



## O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?


### What do children say about educational documentation?

Vitor **JANEI**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Universidade Federal de São Carlos

São Carlos, Brasil

[vitorjanei@gmail.com](mailto:vitorjanei@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0954-7689> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

#### RESUMO

O presente artigo parte da exposição, elemento da linguagem fotográfica, juntamente com o texto "A vida dos homens infames", de Michel Foucault, para problematizar a questão da visibilidade das crianças presente na documentação pedagógica. Em seguida, procura investigar como as crianças se relacionam com as imagens e representações produzidas sobre elas, baseado em duas cenas recolhidas no contexto escolar. Por fim, apoiado na obra de Fernand Deligny propõe uma inversão da perspectiva na documentação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança. Infância. Educação Infantil. Resistência. Documentação Pedagógica.

#### ABSTRACT

The present article starts from the exposure, an element of the photographic language, together with the text "The life of infamous men", by Michel Foucault, to problematize the issue of the visibility of children present in pedagogical documentation. Next, it seeks to investigate how children relate to the images and representations produced about them based on two scenes collected in the school context. Finally, based on the work of Fernand Deligny, it proposes an inversion of perspective in pedagogical documentation.

**KEYWORDS:** Child. Childhood. Early Childhood Education. Resistance. Educational Documentation.

## ENTRE HOLOFOTES, PIRILAMPOS E VAGALUMES

Na fotografia, a exposição é um parâmetro importantíssimo para a composição da obra. Ela está relacionada à quantidade de raios luminosos e do tempo que eles tocam a superfície fotossensível do sensor ou do filme. A abertura do diafragma determina a quantidade de luz captada e a velocidade do obturador controla o tempo em que a foto ficará exposta aos raios luminosos. Dessa forma, a exposição depende basicamente desses dois fatores: velocidade do obturador e abertura do diafragma. Quando a foto possui pouca luz, muitos pontos ficam pretos, sem informação, sendo denominada "subexposta". E, ao contrário, se a foto tem luz demais, ela fica com pontos brancos na imagem e igualmente sem informação, sendo chamada de "superexposta" em fotografia. Ausência de luz. Excesso de luz.

É muito comum entre os professores nas escolas e redes sociais, ouvir a falsa afirmação de que a palavra aluno significaria "ser sem luz", tendo sua origem no latim, formada pelo afixo de negação a-, que corresponderia a "ausente" ou "sem", e o substantivo *lumni*, que significaria luz, resultando na errônea designação do termo aluno como alguém sem luz ou sem conhecimento.

Na verdade, a palavra aluno vem do termo *alumnus*, o particípio substantivado do verbo latino *alere*, que quer dizer "alimentar" ou "nutrir". Nesse sentido, o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. A falsa etimologia é utilizada para supostamente combater certa imagem de criança que a concebe como ser de ausência, negativa, da falta, vazia, que precisa ser preenchida e, afirmar a ideia de criança "dotada de luz própria", iluminada.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, mães, operários, trabalhadores rurais e educadores juntaram-se para reconstruir as escolas do município. Essas pessoas lutavam por escolas laicas, contra o monopólio da Igreja Católica no ensino, por escolas comunitárias e por uma educação que não visasse apenas cuidar das crianças pequenas nas creches e pré-escolas, mas comprometida com a infância e que, acima de tudo, não repetisse o terror e a barbárie da guerra.

Loris Malaguzzi foi o principal pensador do que hoje é denominada abordagem de Reggio Emilia. Ao longo de sua carreira como fundador, educador e mentor das creches e pré-escolas, ele inventou diferentes estratégias políticas e pedagógicas, sendo uma delas imprescindível para a abordagem: a documentação pedagógica (BARBOSA; GOULART e MELLO, 2017, p. 9).

Segundo Barbosa, Goulart e Mello (2017, p. 9), a documentação pedagógica possui três funções. A primeira é a de criar diálogos entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade e fazer a sociedade compreender a importância das escolas de infância, de como elas funcionam, como estão organizadas, como o currículo é pensado.

A segunda diz respeito à constituição de memórias da vida individual de cada criança e do coletivo, da vida em grupo. As paredes da escola são cobertas de cartazes, fotos, painéis, murais, estantes e prateleiras que mostram os processos de aprendizagem e as produções individuais e coletivas das crianças por meio das múltiplas linguagens (dança, teatro, modelagem, escultura, colagem, desenho, pintura e escrita, entre outras) para que elas possam lembrar, recordar, repensar sobre aquilo que pensaram, disseram e fizeram.

Por último, a terceira função da documentação pedagógica é a de produzir materiais pedagógicos para a reflexão sobre o processo educativo, sendo matéria prima para a discussão, a ressignificação e a avaliação das práticas docentes (BARBOSA; GOULART e MELLO, 2017, p. 10). Em resumo, a documentação pedagógica tem como objetivo comunicar, constituir memória e produzir material pedagógico para a reflexão.

Na abordagem de Reggio Emília, a criança é concebida como criativa, pensante, ativa e protagonista, sendo o centro dessa pedagogia participativa e relacional. E a documentação pedagógica é instrumento fundamental para revelar ao mundo essa concepção de criança, para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças e dar visibilidade ao pensamento infantil. Sendo assim, a documentação pedagógica malaguzziana cumpre uma função política na consolidação dessa imagem de criança positiva e afirmativa e, de demonstrar que a escola de infância pública, laica, de qualidade e com a participação da comunidade é possível.

Em seu poema sobre as cem linguagens da criança, Malaguzzi afirmava que a criança é feita de cem, cem linguagens, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Mas, que tinham lhe roubado noventa e nove, a escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.

O autor italiano faz uma oposição à etimologia da palavra infância, que tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* (falar), onde *fan* (falante) e *in*, negação do verbo, constituem o termo *infans*, que se refere ao indivíduo sem linguagem, que ainda não é capaz de falar, que não tem voz e nem vez. Malaguzzi cria que por meio das cem linguagens, que na verdade são múltiplas, as crianças tinham a possibilidade de se

expressar, de dar materialidade às suas interpretações do mundo, de dar visibilidade ao seu pensamento, de se tornarem sujeitos.

De fato, a documentação pedagógica cumpriu e ainda cumpre papel importante para a Educação Infantil, de afirmar certa imagem de criança positiva e de dar visibilidade aos processos de aprendizagem dessa criança. Não é à toa que a abordagem de Reggio Emília se tornou referência mundial quando se trata de creches e pré-escolas e exerce, hoje, forte influência na educação de crianças pequenas no Brasil.

Porém, o que está em jogo quando a criança se torna visível?

A visibilidade não é boa ou ruim em si, todavia carrega consigo ambiguidades e contradições. Ela é ambivalente. Revelar, tornar visível ou dar visibilidade, assim como, por outro lado, invisibilizar, mascarar e esconder são mecanismos que fazem parte do funcionamento dos poderes que estão em jogo em nossa sociedade. São táticas e estratégias de disputa política pela criança, que produzem discursos que versam e imagens que imperam sobre ela.

Em “A vida dos homens infames”, Michel Foucault (2010) trata a respeito da compilação realizada por ele, de pequenos textos que relatam “notícias” da vida de pessoas que foram presas e condenadas durante o século XVIII na França. Fragmentos de discursos carregados de fragmentos de realidade que se chocaram contra as instituições, as leis, as normas, os códigos, as regras, os poderes e se tornaram, por isso, infames, indignos e inglórios. Vidas ínfimas, ordinárias, anônimas, “existências destinadas a passar sem deixar rastros” (FOUCAULT, 2010, p.207), mas que ganharam visibilidade e notoriedade graças ao seu encontro com o poder.

Parti em busca dessas espécies de partículas dotadas de uma energia tanto maior quanto menores elas próprias o são, e difíceis de discernir. Para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras [...] (FOUCAULT, 2010, p. 207).

Foram os poderes em seu funcionamento que deram visibilidade àquelas vidas desconhecidas dos prisioneiros e encarcerados há mais de duzentos anos. E, são eles também que, de certo modo, passaram a “prestar atenção” e a “espreitar” as existências diminutas das crianças, a dizer e a fazer dizer algo sobre elas, a ver e a fazer ver, a tornar visível. Os poderes, por meio da instituição escolar, com suas práticas e procedimentos, táticas e discursos, não param de engendrar o sujeito criança e de revelá-la.

A documentação pedagógica tornou-se parte de um dispositivo maior, peça ou engrenagem no mecanismo dos poderes que não cessam de produzir, reproduzir e exibir certa imagem de criança. “Aparelho de captura” (DELEUZE e GUATTARI, 1997), que não para de fazer ver. Verbos como: mostrar, revelar, exibir, divulgar, dar visibilidade, tornar visível, tornaram-se palavras de ordem nas escolas de infância e estão cada vez mais presentes nos discursos pedagógicos sobre a infância nos dias de hoje.

Ao falar sobre a criança e criar uma representação dela, o professor tem argumentos para fundamentar suas intervenções sobre ela na instituição. Como afirma Narodowski (1993), a infância, a criança escolarizada, é o ponto de partida e ponto de chegada da Pedagogia. Ponto de partida porque a Pedagogia só existe devido à infância, foi preciso criar uma ideia de infância, inventar seu conceito, gerar sua noção para que a Pedagogia pudesse atuar sobre ela. E ponto de chegada porque a Pedagogia produz essa infância.

Vista sob essa perspectiva, a documentação pedagógica pode ser pensada como instrumento de legitimação e validação da intervenção adulta sobre a criança no âmbito escolar, justificando as decisões colocadas em prática pelo corpo docente, atestando o direito do magistério de produzir representações, imagens e concepções sobre ela. Ao mesmo tempo em que a documentação pedagógica, por meio do discurso, cria certa concepção de criança, ela fundamenta e justifica determinadas práticas, produzindo argumentos irrefutáveis e intervenções na educação. A documentação pedagógica possui então uma dupla função: produzir a criança que é vista e o professor que a vê. Para a criança ser revelada de determinada forma, é preciso que o professor a enxergue de certa maneira, através de lentes específicas. Faz-se necessário produzir o “olhar sensível” e a “escuta ativa”.

A criança é incessantemente observada, vigiada e monitorada. Ela é o foco. Tudo o que faz e fala precisa ser registrado, que por sua vez será analisado e interpretado em conversas, debates e discussões entre educadores, professores, pedagogos e, por fim, divulgado, tendo como público as famílias, a comunidade, as crianças e outros profissionais da educação. Ela não para de ser visibilizada, divulgada, publicizada. Cada gesto seu deve ser observado, registrado, revelado, interpretado e exposto.

Já não é mais possível à criança brincar, vestir-se, alimentar-se, dormir, relacionar-se sem que a professora ou o professor esteja filmando ou fotografando suas ações, escrevendo suas falas, anotando comentários. Hipervisibilidade e maximização

da transparência. A documentação pedagógica tira a criança das sombras, mas a expõe à luminescência do visível.

No livro “A sobrevivência dos vagalumes”, Georges Didi-Huberman aborda a distinção entre *luce* e *lucciola* na língua italiana. Ele parte da “Divina Comédia”, de Dante Alighieri, que trata da grande, gloriosa e celestial luz (*luce*) do Paraíso e das pequenas e fracas luzes (*luciole*) dos pirilampos ou vaga-lumes, que são as almas condenadas a vagar pelas trevas.

Porém, o autor inverte as relações entre *luce* e *luciole* a partir da sua leitura de Pier Paolo Pasolini, que coloca de um lado os grandes projetores de propaganda do fascismo na Itália, “aureolando o ditador fascista com uma luz ofuscante” e, do outro lado, “os resistentes de todos os tipos, ativos ou ‘passivos’, [que] se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir sinais” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17).

Os fortes holofotes da documentação pedagógica que se acenderam para tornar visível a criança, ofuscaram os diminutos lampejos que ela propaga. Seria possível captar os sinais que as crianças continuam a emitir sob a forte luminosidade da documentação pedagógica? E que sinais seriam esses? De que forma engendrar devires-imperceptíveis em meio a tanta transparência? Como criar “zonas de opacidade ofensiva” (PELBÁRT, Notas de aula, 2016) diante desse panóptico? Como ajustar a fotometria para captar os lampejos das crianças? De que maneira transitar entre a subexposição do anonimato e a superexposição da hipervisibilidade?

Talvez o desafio seja evitar cair no ou isto ou aquilo, nos polos e extremidades. Nem luz, nem escuridão. É habitar, ou pelo menos mover-se entre elas, explorar o espectro que existe da opacidade à transparência, da invisibilidade à visibilidade, da subexposição à superexposta. É preciso buscar aqueles pontos cegos onde seja possível utilizar a exposição como algo estratégico. Ajustar o fotômetro para captar os raios luminosos das crianças e as revele, sem que elas fiquem superexpostas.

Diante disso tudo, ainda nos cabe perguntar: como as crianças recusam os discursos, expectativas, modelos, padrões, clichês, representações, imagens e ideias que imperam sobre elas? Como fazem para evitar ou fugir dos holofotes que são direcionados a elas? De que maneiras resistem ou fogem à visibilidade, à transparência e à exposição da documentação pedagógica? O que dizem diante da representação que os adultos fazem delas? São essas questões que as páginas seguintes pretendem abordar.

## O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Quando uma rede disseminada ataca, investe sobre o inimigo como um enxame: inúmeras forças independentes parecem atacar de todas as direções num ponto específico, voltando em seguida a desaparecer no ambiente. De uma perspectiva externa, o ataque em rede é apresentado como um enxame porque parece informe. Como a rede não tem um centro que determine a ordem, aqueles que só são capazes de pensar em termos de modelos tradicionais podem presumir que ela não tem qualquer forma de organização (HARDT e NEGRI, 2005, p. 130).

### ***Cena 1: A revolta dos patinhos de borracha***

Fazia muito calor. Vi as bacias perto da torneira, cheias de água. Dentro delas tinha uns patinhos de borracha. Fiquei olhando por um tempo. “Será que eu entro?”. Resolvo ver se está muito gelada. Para isso, coloco a ponta do dedão do pé. Sobe um arrepio. Acho que está boa. Nem muito quente, nem muito fria. Decido entrar. Tiro shorts e a camiseta. Entro pela ponta do pé. E depois, vou de uma vez. Que delícia! Pulo dentro da bacia. Jogo água para cima. Faço espirrar para todos os lados. Depois, me sento, cantarolo, finjo estar numa banheira, tomando banho de espuma. Miro as gotículas que escorrem pelos dedos das minhas mãos. Olho os raios de sol que silenciosamente atravessam a água e me aquecem, iluminando partes de mim. Vicente se aproxima e mais do que depressa se despe para entrar na água comigo. A gente brinca, ri, conversa. Cospe água, engole, engasga, joga, espirra, esguicha. Flui. A professora se aproxima. Sorradeira. Traz consigo uma câmera fotográfica. E com pés de algodão, chega cada vez mais perto. Tentamos mostrar que não é bem-vinda ali. Só que ela parece ignorar nossos avisos. Então, ultrapassa os limites e invade nosso território. A guerra se inicia. Pegamos nossos patinhos de borracha e disparamos esguichos d’água contra ela. A professora se dá conta que a única alternativa que lhe resta é bater em retirada. E enquanto tenta correr e fugir, outras crianças, que antes estavam dispersas pelo parque, se juntam a nós e insurgem contra ela, que teve de sair às pressas com a roupa toda ensopada. Vitória!!!!

Diante da câmera fotográfica, no contexto escolar, as crianças se comportam de diferentes maneiras. A primeira reação que elas esboçam é parar o que estão fazendo e posarem para a foto. Não é difícil o professor querer registrar aquele instante em que a criança está concentrada na atividade ou brincadeira para documentar e, ao perceber o artefato, ela imediatamente sorri ou faz pose. Conforme se habitua com a presença da máquina fotográfica, as crianças agem, na maioria das vezes, como se não notassem ou fosse algo “natural”. O objeto deixa de ser algo extraordinário e se torna trivial,

banal, ainda mais se as crianças são expostas ao registro fotográfico desde a mais tenra idade.

Muitas delas demonstram grande curiosidade pela câmera. Já bem pequenas imitam os gestos do professor ou da professora, brincando pela sala com blocos de madeira, como se estivessem fotografando umas às outras, fazendo o som do clique com a boca. A partir de certa idade elas começam a pedir para usar a câmera, ver as imagens e experimentar o manuseio do objeto.

Mas existem momentos em que não querem se deixar capturar pela câmera. Provocam. Realizam aquilo que não cabe na documentação pedagógica. Diante das lentes fazem caretas, cara de raiva ou braveza, mostram a língua, viram o rosto ou o cobrem, tampam a lente da câmera com as mãos. Se escondem, saem correndo, fogem, procuram refúgios e esconderijos. E até mesmo expressam por meio de palavras a sua insatisfação ou incômodo.

Há também aqueles raros instantes em que as crianças insurgem contra o professor ou professora, como na cena acima. Instante aquele em que um grupo se junta, como que por contágio ou contaminação e trava uma “guerra de guerrilha” (DELEUZE, 1996). Diferente da guerra, que geralmente é normatizada, codificada, em que há frente, retaguarda, batalhas e as tropas obedecem às sequências e ordens do comandante; a guerrilha assemelha-se mais ao ataque de bandos, às lutas sem obedecer às regras, embates sem batalhas. Na guerrilha, não se sabe quem é o inimigo, de onde vem, com qual velocidade, o modo como luta. Ele é imprevisível.

As crianças simplesmente surgem e insurgem contra o adulto, expulsando-o dali. Ele é obrigado a sair do lugar, mudar-se, movimentar-se, deslocar-se. Como que forçado pela força do vento, correnteza do rio ou tempestade. O bando de infantes o impele para longe, expulsando-o de seu território.

Mas o que há de positivo num bando, em princípio, é que cada um trata daquilo que lhe diz respeito ao mesmo tempo que encontra os outros, cada um recolhe a sua parte dos despojos, e um devir é esboçado, um bloco põe-se em movimento, já sem pertencer a ninguém, mas “entre” todos, como um barquinho solto por crianças e perdido, que outros roubam (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 20).

Ao atirar água contra a professora, as crianças estão reivindicando sua liberdade, a possibilidade de ficar em paz, de brincar sem que alguém esteja fotografando, anotando ou filmando. Por mais que essas fotos e vídeos não sejam utilizados para vigiar ou controlar, mas para afirmar a alegria presente no brincar ou na relação com



os elementos naturais, ou quaisquer que sejam os argumentos pedagógicos, tudo o que as crianças desejam é ficar em paz, entre pares, tomando sol, jogando água para cima.

É o protesto contra a hipervisibilidade, pelo direito à privacidade – se é que isso é possível num lugar público como a instituição escolar. Um grito que tenta afugentar os adultos abelhudos. Ou, pode ser que estejam simplesmente brincando e se divertindo com o ato de atirar água na professora, o que por si só já é um ato de transgressão magnífico.

## **Cena 2: Relatório do Vitor**

No intervalo, vi o professor trabalhando em seu computador, quando me aproximei e vi uma foto minha. “Sou eu, professor?” – perguntei. “Sim. Todo ano eu tenho que escrever um relatório sobre cada criança da turma que eu imprimo e entrego para a família de vocês na reunião de pais.”, ele respondeu. “Relatório? É que nem um livro?”. “É... Mais ou menos. É que nem uma história. Eu conto um pouquinho sobre você. Falo das suas amigadas, o que gosta de fazer na escola, as brincadeiras favoritas, as atividades que mais gosta, como está a sua escrita. Aí coloco fotos, atividades, as fichas de atividade. Tento contar uma história de como você passa os dias aqui na escola. Vou ler um trequinho para você...”. Ele leu um pedaço do relatório para eu ouvir. Falava sobre mim, minhas amigadas, com quem eu brincava. “Ah, entendi. Que legal.”, eu falei. Aí eu voltei para a sala de aula e tive uma ideia: fazer um relatório sobre o professor. Peguei um lápis de escrever e uma folha de papel, sentei-me e comecei a desenhar, tipo uma história em quadrinhos, três embaixo e três em cima, contando o trabalho do professor. Em cima, no primeiro quadrinho, eu o fiz correndo atrás da gente com a máquina fotográfica querendo tirar foto da gente. Aí do lado, ele desenhando com a gente na aula. E depois ele comendo na hora do lanche. Embaixo, ele falando bravo para eu comer os legumes no almoço. Depois um desenho do rosto dele, que nem um retrato, mas com a máquina na frente. E no final, eu o fiz com cara triste na sala da diretora. Aí fui mostrar para o professor. “Olha, professor, também fiz um relatório seu”. Ele ficou surpreso. Conte para ele o que era cada quadrinho. Ele deve ter achado muito engraçado, porque deu muitas risadas. Perguntou se podia guardar o desenho e eu fiz que sim com a cabeça. Acho que ele gostou.

Nesse breve encontro entre criança e professor, ambos trocam olhares e impressões de como um vê o outro. A criança acompanha atentamente a leitura de seu relatório, de como ela é vista e representada para o mundo pelo adulto. Em seguida,

faz o relatório do professor, por meio do desenho, narrando o trabalho desempenhado pelo docente. A ilustração não parece ter sido realizada como ato de protesto ou reclamação, todavia não deixa de conter traços de crítica e humor, mas também de empatia e afeto.

Ilustração 1 – Relatório do Vitor



Fonte: JANEI (2022, p. 45).

O desenho traz a hierarquia entre o professor e a criança, e entre a diretora e o professor. Há duas cenas análogas. Em ambas, o quadro é dividido em dois pela mesa ao centro. Do lado esquerdo, com o dedo em riste, fica aquele que exerce uma relação de poder sobre o outro. Do lado direito está a pessoa assujeitada. Na primeira cena, vemos o professor chamando a atenção da criança para que ela coma o almoço. Na cena seguinte, observamos a diretora brigando com o professor.

Há ainda expressão de alegria nas representações do professor. Ele sorri no quadro em que está desenhando e demonstra entusiasmo durante a hora do lanche. O curioso das duas cenas é que a criança está ausente nelas. Embora não esteja explícito

no desenho, quando a criança relatou o que havia feito para o professor, ela explicou que na cena em que ele estava desenhando, as crianças estavam juntas.

E, nos dois quadros restantes, o professor é retratado com a máquina fotográfica, na imagem grande e em destaque ao centro, e no canto superior esquerdo, correndo atrás da criança para fotografá-la, enquanto ela foge. A presença da máquina fotográfica é grande, tanto que o professor é representado com ela no quadro que leva o título do relatório.

Na representação realizada pela criança, talvez seja possível afirmar que ela exprime certo desconforto em relação aos momentos de refeição e ao ser fotografada. Pode ser que exista até mesmo certo sentimento de compaixão da criança com o professor ao retratá-lo com a feição entristecida na reunião com a diretora. Não se sabe exatamente quais eram as reais intenções da criança ao produzir esse desenho, se sua ação era mera descrição da realidade ou pura sátira, ou ainda, ambos.

Contudo, não cabe aqui ficarmos especulando sobre seu propósito, nem elaborando interpretações do desenho, o que nos importa são os problemas que ele nos impõe. O gesto daquela criança nos provoca a pensar, ele nos coloca algumas perguntas: "Com que direito os professores falam das e sobre as crianças?". "Será que temos o direito de falar de alguém?", "O que nos autoriza a falar do e pelo outro?" Quando se fala de uma pessoa adulta é preciso tomar todo cuidado, pois ela pode querer brigar, revidar ou se defender, seja fisicamente, judicialmente, intelectualmente. Mas ao falarmos sobre as crianças, elas não conseguem fazer o mesmo.

Sabe-se que na maioria das vezes, as crianças pequenas não se organizam em sindicatos, clubes ou agremiações estudantis, não votam e nem elegem representantes. Em seu lugar fala o adulto: pai, mãe, professor, psicólogo, médico, terapeuta, fonoaudiólogo, entre tantos outros. Elas não têm direito à voz. O infante continua sem poder falar, mesmo tendo linguagem.

Na escola, o professor opera como porta-voz da infância, se colocando no lugar de representante dela. Escolhe por ela, dita o que é melhor para a criança. Ele é o adulto, o responsável, o profissional, o especialista, quem sabe e conhece sobre. E sua legitimidade vem daí. A própria escola, como instituição, outorga ao professor o direito de intervir sobre a criança, de falar sobre ela, de falar dela, de falar no lugar dela.

Mas ao criar o relatório por meio do desenho, a criança afirma que é capaz de falar por si, que também tem algo a dizer sobre o docente e de como vê a escola e seu funcionamento. E, assim, acaba por questionar essa relação de poder, a contestar a prerrogativa que é concedida ao professor de falar sobre ela e outras crianças, a fazer

objeção à sua autoridade, a reivindicar seu direito de expressar-se e de não se deixar representar.

A criança resiste à escola, ao professor, às práticas, procedimentos e técnicas de produção de representação, imagens e discursos que operam sobre ela, caricaturizando-as. Paródia. Ao simular o relatório do professor, ela satiriza a documentação, a ação de registrar, o docente, a instituição e a si mesma. A criança debocha, desdenha, ri da representação produzida sobre si representando aquele que a representou. Pois, se o professor fala dela, ela também tem o direito de falar do professor. Princípio de igualdade. Fórmula da reciprocidade. Com bom humor, ela afirma o que acha, o que pensa, o que vê, dismantando os fundamentos institucionais que legitimam os discursos que tentam agarrá-la e nos força a ponderar: "Quem é que pode falar sobre quem?". Como dizia Gilles Deleuze (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 87), "O humor é traidor, é a traição. O humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz fugir alguma coisa. Está sempre no meio, no caminho".

Liselott Olsson (2017, p. 45) traz outro exemplo de resistência da criança frente à documentação pedagógica engendrada pelas professoras. Ela narra a atividade desenvolvida com um pequeno grupo de crianças, da cidade Estocolmo, interessado pelo ritmo cardíaco. Após correrem ao redor da escola e medirem a frequência cardíaca com o estetoscópio, elas conversaram e a ilustraram de diferentes maneiras. Em seguida, as professoras se sentaram com os registros que realizaram e, analisaram, discutiram e resolveram levar as ilustrações reduzidas e impressas em uma única folha e, somente parte das conversas que elas consideraram mais relevantes.

As crianças ficaram muito chateadas diante das ilustrações reduzidas e dos trechos da conversa. As professoras tentaram explicar e convidar as crianças para a discussão, mas elas não se mostraram mais interessadas, se afastaram e começaram a rir. "As crianças se recusam a continuar a se conectar com as professoras. Um pequeno gesto micropolítico da parte das crianças subverte a situação macropolítica" (OLSSON, 2017, p.47).

Tanto o relatório do professor elaborado pela menina por meio do desenho, quanto o relato realizado por Liselott Olsson são exemplos de recusa e resistência das crianças frente à documentação pedagógica, aos registros realizados pelos professores e do direito de falar, escolher e decidir por elas.

Na visão malaguzziana a documentação pedagógica era uma maneira de revelar as ideias das crianças, dar visibilidade às suas aprendizagens, tornar visível seu pensamento por meio das múltiplas linguagens, torná-las protagonistas de suas

experiências, fazê-las “falar”, convertê-las em sujeitos. Sua obra é uma grande inspiração para educadores da infância do mundo todo e, durante anos foi uma das principais referências nas escolas nas quais trabalhei. Na perspectiva desse pensamento, falar da criança é dar visibilidade a ela, afirmar uma imagem de criança ativa, criativa, pensante, inteligente.

Todavia, se pensarmos a partir do texto citado acima, de Michel Foucault, as vidas infames dos prisioneiros e condenados na França do século XVIII só adquiriram alguma evidência graças ao seu choque com o poder. Foram as relações de poder que produziram a visibilidade e a enunciabilidade sobre aqueles corpos encarcerados.

Nesta perspectiva, a visibilidade é algo perigoso e arriscado. No ato de tornar visível a aprendizagem e o pensamento das crianças, existe algo relacionado com o funcionamento do poder, com a produção de imagens, discursos e práticas sobre elas. Se antes elas eram invisíveis, agora, por outro lado, não cessam de ser vistas e visibilizadas. Desde seu encontro com o poder, não cessaram mais de falar, pensar, argumentar, produzir hipóteses e ter ideias. As crianças foram transformadas em produtoras de cultura, saberes, imagens, valores, conhecimentos, experiências, tornando-se imenso território a ser explorado e disputado, inclusive economicamente.

Tanto que hoje, existem o Centro Loris Malaguzzi e a Fundação Reggio Children na cidade de Reggio Emilia, que recebem milhares de professores, diretores e coordenadores do mundo todo para visitarem as escolas do município italiano, realizarem cursos de formação e adquirirem as publicações com as documentações pedagógicas produzidas pelas professoras e atelieristas, a partir do trabalho realizado com fotos, imagens, ilustrações e falas das crianças.

Embora existam escolas e redes públicas no Brasil que se inspirem no pensamento malaguzziano, o que assistimos hoje é a proliferação de escolas privadas que adotam a abordagem de Reggio Emilia. Cabe nos perguntar o quanto a visibilidade produzida pela documentação pedagógica tem se transformado em estratégia de marketing por essas escolas, a fim de não somente aumentar o número de crianças matriculadas, mas também conquistar professores interessados em cursos de formação e publicações, tornando-se um negócio bem lucrativo na área da Educação.

## CONCLUSÃO

Fica ainda a pergunta que nos colocamos no início deste texto: como lidar com a crescente hipervisibilidade e superexposição da criança geradas pela documentação pedagógica?

Talvez uma das respostas para essa pergunta seja o trabalho realizado por Fernand Deligny, com crianças autistas. O pedagogo francês dirigiu asilos e internatos durante a Segunda Guerra Mundial e o pós-guerra na França, trabalhando por anos com crianças e adolescentes órfãs, loucas e delinquentes. A partir dos anos 60, ele iniciou uma rede de acolhimento de crianças autistas na região de Cevenas. Uma nova “tentativa”.

“Tentativa” era o nome que o autor empregava para se referir às diversas experiências que empreendeu como educador de crianças “profundamente retardadas e ineducáveis”.

Segundo Peter Pál Pelbart

[...] tentativa não é um projeto, não é uma instituição, não é um programa, não é uma doutrina, não é uma utopia [...]. Uma tentativa esquiva as ideologias, os imperativos morais, as normas. Uma tentativa só sobrevive se não fixar um objetivo, mesmo quando inevitavelmente é chamada a realizá-lo (PELBART, 2013, p. 265).

Deligny criou um território comum com os autistas, rompendo radicalmente com as instituições. Ele constituiu uma rede, que não pretendia nem incluir, nem socializar e nem curar, mas evadir, escapar, fugir das práticas e discursos das instituições, dos hospitais psiquiátricos, manicômios, escolas e asilos de seu tempo.

O pedagogo se recusava a falar sobre aqueles com os quais convivia, a ponto de afirmar a impossibilidade de pronunciar-se pelos outros, numa época em que a linguagem tinha forte presença no pensamento, apoiada pela psicanálise lacaniana e o estruturalismo. Nessa realidade ausente de linguagem, o autor se via destituído do direito de dizer algo a respeito deles, sobre eles, por eles. E ao invés de torná-las visíveis, ele tentava a todo custo não subjetivar as crianças, não as sujeitar, mas dar lugar à dessubjetivação.

E, embora Deligny não falasse sobre as elas, ele não deixou de pensar a partir de sua experiência e convivência com crianças autistas. Ele inventou maneiras de acompanhar os trajetos feitos por elas ao longo do dia: o traçar de diferentes linhas sobre folhas de papel transparente. Sob a folha transparente havia outra folha com o mapa físico do terreno. Nela, a equipe de adultos delineava os trajetos das crianças

autistas, seus desvios, escapadas e recorrências, denominados: linhas erráticas ou linhas de errância. E, utilizando diferentes cores, os percursos dos adultos, chamados: trajetos costumeiros.

Mas qual seria a finalidade de esboçar esses mapas, traçar essas linhas, cartografar os trajetos das crianças autistas? Como essa prática se distingue da documentação pedagógica malaguzziana? A diferença é que Deligny não queria compreender, significar ou interpretar, nem representar um indivíduo ou coletivo, mas apenas acompanhar o percurso de, seguir o fluxo, o curso das coisas “[...] e não se fixar nas supostas intenções, sempre projetadas, pressupostas...” (PELBART, 2013, p. 268).

Ao invés de retratar e representar o indivíduo, o sujeito, a identidade, é necessário afirmar a dimensão do impessoal, da pré-subjetividade, do pré-humano. Algo atravessa, conecta, atrai, faz rede. Deligny afirmava que era preciso “esquivar a armadilha do ‘sujeito’” (PELBART, 2013, p. 271). Ele até mesmo elogiava o fato de mal saber de quem eram aquelas folhas transparentes acumuladas, de que elas poderiam pertencer a qualquer criança.

Contudo, o que nos interessa aqui na obra de Fernand Deligny é a mudança de perspectiva que ele opera a partir de seu trabalho com as crianças e adolescentes. Como afirma Krtolica (2010), Deligny inverteu o ponto de vista de pessoas falantes sobre crianças mudas pelo “ponto de vista” de crianças mudas sobre o mundo da linguagem. Ao invés de perguntar o que falta aos autistas para acessar o mundo da linguagem, trata-se de buscar o que nos torna estranhos aos deles.

Sendo assim, não se trata de falar sobre as crianças, mas enxergar o nosso mundo a partir do olhar delas. Não é o adulto que interpreta o mundo da criança, mas a partir da perspectiva da criança ele interroga o mundo adulto. É ver o adulto do ponto de vista da criança, ver a escola a partir do olhar de aluno e não de professor, ver a instituição a partir da resistência e não do poder: “Quando estamos do lado de delinquentes, loucos, estudantes do ensino médio, justiça, escola, manicômio, ficam com uma cara engraçada; bem, da mesma forma, quando estamos do lado do mudo, é a língua que tem uma cara engraçada” (DELIGNY Apud KRTOLICA, 2010, p.2).

Obviamente, guardadas as devidas semelhanças e diferenças, cabe nos perguntar se não seria justamente isso que a criança realizou ao desenhar o relatório do professor. Não é uma “delinquente”, infratora da lei, louca ou estudante do Ensino Médio. É uma criança pequena, da escola de infância, em outro contexto cultural, político, econômico e histórico, mas que não deixa de dar “uma cara engraçada”,

ridicularizar, satirizar, parodiar a escola, de fazer o professor de bobo, tirar sarro, torná-lo engraçado, que por sinal, se acaba de rir.

Estar “do lado de”, me lembra o estar “diante de” que Deleuze e Guattari descrevem a partir da obra de Artaud.

Artaud dizia: escrever para os analfabetos – falar para os afásicos, pensar para os acéfalos. Mas o que significa “para”? Não é “com vistas a...”. Nem mesmo “em lugar de...”. É “diante”. É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não para de se tornar, talvez “para que” o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar de sua agonia. Pensamos e escrevemos para os animais. Tornamo-nos animal, para que o animal também se torne outra coisa. A agonia de um rato ou a execução de um bezerro permanecem presente no pensamento, não por piedade, mas como a zona de troca entre o homem e o animal, em que algo de um passa ao outro. É a relação constitutiva da filosofia com a não-filosofia. O devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui um povo por vir e a nova terra (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 141).

Não falar para o outro, não falar “para” as crianças, nem com vistas a elas ou no lugar delas, sobre elas. É impossível colocar-se no lugar do outro, sentir o que ele sente ou pensar como ele pensa. Mas “diante de”, do lado de, perante, frente a frente, na presença de outrem, somente deste modo, olhar a escola não a partir do ponto de vista de professor, mas do aluno, ver o adulto do ponto de vista da criança, é que poderemos nos tornar outro.

Ora, pelo contrário, é necessário falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas, Não de todo uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. Não há juízo na simpatia, mas conveniências entre corpos de todas as naturezas (DELEUZE e PARNET, 2004, p.70).

Deleuze nos convida a fazermos conspiração. Conspirar: pirar juntos. Pirar no sentido de delirarmos, imaginarmos, inventarmos, adultos e crianças, a escola e o mundo que desejamos habitar e conviver, que não deixem de escutar e olhar a crianças, mas que também não caiam na armadilha de querer representá-la, de serem a sua porta voz, de falarem por ela e sim que componham uma polifonia, que façam ecoar seus gritos de protestos, suas vozes.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem; GOULART, Ana Lucia e MELLO, Suely Amaral. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 1996.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.



- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** São Paulo: 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 4 vol. São Paulo: Ed. 34, 1997 a.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **A sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Multidão.** Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: Estratégia, poder-saber. **Ditos e escritos IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- JANEI, Vitor. **Fragmentos de uma vida docente: criança, resistência e Educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 102. 2022.
- KRTOLICA Igor, La tentative des Cévennes. Deligny et la question de l'institution, **Chimères**, 2010/1 (Nº 72), p. 73-97. DOI: 10.3917/chime.072.0073. URL: <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2010-1-page-73.htm>
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna.** 1993. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1993.
- OLSSON, Liselott Mariett. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. In: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela Guarnieri do C. (org.) **Infância e pós-estruturalismo.** São Carlos: Pedro e João, 2017.
- PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento.** São Paulo: N-1, 2e013.
- PELBART, Peter Pal. **Crítica e clínica.** 07 mar. 2016, 23 maio. 2016. Notas de Aula. São Paulo: Casa do saber.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

What do children say about educational documentation?

**Vitor Janei**

Doutor em Educação

Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas

São Carlos, Brasil

[vitorjanei@gmail.com](mailto:vitorjanei@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0954-7689>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida Eliseu de Almeida, 2046 Apto 14A – Instituto Previdência, 05533-000, São Paulo/SP, Brasil

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

### HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 21-05-2023 – Aprovado em: 24-09-2023