



## A PRÁTICA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVA, MEMÓRIA, AUTORIA

### *THE PRACTICE OF REGISTER IN CHILDHOOD EDUCATION: NARRATIVE, MEMORY, AUTHORSHIP*

LUCIANA ESMERALDA OSTETTO<sup>1</sup>

*lucianaostetto@id.uff.br*

#### RESUMO

O artigo apresenta e analisa a experiência do projeto desenvolvido junto aos educadores de uma unidade municipal de Educação Infantil da rede pública de Niterói-RJ, a qual atende crianças de 2 aos 5 anos de idade. Integrando uma ação de formação continuada e pesquisa, fez-se um convite aos educadores para que se abrissem à aventura pedagógica de apropriação da sua experiência-palavra, apostando na possibilidade formativa da narrativa de histórias sobre os fazeres docentes. Compreende-se que, por meio das variadas formas de registros da experiência pedagógica (anotações, caderno de registro diário, relatórios, fotografias, pequenas filmagens, arquivos de produções das crianças), trava-se o essencial diálogo teoria-prática, eixo fundamental para a qualificação da proposta pedagógica efetivada na Educação Infantil, assim como para a qualificação de seus profissionais. Além de propormos questões conceituais em torno da documentação, analisamos, no presente texto, percursos de aprendizagens e constituição de fazeres-saberes singulares dos educadores participantes do projeto. A investigação-formação reafirma a importância do registro como narração-apropriação-ampliação dos repertórios vivenciais.

**Palavras-chave:** Registro • Documentação pedagógica • Formação continuada • Educação infantil.

#### ABSTRACT

The article presents and analyzes the experience of the project developed along with educators from the educational public institution from the Niterói-RJ, which provides for children ranging from 2 to 5 years old. Aiming at integrating an action of ongoing education and research, educators were invited to open themselves up to the pedagogical adventure of connecting with their word-experience, betting on the storytelling formative possibility about the teaching practice. It is understood that through the forms of registering vary of pedagogical experience (note-taking, journals, reports, photographs, short footages, and the children's own productions), the essential theory-practice dialogue takes place, which constitutes a fundamental axis for the improvement of the pedagogical proposition endorsed by Childhood Education as well as for the improvement of its professionals. In addition to proposing conceptual issues surrounding the documentation we analyzed in this text, learning paths and constitution of single-doings knowledge of the project participants educators. The research-training reaffirms the importance of registration as a narrative-appropriation-expansion of experiential repertoires.

**Key words:** Register • Pedagogical documentation • Teachers' continuing training • Childhood education.

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora da graduação e do mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.



## INTRODUÇÃO

A formação inicial, ainda que represente uma etapa importante na trajetória formativa do professor, não é suficiente para responder às exigências e aos desafios colocados à Educação Básica na contemporaneidade. O próprio conceito de formação, no entrelaçamento de fatores e saberes implicados na prática docente, ganha significados renovados na atualidade. Considerado um processo múltiplo e não linear, vai além dos cursos específicos de iniciação à docência ou mesmo de aperfeiçoamento profissional: abarca toda a escolarização precedente e as experiências da pessoa-professor ao longo da vida, histórica e culturalmente situada; de tal maneira, perpassa continuamente o itinerário que o docente vai traçando e, ao mesmo tempo, pelo qual vai definindo sua identidade como profissional.

A formação é, antes, autoformação, pois o que está em jogo não é o ato de *ser formado* por alguém, mas o processo de *formar-se* – nas experiências vividas na cultura, em tempos e espaços específicos –, levando em conta o caráter decisório do sujeito nesse processo (NÓVOA, 2002, 2010; JOSSO, 2010). Considera-se, pois,

[...] o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável (NÓVOA, 2010, p. 168).

Destaque-se, nesse quadro conceitual, a importância inconteste de processos de formação continuada que contemplem espaços de reflexão sobre os fazeres e saberes docentes fertilizados e movimentados no cotidiano educativo. Seguindo tais pressupostos, o presente

texto apresenta um trabalho que, articulando pesquisa e extensão no campo da formação continuada de professores, toma como foco de análise o exercício de dizer o vivido, reconhecendo e apoiando percursos de autoria e autoconhecimento na escrita-registro de professores da Educação Infantil.

Sustentado pelos aportes teóricos da documentação pedagógica (GANDINI; GOLDHABER, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; RINALDI, 2012; FORTUNATI, 2003) e tomando por objeto a diversidade de instrumentos de registro do cotidiano, o projeto desenvolvido desenhou um fazer investigativo participativo, traçado junto aos educadores (refiro-me a educadores, considerando que participaram não apenas as professoras, mas a equipe gestora-pedagógica). Fundada no convite à interlocução de saberes e assumindo uma dinâmica própria dos processos de pesquisa-formação, a proposta foi marcada pelo exercício da narrativa fertilizada na aventura-apropriação da experiência-palavra dos participantes. Com tal dinâmica e tais procedimentos, procurou evidenciar a necessidade e importância de o educador ver-se como autor e narrador do seu fazer-saber educativo.

Participaram do projeto vinte e dois profissionais, sendo dezoito professoras, uma diretora, uma diretora adjunta e duas pedagogas. A referida instituição, unidade de educação infantil da rede pública municipal de Niterói-RJ, recebe 157 crianças com idades entre 2 e 5 anos, em turno integral. A organização dos grupos de crianças é feita por faixa etária, e em cada grupo trabalham duas professoras.



## REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO: INSTRUMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

A importância do exercício de registrar o cotidiano da Educação Infantil, tanto para a qualificação do fazer pedagógico, como para a (auto)formação dos educadores, vem sendo reconhecida nas últimas décadas. Evidências podem ser observadas pela produção de pesquisas, de experiências educativas, ou mesmo de legislação, que abordam ou fazem referência ao tema.

Na esfera legal, pelo menos desde 2009 diferentes práticas de observação e registro devem fazer parte da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, como forma de acompanhamento e avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido. É o que podemos ler no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...] (BRASIL, 2009, p.4-5).

Também no campo da pesquisa percebe-se a tematização da questão. No portal de periódicos da CAPES, em levantamento a partir dos descritores *documentação*, *documentação pedagógica*, *registro de professores* e *diários*, identificamos treze trabalhos na modalidade tese ou dissertação, produzidos entre 2003 e 2013; dez referem-se a pesquisas de mestrado e três de doutorado, todos focalizando a Educação Infantil.

A presença e o debate de questões referentes às práticas de registro e documentação no âmbito da Educação Infantil podem ser compreendidos dentro de um contexto de renovação de objetivos e funções de creches e pré-escolas, as quais tiveram acentuado, nas últimas décadas, seu caráter educativo; também a definição da centralidade da criança na formulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas impõe a necessidade daquelas práticas, haja vista que meninos e meninas no cotidiano educativo estão para serem conhecidos, em suas especificidades e seus modos próprios de conhecer e expressar sua relação com e no universo circundante, por meio de suas múltiplas linguagens. Assim está colocado nas DCNEI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).



Nessa direção, por decorrência, o papel do professor é redefinido, pois a necessidade de reconhecimento das crianças (para identificar e respeitar seus saberes e fazeres) exige-lhe, mais do que nunca, uma postura profissional de observação, registro e consequente reflexão sobre os modos de ser e fazer das crianças, assim como de sua prática pedagógica colocada em ação junto a elas. É preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implicado é imperioso. Sendo assim, o registro torna-se um instrumento que pode oferecer um caminho possível para tais aprendizagens, ajudando a ampliar a visão, todos os sentidos, para reconhecer e qualificar os processos singulares de meninas e meninos se constituindo enquanto tais nas relações que estabelecem com o entorno.

Para definir de que espécie de registro se está tratando aqui, começo por apontar que falo de um registro que é espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida. Registrando, lança bases para a reflexão sobre o passado, para avaliar suas ações, para rever o cotidiano educativo e o trabalho compartilhado com o grupo de crianças e, também, para reafirmar o presente e projetar o futuro. Trata-se de um registro que é instrumento do trabalho pedagógico, documento reflexivo: configura-se, no exercício de registrar, um espaço no qual o professor pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas, em cuja dinâmica pode apropriar-se de seu fazer. Ao registrar e refletir sobre o conteúdo registrado, por sua vez, reflete sobre

sua prática, e assim pode fazer teoria, tecer pensamento-vida, como diz Madalena Freire (1996). Documentando o que faz, abre possibilidades: pensar e repensar o que faz, compreender o que faz, redefinir ou reafirmar o que faz. Na escrita do registro, enfim, pode não apenas perceber limites e possibilidades de sua prática, mas colocar-se em movimento à procura de alternativas (OSTETTO *et al.*, 2001).

Falando especificamente do registro diário, marcado na escrita do professor, veremos que é um instrumento potente para efetivar a articulação de saberes, alimentando a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos. Seja descrevendo fatos, atividades e comportamentos do professor e das crianças, seja analisando o vivido, pensando e refletindo sobre o acontecido, o registro conta histórias, transforma-se em documentação de uma história construída no espaço educativo e compartilhado entre profissionais, crianças e famílias (OSTETTO, 2008).

De maneira mais ampla os registros, que se articulam e dão forma à documentação pedagógica, não se limitam ao levantamento e recolhimento de dados escritos, podendo também ser registros imagéticos, fílmicos, sonoros. Ou seja, são diversas as formas de registro que compõem os processos de documentação pedagógica:

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar [...] as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.152).



Outro aspecto muito importante diz respeito à discussão sistemática dos registros, que é parte constitutiva da prática de documentação, seja de imagens, produções das crianças, anotações, diálogos captados em áudio-gravador. Seu conteúdo deve possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento. Com a documentação, os educadores-observadores que registram através de formas variadas, vão construindo “um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento” (GANDINI; GOLDBER, 2002, p.151).

A documentação é, pois, um meio que contribui para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; é ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também canal de comunicação com as famílias. Nesse sentido, é importante destacar que envolve um processo cooperativo, que contempla não apenas o levantamento e recolhimento de dados, mas, sobretudo, a análise coletiva do observado. Pressupõe a interpretação junto com outros educadores e crianças (GANDINI; GOLDBER, 2002); diz respeito a um processo e a um conteúdo.

A documentação pedagógica como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. (...) Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para

refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.194. Grifado no original).

Por meio da documentação, aquele que documenta dá a conhecer o seu olhar, o seu pensamento e, ao mesmo tempo em que materializa sua interpretação sobre fatos, acontecimentos e experiências, transforma a memória em dados abertos à interpretação de outros. Se o material produzido está carregado da subjetividade daquele que documenta, ao ser compartilhado “ele se oferece à subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção do conhecimento” (RINALDI, 2012, p. 131).

De fato, a documentação nasce da observação. E observar não é um ato neutro, que simplesmente espelha ou reproduz a realidade, mas é um ato interpretativo, que revela intenções, compreensões, valores, expectativas e representações do observador. Por isso requer reflexão e discussão crítica. Como expõe Aldo Fortunati (2009), ao falar sobre planejamento, experiência e memória:

[...] o ato de observar não é um ato que mostra a realidade, mas um ato que a interpreta e que questiona a declaração das intenções e das expectativas de quem observa e, ao mesmo tempo, sua capacidade de submeter as observações – precisamente por sua evidente ausência de neutralidade – a uma reflexão e discussão crítica que possam incrementar seu sentido e valor compartilhado (FORTUNATI, 2009, p.78).

Os registros sistematizados podem servir de base para reunião de grupo de educadores, para estudo e avaliação da prática pedagógica em curso; para reunião de pais; para arquivo da instituição (OSTETTO *et*





al., 2001). Assim compreendido, o registro como história narrada, marcada, ganha a dimensão de documento. E, como tal, sempre uma possibilidade de ser revisitado, apropriado como base para avaliação contínua e fonte de consulta para elaboração de novos projetos.

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é aprendizagem e grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas com um olhar aberto, sensível, acolhedor (OSTETTO, 2008). Registrar é lançar-se para a frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra.

É nesse processo que o projeto desenvolvido incidu: incentivando o registro e coordenando os espaços de reflexão sobre os conteúdos registrados, assim como organizando a documentação pedagógica junto com os educadores, potencializando a análise, o compartilhamento e socialização dos fazeres-saberes que sustentam, criam e recriam o cotidiano educativo.

#### **No traçado teórico-metodológico: escutar com todos os sentidos**

Visando identificar processos de documentação e também contribuir para a formação continuada dos educadores que atuam na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Rosalda Paim, da rede pública de Niterói-RJ, o projeto foi desenvolvido com o foco no exercício da observação, do registro e da reflexão sobre a ação educativa cotidiana, integrando a prática e a pesquisa da documentação pedagógica.

Para tanto criou uma dinâmica de estudo e discussão com os educadores daquela instituição, sobre conceitos e diferentes modalidades de registro, sustentada no diálogo com a prática concreta dos educadores, apoiando seus processos de registrar e documentar como um todo.

A abordagem da documentação pedagógica supõe a observação com a qualidade da escuta (MALAGUZZI, 1999; HOYUELOS, 2006; DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003; RINALDI, 2012; FORTUNATI, 2003) impulsionada pelo compromisso, desejo e disposição de conhecer cuidadosa e atentamente os contextos e as maneiras próprias das crianças se relacionarem e construir conhecimentos sobre e no mundo. Como assinalou Carla Rinaldi (2012), a curiosidade, o desejo, a dúvida, o interesse, a emoção estão normalmente por trás do ato de escuta, compreendida como

[...] sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção) (RINALDI, 2012, p.124).

Nessa direção, o mesmo procedimento de observação, constitutivo da abordagem da documentação pedagógica, fundou o caminho metodológico assumido: estar junto com os educadores, escutar com todos os sentidos a multiplicidade de formas e sinais que falam sobre o que está acontecendo no cotidiano educativo e revelam maneiras de ser educador. Escuta que não é tão somente acionada para a coleta de dados, ou para a apreensão de respostas certas às questões formuladas; ao



contrário, a escuta como abertura para a constituição de um campo de significações que poderão ser produzidas no processo.

Pesquisar a documentação por meio da documentação foi a vereda metodológica perspectivada, pois a “documentação é esse processo: dialético, baseado em laços afetivos, e também poético; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda” (RINALDI, 2012, p.134). Dentro do quadro explicitado, o material básico da pesquisa-formação aqui apresentada (e que ainda está em andamento) contempla: a) registros escritos, elaborados pelos educadores, como pequenas notas ou escritas no caderno de registro específico; b) outros registros (imagéticos, filmicos, sonoros, etc.) que congregam materiais organizados nos limites de um determinado período.

Quanto ao registro escrito, os dados são recolhidos por meio de participação e observação de reuniões realizadas na instituição-campo em que acontece o projeto (reuniões de estudo, planejamento pedagógico). Para a operacionalização da recolha de dados, utiliza-se principalmente a elaboração de narrativas do percurso (caderno de campo).

Com relação aos outros registros, estão sendo inventariados os diferentes materiais documentais, procedendo-se ao levantamento do que vem sendo produzido pelos educadores, assim como catalogando tipologias (como, por exemplo, vídeos, fotografias, painéis expositivos, álbuns de atividades, cadernos de registros) e finalidades (observação e recolha de dados, elaboração de relatório, compartilhamento na sala do grupo, exposição nos corredores da instituição, socialização em reunião de

pais, sistematização de um projeto, etc.). A catalogação dos tipos de registros e de suas finalidades explicitadas, ao mesmo tempo, oferece os tópicos para categorias de análise, na busca por elementos indiciários do processo autoral-formativo.

Para o presente artigo, faço um recorte do material já recolhido, dando a conhecer alguns dados produzidos no encontro com o campo – o cotidiano educativo, o trabalho pedagógico dos educadores, a organização administrativo-pedagógica. Com fragmentos que captaram percursos de diferentes formas de registro, a partir de anotações advindas de observações e conversas com os envolvidos, conto histórias que pretendem revelar percursos de aprendizagens das professoras – mudanças de atitudes, na ampliação de olhares para as crianças e suas produções, assim como para as suas próprias práticas.

### **Primeiros olhares: nada é detalhe, tudo comunica**

A preocupação da UMEI Rosalda Paim com o registro, sobretudo como valorização das produções das crianças e comunicação com os pais, é evidente: quem entra no espaço da instituição identifica pelos corredores, clara e belamente, as marcas das crianças. O cuidadoso preparo, a atenta organização dos painéis nas paredes, na harmonia e colorido, transmitem mensagens sobre o projeto pedagógico da instituição, sobre a ideia de criança que fundamenta sua prática.

A intencionalidade na feitura dos murais em exposição evidencia-se no tipo de suporte e na forma adotada: tecidos, papelão, plástico transparente que admite a sobreposição de outros tantos materiais. Na composição dos painéis não se vê, por exemplo, E.V.A (emborrachados) ou TNT,



materiais tão comuns nas instituições de educação infantil (e tão pobres!). Ressalta, daquelas formas, o toque do feito à mão, artesanal, criativo, bonito, autoral. De imediato o visitante pode sentir: é diferente, tem a marca da instituição, revela sua identidade. Até o quadro que apresenta os funcionários tem esse toque: fotografias nada convencionais agrupam-se graciosa e significativamente como um mosaico de cores e formas e poses, informando um jeito alegre, interativo, colaborativo de fazer o trabalho, com todos os setores juntos, sem hierarquia. Emoldurando o quadro, há uma estética da integração, do gosto em estar junto, em construir e fazer cotidianamente a proposta pedagógica. Seria apenas um detalhe, simples decoração? Não! Os espaços, inclusive na presença e arranjos dos murais, contam histórias, transmitem mensagens, falam de princípios, concepções e objetivos.

O espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar, são condicionados por uma dada configuração espacial (HOYUELOS, 2006). Os espaços não são simples arranjos físicos, são também arranjos conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, requerendo atenção. Dessa forma, os materiais utilizados e as imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutros, portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual, denotam leituras e modulam os modos de ver:

(...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma 'inocente decoração de ambiente', estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como 'máquinas de ensinar' (CUNHA, 2005, p.135).

Nesse sentido, os repertórios visuais disponibilizados falam de gostos e concepções, assim como atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como "modelos de ser e de agir". No caso da instituição com a qual está se dando o diálogo, as paredes dos espaços coletivos, na entrada, nos corredores, como já indiquei, comunicam os objetivos, falam da preocupação com o registro, com a necessidade de compartilhar o vivido. Nos painéis, além das imagens, fotos ou produções originais das crianças, há sempre um título e um pequeno quadro explicativo, narrando o processo do que está sendo visto.

Para exemplificar, trago um trecho de um desses pequenos quadros/textos explicativos, que estava exposto juntamente com produções de monotípias realizadas pelas crianças.

Faltou energia elétrica na UMEI. Aquela falta momentânea provocou uma conversa com as crianças sobre o escuro. "Lá em casa teve um dia que faltou luz e o pai pegou a lanterna", disse um; "Fiquei com medo do escuro", disse outro; "Na minha casa teve uma queda de energia", comentou outra criança. Essa conversa nos levou a viajar na literatura com o livro "Medo de escuro" (autor Antônio Carlos). Conversamos sobre o medo de escuro... e outros medos que cada um tem. Brincamos de lanterna na "caverna" e depois exploramos uma técnica de pintura chamada "monotípia" – as crianças poderiam revelar seus medos desenhando com seus dedos no guache preto pincelado na superfície da mesa da sala. Em seguida pegaram a folha





branca e pressionaram sobre o desenho, dando resultado de xilogravura nas suas produções (Grupo 5A, março/2015).

Nota-se, pois, a preocupação com os interlocutores, os pais potencialmente, oferecendo informações que situam aqueles fazeres das crianças e revelam a proposta educacional, conferindo-lhe maior significado – não de uma atividade isolada, mas de produções integradas a uma sequência de vivências protagonizadas pelo grupo. Os sentidos dessa proposta podem ser claramente visualizados na análise do projeto da UMEI Rosalda Paim, onde se identifica que o registro está pautado entre as ações que deve promover.

Outro aspecto que se percebe no dia a dia: coerentemente, é evidente o direcionamento/convite para que as professoras registrem, pois todas possuem seus cadernos de registro e/ou bloco de notas; nas reuniões pedagógicas/de planejamento vem-se estudando e discutindo as formas de observar e escrever o cotidiano vivido com as crianças; nas salas dos grupos há os “blocões”, onde professores e crianças registram os acontecimentos e descobertas vivenciados, construindo memória.

Em uma das reuniões de estudo que acompanhei, um ponto de pauta conduzido pela pedagoga foi desenvolvido a partir da pergunta: “Qual a função dos murais”? Algumas das questões pontuadas para a reflexão: os critérios para a escolha do que colocar no mural, a necessidade de compor uma escrita-história sobre a produção que seria exposta e o cuidado com os materiais utilizados na organização do painel; informar o que vai fazer, ou compartilhar, mostrar, comunicar o que já fez, traduzem as funções que podem cumprir um mural, na síntese da conversa que circulou na reunião.

Essas notas demonstram a intencionalidade dos encontros, espaço de formação continuada dos professores, para a qual concorre o envolvimento de toda a equipe gestora: diretora, diretora adjunta e pedagogas preocupam-se em planejar e realizar atividades que também contribuam para a ampliação dos repertórios culturais, sensíveis, anímicos do grupo.

O literário é também uma marca do projeto político pedagógico. O cotidiano é povoado por atos de leitura, com as crianças. Inúmeras e diversificadas atividades são propostas tendo por eixo a literatura. Mas um ponto que precisa ser destacado, e que faz toda a diferença, é que os livros, a poesia, os contos, antes de chegarem às crianças, alimentam a fantasia do adulto, são cultivados em encontros, reuniões e diferentes momentos. Não como atividade didática, instrucional, mas como vivência estética, de prazer e alegria, fruição. Práticas que reconhecem a pessoa na pessoa do professor. Essencial.

Para documentar, na beleza de capturar e revelar instantâneos que traduzam as cores, as formas, os conteúdos dos processos vivenciados pelas crianças, é preciso que o adulto conserve (ou recupere) “[...] o mesmo senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas” (MALAGUZZI, 1999, p. 98). Para que o professor veja e ouça a criança – sua brincadeira, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado –, é imprescindível que veja e ouça a si mesmo. É fundamental que esteja alimentado por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação.

Esse é um elemento que a



instituição-campo da pesquisa-formação vem contemplando, seja na gestão e organização do grupo, seja no projeto de formação continuada assumido coletivamente. O pedagógico não está apenas na alçada das pedagogas, pois a direção está junto compondo o esforço de qualificar diariamente as ações, complexas, que sustentam uma unidade de educação infantil.

As observações têm revelado que os professores não são deixados sozinhos, mas são acolhidos em suas iniciativas e compreendidos em seus limites, transformando o trabalho pedagógico como competência de todos. Tal como afirmara o pedagogo italiano,

[...] o trabalho dos professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica (MALAGUZZI, 1999, p.98).

Nota-se, pois, a importância do acompanhamento e da interlocução com a equipe gestora-pedagógica, confirmando a aprendizagem coletiva das professoras no processo, participativo e dialógico, que é marca do trabalho da instituição-campo de pesquisa. Por trás do percurso documentado, no que concerne às ações das professoras em diálogo constante com a equipe gestora-pedagógica, está a observação e escuta. E, nesse contexto, a escuta como pressuposto das relações de aprendizagem, como uma atitude que retira as professoras do anonimato. Enfim,

Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado – aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca (RINALDI,

2012, p.125).

De outro modo, mostra que o processo de documentação pode ser potencializado no diálogo, no apoio ao que os professores já fazem, ampliando as possibilidades de atuação e construção de interpretações, na medida mesma em que ampliam seu repertório, no fazer. No âmbito da pesquisa que está sendo desenvolvida, percebe-se esse movimento: há a intencionalidade e o compromisso de toda a equipe conduzindo práticas que buscam a qualidade no desafio de educar e cuidar crianças no coletivo da Educação Infantil. Como assinalado, o estudo sobre registro e documentação está na pauta da instituição, e vai ganhando densidade compreensiva e interpretativa *pari passu* com as tentativas dos professores de dizer o vivido, revelando as crianças e suas aprendizagens; acreditando nas crianças, mas partindo da crença em si mesmos. Há nisso um longo exercício, fertilizado no coletivo, admitindo idas e vindas – teoria-prática-teoria-prática.

Professores precisam ser apoiados e reconhecidos em suas práticas, valorizados em suas tentativas e criações para que cresçam o sentido e os significados da prática. É preciso cultivar a sensibilidade, dialogar, ouvir os professores com todos os sentidos – olhar, cuidar, zelar. Alfredo Bosi (2002), na bela passagem de seu texto sobre o olhar, permite-nos agregar força ao que vimos discutindo, sobre a necessidade de olhar e acolher os percursos de aprendizagem dos professores:

Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto. E, não por acaso, o italiano *guardare* e o francês *regarder* se traduzem



precisamente por “olhar” (BOSI, 2002, p.78).

Ainda que esteja na letra da lei (BRASIL, 2009), para observar e registrar é preciso mais que prescrição ou teoria sobre esses processos. É preciso acionar outras dimensões do ser professor, pois documentar não é técnica, nem tampouco burocracia a ser cumprida. É, antes, sensibilidade a ser cultivada!

### PARA FINALIZAR UM CICLO DE OLHARES

O fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. A prática do registro como documentação, assumida como processo coletivo, é processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias; e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, demais profissionais e famílias (OSTETTO, 2008).

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

um “consumidor da certeza e da tradição” (EDWARDS, 1999, p.164). Os professores, afinal, são profissionais que têm o que dizer sobre processos educativos; não são apenas consumidores do que outros dizem. Como nos diz o pedagogo italiano Loris Malaguzzi, a prática é um meio necessário para que a teoria tenha sucesso e, nesse caso, os professores são “intérpretes de fenômenos educacionais”:

Essa validação do trabalho prático do professor é o único ‘livro-texto’ rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação. Além disso, o trabalho dos professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica (MALAGUZZI, 1999, p.98).

Para finalizar o texto, é preciso dizer que apenas um ciclo do projeto foi completado e que o diálogo com os professores, com o grupo de educadores como um todo, continua. No percurso até aqui, reafirma-se que ampliar olhares, escutar com atenção, acolhendo saberes e fazeres de professores revelados no processo, apoiar travessias de experimentação e autoria, são práticas potentes de pesquisa-formação. São, também, práticas efetivas que promovem a aproximação da universidade com a escola pública, compartilhando desafios na conquista de qualidade – na ação pedagógica e na formação dos seus profissionais. Registrar é preciso!



## REFERÊNCIAS

- BOSI, A.** Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. et al. *O olhar*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. (p.65-87).
- BRASIL.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2009.
- CUNHA, S. R. V. da.** Um pouco além das decorações das salas de aula. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, nº. 1, p. 133-149, jan/jun 2005.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A.** *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAN, G.** *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EDWARDS, C.** Parceiro, promotor de crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999 (p.159-176).
- FORTUNATI, A.** Processi in relazione. In: TOGNETTI, G. *Creare esperienze insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A educação infantil como projeto da comunidade: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- FREIRE, M.** *Observação, registro, reflexão – instrumentos metodológicos I*. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- GANDINI, L. e GOLDHABER, J.** Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L. e EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HOYUELOS, A.** *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro; Rosa Sensat, 2006.
- JOSSO, M-C.** *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- MALAGUZZI, L.** História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. (p.59-104).
- NOVOA, A.** *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- NÓVOA, A.** A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- OSTETTO, L. E. et al.** *Deixando marcas...* A prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- OSTETTO, L. E.** Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências In: OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papi-rus, 2008. (p.13-32).
- RINALDI, C.** *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Recebido em 15/10/2015

Aprovado em 15/12/2015