado, mas também seus saberes sensíveis.

Voltemos ao labirinto. Suas paredes, portanto, crescem por meio dos elementos da linguagem poética, sua amálgama é a metáfora, os processos metafóricos. Em seus caminhos, habitam princípios não apenas estéticos, mas éticos, nos levando a reflexões sobre a interdependência entre os dois conceitos - decência e boniteza de mãos dadas. Por isso, esses dois conceitos tecem o Prelúdio que antecede a Fuga composta a partir dos Divertimentos. A documentação requer uma leitura metafórica e ética para que possamos compreender seus aspectos poéticos e estéticos. Dessa forma, as paredes do labirinto são vivas, se modificam e possi-

bilitam diferentes caminhos ao aventureiro que lá entrar, mas apenas aos que observam com o coração e não apenas com os olhos; é necessário sensibilizar o olhar.

A imagem da mão de uma criança manuseando a argila só pode ser compreendido metaforicamente como valorização do processo se compartilhamos de uma perspectiva ética frente às experiências das crianças. A beleza desse gesto pouco diz à pessoa que prioriza a ética da produtividade, onde o produto final importa mais do que a experiência do processo. A percepção estética dessa imagem só é possível se comungamos de uma perspectiva ética, levando essa imagem a ser preenchida de sentido poético que se abre a outras possibilidades metafóricas para além do processo: o valor da exploração, a liberdade de aprender pelo corpo, o protagonismo da mão que molda a partir de suas curiosidades e interesses.

Enfim, as paredes se movimentam e se transformam, os caminhos se abrem e se entrelaçam, o labirinto ganha vida, transforma-se em uma rede complexa de relações, um rizoma. Mas não nos enganemos, para que a vida surgisse em forma de rizoma, tivemos que possibilitar nos perder pelos caminhos. Ora labirinto, ora rizoma, ora prédio, ora flor, ora prosa, ora poesia... Movimento de constantes ressignificações que repousam em portos seguros e nos levam a dar visibilidade e preencher de sentido as peculiaridades dos caminhos trilhados pelas crianças em suas vozes lúdicas e poéticas. “o vento não tem raízes”, assim dizia a fala de uma criança registrada por uma professora, uma metáfora interessante para pensarmos labirintos e rizomas... mas essa é uma outra história e terá que ser contada em outra ocasião... aqui, o importante é compreendermos que, ao traçarmos um percurso rizomático, sempre teremos pontas que não se fecham, tal qual os labirintos que possuem caminhos sem saídas. Isso diferencia o rizoma da teia, enquanto esta apresenta relações que se fecham em uma unidade, o rizoma sempre terá pontas que não se fecham e são justamente essas pontas que podem crescer e propiciar novas tramas.

Os elementos metafóricos da documentação podem, dessa forma, nos levar a interpretações subjetivas, provocações que não necessariamente nos levem a um objetivo lógico ou específico, narrativas que carregam um quê de mistério, de desconhecido - labirintos. E, por isso, os princípios éticos e estéticos relacionam-se a esses elementos propiciando movimento a esse labirinto, possibilitando o surgimento de rizomas, de uma poética que contribui para um saber sensível que escapa à perspectiva puramente objetiva, uma “mensagem do inconcebível”:

A complexidade é um progresso de conhecimento que traz o desconhecido e o mistério. O mistério não é somente privativo; ele nos libera de toda racio-

nalização delirante que pretende reduzir o real à ideia, e nos traz, em forma de poesia, a mensagem do inconcebível (Morin, apud Hoyuelos, 2019b, p. 31)

Uma leitura poética sobre a experiência das crianças nos propicia o caminhar brincante de um labirinto onde podemos voltar e re-voltar por percursos em busca de veredas e sentidos que não havíamos achado. A abertura de uma linguagem prioritariamente metafórica junto a um conjunto de princípios éticos e estéticos nos leva a uma perspectiva mais complexa de documentação, onde seguir por um caminho que não tem saída não é visto como erro, ao contrário, são justamente os caminhos sem saída que garantem a experiência de andar por um labirinto, sem eles vivenciaríamos uma experiência de andar por um caminho normal - o labirinto só é labirinto se nos permitimos errar.

É necessário vivenciar o desconhecido, o desorganizar-se e reorganizar-se, a sensação de perder-se e se achar, tal qual uma perspectiva pedagógica que não se pauta no silenciamento do erro, mas que o compreende como necessário para vivenciar o processo de aprendizagem, de construção de um conhecimento; uma brincadeira, um jogo do erro e da verdade ao qual Morin denominou “errância” (MORIN, 2008) e que está presente não apenas no processo de aprendizagem, mas na própria organização da sociedade e na forma como compreendemos a vida... mas essa é uma outra história e terá que ser contada em outra ocasião... por enquanto, voltemos nosso olhar para esse jogo, essa errância e suas proximidades com as Culturas Infantis.

## **7.2 Culturas infantis e a poética do brincar**

Documentar as falas das crianças é muito diferente de transcrever suas frases. Para documentar suas falas é necessário aprender a escutá-las, compreender as linguagens da infância, seus ritmos infantis (Cabanellas et al., 2020; Friedmann, 2013), ou seja, ao pensar uma documentação que torne mais visível as experiências e aprendizagens das crianças, precisamos compreender que elas estão constantemente a nos falar algo de forma sutil, muitas vezes subjetiva, lúdica; uma fala que expressa uma cultura própria, onde os caminhos não são tão lógicos e os labirintos parecem muito mais divertidos do que as rodovias.

A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância [...] Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de

ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação (Sarmiento, 2003, p. 3 - 4).

Nossa hipótese inicial era de que uma documentação pedagógica que utilizasse de elementos poéticos poderia se aproximar das linguagens e culturas infantis devido, principalmente, a seu caráter metafórico. Porém, os elementos estéticos mostraram que não apenas a linguagem, mas os princípios que fundamentam essa linguagem se aproximam das características que permeiam essa cultura. Busquemos olhar mais atentamente a essas relações.

Primeiramente, gostaria de ressaltar a seriedade da caixa de brinquedos, frequentemente subestimada frente à caixa de ferramentas e tida como “não séria”; entre ócio e negócio, a seriedade tende a ser vista como vinculada à utilidade do segundo. Talvez essa seja uma das principais diferenças entre a forma com que as crianças e adultos olham para o brincar e a ludicidade, moradores da caixa de brinquedos, viventes tanto em crianças como em adultos, mas em formato e percepção diferentes.

A ludicidade constitui um tópico desde sempre associado às culturas da infância, mas não apenas às culturas da infância [...] Brincar não é, portanto, exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, continua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003, p. 12).

Assim, as características de uma ação lúdica, bem como a seriedade que lhe é atribuída, devem estar presentes nos fundamentos de uma documentação se esta busca ouvir atentamente as linguagens da infância. No entanto, é importante ressaltar que, ao documentar, o educador ou a educadora não está brincando, não se trata de um fazer lúdico, embora possamos reconhecer suas características. E é nesse sentido que a poética se mostra como linguagem que aproxima o fazer pedagógico das narrativas lúdicas. Documentação, poéticas e brincadeiras se entrelaçam e dão forma a uma perspectiva pedagógica que valoriza singularidades das culturas infantis e seus saberes sensíveis.

Receio que minha fala fique confusa ao tentar relacionar esses três aspectos, então, procurarei organizar essa reflexão a partir de cinco características do brincar: voluntariedade, presença de regras/intencionalidade, caráter fictício/não literalidade, delimitação/temporalidade e improdutividade/fim em si mesmo (Huizinga, 2014; Kishimoto, 2011; Pereira, 2005). Junto aos princípios éticos e estéticos observados durante a escuta das documentações e aos

aspectos discutidos nos capítulos anteriores, pode ser possível encontrar importantes indícios dessa relação.

...Canto porque o instante existe  
E minha vida está completa...

Se canto é porque me apetece, não porque me é imposto; a obrigação me tira o cantar e mesmo que minha voz emitisse notas musicais, essas não seriam mais do que pregas vocais vibrando com o ar - não haveria alma. O brincar, tal qual a música e a poesia, necessita ser voluntário, sem isso, torna-se mero exercício, perde sua essência lúdica assim como a música perde sua musicalidade. A criança vive em plenitude quando brinca e manifesta essa essência voluntária, canta porque o instante existe e brinca se entregando por inteira. Sim, “todo brincar tem início a partir de uma vontade. Ninguém brinca por obrigação, daí ser ele uma atividade voluntária” (PEREIRA, 2005, p. 21), e uma documentação que busque dialogar com as culturas infantis precisa considerar essa característica.

“*A Piacere*” - como no “*Andante*” do pequeno Arthur - permeia a documentação como um todo. Processos, tempo, sutilezas e singularidades refletem uma perspectiva onde o protagonismo - e portanto, a voluntariedade - se coloca em uma posição central, um eixo que promove relação entre os princípios que fundamentam o olhar: Acolhimento dos processos singulares de cada criança; Relações que acolhem os tempos e sutileza dos processos; pluralidades que refletem significatividades singulares.

Claro, essa voluntariedade também se manifesta nas escolhas da professora. Toda narrativa parte de uma escolha que se dá de forma mais poética e subjetiva justamente pela liberdade e flexibilidade das regras. E veja, não se trata de “ausência” de regras, mas de sua maleabilidade, possibilidade de se reorganizar e abrir-se a incoerências lúdico-poéticas. Explico: a raiz do cabelo que vai até o pescoço ou o prédio que nasce da semente são possíveis e apreciados como construções significativas, ainda que não estejam objetivamente “corretas”. A flexibilidade parece dar maior espaço para errâncias - votaremos a isso mais à frente.

No brincar, também é assim. As regras têm mais liberdade, são flexíveis, mas não inexistentes. Mesmo nas brincadeiras de casinha ou de subir em árvore existem regras e combinados, na maioria das vezes implícitos, que podem se modificar de uma hora para a outra, mas

que representam a intencionalidade desse brincar. Ou seja, todo brincar é intencional, assim como as poesias e as escolhas para narrar as experiências das crianças.

Faço um adendo, os autores que fundamentam essas características pouco falaram sobre o brincar heurístico dos bebês, sendo que nele o brincar e o explorar se misturam e pode ser difícil encontrar essas relações. Aprofundar-me sobre esse problema me levaria a um caminho distante do que estamos percorrendo, por isso, deixo esse fio apenas como uma provocação, um caminho desse labirinto que optamos por não trilhar em prol de um percurso mais coeso.

Voltemos à intencionalidade, à flexibilidade de regras que permitem à professora uma narrativa que não é fechada, mas que tampouco permite uma leitura aleatória. Como no fazer-de-conta da criança, a abertura e abrangência de interpretação mantêm suas regras - implícitas ou explícitas. A imagem de uma mão manuseando a argila pode indicar muitas coisas, mas seu diálogo com os demais elementos da documentação propiciam um campo de interpretações que não é ilimitado e refletem uma perspectiva pedagógica. Sua não literalidade se dá de forma poética como o jogo simbólico da criança se dá pela fantasia do real, ou seja, ainda que se distanciem da realidade, suas relações não são ilimitadas - uma bola de tênis dificilmente representará um foguete espacial ou um helicóptero.

...O poeta é um fingidor...

Por isso, quando falamos dessa terceira característica do brincar - caráter fictício/não literalidade - estamos nos referindo a algo inerente às culturas da infância (Goldman; Emminson apud Sarmiento, 2002) e que dialoga com as demais características: voluntariedade e liberdade de regras/intencionalidade. No entanto, deve ser considerada não como ausente da realidade, mas interdependente, “um mundo de faz de conta em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (Sarmiento, 2002, p. 12).

Gostaria de me aprofundar nas duas características seguintes. Temporalidade e improdutividade me cativam a repensar e discutir aspectos que vão para além do brincar em si, mostram divergências constantes para com os valores contemporâneos do ocidente e os cotidianos das escolas brasileiras... Mas essa é uma outra história e terá que ser contada em outra ocasião... Pretendo manter o ritmo em um compasso regular, ainda que assimétrico, para que possamos chegar ao destino de nossa cadência.

Talvez, por sua perspectiva tão mais subjetiva do mundo, a criança viva tempos singulares, difíceis de mensurar ou de equiparar ao do adulto. Mas quando falamos sobre a temporalidade como característica do brincar não é apenas desse tempo subjetivo que estamos falando. Trata-se da possibilidade de a criança, por meio desse brincar, explorar, ampliar, modificar o tempo. Qual educador nunca brincou, contou uma história ou cantou uma música para uma criança que, ao final, dizia repetidamente: “de novo”? Ao adentrar um universo imaginário - e aqui não me refiro apenas ao jogo simbólico, mas ao universo lúdico como um todo -, a criança cria a possibilidade de delimitar seu próprio tempo, um tempo brincante onde ela tem a possibilidade de repetir, parar, recomeçar, ampliar, encerrar. Ele não é preso à linearidade do tempo cronológico.

O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária. Deste modo, a continuidade temporal é interrompida, e a irreversibilidade rebatida pela possibilidade de “começar tudo de novo” (Benjamim, 1992) de jogar o jogo outra vez, de repetir a experiência e alcançar, deste modo, um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação (Ibidem, p. 13).

Essa possibilidade de brincar com o tempo, própria às culturas infantis, está presente também nas palavras de um poeta, no movimento do bailarino ou no andamento de uma orquestra. Não é apenas um tempo subjetivo, mas uma forma diferente de lidar com o tempo, de lhe dar vida, tempo rei...

Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei

Transformai as velhas formas do viver

Gilberto Gil

...capaz de nos levar da caixa de ferramentas à caixa de brinquedos, modificar nosso olhar assim como as provocações presentes na documentação pedagógica. Imagens que não são apenas ilustrações do texto - como já afirmamos -, mas que nos convidam a olhar, a parar, a re-olhar. Uma perspectiva que se torna poética ao possibilitar, justamente, outros olhares, onde as mãos curiosas das crianças podem significar muitas coisas e, por isso, nos permitem repetir, parar, recomeçar, ampliar, encerrar... ressignificar nossa escuta.

O tempo poesia canta intensamente porque vive no instante, sua asa é ritmada e seu sangue é eterno; suas horas lhe foram roubadas por devaneios de Cecílias, Mundurucus e tantas crianças que teimam em reafirmar: “Ao contrário, as cem existem”; tempo que se permite brincar pelos caminhos sem rumo de um labirinto sem fronteiras e, por isso, é improdutivo. Quer dizer que o brincar e a poesia, portanto, nada produzem? Não, ao contrário, deles

nascem infinitas possibilidades, mas seu resultado é sempre incerto e imprevisível. Seu caráter improdutivo não está no fato de não produzir algo, mas de não ter intenção de seu produto, de possuir um fim em si mesmo. A criança que se empenha em escalar até o galho mais alto de uma árvore não o faz por um motivo exterior ao brincar em si, a ludicidade e o desafio de subir na árvore são sua motivação e fim em si mesmo.

Aqui, estético e lúdico se encontram de forma plena e reafirmam o estado poético de nosso ser. Mas como afirmar que uma documentação pedagógica é improdutiva se ela própria nasce de uma necessidade objetiva de aprender a escutar as infâncias? Primeiramente, é importante reforçar que a documentação pedagógica não é uma linguagem poética, mas que carrega elementos poéticos tanto quanto elementos prosaicos, não é unicamente subjetiva nem puramente objetiva, mas intersubjetiva possibilitando perspectivas que nos levem a conhecimentos inteligíveis “e” a saberes sensíveis.

O importante de qualquer experiência vivida em grupo na escola infantil é que cada narração subjetiva se transforme em intersubjetiva, e seja submetida à interpretação de outras pessoas. Tal ato evita criar narrações fechadas em rótulos e estereótipos (Hoyuelos, 2019b, p. 43).

Dessa forma, os elementos poéticos presentes em falas, imagens ou pequenos relatos podem ter um fim em si mesmo ou serem interpretados objetivamente. Sua ambiguidade permite um olhar responsável quanto às construções objetivas das crianças, mas se abre às possibilidades de reinterpretar diversamente sobre os saberes sensíveis que preenchem aquela experiência. O resultado de uma documentação que engloba tais elementos estético-poéticos sempre trará uma ampla margem de incertezas e subjetividades, o que condiz com uma concepção complexa de infância já que “poucos comportamentos infantis são de interpretação inequívoca” (Bradley apud Hoyuelos, 2019b, p. 38).

Certa vez, encontrei um viajante

Sentado em uma pequena pedra sobre o igarapé

- Vejo que não sois daqui, não é? - Me disse o estranho homem.

- Não, vim apenas me refrescar - respondi - e você? O que aqui faz?

- Estou a me perder.

Me pus a ouvir melhor.

Alguém que se perde sentado sobre o igarapé dever ter algo a me dizer.

(será?)

O brincar tem sua poética e por isso ocupa lugar de relevância nas culturas infantis. Brincando, elas nos falam, na poesia me coloco a escutar. Brinco com as palavras para tentar me libertar da linearidade que tende sempre ao isolamento da pluralidade - constante busca por consensos. Prefiro o movimentar-se, o cantar de uma melodia que possibilita encontros, ainda que caminhos próprios sejam trilhados - encontro das águas. Processos, singularidades... acolher de diferenças e relações que permitem o perder-se sem que surja daí um estranhamento, um julgar - certo e errado não têm tanto valor nesse lugar.

Uma documentação permeada de linguagem poética se aproxima das características brincantes das culturas infantis, mas apenas isso não é suficiente. É necessário que haja intenção na escuta, um posicionamento de respeito frente a essa cultura que se movimenta por labirintos pelo simples prazer de se perder (e se achar). A poética do brincar é um olhar para os brincares como linguagem, como forma de a criança ser e estar no mundo, estabelecer relações, se expressar; linguagem ampla, aberta, ociosa, capaz de transcender a objetividade, mergulhar na subjetividade e reverberar em uma fala intersubjetiva. Infâncias, de crianças e de adultos, tornando-se possíveis de dialogar por meio de uma linguagem do que não é, mas se põe a ser tal qual o labirinto sem fronteiras de Fantasia.

### **7.3 Saberes Sensíveis e Documentação Pedagógica**

Saberes são como o vento. Em constante movimento, sem forma ou som, mas ressoando ao encontrar algo pelo caminho. Podemos ouvi-los nas folhas das árvores que dão forma ao seu movimento com o dançar de seus galhos. Uma documentação sensível é como essa árvore, nos possibilita ver e escutar as reverberações de saberes que preenchem as experiências das crianças. Documentação que não é neutra, não é isenta do olhar e da interpretação do educador que a concebe, tal como o som do vento que se mistura ao meio que lhe dá vida.

Por isso, a documentação traz também a responsabilidade pelo olhar daquele que documenta. Suas escolhas delimitam ou ampliam - e ambas são importantes, prosa e poesia. Na essência dessa escolha, infâncias. Qual concepção de infância orienta seu olhar e, portanto, suas decisões? Retomamos um ponto central já discutido neste trabalho, mas não de uma mesma perspectiva. Um viajante que retorna à casa não é o mesmo, assim como o tema de uma sonata que reaparece ao final da obra, agora modificado pelos processos aos quais passou.

Uma infância concebida como protagonista, potente, criadora de cultura, mas também, poética. Não só pela capacidade de encantar e subverter a ordem de forma inesperada e criativa, mas pela maneira com que se expressa e atribui sentido a suas experiências, uma forma mais poética do que prosaica e, aqui, teço algumas inferências e relações.

Não seria errado compreender que a criança é um ser brincante, mas seria ingenuidade ou ignorância achar que tudo para ela é brincadeira. Por vezes, suas ações buscam se expressar, compreender, criar sentidos, ações que se diferem do prazer de brincar e se aproximam de uma prosa poética. Suas narrativas e teorias provisórias refletem a busca por objetividade da prosa, mas mantêm elementos claramente poéticos e que se diferenciam da forma de pensar do adulto. Assim como na poesia, as produções e teorias das crianças constantemente comportam antagonismos, liberdade de conceitos, valorização do processo e um cuidado estético que, muitas vezes, são desconsiderados a um olhar adulto. Dito de outra forma, as crianças se permitem andar pelos caminhos do labirinto de forma mais livre do que o adulto, mesmo os caminhos “errados” lhe são interessantes e elas vivem esse jogo que Morin vai chamar de “errância”:

É interessante ver que a questão do erro transforma a questão da verdade, mas não a destrói; a verdade não é negada, mas o caminho da verdade é uma busca sem fim; cabe a cada um a escolha; os caminhos da verdade passam por tentativa e erro; a busca da verdade só pode fazer-se por meio da errância e da itinerância; a itinerância implica ser erro procurar a verdade sem procurar o erro (Morin, 2008, p. 154).

Aprofundo-me um pouco mais nesse ponto, pois é importante para compreendermos a abertura poética das documentações. Não se trata, aqui, de ignorar o erro nem tampouco incentivá-lo, mas de compreender sua naturalidade dentro de uma perspectiva complexa sobre as experiências das crianças. Ou seja, só é possível trilhar seus próprios caminhos, só lhe são possíveis as descobertas, se lhe é permitido errar, se lhe é permitido adentrar as veredas sem saída de um labirinto. A ideia de que a raiz nasce na garganta para ter acesso à água mostra a riqueza de uma elaboração teórica que é provisória, mas que ainda assim tem um grande valor para o professor que acompanha aquele processo. A discussão sobre certo e errado torna-se pequena frente à visibilidade das construções e narrativas das crianças.

Esse conceito de errância como jogo da verdade e do erro traz outra importante contribuição: a ideia de que o erro incorpora a própria verdade que só pode ser construída a partir de erros e vice-versa. Ou seja, não há apenas erro no caminho sem saída do labirinto, lá pode-se encontrar infinitas maravilhas: tesouros, poções, mapas, chaves, artefatos mágicos e muitos

outros objetos que podem agregar à mochila desse pequeno explorador. Assim é também com uma teoria provisória, não se trata apenas de uma tentativa e erro, mas de explorar um caminho que propicia ferramentas necessárias para ampliar suas possibilidades. Por isso, uma teoria provisória não é “errada”, mas provisória - permite experimentá-la, explorá-la, retornar e reconstruir caminhos diferentes a partir do que se adquiriu.

Uma perspectiva poética, junto a princípios estéticos que respeitam e se aproximam das culturas infantis, dá voz a essas experiências considerando sua riqueza e potencialidade, pois não a fecha em um sentido único de certo ou errado. Ao contrário, nos provoca a olhar e aprofundar nossa escuta para perceber algo que, ainda que não consigamos ver, sabemos estar lá. Ou seja, ampliam nossa percepção sobre as aprendizagens colaterais (Dewey, 1979; Guerra, 2022).

Questionar o que torna uma experiência de qualidade continua a ser uma discussão atual e necessária para aspirar sempre a uma educação autêntica. É uma qualidade que não se realiza somente por meio da agradabilidade da experiência, como é fácil compreender, mas lança o olhar exatamente mais longe, na direção das oportunidades que estão por vir, que leva em consideração a tarefa de nutrir (Guerra, 2022, p. 38).

Tentemos tecer algumas tramas que nos levem ao final dessa cadência. Sob a perspectiva da continuidade da experiência, das aprendizagens colaterais, o jogo do erro e da verdade toma uma proporção maior do que o acerto em si, já que muitas vezes um erro pode ter mais potencial de gerar continuidade do que a verdade por ela mesmo - vejamos a teoria da raiz do cabelo. No entanto, o próprio conceito de aprendizagem colateral pode ser ampliado se o olharmos a partir de uma perspectiva complexa, ou seja, compreendendo que sempre há outras possibilidades de relações e elementos silenciosos que fogem ao alcance de nossa visão. Dessa forma, experiências significativas sempre gerarão aprendizagens colaterais para além do que conseguimos ver, demandando uma documentação ampla, que não se feche apenas ao que está em nosso campo de visão - uma documentação que agregue a linguagem poética junto à prosaica.

No entanto, é apenas na junção entre o potencial metafórico da linguagem poética com princípios éticos e estéticos comprometidos com as infâncias e suas culturas que a documentação pedagógica poderá incorporar os saberes sensíveis que permeiam as experiências das crianças, propiciando uma comunicação intersubjetiva onde errâncias são preenchidas de uma beleza estética ao refletir as potencialidades de gerar aprendizagens colaterais e possibilitam diferentes olhares a partir de uma mesma narrativa. Um labirinto que é vivo, que se expande e

se modifica constantemente nos levando a diferentes caminhos, diferentes formas de escutar as infâncias em toda sua complexidade e, talvez, possa nos ajudar a repensar as contribuições dessa cultura tão peculiar para a construção de uma vida em sociedade mais sustentável, criativa, poética... mas essa é uma outra história e terá que ser contada em outra ocasião.

## PRÓLOGO

Tenho olhado para as pitangas e tocas de coruja, para as miudezas que me fizeram como sou e que compõem meu olhar. Trago em mim essas marcas deixadas por Caymmis, Cecílias, Franciscos... poetas que trouxeram suas toadas e que fraseiam meu caminhar. Essas marcas, esses saberes, têm tido cada vez mais valor para mim... as recolho como uma criança que colhe conchas na praia. Busquei tecer um bordado onde esses saberes estivessem presentes, que fosse mais fiel à minha forma de pensar, de sentir, de escutar.

Se me perdi em labirintos e rizomas que compuseram meu pensar, espero que não vejam isso como algo ruim. O perder-se faz parte do processo e se engana quem não se arrisca a caminhos desconhecidos. É nessas veredas, por vezes sem saídas, que me permito encontrar as pequenas coisas que modificam meu olhar. Por isso, optei por esse caminho a/r/tográfico, um caminho de entre-lugares e poéticas, de sutilezas, de processos mais do que de fins.

Olhar para as documentações pedagógicas a partir de uma perspectiva dos saberes sensíveis nos leva a compreender mais profundamente seu papel no acolhimento de uma cultura que nos desafia, que não se prende a um olhar utilitarista, que subverte a ordem, sobretudo no contexto da educação infantil. A ação docente ganha destaque no exercício de uma didática sensível na busca pela garantia do protagonismo da criança, assumindo o professor o lugar de par fiel e atento à criança e às culturas infantis. Aprender a escutar as infâncias é saber caminhar nas incertezas e essa é a morada da poética. É no olhar poético para as incertezas que as crianças estão constantemente a nos provocar que podemos escutar a beleza de suas experiências, seus caminhos singulares, suas falas que sempre carregam o potencial de nos transformar... potencial esse que espero ter conseguido proporcionar, ao menos um pouco, ao longo deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus editora, 2005.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed Unesp, 1999.
- CHILDREN, Reggio. **Un pensiero in festa: Le metafore vive nei processi di apprendimento dei bambini**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2022.
- CHKLÓVSKI, Viktor. - Tradução: Molina, D. G. In: RUS: **Revista de Literatura e Cultura Russa**. São Paulo, vol. 10, n. 14, p. 153 - 176, 2019.
- CONTINI, Paola; GIUDICI, Alice. Metafore e processi metaforici. In: CHILDREN, Reggio. **Un pensiero in festa: Le metafore vive nei processi di apprendimento dei bambini**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2022.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ática, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: Uma introdução. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.
- DUARTE Jr. João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campina, 2000.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. In: **Revista Contrapontos – Eletrônica**, vol. 12 – n. 3 – p. 362-367 / set-dez, 2012.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ENDE, Michael. **A história sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOCHI, Paulo. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 1**. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a.
- FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação**. Porto Alegre: Penso - Edição do Kindle. 2019.
- FORTUNATI, Aldo. Protagonismo das crianças e educação - A experiência de San Miniato e as ideias da pedagogia de Malaguzzi. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **A abordagem de San**

**Miniato para a educação das crianças** - Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa: ETS Edizioni, 2016a.

\_\_\_\_\_. Dos conteúdos às condições - por uma base ecológica de currículo. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível**. Pisa: ETS Edizioni, 2016b.

FORTUNATI, Aldo; TOGNETI, Gloria. Por um currículo aberto ao possível: Protagonismo das crianças e educação. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GUERRA, Mônica. La documentazione come strategia di partecipazione. In: GUERRA, Mônica; LUCIANO, Elena (org.). **Costruire partecipazione: La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale**. Parma: Spaggiari edizioni, 2014.

\_\_\_\_\_. **As mais pequenas coisas: a exploração como experiência educativa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

HOYUELOS, Alfredo. Culturas da Infância e Âmbitos da brincadeira. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte editora, 2019a.

\_\_\_\_\_. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte editora, 2019b.

\_\_\_\_\_. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Ed. Phorte, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso. *et al.* (org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013a.

\_\_\_\_\_. Visões e entrevisões: por uma estética de desdobramentos do currículo. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013b.

\_\_\_\_\_. Uma mestiçagem metonímica. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013a.

IRWIN, Rita. SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

\_\_\_\_\_. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOPEZ, Maria Emilia. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LORENZONI, Chiara; VIGNAGA, Francesca Dafne. **La forma del tempo**. Roma: Lapis Edizione, 2018.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-book, 2007.

\_\_\_\_\_. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL, Julia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas nas escolas de massa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação**. Porto Alegre: Penso - Edição do Kindle. 2019a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Documentação Pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Peda-**

**gógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação.** Porto Alegre: Penso - Edição do Kindle. 2019b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL, Julia. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um Caminho para a Transformação.** Porto Alegre: Penso - Edição do Kindle. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA; FRANCO. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

PARRINI, Chiara. **Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano.** In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível.** Pisa: ETS Edizioni, 2016.

\_\_\_\_\_. Entre memória e narração: uma nova idéia de avaliação. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade.** San Miniato: Ed. Buqui, 2018.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José. **Brincar(es).** Belo Horizonte: Ed UFMG, 2005. RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte, 2014.

RODRIGUES Jr. André José. **As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SAINT-EXUPÉRY. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. In: **Cadernos de Educação Faculdade de Educação da UFPel.** Pelotas, jul./dez. - pp. 51 - 69, 2003.

SLOBODA, John. **A Mente Musical: a psicologia cognitiva da música.** Londrina: Eduel, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

VECHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia.** São Paulo: Ed. Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Levy. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte, 2014.

## ANEXO I



# A CRIANÇA E SUAS SINGULARIDADES POR MEIO DA ARGILA

meninos e meninas de 2 e 3 anos



“A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos.

Carla Rinaldi



# MEMÓRIA

pesquisas

sensorial

sentir

textura

permitir

descobertas

mãos

## MEMÓRIAS

S

E

N

S

O

R

I

A

I

S

Conhecemos por memória tudo aquilo que deixa uma marca, um sentimento ou uma lembrança. São experiências vividas e ouvidas que nos trazem aprendizagens internas, é uma das formas mais apuradas do nosso corpo de organizar aquilo que vivenciamos.

A primeira infância é um período que envolve os primeiros anos de vida, especialmente os cinco primeiros de um ser humano, que são marcados por um intenso processo de desenvolvimento em que o cérebro infantil está repleto de neurônios prontos para serem desenvolvidos por meio de estímulos. Grande parte da ativação neural acontece devido à estimulação feita através dos sentidos: a visão, a audição, o tato, o olfato, o paladar, por isso, é importante que a criança esteja num ambiente estimulante, lúdico e com oportunidades de desenvolvimento das suas habilidades.

Os estímulos sensoriais oportunizam aos nossos meninos e meninas de 2 e 3 anos aguçarem sua memória sensorial e, por meio dos sentidos, conhecerem o mundo, adquirirem ferramentas que em uma nova fase lhe trarão competências importantes do desenvolvimento da coordenação motora, da atenção, do equilíbrio, da memória, da criatividade e na interação social.

o tato é um dos primeiros sentidos desenvolvidos nas crianças pequenas. Por meio das mãos descobrem o mundo, e não é de forma despreziosa que as crianças sempre tocam em algo novo que lhe despertam a curiosidade. Como relata *Piorski (2016)*, as crianças são seres únicos que têm olhos nas mãos.

## Tocar, sentir e experimentar.

Faz com que o sentido do tato seja o primeiro passo para o despertar sensorial



A argila proporciona ricas experiências sensoriais envolvendo o tato de forma magnífica, um material que potencializa e multiplica as diferentes experiências, viabilizando que nossos meninos e meninas aprofundem a relação com esse material e suas possibilidades lúdicas, estéticas, poéticas e investigativas.

Cada criança permeia sua vivência com a argila de uma forma única, sua relação com o material narra não somente as possibilidades da argila, mas as aprendizagens e tempo de amadurecimento de cada criança.



Nessa relação, também encontramos diferentes formas dos nossos meninos e meninas se relacionarem com a argila, alguns tocam, enquanto outros observam. Alguns precisam de um tempo maior na espera, outros já são afoitos. Alguns apertam e amassam, enquanto outros, calmamente, fazem modelagens. Não importa como e qual a relação cada criança traz, todos narram diferentes contextualizações e formas de aprendizado.





O primeiro contato dos nossos meninos e meninas com a argila representa uma experiência riquíssima. Um material maleável e que possibilita diferentes explorações.

## investigação matemática



Fica inquieto com a sua textura e estrutura, corporalmente questionando o que investigar. Seu olhos analisam cada detalhe

Pietro, quando olha para um pedaço de argila firme e rígido, fica feliz, mas curioso. O que podemos fazer com isso? Observando sua relação corporal, vejo Pietro olhar até que consegue tocá-la.



Mas, o que busca Pietro investigar e sentir é o peso da argila. Levanta, gesticula, leva ao alto e deixa cair.



Em diferentes momentos com o uso da argila e com diferentes texturas, Pietro volta a retomar a mesma investigação corporal com relação ao peso.



Instigando a curiosidade de Pietro, modelamos diferentes tamanhos de bolinhas com argila, para que pudesse contrapor o peso de cada e elaborar novas hipóteses sobre a relação



Somos seres únicos! E como tal, cada criança se relaciona com um material de uma forma. Cada uma tem a sua forma de interagir e de se permitir. A relação com o novo, traz muita curiosidade, mas também, muito anseio. E saber lidar com essa demanda de novidades, nem sempre é muito fácil, precisa de “tempo”.

## tempo para investigar

Stella, usou do tempo em suas investigações: olhar, perceber, observar o objeto de pesquisa antes de conseguir tocar.



O primeiro contato que estabelecemos com um material, que a princípio não nos deixa confortável, nem sempre nos dá a segurança de manejo, principalmente se esse material for mole, se ao tocar traz uma sensação nunca vivenciada antes, sua cor e seu cheiro... São muitas expectativas sensoriais misturadas para crianças tão pequenas.

Mas, Stella, com o tempo, se permite. Ela se permite sentir a água, colocar o dedo, mesmo que de leve, na argila. Experimentar.



e a constância do uso da argila  
transforma o receio em bolinhas e  
cobrinhas





E nessa relação de corpo, exploração, manuseio, sensações e receios, encontramos crianças que não aceitam os estímulos, que não se permitem tocar, mas nem por isso deixam de estar e apreciar as propostas. Provocativas em diferentes momentos podem instigar.



E assim, observamos Arthur durante as investigativas com argila. Ele se aproximava, olhava, observava, na argila seca e em bloco tocava, mas muito rapidamente. Observava a relação do outro com objeto, se sujava as mãos ou se tinha uma textura diferente... Ora permitia a aproximação do adulto, ora todo o contexto lhe causava repulsa, mas nunca deixava de olhar o que estava acontecendo ao seu redor.

E não há nada mais sublime na educação do que respeito pelo tempo de cada criança, Arthur podia não estar manuseando, mas a sua memória sensorial estava sendo instigada pelo olhar.



um olhar atento  
que analisa  
e que por meio das mãos e ações  
do educador  
pode investigar





Os diálogos que envolvem uma exploração sensorial podem acontecer nos mais diferentes contextos, desde falas sobre os movimentos à nomeação sobre a modelagem. Algumas crianças narram o que estão vivenciando, já outras preferem o silêncio, e encontramos aqueles meninos e meninas que narram seus sentimentos e sensações por meio do corpo.

### diálogos de sensações

Luísa é uma criança muito expressiva, ela reage de forma intensa nas diferentes situações cotidianas da escola. E não foi diferente na sua relação com a argila. Magnífico observar as suas primeiras reações com a argila, seu olhar fixo para o novo, que aos poucos vai dando abertura para movimentos intensos. Sua amiga Stella observa todas as reações e diálogos de Luísa nesse momento, a curiosidade e a interação do outro chegam a nos contagiar.





A necessidade de contar o que está fazendo e narrar os passos são vivências em que percebemos o quanto Luísa se entrega para as propostas com argila, propiciando que ela tenha um maior contato com seus sentidos, tato e visão, que desenvolvem sua percepção para que narre como e o que está fazendo





o aprendizado pela  
palma das mãos

As mãos da criança são o caminho para descobrir o mundo, e não há nada que possa substituir a sensação das mãos tocando, explorando e vivenciando. Junto a isso, vem o receio, a angústia da sujeira, um misto de emoções. E assim, cada criança constrói seus significados por meio das mãos.

Lorenzo demonstrou receio com a sujeira nas mãos, especificamente da argila, desde as primeiras explorações. Não só a meleca que a argila proporciona lhe deixava inquieto, mas também o pó e a textura. Mesmo com esses sentimentos de repulsa, ele se debruçava nas modelagens, no ato de sentir, de apertar. Porém, tudo com um tempo limitado. E, logo, Lorenzo já pedia para lavar as mãos.

E o tempo para cada um não se resume em quantidade de minutos e sim na perspectiva de enlace com a proposta. Lorenzo, aos nossos olhos, tinha um tempo curto no manuseio, mas para ele aquele era o tempo suficiente.





Um tempo seu, de investigação e apreensão com a sujeira, mas que não deixa de transparecer quão significativo o tempo se faz aos olhos de uma criança.



Manter a concentração em crianças tão pequenas é um desafio. É muito comum que por conta da faixa etária se distraiam e tenham dificuldade em manter a atenção. Mas, é muito importante proporcionarmos situações em que, aos poucos, os meninos e meninas possam passar por esse processo de foco. A argila contribui nesse aprendizado, desenvolvendo suas habilidades.

## concentração

Pedro é uma criança de perfil centrado, e isso fica visível em suas explorações com a argila. Seu corpo e sua relação com o material mostram toda a concentração e empenho que ele demanda naquele momento de manuseio. E de forma bem produtiva, ele investiga as entrelinhas e possibilidades diversas da modelagem.

Pedro potencializa o ato de usar a argila dando forma ao seu imaginário, como um robô e um castelo, estimulando a sua criatividade e a coordenação motora fina.





E nesse processo de investigação, quando Pedro amassa, amolece, separa e remonta sua modelagem, ele presta atenção nos diferentes tamanhos e proporções. A argila aguça seu interesse pela sua mobilidade, por essas idas e vindas que as mãos conseguem elaborar, pelos elementos que podem compor uma escultura





*(...)precisamos compreender que a mão, assim como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia. Devemos, portanto, descobrir os poemas do tato, os poemas da mão que amassa." (G. Bachelard, 2001)*

Existem coisas que só outra criança poderá ensinar a outra criança. A relação entre os pares fortalece seus próprios modos de ver o mundo e socializar, de perceber individualmente a beleza dos momentos de interação e do compartilhamento de hipóteses. É nesse entrelace de vivência que as crianças se expressam verbal e não verbal, e, assim, vão construindo suas culturas.

## eu e o outro nas investigações

Matteo se entrega para as suas investigações de forma intensa corporalmente, manusear, tocar, elaborar contextos são vivências praticadas por ele de forma autônoma e muito instintiva. Mas, a relação do outro em toda a sua percepção tem grande fundamentação, quando se coloca perante suas investigações vemos um Matteo que pede, pergunta para os pares sobre suas ideias, questiona o uso e a forma de manuseio do outro, que interage e socializa aquilo que pensa e que participa ativamente da pesquisa alheia, muitas vezes instigado por Pedro e suas hipóteses sobre a argila.





E dentre todas as interações e relações, nada como o primeiro contato das mãos com a argila, a elaboração inicial de todos os sentidos e todas as ativações sensoriais que isso pode causar em uma criança. Dentro dessa perspectiva estão envolvidas a concentração, a emoção, a matemática, a linguagem corporal e todas as narrativas possíveis de uma só vez. A partir do início de toda percepção se seguem as demais investigações individuais.

## investigando o novo

Benício, em seu primeiro contato com a argila, se entrega para a textura, manuseia com as mãos, sente! Dialoga e compartilha ideias, conseguimos enxergar nessa simples relação com o novo: a descoberta.

E nesse estreitamento, ele aguça todos os sentidos entre a material e sua materialidade, entre os pares e sua relação, entre as aprendizagens e suas potencialidades.







A intensidade de curiosidade que crianças colocam em suas experiências tornam argila um material potente não somente nas relações artísticas, mas nos diferentes contextos exploratórios que para cada criança vão tomando proporções diversas.

Para Isis, a argila tem múltiplas linguagens, ela se deleita nas propostas: amassar, cutucar, separar, expandir-se corporalmente, dialogar. Diferentes narrativas que instigam a Isis cada nova proposta.



Construir com a argila, como organizar esses pedaços de argila, um em cima do outro para que não caiam. Isis compartilha sua investigação com o amigo Matteo, e partem em busca de possibilidades para fazer uma torre. Juntos conseguem depois de diversas tentativas contemplar a sua produção

## argila para construir





Compartilhar ideias



Contemplar com alegria a conquista de uma construção





Cada descoberta é simples e verdadeira, desde que a criança explore no seu tempo, vivencie no seu tempo e aprenda no seu tempo.



E a infância é representada por descobertas, experiências vividas que fazem com que as crianças elaborem seus pensamentos e hipóteses. E o tempo das descobertas é vivenciado por meio do corpo e da sua relação com o objeto: argila.

Nossos meninos e meninas vivenciaram cada qual sua experiência, cada qual no seu ritmo, e assim aprendizagens foram elaboradas. Todos tiveram a oportunidade de contato, de leitura corporal e do ambiente, e puderam investigar a argila como almejavam, tendo a liberdade de pesquisa pelas mãos, pelo olhar, pelo diálogo e pelos sentidos.

As crianças, por si só, criam condições de aprofundamento sensorial, a partir de boas propostas, que estimulam cada qual com a sua narrativa e crescimento sensorial



E por meio dos diferentes contextos investigativos, nossos meninos e meninas percebem a maleabilidade da argila: no tempo, na ação e na elaboração sensorial individual.



# crianças

ARTHUR AUGUSTO NUERNBERG MARTINELLO

BENÍCIO MASSAFERA ONUMA

ISIS GABRIELA ORTENCIO E SILVA

LORENZO SANTIAGO DOMINGUES

LUÍSA NOSELLA BUSTAMANTE

MATTEO TINELI MANZANO SANTOS MOCCIA

PEDRO ROSA ALBUQUERQUE

PIETRO ARIANI ARANTES

STELLA DO PRADO ASSUNÇÃO

# equipe

pedagógica

## Educadora:

Vany Cristiny Beccaria

## Recreacionistas:

Emily Santos Gomes

Gisele Aparecida Dias de Almeida

## Direção geral:

Valéria Gonçalves Andreetto

## Vice - direção e Coordenação da Escola Ampliada:

Fabíola Gonzaga

## Atelierista e Coordenação Educação Infantil:

Franciele T. dos Santos de Barros

## Coordenação do Ensino Fundamental I:

Cilene Tinelí

Renata Gava

## Direção Pedagógica e Coordenação do Ensino Fundamental II:

Kenia Ferreira



Rua Adolfo Bastos, 725, Jd. Bela Vista  
Rua Bélgica, 766, Pq. das Nações  
11. 4433 5100 / 11. 4463 3043

[www.escolailsole.com.br](http://www.escolailsole.com.br)  
[www.jardimdospequenitos.com.br](http://www.jardimdospequenitos.com.br)  
[www.escolapequenitos.com.br](http://www.escolapequenitos.com.br)

ANEXO II

# ninho

nina flor gomes de almeida



pra você crescer cercada de

# afeto

e proteção

# ninho



PERCUSO PECULIAR DE DESENVOLVIMENTO

# já parou para pensar

o quanto no início da vida somos como passarinhos? Sim, passarinhos! Assim como as aves que preparam seus ninhos para colocarem seus ovos e oferecerem proteção aos recém-nascidos, também precisamos de cuidados e aconchego em nossa chegada. A família se transforma no mais precioso ninho, assim como o berçário, que um pouco depois compartilha a jornada de proteger e preparar nossos passarinhos.

Ao chegar em nosso ninho, cada bebê é recebido com o melhor sorriso e o olhar curioso de quem sabe que ali existe guardado um infinito de possibilidades que esperam o tempo certo para desabrocharem. Com o propósito de garantir as melhores experiências aos pequeninos, nosso ninho protege, cuida, acolhe, envolve, abriga e abraça.

Aqui o relógio não tem pressa, pois sabe que a seu tempo as aprendizagens virão. Autonomia e afeto são as bases que estruturam nosso ninho.

Dessa forma, a liberdade assistida, o cuidado e a intenção em cada detalhe despertam ainda mais a curiosidade e o desejo de exploração dos pequeninos. Pesquisar suas pequenas mãos, seus pés, tentar alcançar um objeto, ficar de barriga para baixo e fazer uma força imensa para sustentar a cabeça nessa posição, rolar por todos os lados, sentar, bater palmas, talvez engatinhar, fazer tentativas de colocar-se em pé com o apoio das cerquinhas ainda com as perninhas bambas, ensaiar os primeiros passos, cair, levantar e arriscar as primeiras palavras, são momentos importantes do desenvolvimento, acolhidos e respeitados em nosso ninho levando em consideração a individualidade de cada bebê.



# ninho

[substantivo]



# Nina Flor

Partindo da concepção de que a pequena se comunica por meio de múltiplas linguagens que a caracterizam de maneira singular, entendemos que ela sente, pensa, age e formula hipóteses, atribuindo significado a tudo e todas as coisas à sua maneira.

Nossa querida bebê Nina Flor, atualmente com 10 meses, encontra-se numa explosão de aprendizagens nos campos físicos, sociais e cognitivos que podemos observar em diferentes momentos do cotidiano.



# sua chegada

## construção de laços

Foi com grande alegria que recebemos a pequena Nina e a partir daí tivemos a oportunidade de observar a poesia do encontro entre a bebê e sua educadora, o enlace do colo, os gestos, e a percepção dos sentimentos numa linguagem singular. No colo da mamãe ou do papai, todos os dias chega e não encontra dificuldades para despedir-se. Traz sempre consigo uma de suas bonequinhas e dá os bracinhos para a educadora, entrando tranquila e feliz.



# cotidiano

lugar de encantamento



# movimento

cada dia uma descoberta

O que observamos no momento é que cada dia representa uma evolução no aspecto motor da pequena. Nina Flor está no auge das descobertas motoras, rola e engatinha por todo o espaço, senta com agilidade, faz todo o percurso do túnel que ela adora e fica em pé com o auxílio das cerquinhas.





# autonomia

e linguagem, construção gradativa

Nina Flor pesquisa os espaços, brinquedos e materiais com bastante autonomia, pois não precisa da presença constante da educadora ao seu lado para brincar. Se interessa por todo tipo de objeto que intencionalmente seja organizado no espaço, gosta bastante dos livros de tecido e de produzir sons no xilofone de jacaré. O aconchego de um colinho se faz necessário nos momentos de choro, o que normalmente acontece se estiver com sono ou fome.

Quando chamada pelo nome prontamente busca o contato visual com quem a chamou e faz tentativas de comunicação por meio dos sons que produz em diferentes momentos e fala a palavra mãe.



# cuidados

## momentos importantes para fortalecimento dos vínculos

Durante os momentos de alimentação, banho e troca nossa pequenina recebe atenção plena e privilegiada, o que estreita e fortalece seus vínculos. São oportunidades em que sua educadora está com o olhar totalmente voltado a ela e suas necessidades. Entendemos que o toque, o olhar e as palavras se constituem fatores importantes para o bom desenvolvimento cognitivo do bebê e o desenvolvimento da linguagem.

As sonecas são respeitadas e aconchegantes. Nina fica irritada quando sente sono e nesses momentos a acalantamos no colo com sua cobertinha adormecendo rapidamente em nossos braços.



# alimentação

cores, aromas, texturas e temperaturas

Sentada na poltrona, a educadora a acolhe com seu braço que envolve o corpinho da pequena trazendo segurança e estabilidade. As refeições costumam ser tranquilas e prazerosas para ela que se alimenta bem sem seletividade até o momento. Gosta de sentir as texturas dos alimentos com suas mãos e comer as frutas em pedaços.



# ninho que protege

Querida bebê Nina Flor, nosso ninho se alegra com a sua presença e suas descobertas todos os dias!

Como é bom acompanhar o seu  
desenvolvimento,

**nina flor!**



# as crianças

BEATRIZ AMARAL FERNANDES GUEDES  
 BRUNA HARUMI LAGES YOKOYAMA  
 GUSTAVO HONORATO MATTIUZ  
 HELOISA DE MELO SAMPAIO DA SILVA  
 LIZ GUIMARÃES DE SOUZA SCHOEPS  
 MANUELA ANJOS DE SÁ  
 MARIA JULIA CIOTTO LEMOS RIBEIRO  
 NINA FLOR GOMES DE ALMEIDA

## A EQUIPE

### RECREACIONISTAS

ANGELITA BARBOSA DE SOUZA  
 CÍNTIA NUNES  
 CLAUDINA ALVES FERREIRA  
 FRANCINILDA SANTANA DE SOUSA  
 JÉSSICA GONÇALVES FERNANDES  
 LAIZ NAPOLEONE FAURA  
 MÁRCIA DIAS CORREIA DA MOTA  
 MARIA DO CARMO SILVA FLORÊNCIO  
 NATÁLIA DOS ANJOS PIRES  
 NATHALIA FAQUINETE AMARO SILVEIRA  
 TATIANA MEDEIROS FERREIRA  
 VERÔNICA ZAMPIERI JORDÃO  
 VITA ADRIANA GUIMARÃES FERREIRA

**Direção geral:**  
 Valéria Gonçalves Andreetto

**Vice - direção e Coordenação da Escola Ampliada:**  
 Fabiola Gonzaga

**Supervisão do berçário:**  
 Vera Helena Scarani Gonçalves  
 Tatiana Rosa Santos

**Atelierista e Coordenação Ed Infantil:**  
 Franciele T. dos Santos de Barros

**Coordenação do Ensino Fundamental I:**  
 Fernanda Nonato  
 Renata Gava

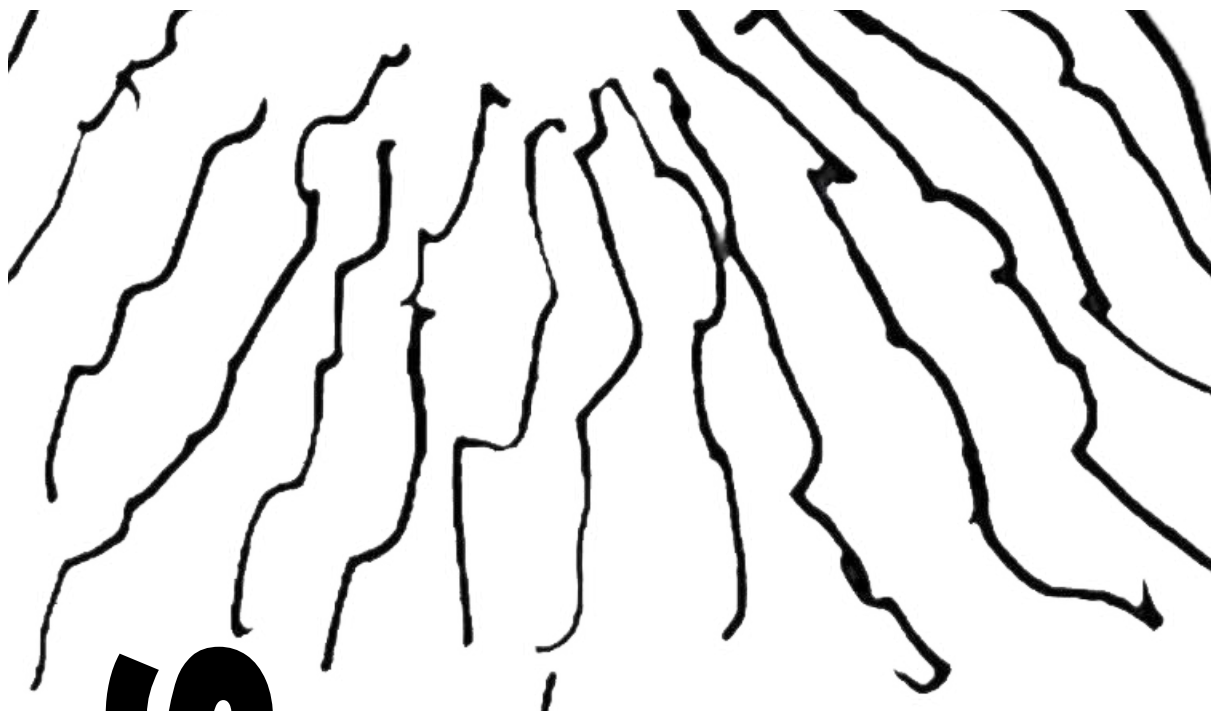
**Coordenação do Ensino Fundamental II:**  
 Angela Maria de Oliveira Nerys



Rua Adolfo Bastos, 725 . Jardim Bela Vista 09041.000  
Santo André/SP . +55 (11) 4433 5100  
[www.jardimdospequenitos.com.br](http://www.jardimdospequenitos.com.br)  
[www.escolailsole.com.br](http://www.escolailsole.com.br)

# RAÍZES

MENINAS E MENINOS DE 5 E 6 ANOS



**ANEXO III**

# Espaço tempo

Nosso espaço é um lugar de encontro e de relações, que nos remete à sempre criar estratégias nas construções das aprendizagens, oferecendo possibilidades a cada momento.

O grupo faz explorações e confronto de ideias e hipóteses a todo momento e consideramos nesse processo de identificação, abordagens aos conceitos das crianças que vão se construindo e oferecendo oportunidades de pesquisas e discussões.





A turma tem nos instigado a muitos questionamentos e assim vamos fazendo reflexões, com os olhos e escuta atentos as nossas crianças. Dentro dos contextos vivenciados, vamos provocando com situações desafiadoras que possibilitaram experiências de movimentos, argumentos, questionamentos e entrelaçamentos nas múltiplas linguagens, respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança.

A escuta sensível, curiosa e pesquisadora da educadoras, promove o planejamento que parte das falas e hipóteses das crianças.

O papel da educadora é entender os processos de aprendizagem da criança para que nós possamos garantir o direito de uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno.

# CURIOSIDADES DAS CRIANÇAS.

A importância de um ambiente com elementos da natureza ao alcance das crianças, possibilitam novas descobertas e curiosidades.

O projeto traz como tema inicial: Direito à natureza. As crianças quando estão nesses espaços demonstram interesse constante nas raízes das plantas e sua anatomia, principalmente quando vão ao parque, brincam de cavar a areia e encontram raízes. Em grupos e pares os meninos e meninas começam a dialogar sobre o que vê.

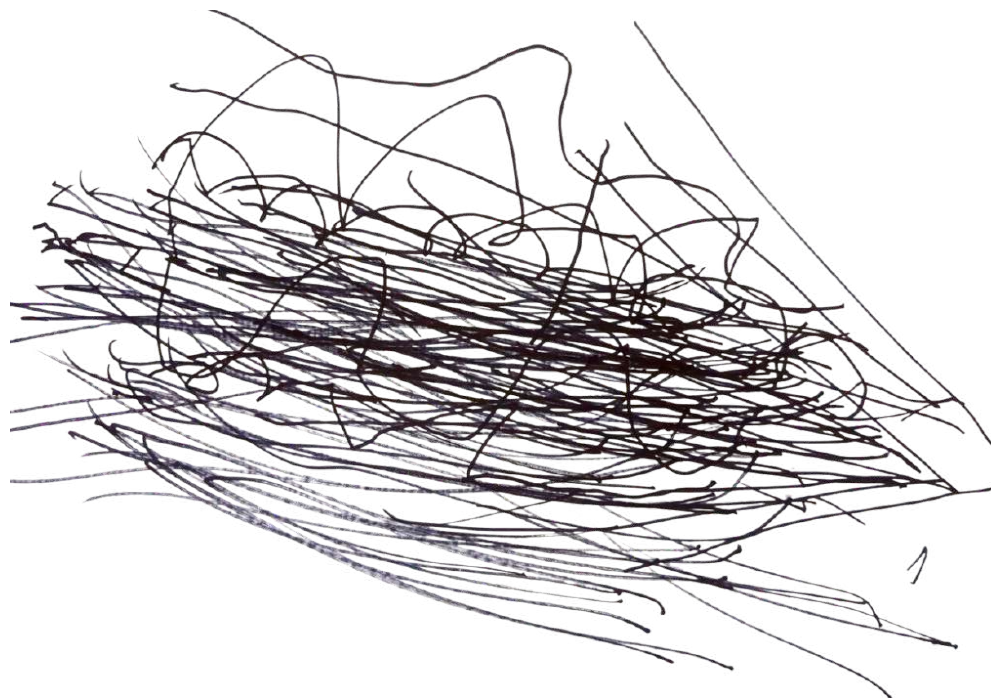


"Prô, tem um monte de raiz debaixo da terra, vem ver!"  
Matheus

"Aqui apareceu uma raiz, eu acho que vai nascer uma planta."  
João.

"Olha prô, essas raízes eu acho que é dessa árvore!"  
Heitor

# O QUE É UMA RAÍZ?



É um galho que fica na terra. Ela cresce e vai para baixo. A raiz vem da semente, ela tem que por água pra ela crescer.

Matheus, 5 anos

Sem as raízes as árvores não crescem.

João Victor, 5 anos

A raiz faz parte de uma árvore que cresce.

Cecília, 5 anos

As raízes precisam ser grandes e fortes, pois as árvores são grandes e pesadas.

Laura, 5 anos

Raízes são para segurar a árvore, sem elas árvore cai.

Manuela C, 5 anos

A Raiz vem de uma semente . A semente cresce o prédio e a flor.

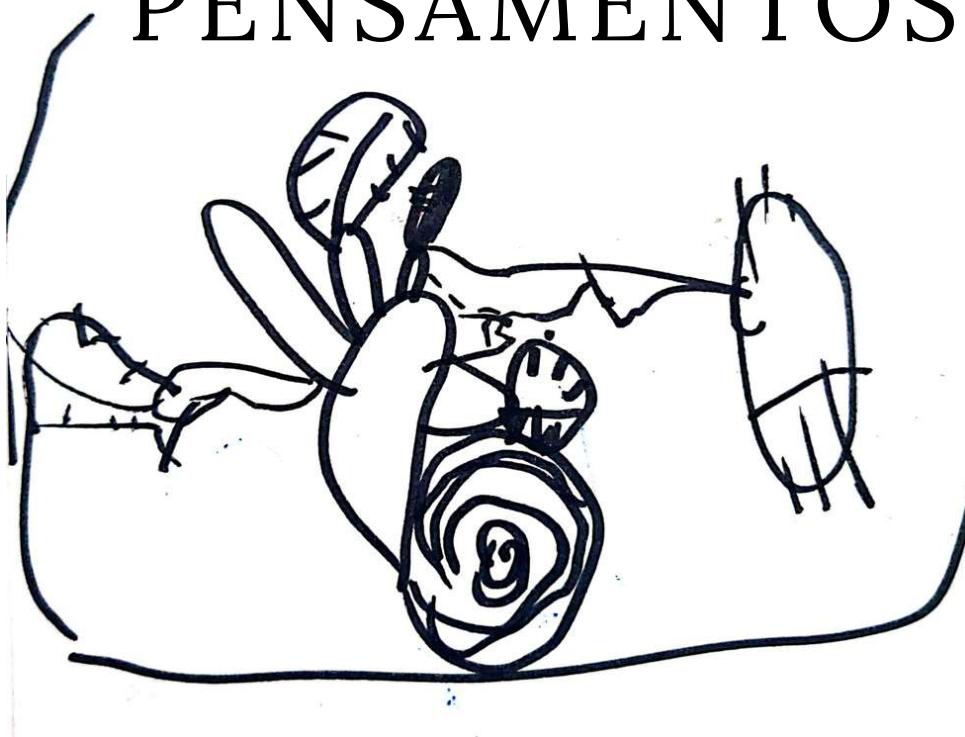
Davi, 5 anos

A raiz vem do chão.

Heitor, 5 anos



# PROJETANDO PENSAMENTOS





*desenhar  
pra quê?*

A linguagem do desenho é uma ferramenta preciosa no mundo das crianças, pois permite que elas revelem seus pensamentos e hipóteses de uma maneira única, diretamente a partir de sua percepção.

---

## Desenho como pensamento.



Quando as crianças exploram e desenvolvem o seu pensamento em grupo, suas falas e considerações tocam diferentes esferas cognitivas. As observações que as crianças trocaram nesses momentos aconteceram naturalmente em brincadeiras. Foi uma linguagem feita de pensamentos e emoções, convidando o restante do grupo a comentar as ideias e descobertas um do outro

A intencionalidade quanto ao trabalho com desenhos é desenvolver da melhor maneira as múltiplas linguagens. A compreensão do desenho na Educação Infantil de como ela desenha, nos permite o entendimento de como se dá o seu desenvolvimento global.

Deste modo, ampliamos o repertório do mundo que cerca a criança, vivenciando e experimentando as raízes encontradas pela escola. O contexto planejado possibilitou ampliar, criando seus desenhos do que foi significativo.



As raízes não tem só na terra né ? Existem raízes que  
crescem na água também.

Maria Clara

# BATATA-DOCE

Trouxemos como elemento de aprofundamento uma batata doce,  
para que juntos possamos observar o crescimento das raízes.



Após a assembleia, as crianças se direcionam para a mesa afim de observar a batata-doce. Laís observa atentamente a cada detalhe. Seu rosto, um espelho de sua curiosidade, exibia uma série de expressões fascinadas. Primeiro, seus olhos se estreitaram em concentração que serviria como ponto de partida para sua jornada de exploração nessa pesquisa.

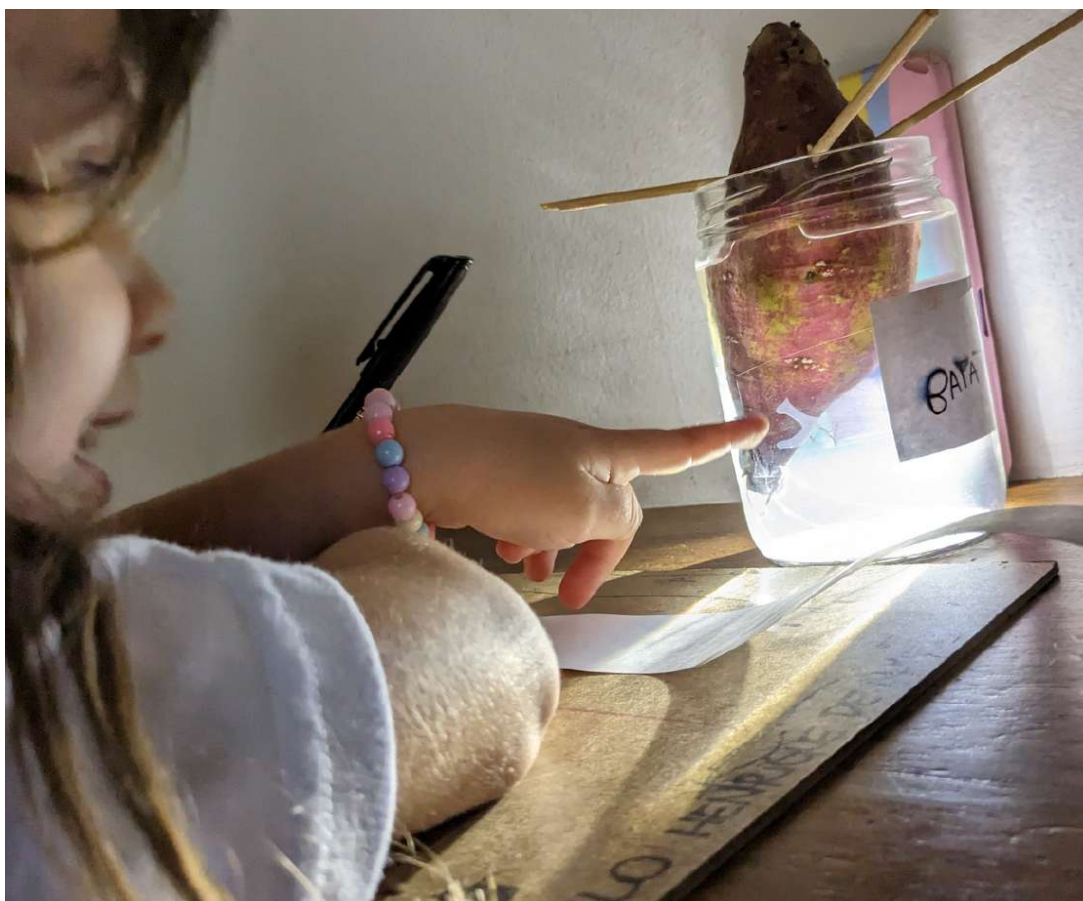
Com os dedos delicados, Laís toca a batata, sentindo sua textura suave e áspera ao mesmo tempo. Os olhos se arregalaram em surpresa quando a pequena batata revelou suas raízes, que havia na parte de baixo da batata e aponta e olha fixamente pra educadora e diz:

-Raiz!

Laís inclinou sua cabeça e franziu a testa, como se estivesse tentando desvendar o mistério que se desenrolava diante de seus olhos.

Conforme observava por um longo tempo, Laís se mantém em silêncio. Seus olhos seguiram cada linha de raiz que se estendia mais profundamente na água quando foi plantada. Às vezes, um leve sorriso de admiração se formava em seus lábios, como se ela estivesse compartilhando um segredo com a natureza.





Nossos meninos e meninas com os olhos curiosos voltados para a batata-doce plantada na água, embarcaram em uma experiência de descobertas. Uma pequena batata-doce, aparentemente simples, tornou-se o palco de uma narrativa poética com várias descobertas sobre aquele processo de crescimento.

As raízes, escondidas no chão, eram como segredos do mundo subterrâneo, esperando para serem revelados e nesse momento agora são percebidas por um pote de vidro.

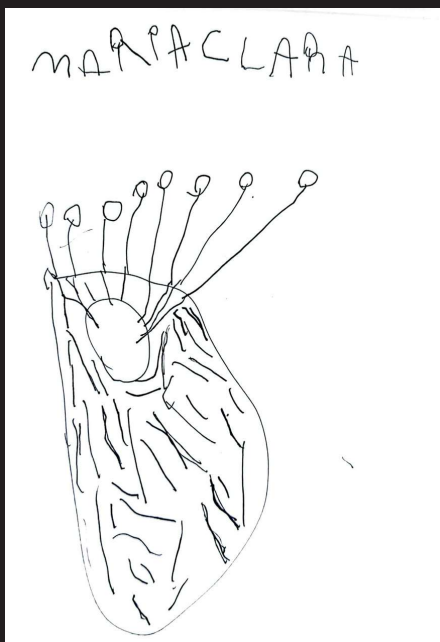
À medida que as raízes emergiam, um suspiro coletivo de surpresa encheu o ar. As raízes que aparecem na batata-doce, começam a ser comparadas com as raízes de outras plantas que contemplam nosso espaço em nossa estante.

A sensibilidade das crianças, normalmente escondida sob a agitação do dia a dia, estava agora à flor da pele. Elas observavam as raízes com olhos curiosos, tocavam-nas com dedos gentis e compartilhavam suspiros de espanto à medida que a paleta de cores se revelava.

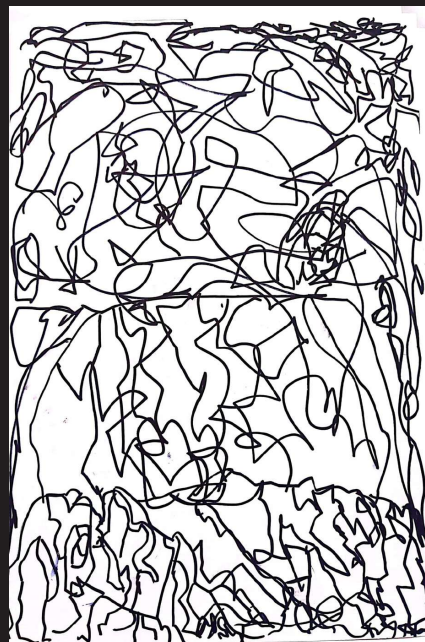
-Prô, as raízes estão nascendo de outra cor, parece ser rosa! (Matheus)

E ali, naquele momento mágico, a poesia da natureza se desdobrava diante delas. Cada raiz conta uma história, uma história de vida e crescimento, pintada com cores que só a natureza poderia criar.

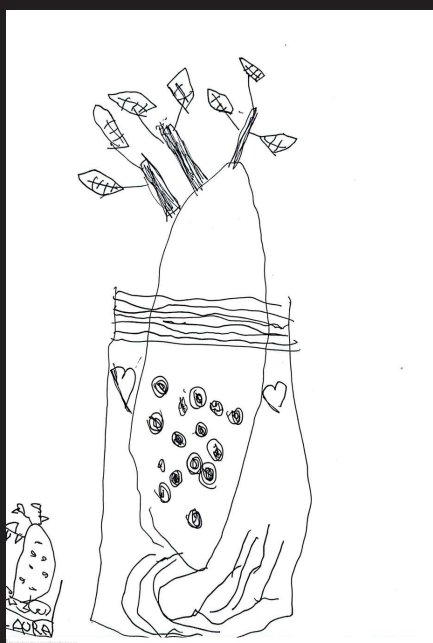
As observações das crianças traz a beleza e a complexidade da natureza estão sempre presentes, mesmo nos lugares mais simples e escondidos.



Maria Clara



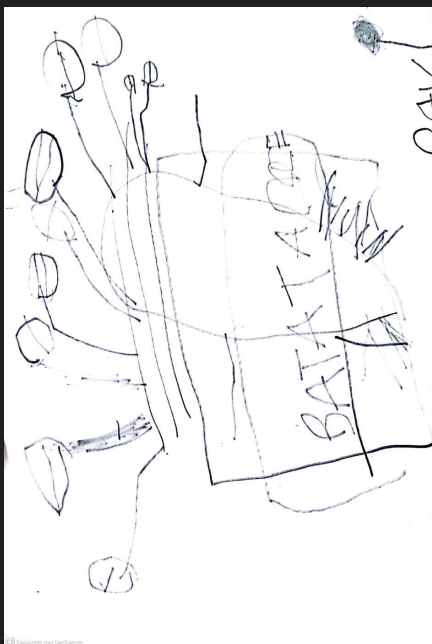
Lais



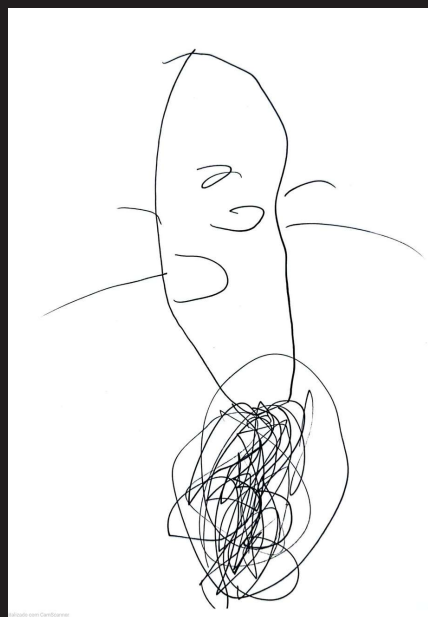
Laura



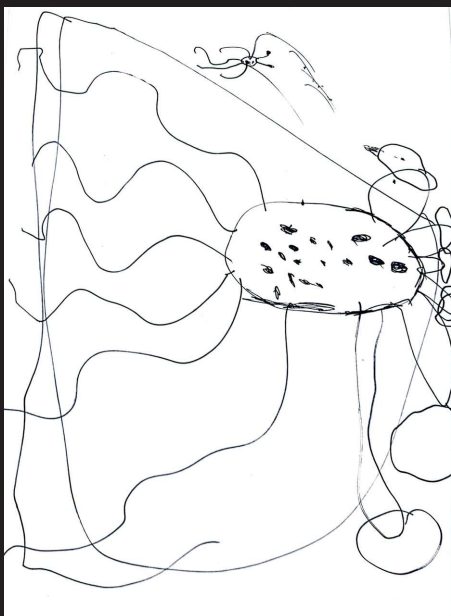
Cecilia



Davi



Heitor



Manuella B.



João Victor



# Mãos:

Primeiros Instrumentos de um Artesão.

## DO DESENHO A **PROJETAÇÃO**

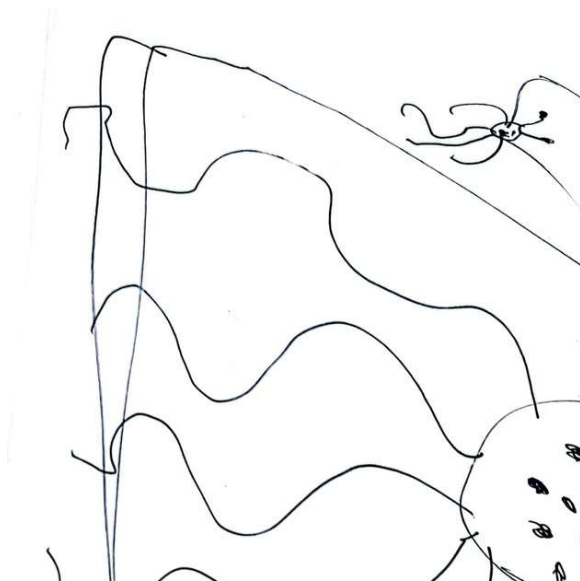
A argila vem da  
terra, coloca água e  
fica mole. A argila  
nasce da terra.  
Manuella Basílio.

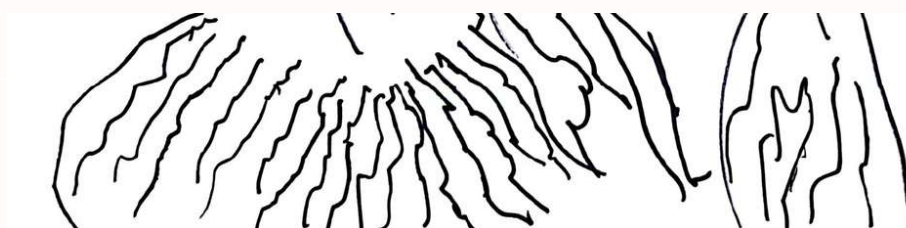


Transformar um desenho imaginário em uma projeção tridimensional por meio da argila é experiência fascinante que nos permite transcender o mundo bidimensional do papel e dar vida às nossas criações de forma tangível. Esse processo é uma celebração da criatividade e da materialização de ideias, onde a mente e as mãos trabalham juntas para dar forma ao que anteriormente existia apenas na imaginação.

À medida que nossos meninos e meninas vão utilizando a argila para realizar seu desenho do dimensional para o tridimensional, observamos que as crianças passam a apreciar a textura e a sensação da argila sob seus dedos. Cada pincelada, cada modelagem é uma manifestação de nossa imaginação e uma expressão única de nossa criatividade.

As crianças vão apreciando como uma materialização física de seus pensamentos e hipóteses. A projeção tridimensional da imaginação através da argila é uma experiência que nos conecta profundamente com nossa capacidade de criar e nos leva a explorar as infinitas possibilidades que o mundo tridimensional tem a oferecer. É uma lembrança de que a criatividade e a imaginação não têm limites e podem se manifestar de maneira tangível, transcendendo o plano bidimensional e nos levando a explorar novos horizontes no mundo da arte e da expressão pessoal.





As crianças demonstram muitas curiosidades, descobertas, compromisso e diversão. Exploram os materiais com muitas possibilidades aos instrumentos que estão à sua disposição.

Uma sensibilidade ao tocar, sentir, explorar, aguçar os sentidos nas múltiplas linguagens, deixando suas marcas de um jeito leve e suave.

A partir dos componentes da natureza, trouxemos a argila como potencializador das aprendizagens, trazendo para o papel do dimensional para o tridimensional.

E nas descobertas e possibilidades que as crianças entrelaçam juntamente com argila, colocam a mão na massa, faz conexões do real ao imaginário com sensibilidade, trazendo investigações.

“Essa argila parece areia do parque.”

Heitor



“A argila vem da árvore é a  
marca do tronco. O tronco  
que amassou.”  
Cecília.

“ Ela é muito fininha e difícil de montar  
uma raiz. ”  
Manuela C.



“ Precisa apertar bem pra ela ficar  
grudada. ”  
Matheus.

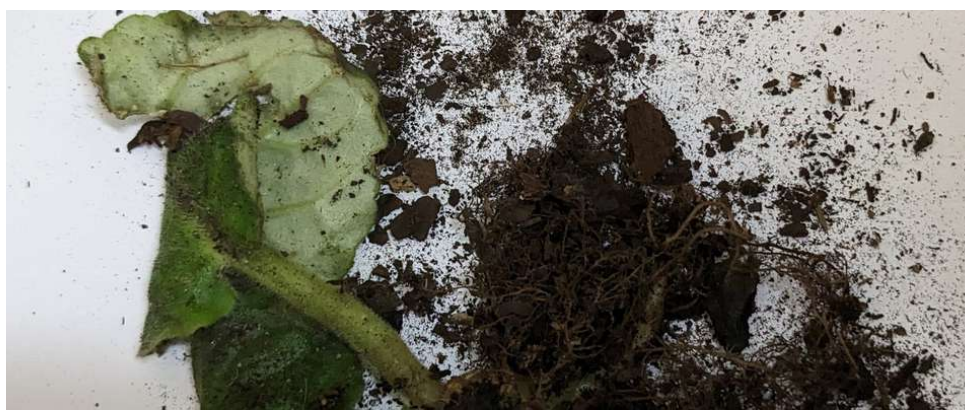
" Eu vou fazer bastante tinta. "  
Davi.



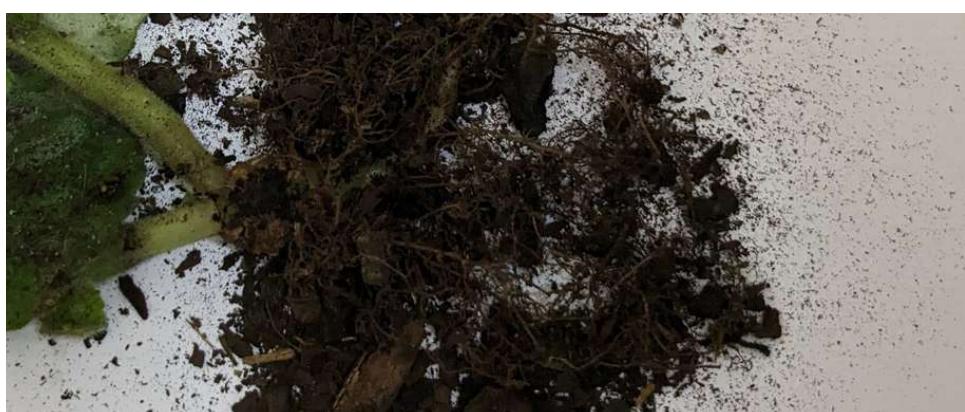
" Essa argila parece uma farinha. "  
Arthur



APROFUNDAMENTO



INSPIRAÇÃO



"A raiz é mole. Tem semente e bastante bichinho."

Arthur



Nesse momento Laura e Manuela C, ficam por um tempo observando as raízes da planta com um olhar minucioso e por alguns instantes o silêncio tomou conta daquele momento e olha pra Laura e diz:

-A raiz vem da árvore que vem debaixo da árvore que precisa de água pra sobreviver.

Laura confronta a ideia da Manuela:

- Prô, não é que essa raiz não é da árvore, essa é outra planta.

Manuela diz:

-Ela vai crescer.

## COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS

O objeto sobre a mesa e traz inquietações e provocações nas crianças.

Em um outro momento, Laura e Manuela C. chegam juntas ao espaço, pegam a planta e perguntam:

-Pode tirar da terra pra ver? - Manuella

-Claro que pode né, nós vamos pesquisar com o microscópio. - Laura





Com olhos cheios de curiosidade, as crianças escolheram suas amostras e começaram a prepará-las com todo o cuidado. As raízes, que antes eram apenas parte invisível das plantas, agora estavam prestes a se tornar o centro de atenção. Elas as colocaram sob as lentes dos microscópios e ajustaram o foco, ansiosas para ver o que estava oculto.

À medida que observavam através das lentes, os olhares das crianças se transformaram em expressões de espanto e maravilha. Elas viram um mundo totalmente novo se abrir diante delas. As raízes revelaram-se como estruturas incrivelmente complexas e belas. Um momento Cecilia diz: -Parece que elas estão dançando, quando a gente fica mexendo .

Era uma coreografia silenciosa que acontecia a um nível que nunca imaginaram. O microscópio, como uma janela para esse universo secreto, despertou a imaginação e a curiosidade dos nossos meninos e meninas. Elas iniciavam diálogos com muitos questionamentos . Cada pergunta levava a uma busca por respostas e aprofundava ainda mais o aprendizado.



A pesquisa com microscópio não era apenas uma atividade científica; era uma aventura que estimulava habilidades importantes. As crianças desenvolviam habilidades de observação detalhada, pensamento crítico e resolução de problemas. Embora as palavras não tenham sido ditas por algumas crianças, mas as expressões faciais e os olhares contaram uma história de descoberta e maravilha.





“Dentro dela parece que tem bichinho. Achei um bichinho, eles estão comendo as coisas, folhinhas.”  
Matheus



“Por dentro as raízes são estranhas.”  
Davi



“Por dentro ela é grande e por fora é pequena. Eu consegui ver como ela é juntada com a planta. Ela é presa pelo cabinho bem fininho.”  
Cecília.

Cada pequeno grupo trazia uma curiosidade diferente as estruturas das raízes trouxeram outras investigações além das encontradas na natureza.



"A raiz parece o pêlo da perna do Arthur. e também parece o meu cabelo por dentro."  
Heitor

# Cotidiano

Refletir sobre nossas ações, nos provoca de como está sendo o desenvolvimento das crianças a partir das experiências educativas.

As possibilidades a serem trabalhadas com a natureza são infinitas. Diante dessa reflexão, inserimos alguns contextos como provocadores de uma aprendizagem significativa.

As escolhas dos materiais disponibilizados, nos remete à atenção, o cuidado e oportunidades de promover novas investigações.

A práxis é inerente a todo o momento. Ao tornar visível o que fazem e o que falam podemos propiciar investigações através de cada olhar sensível. Entendemos que a utilização da tecnologia é pertinente para confrontar ideias e possibilidades as suas pesquisas. As experiências com os materiais complementares nos remetem a maravilhar-se com os encantamentos da infância.



**QUE OUTRAS RAÍZES  
ENCONTRAMOS NA  
NOSSA ESCOLA?**

As crianças trouxeram em assembleia que percebiam raízes expostas no nosso espaço, além das que encontraram debaixo da areia do parque. Então um grupo de meninos e meninas, com olhares curiosos e corações abertos, se aventurava pelos arredores da escola para a observação de várias raízes expostas de plantas e árvores. Com canetas, folhas e uma pranchetas, se aproximaram das raízes que se estendiam pela terra. Algumas das crianças com suas mãos tocaram a terra com gentileza enquanto outros se aproximavam, como se estivessem se apresentando para uma conversa íntima com a natureza. As crianças se ajoelharam, outras sentavam e algumas ficavam de pé para observá-la mais de perto. Com expressões de curiosidades, perceberam como cada raiz era como uma linha que conectava a árvore ao solo. As crianças observaram essas conexões e trocas com olhares de respeito pela cooperação da natureza. Uma raiz de uma planta rasteira logo atraiu a atenção de uma das crianças. Ela estava tão exposta que parecia uma obra de arte natural esculpida pelo tempo. A criança, com olhos brilhantes, admirou as texturas ásperas e rugosas da raiz, imaginando como ela se agarrava ao solo. No final de cada pequeno grupo de observação, as crianças se reuniram para compartilhar suas descobertas. Cada uma delas tinha uma história para contar, um detalhe observado.



-A árvore não é nada sem raiz. Raízes são para segurar a árvore, sem elas as árvores caem.

Manuella B.

-Sem raízes as árvores não respiram.

Laura

-A raiz vem com a ajuda das águas.

Manuela C.

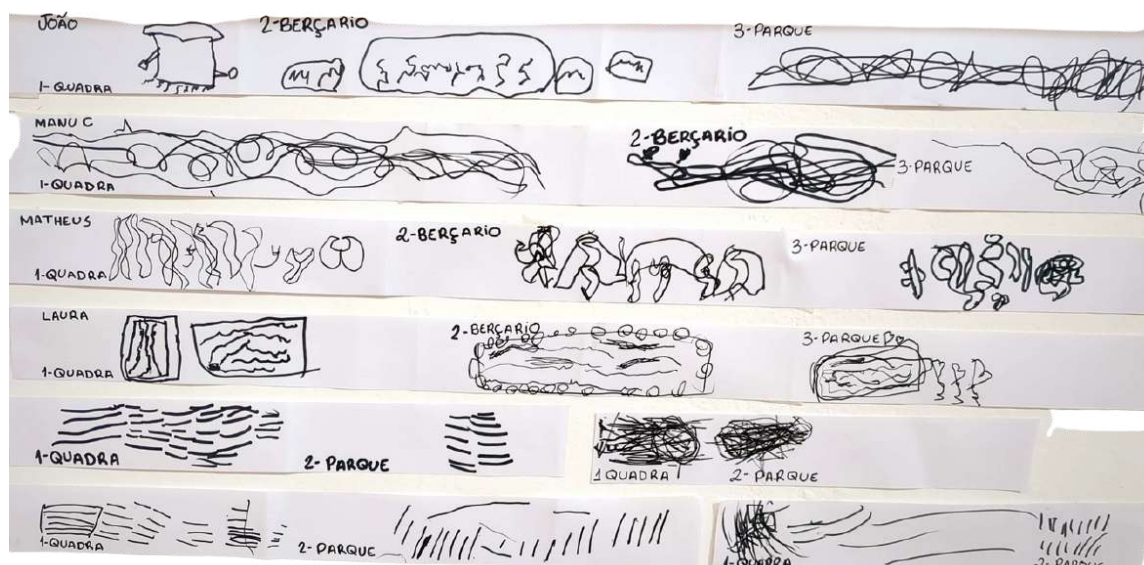


De fato, o melhor registro são os desenhos, cheios de detalhes dos pensamentos das crianças.

## leve apenas memórias, deixe apenas pegadas

As referências citadas pelas crianças, nos traz questionamentos de querer saber mais sobre as raízes.

O Entrelaçamento de pensamentos, arte, observação e imaginação vão se concretizando em nosso cotidiano, processualmente conforme a escuta sensível.



O processo de aprendizagem individual ou em pares  
contribui para a construção progressiva dos  
conhecimentos do grupo.



---

# Como são as RAÍZES?



O percurso que realizamos até aqui os trouxe reflexões muito interessantes e até mesmo surpreendentes! As sensações são inúmeras. Planejar estratégias que levem nossos meninos e meninas à reflexão, exige do professor saber exatamente não só o que tem por objetivo, mas também decidir as diferentes formas para instigar a pesquisa. Ao ver os desenhos estereotipados de árvores com raízes, me faz refletir então é o momento de fazer observações mais aprofundadas sobre as raízes que vemos.

Já havíamos explorado as raízes pelo nosso espaço escolar, mas agora com olhos minuciosos, vamos com delicadeza sentir, cheirar, fotografar, apreciar e interpretar o que há nessas raízes.



As raízes tomaram muita água e se enrolaram. As raízes que ficam na floresta, elas tomam muita água, porque tem chuva e ficam mais difícil de se enrolar. "

Arthur



" As raízes são uns fios embaralhado, fino e grosso."

Manuella B.

As crianças demonstravam satisfeitas com esse processo. Fomos percebendo as intervenções tanto na maneira de organizar o espaço como nas escolhas dos materiais, foram de extrema importância para essa investigação.

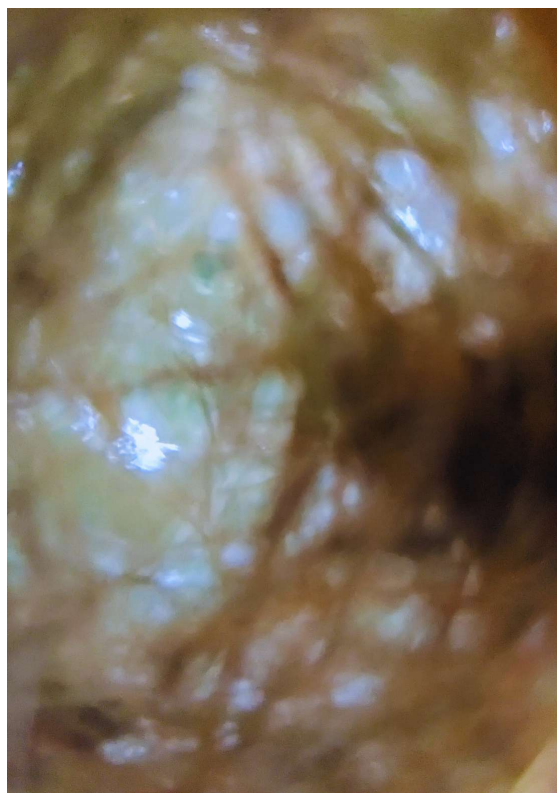
**As raízes são linhas embaralhadas. É meio maluco eu acho!**

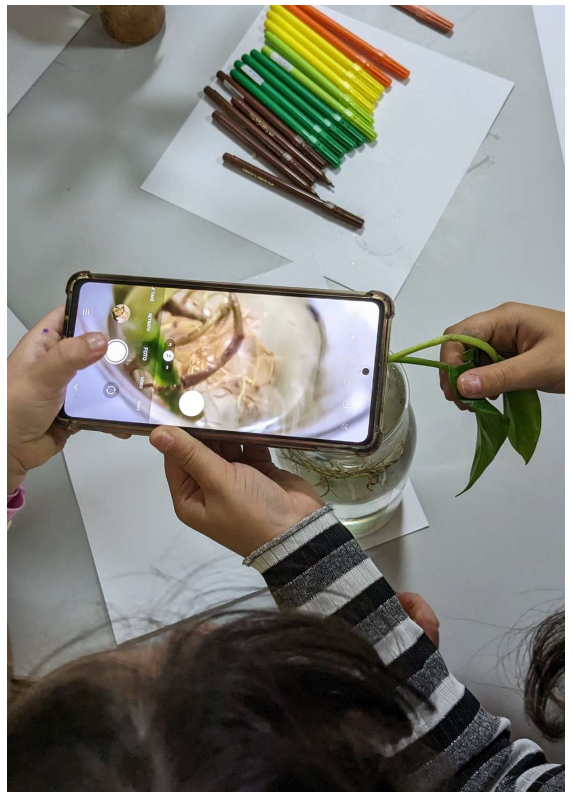
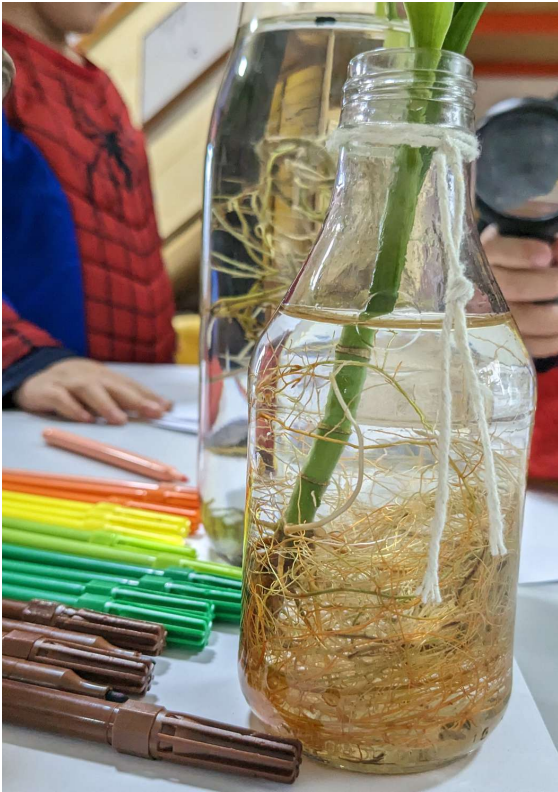
DAVI, 5 anos

# olhar das crianças

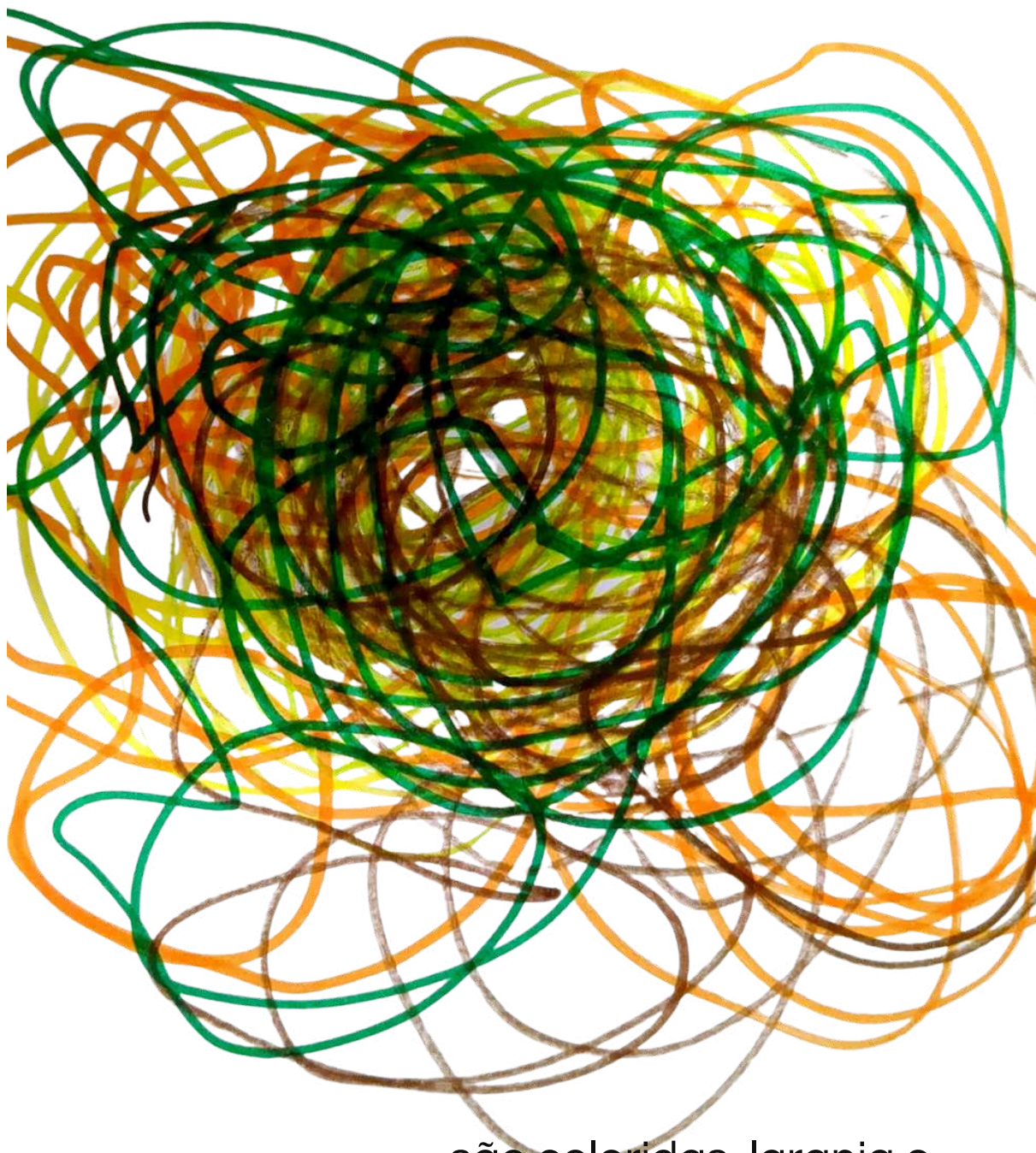


As fotos a seguir foram fotografadas pelo olhar minucioso das crianças.



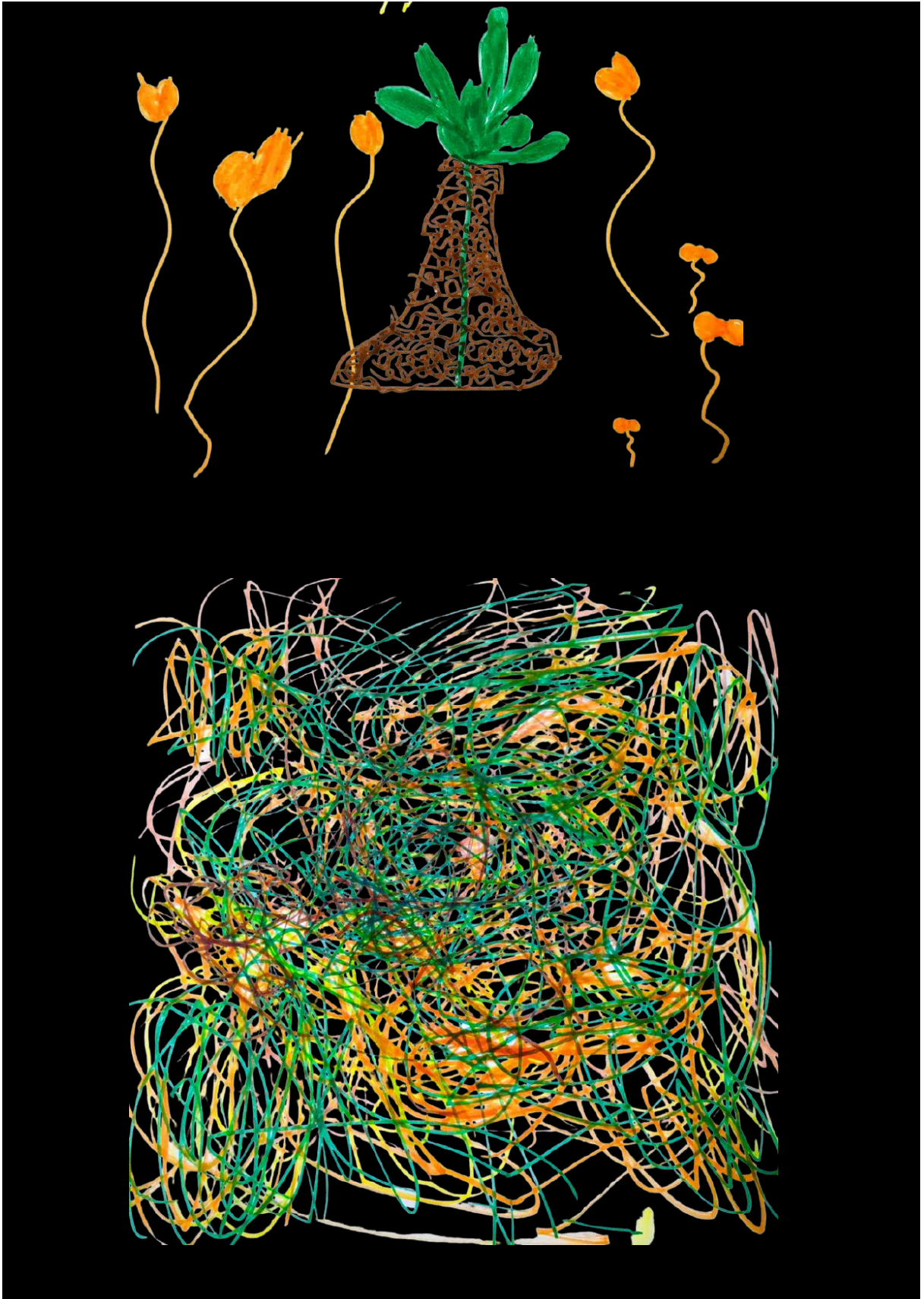


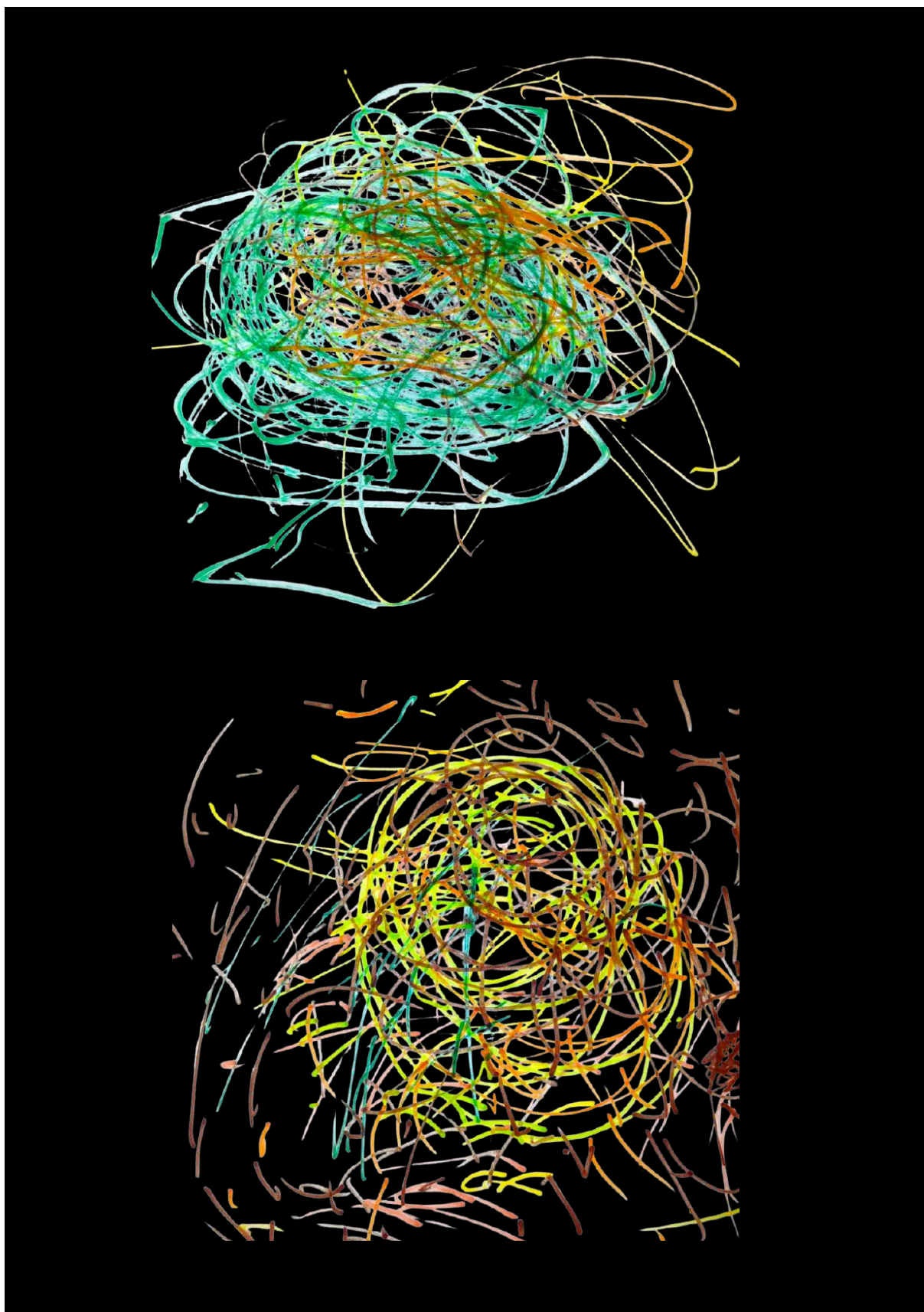
## AS RAÍZES ...



...são coloridas, laranja e  
amarelo, não é só marron!

Maria Clara, 5 anos

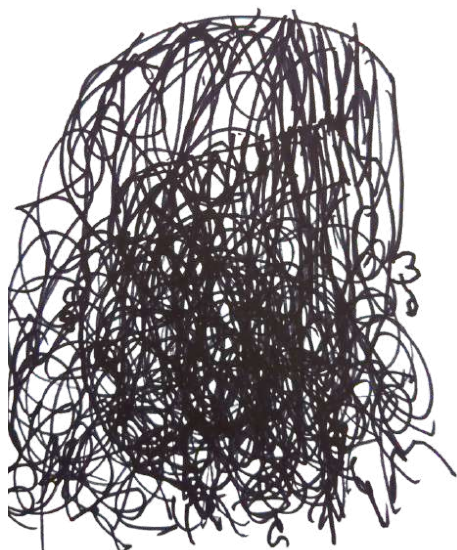




"A RAIZ É A BASE DO CABELO. SÃO FIOS AS  
VEZES ENROLADOS E AS VEZES RETO."

CECÍLIA,





Cecília e Manuella, duas curiosas exploradoras, decidiram investigar as raízes do cabelo com suas lentes exploradoras. Com um microscópio em mãos, mergulharam nessa aventura, em busca de respostas, com suas teorias provisórias. Cecília, observando atentamente cada fio analisado, com sua voz clara, diz: "A raiz é a base do cabelo. São fios as vezes enrolados e as vezes reto."

Manuella, fascinada, ouvia atentamente as palavras de Cecília, percebendo que essas teorias e validando dizendo:

-É mesmo!

Cecília trazia suas metáforas com encanto e poesia, explorando as possibilidades de interpretação com maestria. Enquanto observavam as raízes no microscópio, Cecília e Manuella perceberam algo grandioso, suas teorias provisórias eram como sementes a brotar, podendo crescer e evoluir, sempre prontas a transformar. A pesquisa das duas crianças foi uma jornada de descobertas, com metáforas e teorias que se entrelaçavam. Cecília e Manuella, exploradoras do conhecimento, encontraram nas raízes do cabelo um belo ensinamento. Assim, Cecília e Manuella continuaram sua pesquisa, com suas teorias provisórias, descobrindo a riqueza que se multiplica.



Maria Clara, observa em silêncio a pesquisa de Manuella e Cecillia com o microscópio. Após um tempo as meninas a convidam para experimentar essa investigação. Nesse momento a Educadora registra as falas do que descobriam e Maria traz a hipótese:

- Prô, não dá pra ver a raiz do cabelo, porque fica por dentro da cabeça.

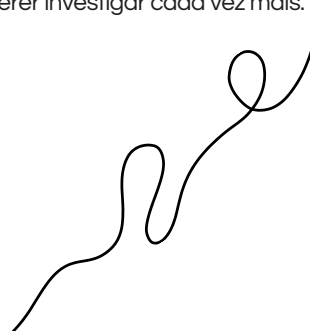
Arthur complementa o pensamento de Maria dizendo:

\_"A raiz do cabelo vem do pescoço, que a gente bebe água, ai cresce, cresce e aqui na testa tem alguma coisa que faz virar o cabelo."



E percebemos que cada criança existe nela uma poesia que transforma sua forma de ver o mundo e isso nos faz refletir de Como as crianças aprendem?

A cada descoberta dos meninos e meninas, ampliam-se novas possibilidades e indagações significativas que permeiam a cada instante a vontade de querer investigar cada vez mais.



RAÍZES



LINHAS E  
CONNECTIVIDADE



As experiências com desenho de observação são uma forma valiosa de estimular a criatividade, melhorar as habilidades de observação e promover a apreciação pela beleza e complexidade do mundo que nos rodeia



O parque é um grande potencializador da nossa pesquisa, todas as vezes que vamos a esse espaço, sempre surgem questionamentos sobre as raízes por parte das crianças. Enquanto brincavam de cavar, os meninos e meninas encontram raízes soltas e algumas juntas e Matheus traz a pergunta:

COMO AS RAÍZES  
SEGURAM A ÁRVORE?

# HIPÓTESES



Nossos meninos e meninas frequentemente trazem gravetos do parque. Para elas, esses simples gravetos podem se transformar em uma variedade de objetos mágicos e aventuras emocionantes.

Era um dia de sol radiante quando um grupo de crianças se dirigiu ao parque, equipadas com baldes, pás e muita energia. Ao chegar lá, não demorou muito para que seus olhos curiosos e ávidos exploradores encontrassem os gravetos espalhados pelo chão. Cada graveto que encontravam era uma descoberta empolgante. Assim colocamos esses gravetos como um provocador.

Quais materialidades as crianças irão compor de acordo com a suas pesquisas?  
Afinal, para uma criança, um simples graveto pode ser a chave para um mundo de maravilhas esperando para serem descobertas.

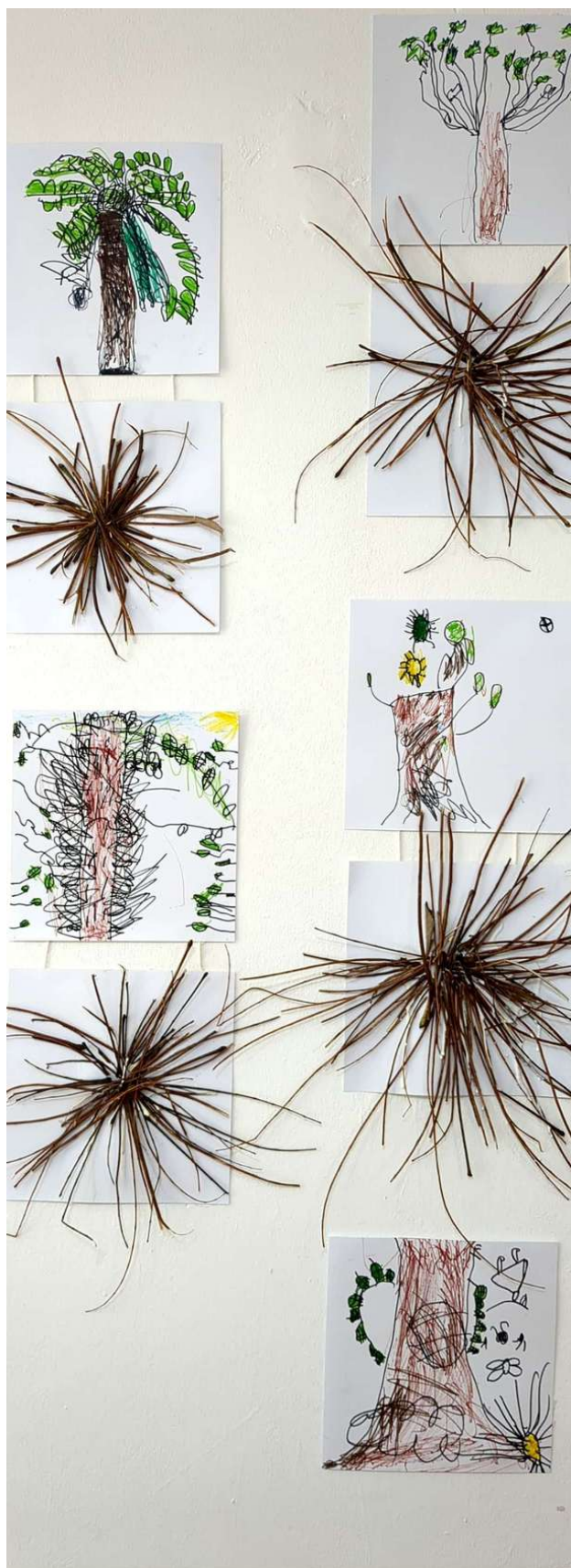


Manuela com a sua imaginação faz criações de raízes usando gravetos.

Ao iniciar Manuela espalhou pelo chão seus achados no parque. Com habilidade e paciência, ela organizou os gravetos em um padrão que lembrava uma teia de raízes entrelaçadas. As raízes se estendiam a partir de um ponto central, que seria o coração de sua árvore imaginária.

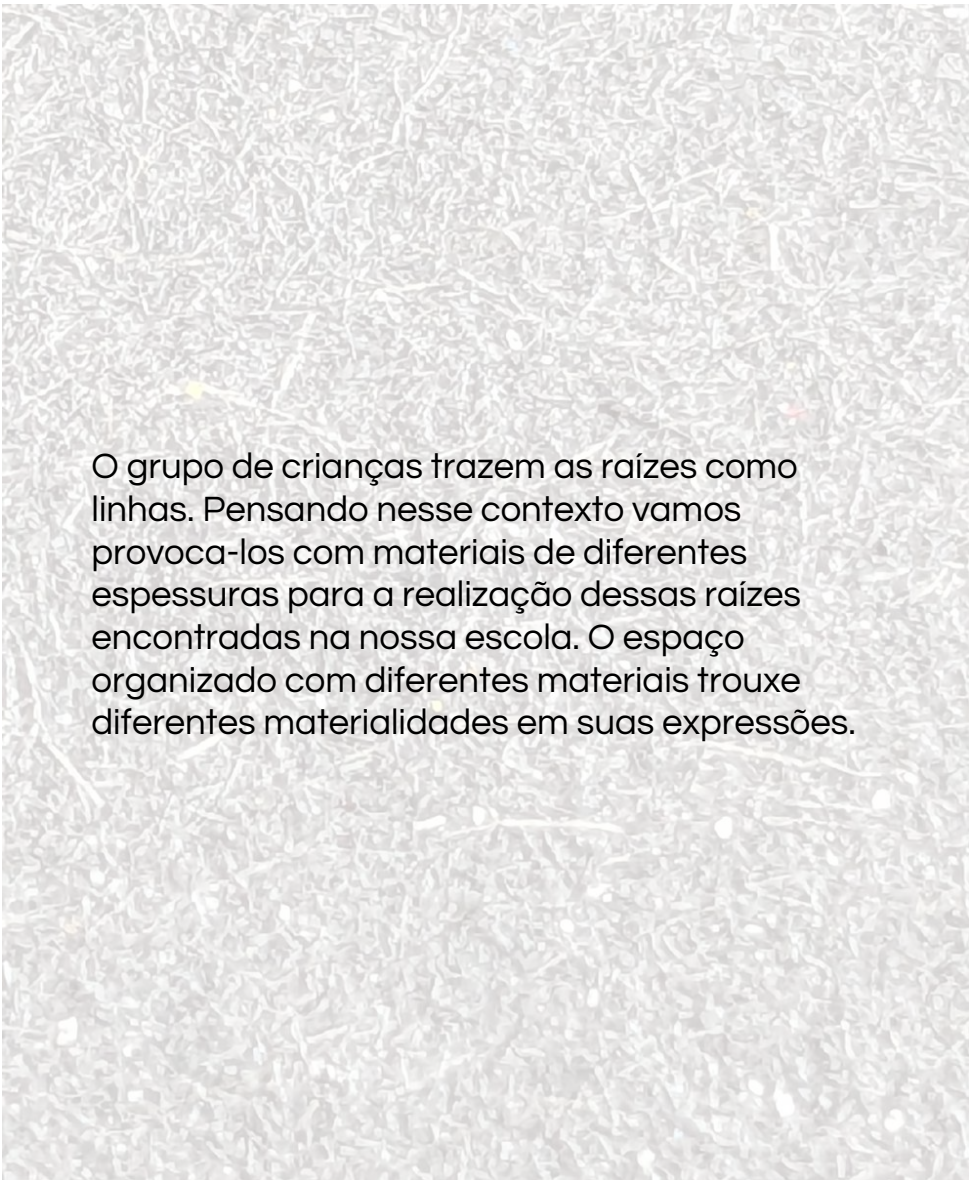
À medida que Manuela produzia, sua raiz de gravetos tomava forma. Ela usou gravetos menores para criar raízes finas e delicadas, que se espalhavam em direção ao solo com graça e leveza. Os gravetos mais largos serviram para formar as raízes principais, que se ramificavam com força e determinação. Alguns gravetos por cima que se enrolavam nos outros como um emaranhado nessa conexão da sustentação para a árvore ficar de pé.

Conforme Manuela finalizava sua criação, sentia uma sensação de orgulho e realização. Suas raízes de gravetos eram uma obra de arte em si, uma representação da magia da natureza e da criatividade de uma infância vivenciada.



A RAIZ TÊM VIDA!  
HEITOR

TEM LINHAS  
GROSSAS E FINAS E  
ALGUMAS MÉDIAS.  
Manuela C.



O grupo de crianças trazem as raízes como linhas. Pensando nesse contexto vamos provoca-los com materiais de diferentes espessuras para a realização dessas raízes encontradas na nossa escola. O espaço organizado com diferentes materiais trouxe diferentes materialidades em suas expressões.





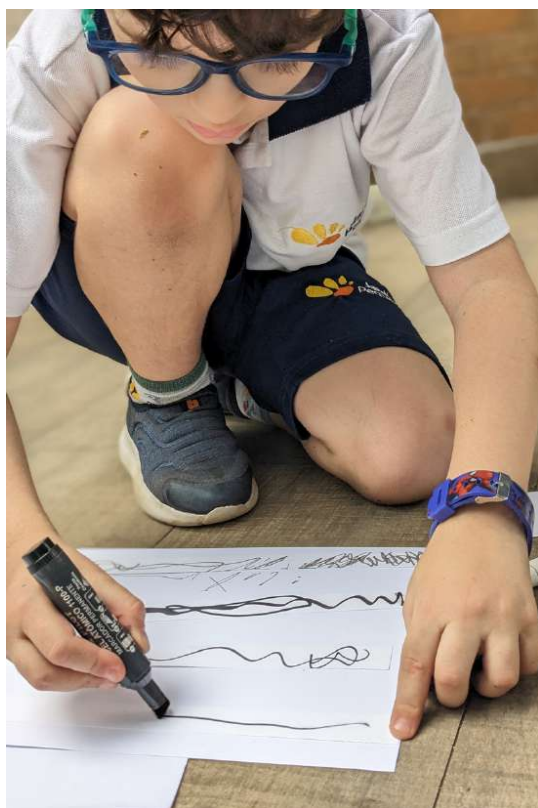
Davi, escolheu começar com uma caneta de ponta fina. Faz comparação com as raízes que estão a sua frente. Com traços delicados e precisos, ele começou a criar uma série de raízes intrincadas e detalhadas que se estendem a partir de um tronco imaginário. Cada linha fina parecia contar uma história, como se cada raiz tivesse sua própria jornada. As linhas finas criaram uma sensação de fragilidade e complexidade, como se estivessem explorando as camadas mais profundas. Depois vai experimentando cada caneta e diz: -Cada raiz tem uma ponta diferente, ai faço as linhas, porque parece linhas embaralhadas.





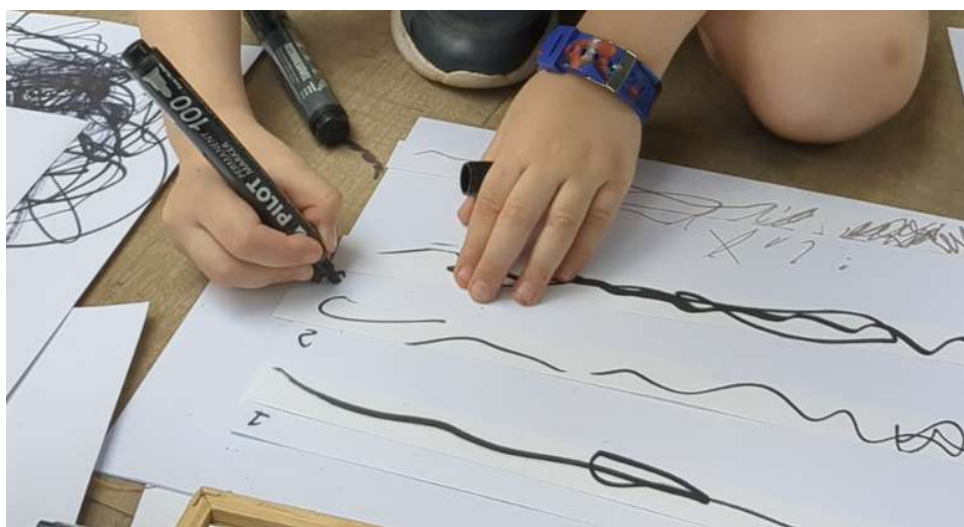
Lais optou por usar uma caneta de ponta grossa. Seus traços eram ousados e cheios de energia. As raízes que ela desenhou eram robustas e fortes. As linhas grossas criaram um senso de poder e presença e aos poucos faz a transição das pontas mais grossas, para as pontas medianas. Sua composição traz com destreza cada linha marcada em sua sensibilidade. O silêncio nesse momento tomou conta do seu corpo mas era nitido em suas expressões sua pesquisa em cada folha da sua composição.





João Victor escolheu várias canetas. Com um equilíbrio entre a delicadeza e a ousadia, ele criou raízes que pareciam estar em sintonia com a terra. As linhas médias proporcionaram uma sensação de harmonia e conectividade. Em um momento ele separa quatro canetas, organizando da mais fina à mais grossa. Faz traços em cada pedaço de papel selecionado por ele e no final diz:

-Preciso colocar os números da sequência que eu usei.





João Victor escolheu várias canetas. Com um equilíbrio entre a delicadeza e a ousadia, ele criou raízes que pareciam estar em sintonia com a terra. As linhas médias proporcionaram uma sensação de harmonia e conectividade. Em um momento ele separa quatro canetas, organizando da mais fina à mais grossa. Faz traços em cada pedaço de papel selecionado por ele e no final diz:  
-Preciso colocar os números da sequência que eu usei.





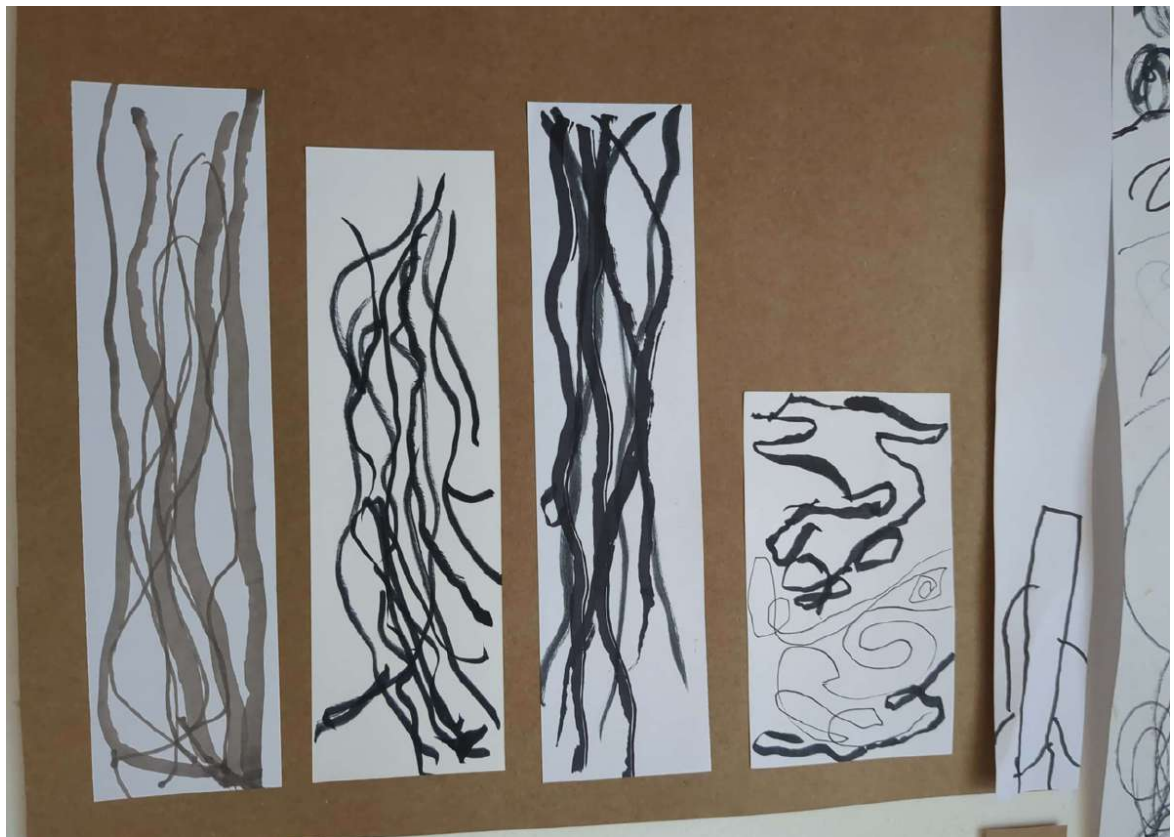
Laura fez várias misturas as canetas de diferentes pontas em seus desenhos. Primeiramente seleciona papéis de diferentes formatos e em cada folha vai criando composições que incorporavam a diversidade de traços, representando a riqueza da natureza e a complexidade das raízes que ali via.

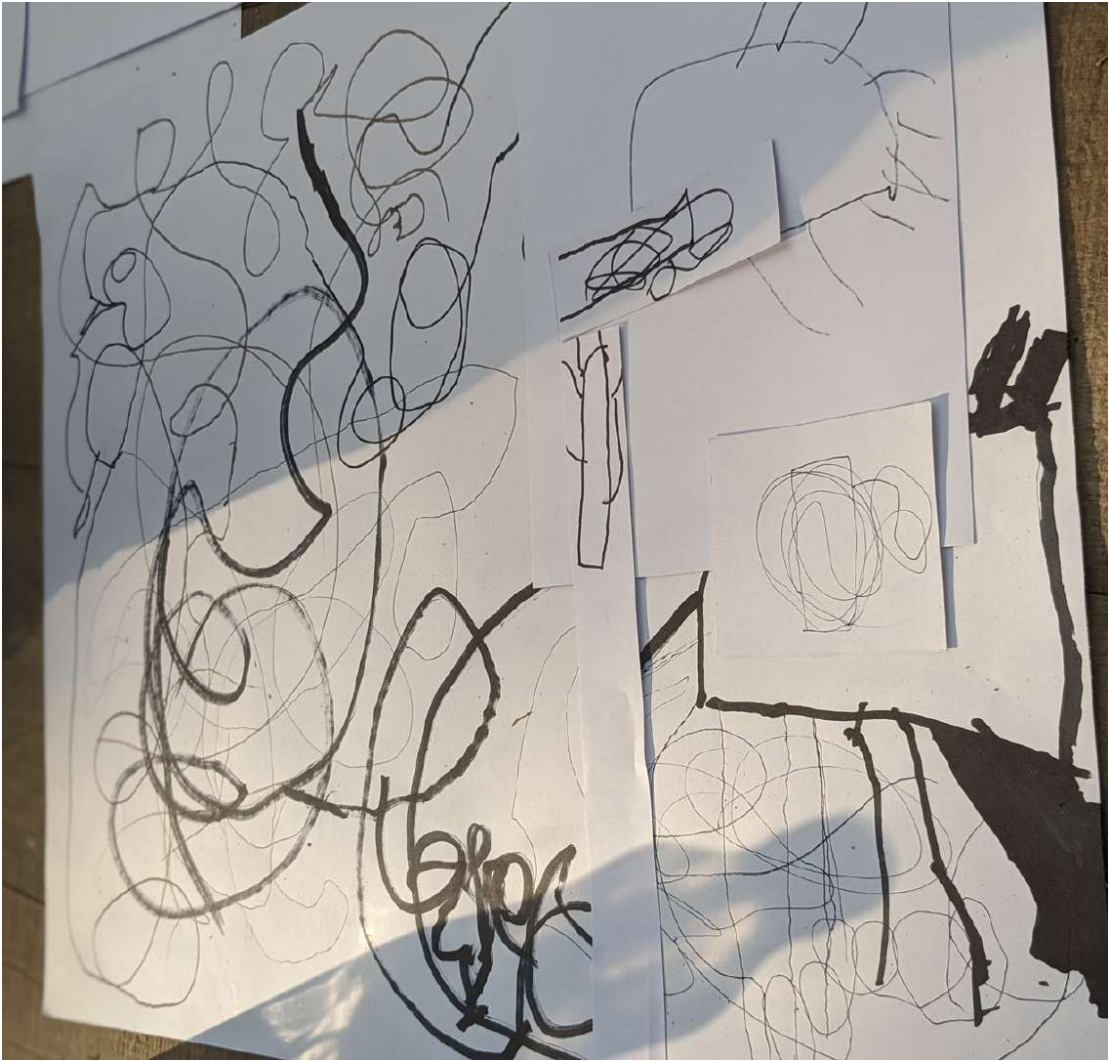


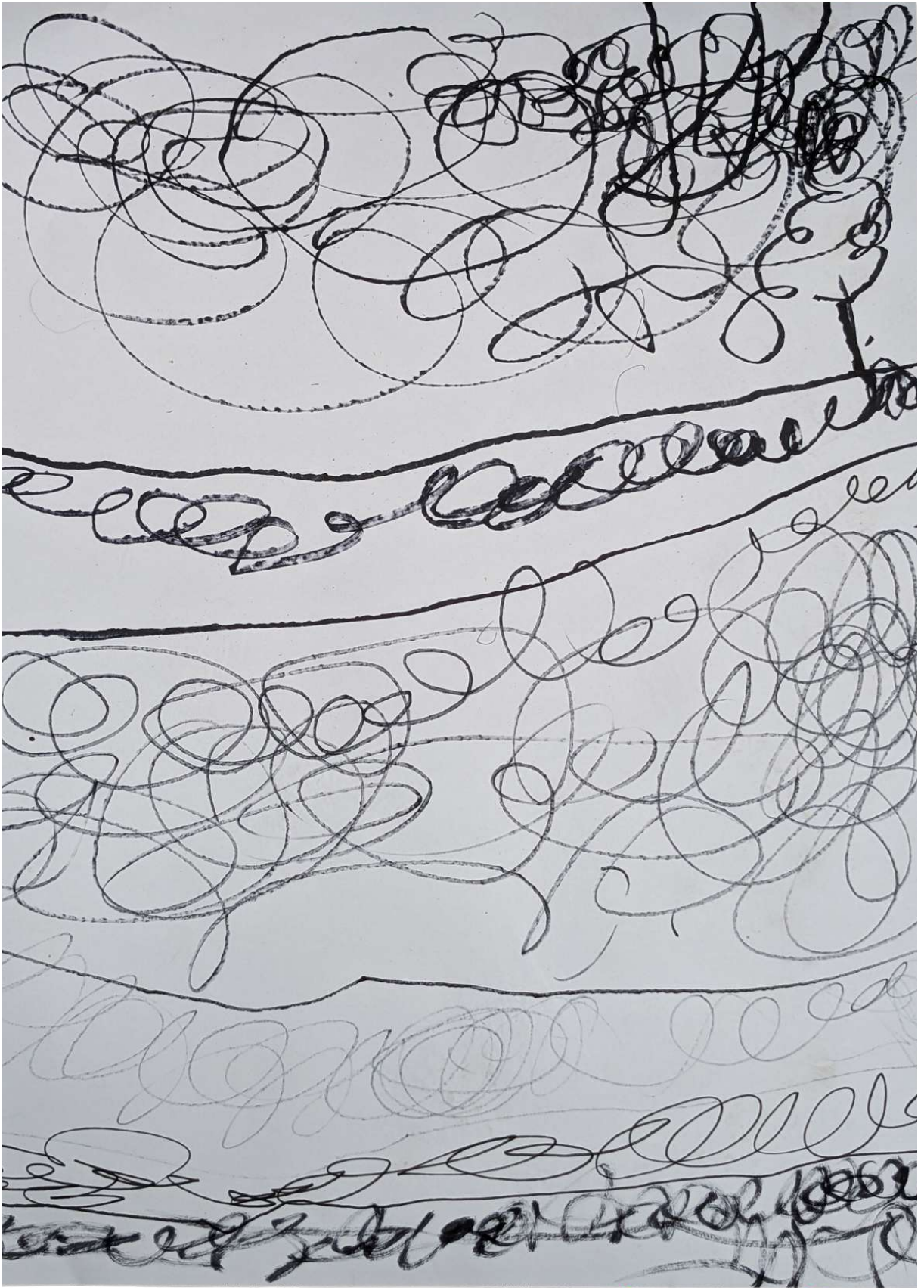


No final da experiência, quando olharam para seus desenhos, não apenas viram representações de raízes, mas também testemunharam a expressão de suas próprias personalidades e estilos artísticos. As linhas finas, grossas e médias haviam se fundido para contar uma história única, uma história de exploração, força e harmonia. E assim, aquela tarde de experimentação com canetas de diferentes pontas não foi apenas uma jornada artística, mas também uma celebração da diversidade e da beleza das raízes .









Não acreditamos em fechamento do projeto sobre raízes. Durante todo a pesquisa, elas exploraram o mundo mágico das raízes das plantas e árvores, descobrindo suas funções vitais e complexidades surpreendentes. Agora, chegou a hora de compartilhar suas descobertas e aprendizados.

Em uma sala com a documentação pedagógica como visibilidade dessas aprendizagens com produções de raízes feitos pelas próprias crianças, elas começam a apresentar o que aprenderam. Cada criança tem uma peça importante para contar sobre as raízes.

Arthur começa:

-Descobrimos que as raízes são como a 'boca' das plantas. Elas absorvem água para a terra para alimentar a planta, como nós fazemos quando comemos e bebemos.

Matheus acrescenta com empolgação:

-E não apenas isso! As raízes também ajudam a segurar as plantas no lugar.

e Laura complementa:

- Sem raízes fortes, as plantas não conseguiriam ficar em pé."

Heitor traz uma outra descoberta instigante:

-As raízes são lindas e vistosas "

e Cecília completa:

- Elas são bonitas bonitas como elas são, não precisa de maquiagem. Quando olhamos de perto, vimos que têm cores diferentes.

Eu trago para o grupo:

- É como se cada planta tivesse sua própria arte escondida sob a terra.

As crianças continuam a compartilhar suas experiências, desde plantar batatas-doces e observar o crescimento das raízes até explorar as raízes expostas de árvores no parque da escola. Elas mostram como suas mentes curiosas foram estimuladas por essa experiência de descoberta. E chegam a uma conclusão:

-A raiz não tem vida, ela é a Vida. Sem ela não existiria humanidade.

As crianças não conseguem deixar de sorrir e se emocionar ao ver o quão incrível é o mundo das raízes. Elas entendem que as raízes são mais do que apenas parte das plantas; são uma rede de vida e conexão com a terra que sustenta toda a vida na natureza e elas aparecem no cabelo, no dente entre outras descobertas.

Eles sabem que, a partir desse momento, nunca mais olharão para as plantas da mesma maneira. Suas mentes foram abertas para um mundo subterrâneo de vida e conexão que agora faz parte de sua compreensão do ambiente natural.





Rua Adolfo Bastos, 725 . Jardim Bela Vista 09041.000  
Santo André/SP . +55 (11) 4433 5100  
[www.jardimdospequenitos.com.br](http://www.jardimdospequenitos.com.br)  
[www.escolailsole.com.br](http://www.escolailsole.com.br)

