

Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético¹

Luciane Pandini-Simiano²

ORCID: 0000-0001-8378-2359

Anna Carla Luz Lisboa³

ORCID: 0000-0001-7264-6773

Resumo

O presente texto tematiza a documentação pedagógica e o princípio estético estabelecido nas diretrizes da educação infantil. Tem por objetivo analisar em que medida o percurso de documentar contribui para ampliar a sensibilidade, a produção de sentidos e as possibilidades de viver em companhia na educação infantil. A pesquisa, desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, parte da seguinte questão: o gesto de documentar sensibiliza as professoras para o encontro e o viver junto na educação infantil? O estudo realizado no âmbito do mestrado em educação teve como sujeitos um grupo de dez professoras que atuam na educação infantil e que participaram de uma experiência formativa realizada a partir de um curso de extensão tecido pelo percurso de documentar. A observação participante, registros escritos, fotográficos, audiovisuais, as documentações e, sobretudo, o estar junto com as professoras foram os instrumentos de pesquisa. A partir do diálogo entre as diretrizes normativas e diferentes autores, destaca-se o princípio estético no gesto de documentar, porque o encontro com o sensível permite o alargamento de fronteiras, a possibilidade de afetação e a busca por significados e sentidos nas relações tecidas entre crianças e adultos no cotidiano educativo. A experiência formativa com professoras, construída pela via do percurso de documentar, possibilita questionar pressupostos naturalizados na prática pedagógica, realizando deslocamentos importantes nas formas de ser, estar e viver em companhia na educação infantil.

Palavras-chave

Educação infantil – Documentação pedagógica – Princípio estético.

1- Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa em Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento da pesquisa.

2- Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Contato: lucianepandini@gmail.com

3- Universidade do Sul de Santa Catarina; Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Contato: annacarlaluz@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

*Pedagogical documentation in a formative experience in early childhood education: a look at the aesthetic principle**

Abstract

This article discusses the pedagogical documentation and the aesthetic principles established in the guidelines of early childhood education. It aims to review to what extent the documenting path contributes to expanding sensitivity, the production of meanings and the possibilities of living together in early childhood education. The research, conducted in a qualitative perspective, stems from the following question: Does the documenting gesture make teachers aware of meeting and be together in early childhood education? The study carried out within the scope of a master's degree in education had as sample a group of ten teachers who worked in early childhood education and who participated in a formative experience carried out in an extension course woven along the course of documenting. The survey instruments included participants' observation, written, photographic and audiovisual records, documentation and, above all, being together with the teachers. From the dialogue between the normative guidelines and different authors, the aesthetic principle in the gesture of documenting is highlighted, because the encounter with the sensitive allows the expansion of borders, the possibility of affectation and the search for meanings and senses in the relationships woven between children and adults in everyday education. The training experience with teachers, built through the path of documenting, makes it possible to question assumptions naturalized in pedagogical practice, making important shifts in the ways of being and staying together in early childhood education.

Keywords

Early childhood education - Pedagogical documentation - Aesthetic principle.

"Pensar é um ato. Sentir é um fato." (Clarice Lispector).

As proposições legais da *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988) e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96* (BRASIL, 1996) constituíram-se em um grande marco na educação infantil. A partir delas começa-se a discutir a creche como espaço público de educação coletiva, de direito das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) inscrevem na letra da lei o desejo de que se possa produzir uma educação sustentada pelos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010). Construir uma proposta educativa pautada por esses princípios requer fazer resistência ao meramente funcional, ao imediatamente útil, reivindicando sensibilidade, qualidade de escuta, abertura, cuidado e disposição para acolher a voz do outro. Uma configuração que implica concepções diferenciadas de trabalho docente e

formação de professores, envolvendo questionamentos: como acolher aquele que chega à educação infantil? Em que consiste a especificidade da ação pedagógica na creche? Quais dispositivos pedagógicos são capazes de produzir efeitos constitutivos para sustentar relações educativas pautadas nos princípios propostos pelas DCNEIs?

No Brasil são recentes os estudos que investigam tais questões. Podem-se citar, por exemplo, Rossetti-Ferreira (1988), Schmitt (2009) e Pandini-Simiano (2018), ao afirmarem que as crianças bem pequenas são ativas e competentes nas relações e apontam a socialização, as interações e as aprendizagens entre adultos e crianças como pilares que sustentam uma “pedagogia da educação infantil”. Estes processos acontecem em todas as atividades cotidianas, mas, por serem sutis, ainda permanecem invisíveis, despercebidos.

A fim de construir outro horizonte compreensivo, busca-se estabelecer um diálogo com a abordagem italiana de educação para a primeira infância.⁴ Tal pedagogia nasceu após a Segunda Guerra, em 1945, quando famílias italianas devastadas pelo conflito se organizaram para construir instituições educativas a partir dos escombros da cidade. Loris Malaguzzi (1995) foi o precursor de tal proposta educativa, e junto à comunidade se propôs a construir uma educação especialmente dirigida às creches e pré-escolas, que tem como proposta “oferecer uma educação com qualidade, plural, aberta ao mundo e criando nas comunidades e nas famílias uma concepção de criança potente e de instituição educativa como lugar de encontro e vida comum” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017). Trata-se de uma pedagogia caracterizada por uma experiência educativa pautada nas relações. No encontro entre crianças e adultos.

Dentre as estratégias políticas e pedagógicas da pedagogia italiana, uma tem sido imprescindível para o sucesso dessa proposta, a documentação pedagógica. Pandini-Simiano (2015), em diálogo com os estudos da abordagem italiana para a educação infantil e a filosofia benjaminiana, propõe pensar a documentação pedagógica como uma peculiar narrativa tecida no encontro entre adultos e crianças. Pequenas histórias vividas, registradas, inventadas, documentadas, narradas no cotidiano.

O presente texto aborda tais questões, ao analisar em que medida o percurso de documentar contribui para ampliar a sensibilidade, a produção de sentidos e as possibilidades de viver em companhia na educação infantil. As indagações e reflexões estão pautadas em elementos de uma pesquisa de mestrado em educação, realizada em 2019, que contemplou uma instituição de educação infantil situada na região sul do estado de Santa Catarina (LISBOA, 2019). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2003), cujo enfoque privilegiado de análise é uma experiência formativa realizada a partir de um curso de extensão⁵, com duração de oito meses, ofertado a um grupo de dez professoras que atuam na educação infantil. No total, o curso foi realizado em oito encontros, cujas temáticas estavam pautadas no processo de documentação pedagógica. A proposta consistia em oferecer um tempo e espaço intervalares capazes de convidar ao

4- Enfatiza-se que tal abordagem não se refere a todo o contexto educativo italiano. Utilizar-se-á essa expressão para referir-se principalmente às abordagens localizadas na região da Toscana e Emilia-Romanha.

5- O curso de extensão foi proposto a partir do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG), por meio do projeto “A documentação pedagógica no contexto de educação infantil: perspectiva para docência e formação de professores”. Tal projeto é coordenado pela profa. Dra. Luciane Pandini-Simiano e financiado pela FAPESC.

diálogo, à construção de documentações em que as professoras pudessem narrar sobre suas práticas educativas.

O ponto de partida foi a seguinte questão: o gesto de documentar sensibiliza as professoras para o encontro e o viver junto na educação infantil? Os passos metodológicos da pesquisa foram construídos entre idas e vindas, no encontro com os sujeitos. Um caminhar orientado pelo princípio ético/estético do cuidado, do sensível e da atenção com o outro. Ao longo do percurso a observação participante, registros escritos, fotográficos, audiovisuais, as documentações pedagógicas produzidas pelas professoras, sobretudo, o estar junto e com, foram instrumentos de pesquisa.

Escolher um percurso de pesquisa por meio de uma experiência formativa que tem como via a documentação pedagógica é um caminho que não é reto, nem direto, pois “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’...” (LARROSA, 2002, p. 28). Nesse sentido, compreende-se, com Benjamin (1986), que método é desvio, outra racionalidade do fazer investigativo. Pandini-Simiano (2018) explica que entender o método como desvio envolve um pensamento minucioso e hesitante que sempre volta ao seu objeto por diversos caminhos. A autora aproxima tal perspectiva do que Benjamin (1986) chama de contemplação, ou seja, uma espécie de atenção ao mesmo tempo leve e intensa, a qual indica um sujeito que saiba deter-se admirado, respeitoso, hesitante e talvez perdido, em que as coisas para se ver se dão lentamente. Essa perspectiva permite tecer os fios da pesquisa com/no vivido.

A análise dos dados coletados durante a realização do curso de extensão implicou diferentes exercícios de seleção e categorização das anotações, cenas, fotos e documentações. Como eixo de análise destacam-se, neste texto, no percurso de documentar, o sensível, a produção de sentido e possibilidades de viver em companhia na educação infantil.

Notas sobre princípio estético e documentação pedagógica na educação infantil

A palavra estética apresenta uma polissemia de sentidos, do uso cotidiano à filosofia. Diante de tal amplitude, buscar-se-á iniciar com sua origem na Grécia Antiga, e o princípio que ainda vibra na palavra *aisthesis*. Segundo Duarte Júnior (2000):

Aisthesis: em grego, significa a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido - há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português *aisthesis*, tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética, que não deixa de guardar o sentido geral de uma capacidade de corpo sensível sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 25).

Sensação. Sensível. Sentido. O princípio de uma palavra não é apenas a origem de seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere especificidade. Assim, compreende-se que a estética tem uma profunda relação com o sentir, com a busca por

significados e sentidos no encontro com o sensível. Portanto, está intimamente relacionada “[...] a um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si” (VECCHI, 2017, p. 28). Nessa direção, a *aisthesis* associa-se aos sentidos e às qualidades de um objeto que podem ser percebidas.

Contemporaneamente é comum que a estética esteja associada com arte e beleza, no entanto, ao se estabelecer um diálogo com os estudos benjaminianos, pensa-se esse conceito dissociado de belo. Walter Benjamin foi um dos primeiros filósofos do século XX a pensar e problematizar criticamente a estética tradicional, pautada no juízo do gosto, da “harmonia das belas formas” (BENJAMIN, 2009). No Ensaio que discorre sobre “As afinidades eletivas de Goethe”, o autor elabora uma crítica à estética tradicional do belo, permitindo redimensionar essa concepção a partir da proposição de uma estética sublime (BENJAMIN, 2009). É no contexto dessa estética do sublime que se pode pensar a compreensão do inexpressável em Benjamin (MURICY, 2007).

O inexpressável (*das Ausdruckslose*), a princípio, remete ao que parece negar, isto é, à expressão (*der Ausdruck*), termo de grande importância ao pensamento benjaminiano. Assim, cabe destacar que a categoria do inexpressável não é uma negação da expressão, mas uma proposta constituinte de uma certa dialética que se dá “no interior de toda estrutura linguística onde reina o conflito entre, por um lado, o expresso e o exprimível; e, por outro lado, entre o inexpresso e o inexpressável” (BENJAMIN, 1992, p. 52). Nesse sentido, o inexpressável, faz parte de uma série de termos que indicam ausência, sem que tenham, no entanto, uma conotação de conteúdo negativo (MURICY, 2007). O sentido do termo inexpressável não se refere a uma falta de expressão enquanto fraqueza, mas a uma potência.

No campo dos estudos da estética ou no âmbito da filosofia da arte, a doutrina do inexpressável é a condição para a crítica do belo como reconciliação da vida e da aparência. A arte não é, para Benjamin, uma “vivificação ilusionista”, mas ao contrário uma “petrificação, paralisação e despedaçamento crítico da beleza viva” (BENJAMIN, 2009, p. 87). O inexpressável é, assim, a destruição da áurea que envolve a bela aparência, o elemento reflexivo que suspende a aparência.

Benjamin (1993) enfatiza sua crítica à tradição estética pautada na harmonia das belas formas. Nas palavras do autor, “nenhuma obra de arte aparece completamente viva sem que se torne mera aparência e cesse de ser obra de arte” (BENJAMIN, 1993, p. 123). Contra uma estética harmônica, Benjamin invoca o poder do inexpressável que destrói a beleza íntegra da aparência, por meio da interferência “paralisante” do inexpressável. Nesse contexto, o inexpressável é o elemento reflexivo da obra que espera a palavra salvadora da crítica.

Nessa perspectiva, a estética dissocia-se do conceito de belo e flerta com o inexpressável, com o que nos causa admiração, espanto e estranheza. A beleza é entendida como “[...] uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Não tem a ver com formas, medidas, proporções, tonalidades e arranjos pretensamente ideais que definem algo como belo” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 13). Ela está relacionada à subjetividade, ao cultural, ao contexto político, econômico e social em que os sujeitos estão inseridos.

De acordo com Hermann (2005a), ética e estética caminham juntas, promovendo relações, conexões, sensibilidade e expressividade. Nas palavras da autora, “só dando

chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2005b, p. 70).

Assim, a estética está relacionada ao sensível, à sensibilidade e à produção de sentidos. Compreende-se que “a produção de sentidos não se dá como uma atividade puramente cognitiva, mas é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta”. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 128). O saber sensível coloca o ser humano diante do mundo como um ser corporal que interpreta e significa o mundo para dar sentido às suas experiências e, conseqüentemente, à sua existência.

Assim como propõe a raiz grega *aisthesis*, em português estesia, que destaca a capacidade que o ser humano tem de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, trata-se de pensar um corpo encarnado, que marca presença no mundo, que conecta com as coisas ao redor, que escuta olhando, que olha escutando e cheirando, tocando e degustando. Esse saber sensível, proporcionado pela “estesia humana, pela apreensão sensível do mundo, revela-se como produção de sentido” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 173).

A creche pode ser considerada como um dos primeiros espaços de educação coletiva do ser humano. Um dos lugares onde as crianças vivem suas primeiras experiências com e no mundo. Nesse sentido, Malaguzzi (2016), ao ressaltar a importância da dimensão estética nos espaços educativos, enfatiza que a instituição precisa ser amável, habitável, alegre, que promova a comunicação como escuta recíproca, não apenas pela fala, mas pelos sentidos, pelo corpo, pelo movimento, pela expressão. Um lugar que alimente o apetite das crianças para um saber, que “tem o sabor de”. Ou seja, a dimensão estética traz um sabor, fala aos sentidos, apetece, agrada ao corpo, alimenta a existência. “[...] o prazer do sabor é, sobretudo de se saber, de se saber o mundo e a si mesmo.” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 203).

As DCNEIs (BRASIL, 2010) estabelecem que as práticas educativas para a primeira infância precisam ser sustentadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos:

As propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 2).

São princípios que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano. Tendo como ponto de partida o princípio estético, pretende-se tecer algumas reflexões a respeito deste com o processo de documentação pedagógica no contexto da educação infantil.

No Brasil é consensual, entre teóricos e pesquisadores da área, a importância da observação, registro e documentação pedagógica no contexto da educação infantil. Contudo, embora as teorias e diretrizes legais apontem para a importância dessas práticas no contexto educativo, as indicações não são suficientes, há dificuldades para sustentar

tal processo em função de práticas pedagógicas frágeis que comumente associam a documentação à atividade burocrática, não a compreendendo como um processo que possibilita sustentar relações educativas com crianças pequenas.

Em busca de construir um olhar mais legitimador para tais questões, estabeleceu-se um diálogo com os estudos da abordagem italiana para a educação infantil, tendo a documentação pedagógica como eixo central (MALAGUZZI, 2016). Contrária à ideia de programas prévios, a sequência de trabalhos antecipadamente anunciados e estabelecidos a definir o que, quando e como deve acontecer, a documentação pedagógica ressignifica a didática e a pedagogia da infância à medida que propõe reinventar e flexibilizar o processo educativo. Uma outra forma ética, estética e política de pensar as relações que têm efeito nas formas organizativas do trabalho pedagógico (PANDINI-SIMIANO, 2015).

A documentação pedagógica insere-se em uma proposta que considera a importância da escuta, da observação, do registro, da interpretação (MALAGUZZI, 2016). Para a pedagogia italiana, o gesto de olhar e de escutar estão intimamente associados. Trata-se, portanto, de uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido” (RINALDI, 2017, p. 124). Essa escuta sensível está intimamente conectada ao princípio estético. Exercitar um olhar sensível é colocar-se disponível a escutar com o corpo e todos os seus sentidos. Nas palavras de Rinaldi (2017), trata-se de valorar uma escuta:

[...] que é realizada não com os ouvidos, mas por meio de todos os sentidos; em um tempo que não é linear mas cheio de silêncios e pausas; uma escuta aberta às diferenças; que reconheça o valor de outros pontos de vista; que não produza respostas, mas que formule questões, convoque a interpretações; que não é fácil de ser realizada, mas é a premissa para qualquer relação de aprendizagem. (RINALDI, 2017, p. 52).

A escuta como princípio da documentação pedagógica pode ser compreendida como a sensibilidade à conexão com o outro. No processo de documentar, além de ouvir, é necessário registrar. Registrar é materializar o vivido. Na pedagogia italiana os registros são diários e podem ser realizados de muitas formas, conforme Gandini e Goldhaber (2002):

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescrevemos de maneira extensa, gravar em fitas cassetes as vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividades. (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 150).

Nessa diversidade de formas não há um instrumento de registro certo ou errado, melhor ou pior. Tudo depende do que se deseja registrar. Pandini-Simiano (2015, p. 61) ressalta que “todo instrumento amplia e, ao mesmo tempo, limita o observado. Cada um deles acrescenta algo, ou deixa algo de fora”. Assim, cabe enfatizar que fazer um bom registro não significa captar maior número de informações e objetos possíveis. Trata-se de selecionar aquilo que faz sentido.

Os registros – produzidos tanto pelas crianças quanto pelos professores – são elementos fundantes da documentação pedagógica. No entanto, tal processo se constitui

muito além de uma simples coletânea de registros. Fundamental enfatizar essa diferença, considerando que se a documentação pedagógica não pode ser resumida a registros, é necessário incorporar que a ideia sistemática dos registros é um dos pilares centrais desse processo (MALAGUZZI, 2016; RINALDI, 2017).

Após registrar é essencial interpretar, selecionar o que faz sentido. É preciso ler novamente os registros escritos, sejam eles pequenas anotações ou textos, ver as imagens capturadas por fotografias, selecionar, organizar, transcrever áudios, eleger cenas dos vídeos. Os registros são revisitados e interpretados em companhia de outros colegas professores. O olhar, a escuta, a observação e os registros são carregados da subjetividade de quem os realiza. No compartilhamento e no diálogo há uma exposição às subjetividades dos outros, o que acarreta a revisão, a reafirmação ou não, novas possibilidades, outras perspectivas frente ao que se havia identificado anteriormente. Em companhia o olhar se expande, “o gesto de compartilhar estabelece conexões, cria hipóteses, amplia as significações, auxiliando o professor nesse sutil e delicado processo” (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 62). Essa interpretação em companhia permite encontrar o outro e, juntos, refletir sobre o processo vivido.

Após os registros serem refletidos e interpretados, é preciso narrar. Com rigor teórico e delicadeza poética, Malaguzzi (2016) elege a narrativa como forma privilegiada de contar como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo. A documentação é uma narrativa aberta que ajuda adultos e crianças a encontrarem significados naquilo que fazem, não apenas um único sentido, mas várias possibilidades dele. Para Malaguzzi (2016, p. 71) “significados nunca são estáticos, unívocos ou finais; eles sempre geram outros significados”.

Pensar a narrativa em contextos de educação infantil permite vislumbrar o laço a unir crianças e adultos em uma rede de significantes comuns. Pandini-Simiano (2015), em diálogo com a pedagogia italiana e Walter Benjamin, propõe a documentação pedagógica como uma peculiar narrativa tecida no encontro entre adultos e crianças. Nas palavras da autora:

A documentação pedagógica se constitui em um entre visível e invisível, entre a voz e o silêncio. No gesto de observar, registrar, interpretar e narrar o professor pode ser um narrador. Atento ao mundo reconhece, valoriza e colhe preciosidades, as quais se não forem narradas, correm o risco de se perderem. (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 13).

Nesse sentido, partiu-se em busca de conhecer um pouco mais sobre o gesto de documentar, as documentações, as narrativas tecidas pelos professores e suas possibilidades para pensar o princípio estético: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas relações tecidas entre crianças e adultos no cotidiano educativo.

No percurso de documentar: o sensível, a produção de sentido e possibilidades de viver em companhia na educação infantil

Ao longo do percurso desta pesquisa, as professoras tiveram o desafio de construir uma documentação pedagógica do contexto educativo. O gesto de documentar

levou as professoras a despertarem a sensibilidade estética, a se conectarem com o que estava lhes acontecendo nos momentos dos encontros formativos e com as crianças no cotidiano educativo. Um percurso constituído em um ir e vir, um procurar e achar, em meio a olhares, escutas, diálogos, hipóteses, inseguranças, dúvidas e compartilhamentos.

A escolha da forma e conteúdo das documentações se dá no “entre”, no encontro com as crianças e adultos no contexto educativo. Neste diálogo, no contexto da pesquisa, emergiram as mais diversas formas e conteúdos de documentação pedagógica. Um tecido narrativo construído, urdido no ato de documentar. No texto em tela, apresentar-se-á um painel como forma de narrar.

O painel, tão comum em instituições de educação infantil, é um importante tipo de documentação pelo seu apelo visual. Em suas qualidades estéticas, o painel alimenta, com cores, imagens, texturas e formas, o olhar daquele que o contempla. Nesse sentido, tais documentações que compõem os espaços educativos são repertórios visuais e estéticos que ampliam ou restringem experiências sensíveis e, portanto, estéticas, de adultos e crianças que fazem parte da instituição educativa.

O painel, a ser apresentado como fragmento de análise na presente pesquisa, é tecido por relações: vida tramada e compartilhada em narrativas visuais. Assim constitui-se a documentação pedagógica da professora Mariane.⁶ Ela comumente levava seu grupo de crianças de 2 a 3 anos para brincar ao ar livre entre as árvores, gramados, flores, som dos pássaros e luz do sol. Tinha por hábito observar as crianças brincarem. Contudo, ao longo do percurso da pesquisa, ampliou sua forma de olhar. Ateve-se mais aos detalhes, apreciou com mais atenção os momentos. E foi assim que se sensibilizou para a riqueza que envolvia o brincar das crianças com fragmentos da natureza. Folhas, galhos, sementes, terra... “A criança encanta-se pelas materialidades e sua capacidade de se relacionar com elas. [...] No encontro com o mundo a criança parece plasmar-se com as coisas” (PANDINI-SIMIANO, 2018, p. 12). Elas sentem-se atraídas pelas coisas e estabelecem com elas relações novas através das brincadeiras. Em sua narrativa, a professora conta:

Houve uma situação que foi muito marcante pra mim: duas crianças brincando embaixo de uma árvore e lá tinham várias sementinhas e um me chamou: - ‘Professora, o amigo não tá conseguindo abrir a sementinha!’ - ‘Mas precisa abrir?’ perguntei. - ‘Precisa!’ - ‘Mas por quê?’ - ‘Porque tem uma surpresa muito legal dentro da semente!’ Então eu fui lá e abri. Gente! Mas não é que a semente tem um desenho dentro. Mas isso me encantou tanto! E aí eu parei e passei a observar. A gente, enquanto adulta, não para pra olhar a semente, a beleza dessa semente. [sic]. (Professora Mariane, narrativa em 20/09/2018).

6- Foram utilizados nomes fictícios para garantir a confidencialidade dos nomes reais, de acordo com o termo de consentimento, obedecendo aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, assim como o mesmo princípio se aplica para a divulgação de imagens de pessoas e/ou de instituições.

Figura 1 – Registro fotográfico da professora Mariane⁷



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A promoção de espaços abertos para o acesso das crianças à natureza e a multiplicidade de experiências e brincadeiras que lá acontecem contribuem para a possibilidade de um bem-viver coletivo. Brincar, para a criança, é o modo de ser e estar no mundo. Possibilidade de sentir e interagir com o outro, com o mundo e consigo mesmo. A professora, ao possibilitar o espaço e o tempo para as experiências das crianças com folhas secas, gravetos e sementes, demonstra compreender e valorizar que o corpo, sua humanidade e cultura, seu sentir e pensar estão profundamente integrados com a natureza. Possibilitar o acesso a diferentes materialidades permite às crianças experiência estética, que é, também, uma experiência de possibilidades de escolha (OSTETTO, 2011), além de permitir a si mesma tempo e espaço para observar e ser tocada pelo que lhe passava.

Abertura ao olhar sensível interrompe, faz pausa, paralisa: “Gente! A semente tem um desenho dentro! Aquilo me encantou tanto. Aí eu parei e passei a observar!”. Admiração, espanto, estranheza. O inexpressável, uma imobilização que interrompe, um poder que paralisa (BENJAMIN, 1992). A possibilidade de fazer pausa, de se colocar ao lado das crianças com o gesto de uma escuta sensível possibilita fazer resistência às ações pedagógicas que não reconhecem a beleza dos detalhes e dos processos lúdicos do pensar: “A gente, enquanto adulta, não para de repente pra olhar a semente, a beleza dessa semente”. As crianças modificam a lógica, valoram objetos que, aos olhos dos adultos, podem não tem valor algum. Olhar invertido, outros pesos e medidas... Tal como aponta a criança em Benjamin (1986):

7- Para a realização da pesquisa e autorização do uso de imagem das crianças, obedecendo aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, encaminhou-se o Termo de Consentimento à direção da instituição educativa e aos familiares das crianças. Além da autorização formal dos adultos responsáveis pelas crianças, buscou-se garantir, junto às professoras, que as imagens produzidas por elas ao longo do processo de documentar passassem pelo assentimento das crianças.

As crianças se sentem irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. (BENJAMIN, 1986, p. 77).

Valorizar o que é desvalorizado. Sementes abandonadas, aparentemente dejetos, podem se tornar poesia... Por meio da ocupação e das relações que estabelecem entre si, crianças e adultos compartilham saberes e sentidos. No gesto de a professora reconhecer e valorizar não somente o funcional, o imediatamente útil, ampliam-se as possibilidades de viver experiências no mundo, afirmando a educação das crianças como uma ação simultaneamente ética e estética. Trata-se de uma busca cotidiana que reivindica uma vida mais inventiva, apaixonada, alegre, poética e inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis.

A professora, em sua narrativa, ainda relata que as crianças brincavam de abrir as sementes para descobrir qual a “surpresa” que tinha em cada uma, com grande curiosidade.⁸ A partir desse momento, desvelaram-se para a professora as muitas outras possibilidades de brincadeira que as crianças construíam com restos da natureza.

Voar com asas de folhas secas. Espadas e varinhas mágicas de galhos secos. Coleções de pedras preciosas. Outras brincadeiras que foram capturadas pela lente da câmera, compondo um acervo de registros fotográficos. Não simples fotos das crianças, pois:

Quando você tira uma fotografia ou faz um documento, na realidade, você não documenta a criança, mas seu conhecimento, seu conceito, sua ideia. Assim, eles se tornam cada vez mais visíveis - os seus limites e a sua visão da criança. Você não mostra a criança, mas o relacionamento e a qualidade do seu relacionamento, e a qualidade do seu olhar sobre ela. (RINALDI, 2017, p. 345).

Fotografias que registram brincadeiras na “praça”, nome que davam ao pátio arborizado. Observação e registro caminham juntos, e há o momento para interpretar o que as imagens dizem, o que os olhos percebem, o que a escuta apreende. A professora selecionou as que mais exprimiam o que ela queria contar: como elas se relacionavam na hora da brincadeira com a natureza e com essa diversidade de materialidades.

No decorrer da pesquisa, nos momentos ao redor da mesa, em que se compartilhavam impressões, pensamentos e reflexões, sempre focando no que a professora queria contar, além das imagens, foram exploradas várias frases e palavras que se integravam às fotos e imprimiam maior valor significativo, expressivo e comunicativo à documentação. Resultou, assim, no painel como forma para materializar o que a professora narrava das experiências das crianças e de suas próprias nos momentos de brincar junto à natureza. Dessa forma, surge a documentação: Surpresa! O que tem na natureza?

8- “A curiosidade aqui compreendida como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2011b, p. 33).

Figura 2 – Documentação por painel: Surpresa! O que tem na natureza?



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Na documentação acima produzida pela professora, pode-se observar, nas suas escolhas, a relação entre forma e conteúdo: o painel revela traços significativos para a problemática em questão, para compreender o acolhimento da alteridade e a construção de um saber pelas vias da estética. A documentação narra um saber-fazer pedagógico que se produz numa relação particular com o outro onde sua ação é condição para a prática educativa. Mas o que o painel conta, sem o dizer, é o percurso de um outro conhecimento, de uma outra racionalidade, que se faz pela afetação da alteridade, pelo desconhecido, pelo encontro com a estética.

“Surpresa! O que tem na natureza?” Enigma, desconhecido, oculto. O percurso de aprender na educação infantil exige ser assumido em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade. Para Benjamin (2009), fazer justiça à estética é conservar-lhe o mistério, “a ideia de revelação do mistério converte-se em impossibilidade de revelá-lo” (BENJAMIN, 2009, p. 75), e ainda, para o autor, é no âmbito da singularidade que o sublime encontra sua definição. Nesse sentido, cabe destacar na narrativa da professora: “Em cada espaço, um convite. Experimente andar, convoque seus sentidos e desfrute das surpresas que a natureza lhe reserva. Permita-se!”

Descobertas, admiração, maravilhamento, surpresas... “Achadouros de infância” levam a encontrar os meninos e meninas que se foi um dia. A ação de levar as crianças na praça, que antes era vista como rotineira, passa a ser interpretada como possibilidade de construção de uma narrativa. A professora Mariane, ao narrar e materializar as experiências e descobertas das crianças na natureza, elaborou outro sentido e significado. “A narrativa é convite ao pensamento, à construção de significados, à elaboração de sentido” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 122).

O compartilhamento da documentação *Surpresa! O que tem na natureza?* vai ao encontro da dimensão estética. Manifesta-se pela qualidade da escuta, pela abertura e sensibilidade de conectar-se ao outro e ouvi-lo, com o compromisso e disposição de acolher sua voz com todos os sentidos. Acolher as especificidades das crianças e assumir outra postura diante desses outros que interpelam, e documentar, levam, de acordo com Rinaldi (2017, p. 237), “a entender e a mudar a sua identidade como educador, pode ser um convite à reflexão dos seus valores”.

Ao longo da experiência formativa com as professoras, por meio do compartilhamento de suas falas, escritos, imagens fotográficas e audiovisuais, foi possível perceber que, ao compartilhar, elas refletiam o seu fazer e, ao mesmo tempo, identificavam-se com os registros das colegas, e davam outros significados para o que viam e faziam. O ato de documentar o vivido com as crianças acolheu o inesperado, o imprevisível, valorizando o dia a dia no encontro com o outro. E assim:

Maior sensibilidade; menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face a consciência de nossa interligação com os outros e as demais espécies do planeta. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 186).

No processo de documentar, o compartilhar dos registros, os diálogos, as trocas entre seus pares, além de ampliar os olhares por um processo de interpretação e reflexão, permitem que as professoras se sintam valorizadas, suas vozes escutadas e seus trabalhos visibilizados: “Se compreendemos o olhar sensível como aquele endereçado à conexão com a subjetividade do outro, ampliamos o potencial de exercê-lo e de enxergar caminhos para tal” (FREITAS, 2016, p. 10). É o que se pode evidenciar nas seguintes falas:

Então, tudo ficou assim, bem claro pra mim, assim: bem claro, não. Claro que eu tenho muita coisa pra aprender ainda, né?! Mas, assim, a nossa missão que vocês propuseram foi de uma forma simples, assim. [emocionada] Eu amei cada momento, pra preparar a Documentação Pedagógica! Assim, foi bem prazeroso, sabe? Me senti bem realizada! Porque ali eu estava mostrando o meu trabalho, a interação das crianças. Assim, eu pude olhar as crianças com mais atenção, com mais... como que eu vou dizer: outro olhar. Mais olhar. É que me foge as palavras. Um olhar sensível, mais de perto, mais detalhado. Foi muito gratificante [sic]. (Professora Lara, narrativa em 29/11/2018).

Eu só queria ressaltar, além de tudo o que já foi dito, a Documentação pra mim ficou muito assim, nosso olhar para aquilo. Porque, talvez, algo que acontece na sala da Mariane, eu ia olhar com outro olhar, não ia dar tanta importância, né?! Então, é o nosso olhar para aquilo que acontece, mas também e como o olhar do outro enriquece! Porque a gente compartilhando e aí, quando eu já estava montando o vídeo, a Lu falava alguma coisa: 'Ah, mas isso aqui?' E aí te faz pensar, te faz olhar para aquilo de novo. Então, isso foi algo bem bacana que eu achei [sic]. (Professora Fabiana, narrativa em 29/11/2018).

No percurso de documentar, as professoras se referiam muito ao olhar, ao desvelar daquilo que já faziam, já haviam visto, mas que não legitimavam como algo inerente à prática educativa na educação infantil. Um olhar para si e para o outro. Como diz Madalena Freire Weffort:

Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, do seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia ao nosso. Para tanto também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. (WEFFORT, 1996, p. 1).

Desde o momento do convite às professoras para o desafio de lançar um olhar sensível para o cotidiano, elas o incorporaram de tal forma que já não conseguiam olhar sem ele, como destacado nos registros escritos no último encontro:

A temática foi um processo construído a cada encontro, de como 'olhar', esse olhar diferente para o que nos acontece diariamente. [...] para que eu possa olhar para as crianças com outro olhar... (Professora Sandra, narrativa em 29/11/2018).

O processo de documentar me possibilitou ampliar o olhar para a importância do registro em sala e as diferentes maneiras de olhar para as crianças... (Professora Fabiana, narrativa em 29/11/2018).

Quando tirado esse 'véu', é possível ver minuciosamente cada gesto, cada olhar que faz toda diferença naquela cena. (Professora Mariane, narrativa em 29/11/2018).

O princípio estético compreendido como o encontro com o sensível, o envolvimento com o que está diante e ao redor de si pelo canal da sensibilidade, conectando com as coisas, o reconhecimento e o relacionamento com o outro, de mãos dadas com a ética, possibilita inferir, neste estudo, que o percurso de documentar é impregnado pela estética. O gesto de documentar, sustentado pela experiência estética, possibilita ampliar a sensibilidade, produzir sentidos, encontrar o outro e viver em companhia no espaço educativo. Cada um com sua singularidade, mas construindo um todo coletivo⁹, cada qual com suas diferenças.

9- "O trabalho coletivo não se decreta, ele é construído. E para ser construído depende do desejo e das atitudes de seus componentes" (OSTETTO, 2006, p. 25).

Para essa prática educativa, o tempo também é um fator essencial. Quando as professoras dispõem de tempo para se escutarem, para compartilharem, para saírem do piloto automático acionado pela rotina, elas vivem o maravilhamento, a alegria das descobertas, pela “boniteza”.

Ora, restabelecer a nossa capacidade de nos maravilharmos com o mundo, de nos sentirmos vivos num cotidiano que não seja feito de agendas lotadas e níveis de produtividade, de perceber nossa integração sensível com a realidade ao redor, de entender que o conhecimento não é dado apenas por fórmulas matemáticas e reflexões lógico-conceituais, [...]. Educar os nossos sentidos para que eles nos permitam mais e mais saborear as sutilezas do mundo creio ser o primeiro passo para uma vida mais feliz e aut centrada. A competição desenfreada (rumo ao nada) nos impede de ter prazer com o fato de estarmos vivos, e esse prazer é, em sua essência, estético. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 365).

Paulo Freire (2011) aponta para a importância da ética ao lado da estética, em que decência e beleza devem sempre andar de mãos dadas. A estética, o encontro com o sensível, amplia relações com o outro, está de mãos dadas com a ética.

Afinal, a experiência estética que conduz à singularidade, pressupõe a existência do outro e da alteridade como relação complementar. Nem o singular é compreendido sem o outro, nem o outro pode ser concebido sem o singular, pois ambos remetem-se reciprocamente. Na medida em que a experiência estética tem condições privilegiadas para trazer a diferença, o singular e o estranho, ela abre possibilidades para um julgamento moral mais afinado com a historicidade e a contingência. (HERMANN, 2005b, p. 45).

O alargamento de fronteiras e a possibilidade de afetação pelo outro são oportunizados pela experiência estética, já que ela opera justamente com o descentramento do eu, sem apagar a presença do que permanece inominável no encontro com o outro. As professoras participantes desta pesquisa, no gesto de documentar, além de potencializarem a sensibilidade, de perceberem sentido em cada fragmento, de preocuparem-se com as singularidades no coletivo, também se sentiram tocadas, sensibilizadas, marcadas pela experiência vivida:

Foram encontros muito valiosos, que contribuíram para desenvolver experiências significativas, simples para mim, mas grandiosas para os pequenos. (Professora Lara, narrativa em 29/11/2018).

O percurso formativo foi a oportunidade para parar alguns instantes e observar o que nos cerca e enxergar uma infinidade de vivências. (Professora Mariáh, narrativa em 29/11/2018).

Nossos encontros nesse curso de extensão foram momentos únicos, tornou tudo mais significativo, onde uma simples cena torna-se um espetáculo! [...]. Quando tirado o véu é possível ver minuciosamente cada gesto, cada olhar, que fazem toda a diferença. (Professora Mariane, narrativa em 29/11/2018).

Durante todo o processo ficou claro o prazer que as professoras tiveram em poder mostrar para o outro o próprio trabalho e o seu valor. Um desejo muitas vezes despercebido, mas que, quando vem à tona, possibilita uma satisfação em reconhecer que há algo que vai admirar, maravilhar, que vai ressoar no outro. Concorde-se com Duarte Júnior (1984, p. 72), quando diz que “as opiniões emitidas por aqueles que me são significantes têm maior força para edificar e manter a minha identidade e a das coisas (e é claro, têm também maior força para alterar essas identidades)”.

Como foi gratificante ver meu trabalho e/ou minha ‘ação pedagógica’ sendo observada por outros olhares, e que olhares! (Professora Mary, narrativa em 29/11/2018). Ficou a emoção dos relatos, o encantamento pelos diferentes trabalhos das turmas. [...] Tive a certeza que não estava só. (Professora Júlia, narrativa em 29/11/2018).

Foi gostoso ouvir minhas colegas e me reconhecer, muitas vezes em seu ‘olhar’. (Professora Mariáh, narrativa em 29/11/2018).

Alguém olhou pro meu trabalho! [sic]. (Professora Mary, narrativa em 29/11/2018).

Eu compartilhava, eu falava minhas dúvidas, minhas inquietações. E no ouvir as colegas as cenas e, aquilo vai fazendo mais sentido, cada vez mais sentido. Então, abre o nosso leque, né? [sic] (Professora Mariane, narrativa em 29/11/2018).

Destaca-se também que em muitos momentos o corpo “falava” do cansaço de um dia inteiro de trabalho (70 % das professoras trabalhavam 40 horas). Faltava-lhes vivacidade física. As professoras de educação infantil trabalham muito com o corpo, pois, como já visto, ele faz parte do todo integral do humano, e todas as sensações lhe chegam primeiro. É com ele que a professora interage no espaço, no tempo e nas relações, principalmente com as crianças.

[...] corpo enquanto uma complexa organização que integra, em si, tudo aquilo que nossa linguagem separou ao longo dos tempos, como matéria e espírito, corpo e mente, sensação e pensamento, razão e sentimento, etc. Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, nos cromossomos, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou filosófica. Cada porção ou estrato de nosso organismo exibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 139).

Outro ponto a se considerar é a rotina no dia a dia dos espaços educativos que contribui para a exigência deste corpo, e que muitas vezes não é respeitado em seu ritmo próprio em virtude da grande quantidade de normas e funções que a professora tem que “dar conta”, como retrata o seguinte registro: “Os encontros me ajudaram a ter um

olhar diferente diante dos dias (tardes) corridos. Dando muito mais valor a cada gesto e movimento da criança.” (Professora Júlia, narrativa 29/11/2018).

No início do percurso, algumas professoras verbalizaram preocupações com este “dar conta” que tanto assombra as professoras de educação infantil. Sentiram-se encorajadas em iniciar pela garantia de que não estariam sozinhas neste processo, que as pesquisadoras as acolheriam e a coordenação pedagógica da instituição educativa as apoiaria, bem como poderiam desistir a qualquer tempo, afastando um pouco o fantasma do “ter que dar conta”, ainda mais por ser o segundo semestre, período em que as exigências de relatórios e portfólio se acentuam, tendo em vista a proximidade do encerramento do ano letivo.

No meio e no final do percurso de formação com as professoras, as falas e os olhares expressavam as alegrias das descobertas, os assombros de olhar a mesma situação, o mesmo fato como se fossem novos e a confiança no processo em que a trajetória do percurso foi sendo construída passo a passo de acordo com o grupo.

Nesta pesquisa, procurou-se tematizar a documentação pedagógica, sendo que o ato de documentar amplia e diversifica os pontos de vista, permite a interpretação e possibilita a construção de narrativas, ou seja, faz sentir, pensar e narrar sobre as experiências. Permite vislumbrar a dimensão estética que apresenta um novo modo de ser e estar no mundo pela via do sensível, que é ético no respeito e convivência com a alteridade, na transparência da prática educativa e da instituição educacional, além de político, por chamar a comunidade, a sociedade, para participar e se comprometer com o processo educativo.

A experiência formativa tecida no processo de documentar se constitui em um entre o visível e o invisível, estranhamento e o acolhimento, a voz e o silêncio. Pela via da estética vislumbra-se a possibilidade da acolhida da alteridade no contexto de uma prática educativa. Trata-se de uma aposta no processo de documentação pedagógica como um dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar, e viver em companhia em contextos educativos.

Considerações finais

No presente texto, relatou-se uma experiência formativa, a partir de um curso de extensão, que foi tecida pelo percurso de documentar na educação infantil. Foram apresentados fragmentos e breves passagens, que se aposta serem significativos para compor outras narrativas sobre ser professor, ser criança, estar em instituições de educação infantil.

A formação continuada de professores é um dos principais problemas a serem enfrentados na educação infantil. Oportunizar tempo e espaço para que os professores possam falar de suas experiências no cotidiano educativo ainda é um desafio. Quais os espaços e tempos destinados para a formação continuada de professores de educação infantil? Como ocupar tal função de ler e narrar as experiências do cotidiano? É possível compor narrativas atentas às singularidades, à coletividade, à experiência?

A educação infantil, a partir do diálogo com as diretrizes, implica a construção de percursos formativos capazes de reconhecer, acolher e valorizar a reinvenção dos processos de educar. Trata-se, assim, de um movimento que evoca a necessidade de construir dispositivos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos

processos sociais, subjetivos e educacionais implicados no cotidiano das instituições de educação infantil.

Ao longo da experiência formativa, pela via da documentação pedagógica, o professor é convidado a narrar e inscrever sua própria experiência. Esse percurso de natureza poética, errante e capaz de estranhamento e acolhimento, possibilitou às professoras ampliarem a sensibilidade, ofertarem um sentido à sua prática educativa, narrarem as suas relações no espaço educativo. Deslocamentos importantes que possibilitam a produção de sentidos e o gesto de viver em companhia na educação infantil.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Feeba, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2003.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Johan-Carle. **La educacion como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos**: escritos sobre Goethe. Tradução de Mônica Krausz Bornebusch, Irene Aron e Sidney Camargo. Supervisão e notas Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras escolhidas; I).

BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Tradução, prefácio e notas de Marcio Seligmann-Silva. São Paulo: Edusp: Iluminuras, 1993.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem geral e sobre a linguagem humana. *In*: BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992. p. 42- 61.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Entrevista para Carla Carvalho. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012. ISSN: 1984-7114. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039/0>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza**: experiência estética. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48223>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Johan. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

HERMANN, Nádia. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 35-47, 2005a. ISSN: 2175-6236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12414>. Acesso em: 22 nov. 2018.

HERMANN, Nádia. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: PUCRS, 2005b.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002.

LISBOA, Anna Carla Luz. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil**: um olhar para a dimensão estética. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

MALAGUZZI, Lóris. Entrevista concedida a Lella Gandini. *In*: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

MALAGUZZI, Lóris. **La storia, le idee, le cultura**: I cento linguaggio dei bambini. Bergamo: Junior, 1995.

MELLO, Sueli; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João, 2017.

MURICY, Kátia. O sublime e a alegoria. O que nos faz pensar. **Revista do Departamento de Filosofia**, Rio de Janeiro, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 15-30.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. [S. l.]: Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 05 dez. 2018.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Proposições**, v. 29, n. 3, p. 164-186, 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando pequenos encantamentos...**: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VECCHI, Vera. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação - aprendizagem do olhar. *In*: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 54-63.

Recebido em: 21.12.2020

Revisado em: 09.02.2021

Aprovado em: 02.08.2021

Luciane Pandini-Simiano é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Anna Carla Luz Lisboa é mestre em educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Atualmente é supervisora escolar na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.