

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Liliane Ceron

**REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
concepções e práticas docentes na rede municipal de Novo Hamburgo**

Porto Alegre
1. Semestre
2016

Liliane Ceron

Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil:
concepções e práticas docentes na rede municipal de Novo Hamburgo

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Docência na Educação
Infantil do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade
Junqueira Filho*

Porto Alegre
1. Semestre
2016

Liliane Ceron

REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

concepções e práticas docentes na rede municipal de Novo Hamburgo

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Docência na Educação
Infantil do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho — Orientador

Profa. Me. Sariane Pecoits

Profa. Me. Letícia Marlise Petry

AGRADECIMENTOS

Ao término deste gostaria de agradecer a algumas pessoas especiais que estiveram ao meu lado contribuindo de diferentes formas para a construção deste trabalho.

À minha família: meu querido pai, minhas queridas mãe e irmã, pelo apoio incondicional, pelo incentivo, pela espera, pela paciência, pela escuta, pela presença.

Ao meu orientador Gabriel, pela compreensão, incentivo, espera, exigência, pelo modo como me acompanhou nesse percurso e pela sabedoria com a qual orientou a escrita do trabalho.

Aos meus companheiros de idas, vindas, estudos, desabafos, incentivos, alegrias e emoções nesse um ano e meio de estudos. Queridos colegas Lutero, Rose, Eduardo e Adrielle, sem vocês por perto, este trabalho não se materializaria.

Aos professores, colegas e amigos da Rede Municipal de Novo Hamburgo, sujeitos da minha pesquisa, por aceitarem a proposta e disponibilizarem um tempo para as nossas conversas, pela confiança em como relataram sobre suas concepções, práticas, ações, e como se constituíram professoras de educação infantil.

Aos colegas da Emei Joaquina, pelo apoio e por compreenderem que a ausência em alguns momentos, durante esse período, não traria perdas, mas sim, muitas reflexões, ideias, sabedoria para todos, assim como seria muito importante para minha constituição profissional como Coordenadora Pedagógica.

À querida Tetê Martins, que abraçou este trabalho junto comigo, e me fez acreditar que seria possível. E mesmo nos conhecendo há pouco tempo, nos tornamos parceiras de trabalho e de vida.

A todos os professores e professoras da especialização em Docência na Educação Infantil, assim como meus queridos colegas, por compartilharmos momentos riquíssimos durante todo o tempo do curso. Quantas conversas, aprendizagens, ensinamentos, estudos, descobertas, amizades, companheirismo realizamos nesse período.

E por fim, aos amores da minha vida, Pablo e Lorenzo, pela paciência, pela compreensão, pela solidão, pelo apoio. Por aceitarem minha ausência, minha distância em muitos momentos durante este estudo. Por me fazerem acreditar que seria possível.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.
(FERNANDO SABINO).

RESUMO

Este trabalho investigou o cotidiano, os pontos de vista e as ações de docentes da Educação Infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, no que diz respeito às práticas de Registro e Documentação Pedagógica. Para tanto, se orientou no sentido de responder as seguintes perguntas: Os (as) professores (as) de Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo produzem registros e documentação pedagógica sobre sua prática cotidiana? E sobre as produções das crianças, como lidam, que usos fazem delas? Que descobertas relatam acerca do seu próprio trabalho e sobre as crianças a partir das análises das suas produções e das produções das crianças em diferentes linguagens? Além disso, o que pensam esses profissionais sobre *registro e documentação pedagógica*, quais as concepções que eles têm a este respeito? A pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a professores que atuam com crianças da faixa etária de zero a cinco anos da rede municipal de Novo Hamburgo, cujas análises se deram a partir do respaldo teórico de autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003), Freire (1998), Ostetto (2008, 2000), Warschauer (1993, 2001). Com este estudo, foi possível detectar, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, uma confusão entre os conceitos de documentação pedagógica e registros, apontando para a necessidade de redimensionamento destas concepções junto aos profissionais desta rede de ensino. Por outro lado, foi possível constatar, através das entrevistas, que o registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória sobre o percurso individual e de grupo, a visibilidade do trabalho pedagógico do professor e das aprendizagens das crianças, a comunicação e a aproximação entre escola e famílias, o que pode e deve ser potencializado se os docentes desenvolverem essa prática cotidianamente, principalmente para refletirem e ampliarem seus conhecimentos sobre as crianças, sobre registro e documentação pedagógica e sobre suas práticas.

Palavras-chave: **Registro. Documentação Pedagógica. Prática Docente. Educação Infantil.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA PARA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS	13
1.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	16
1.2 APONTAMENTOS SOBRE O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
1.3 INSTRUMENTOS DE REGISTROS E MEMÓRIAS	22
1.3.1 Diário de aula ou diário de classe	22
1.3.2 Recursos digitais	23
1.3.3 Portfólio	25
1.3.4 Anedotários	27
1.3.5 Utilização do espaço físico	27
1.3.6 Relatórios avaliativos	28
1.3.7 Formulário de acompanhamento diário do(a) professor(a)	29
2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: ENTRADA NO CAMPO	31
2.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
2.2 BREVE DESCRIÇÃO DA CIDADE DE NOVO HAMBURGO-RS.....	34
2.3 O PERCURSO DA PESQUISA	35
2.4 ORGANIZANDO OS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	36
3 ANÁLISE DE DADOS	37
3.1 OBJETIVOS, USOS E DESTINOS DOS REGISTROS PRODUZIDOS	37
3.2 O QUE OS PROFESSORES APRENDEM SOBRE AS CRIANÇAS E SOBRE O SEU TRABALHO ATRAVÉS DOS REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO PRODUZIDOS POR AMBOS.....	39
3.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E REGISTRO SEGUNDO OS PROFESSORES: DEFINIÇÕES E EQUÍVOCOS.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com o(a) Professor(a)	51
APÊNDICE B – Termo de Autorização à Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo	53
APÊNDICE C – Termo de Autorização à Direção da Escola	54

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Informado ao Professor	55
---	-----------

INTRODUÇÃO

Em 2014, dei início à minha trajetória como Coordenadora Pedagógica, em uma escola recém-inaugurada, parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), obra do Governo Federal, em parceria com o município de Novo Hamburgo. Antes de assumir esta função, fui professora de Educação Infantil por 11 anos, onde minhas inquietações de jovem docente se deparavam com pastas e mais pastas repletas de produções das crianças, ao mesmo tempo em que eu preenchia diários de classe. As produções das crianças, muitas vezes, eram ofertadas aos pais como simples recordações. Meus diários de classe acompanham-me até hoje.

Muitas das minhas inquietações foram sanadas nesse dia a dia com as crianças e também com a oportunidade que a maternidade me proporcionou, e outras inquietações se transformaram em indagações, pelos mesmos motivos, e outras, ainda, surgiram. Com a chegada do meu filho, foi necessária uma pausa nos meus estudos de aprimoramento profissional, ao qual o retorno se deu com meu ingresso na pós-graduação em Docência na Educação Infantil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Paralelamente, fui convidada a participar do grupo de estudos — Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Em linhas gerais, o propósito deste grupo é refletir a organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil, dentre os exercícios propostos, buscamos conhecer o cotidiano da escola e das crianças através de registros fotográficos produzidos por professores¹ em diversos momentos com as crianças: na hora da alimentação, na hora da higiene, do brincar, do interagir com seus pares, do seu deslocar. A tarefa se completava com o compartilhamento e análise destes registros, que também ilustravam as experiências e atividades propostas pelos educadores. Refletindo sobre os registros produzidos, o grupo ultrapassou a visão de registro como atividade comprobatória, atribuindo um novo sentido a este material, usando-o como documento para reflexão da prática docente e das aprendizagens das crianças.

Barbosa (2010, p. 10) nos chama a atenção para a importância do observar:

¹Ao longo do texto, quando me referir aos sujeitos da pesquisa, farei sempre no masculino, em decorrência de haver dentre eles um professor do sexo masculino.

É através de diferentes técnicas de observação, dirigida, natural, com o uso de instrumentos como máquina fotográfica ou de filmagem, que nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças produzindo as suas vidas.

Os registros nos possibilitam um retorno, no qual podemos realizar uma análise, tornando praticáveis ajustes e reajustes dentro de um projeto pedagógico existente, e mesmo na construção de um novo projeto.

A intencionalidade pedagógica em relação ao trabalho com crianças de zero a cinco anos é recente no Brasil, apenas em 1988 a Constituição Federal reconhece a oferta de Educação Infantil enquanto direito da criança, dever do Estado e opção da família e, em 1996 a Lei de Diretrizes Básicas (LDB 9394/96), artigo 29, institui que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No decorrer destes anos, presenciamos construções de espaços e ampliação de vagas direcionadas a esse novo público-alvo, porém, nos alerta Barbosa (2010, p. 1):

[...] ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada [...] até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores.

Estes registros, contudo, muitas vezes não carregam uma intencionalidade pedagógica que não seja a comprobatória, ou seja, de prestar contas aos pais e familiares das crianças do uso dos materiais adquiridos no início do ano, utilizados nos desenhos, pinturas, recortes e colagens produzidos pelas crianças, por exemplo. Junqueira Filho (2005, p. 51) compartilha dessa ideia, relatando que “o investimento da professora em acompanhar — para conhecer — as crianças na interação com as atividades” ainda é raro, e que na maioria das vezes a realização das atividades apenas contribui para que as pastas fiquem cheias, dando a entender que a professora fez seu trabalho e “pode ser apresentado aos pais como prova da seriedade e organização do trabalho da professora”.

Nessa perspectiva, os diferentes registros produzidos não constituem, nesse tipo de prática docente, material para uma documentação pedagógica, conceito este que traremos pela abordagem reggiana. É através dessa abordagem que percebemos que as várias formas de registro se tornam material para reflexão tanto do que está sendo construído na escola, junto, com e pelas crianças, como para dar visibilidade a estas construções. Nesse processo, a documentação pedagógica se dá a ver, é visibilizada, e agrega todos os profissionais envolvidos com as crianças, além das famílias e da comunidade, em prol do projeto educacional ali desenvolvido, reiterando os argumentos de Barbosa e Fernandes (2012) de que a família, as crianças, os professores e outros profissionais da escola, compartilham do projeto educacional com papéis e funções diferentes.

A aproximação e a articulação entre teoria e prática tornam-se uma constante na minha vida acadêmica, motivando-me para desenvolver este estudo de averiguação. Acrescento que a experiência de conhecer a realidade que me cerca foi uma forma, também, de aproximação entre teoria e prática. Falarei da minha aldeia, seguindo o aconselhamento do escritor russo Leon Tolstoi.²

O referido estudo, portanto, se orientou no sentido de responder as seguintes perguntas: Os professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo produzem registros e *documentação pedagógica* sobre sua prática cotidiana? E sobre as produções das crianças, como lidam, que usos fazem delas? Quais descobertas relatam acerca do seu próprio trabalho a partir das análises das produções das crianças? Além disso, o que pensam estes profissionais sobre *registro* e *documentação pedagógica*, quais as concepções que eles têm a este respeito?

Para tanto, a pesquisa se deu em três fases: revisão da literatura referente ao tema proposto e elaboração de um roteiro de entrevistas contendo questões que abordam, dentre outras, as perguntas da pesquisa; a realização das entrevistas propriamente ditas, e por último a análise de dados.

No Primeiro Capítulo apresentamos o projeto educacional de Reggio Emilia, as concepções de Registro e Documentação Pedagógica e algumas modalidades recorrentes de Instrumentos de Registros e Memórias. O Segundo Capítulo é dedicado às questões metodológicas, ou seja, ao trajeto percorrido desde o convite

² No original: "Se queres ser universal começa por pintar tua aldeia". Frase cunhada pelo escritor russo Leon Tolstoi, autor dentre outros de *Guerra e Paz* e *Ana Karenina*.

e a autorização das instituições e professores que participaram da pesquisa, até a organização dos dados coletados, dando a ver os sujeitos da pesquisa e o contexto onde esta foi realizada: o município de Novo Hamburgo, bem como, a ordenação dos dados para a análise, que será apresentada no Terceiro Capítulo. Para concluir, nas Considerações Finais, apontamos para desafios a serem enfrentados, visando preencher lacunas detectadas ao longo do estudo e sugestões, muitas delas relatadas pelos sujeitos da pesquisa, de como sanar ou diminuir essas lacunas. Esperamos que nosso estudo possa abrir caminhos para novas pesquisas e ações efetivas, acreditando que um trabalho como este também deva ser considerado um organismo vivo, assim como uma escola, como diria Loris Malaguzzi (1999, p. 72, um dos idealizadores de Reggio Emilia: “uma escola para crianças pequenas é como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”.

1 A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA PARA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Para compreendermos como a Educação Infantil se desenvolveu na cidade de Reggio Emilia, até chegar ao merecido reconhecimento mundial, necessitamos retroceder até o fim da Segunda Guerra Mundial, no Norte da Itália, na região de Emilia Romana, composta por 109 províncias; uma delas é Reggio Emilia, que é dividida em 45 comunas (equivalente aos nossos municípios), sendo sua capital a cidade de Reggio Emilia. Em 1945, seis dias após o fim da Guerra, na localidade de Villa Cella, a algumas milhas de Reggio Emilia, moradores locais se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram com o intuito de construir uma escola para crianças pequenas que, em princípio, seriam coordenadas pelos próprios pais. Com material das casas destruídas por bombardeios e dinheiro obtido com a venda de arsenal bélico deixado pelos alemães, a comunidade se mobilizou em torno da construção de uma nova escola. Tomando conhecimento do fato, o jovem educador e pedagogo Loris Malaguzzi (1999, p. 59) se junta à empreitada:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada.

Malaguzzi voluntaria-se, então, e assume essa escola em Villa Cella, que no início funciona em sistema de autogestão e num segundo momento torna-se estatal, pela dificuldade financeira vivida pela população nesses primeiros anos do pós-guerra. O educador permanece nessa escola por sete anos; a decisão de retornar a Reggio Emilia parte do pressuposto em prosseguir atuando em escolas operadas por pais (1999).

Na década de 1950, segundo Baracho (2011), há também um crescimento nos nascimentos de crianças e começa a existir no mercado de trabalho uma oferta cada vez maior para as mulheres, conseqüentemente, uma procura maior por creches e pré-escolas. Os educadores italianos, dentre eles, Malaguzzi, com o fim do fascismo, têm acesso aos trabalhos publicados de pensadores e outros educadores, como o norte-americano John Dewey, o filósofo francês Henri Wallon, o educador belga

Ovide Decroly, o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky, e diálogos com as ideias de Jean Piaget, Célestin Freinet e o brasileiro Paulo Freire.

Em 1963, é inaugurada a primeira escola municipal de educação infantil na cidade de Reggio Emilia, batizada de Robinson, homenagem ao herói romanesco de Daniel Defoe (1660-1731), Robinson Crusóé³, que serve, também, de inspiração para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, conforme se recorda Malaguzzi (2016, p. 49):

Lembro que realmente nos envolvemos em um projeto baseado em Robinson Crusóé. O plano era que todos nós, incluindo as crianças, reconstruíssemos a história, o personagem e as aventuras do nosso herói. Trabalhávamos lendo e relendo a história; usávamos a nossa memória, assim como nossas habilidades de desenhos, de pintura e de artesanato. Reconstruímos o navio, o mar, a ilha, a caverna e as ferramentas. Foi uma construção longa e espetacular.

No relato acima, percebemos a Educação Infantil recebendo uma nova forma de ser abordada. Seguimos com Malaguzzi (2016, p. 60):

[...] essa espécie de abordagem revela muito sobre a nossa filosofia e nossos valores básicos, que incluem os aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisa. Apreciamos diferentes contextos, damos uma grande atenção à atividade cognitiva individual dentro das interações sociais e estabelecemos vínculos afetivos [...] Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados.

Essa abordagem é conhecida por abordagem reggiana, que, conforme Rinaldi (1999), é uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como ‘desperdiçar’ o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais. Baseado nisto, uma das ações educativas mais importantes na abordagem reggiana é a escuta, é o olhar cuidadoso sobre a criança. A contribuição do educador Paulo Freire, neste trabalho pedagógico, em que escutar as crianças ocupa a centralidade,

³Robinson Crusóé: romance que narra as aventuras de um jovem, único sobrevivente de um naufrágio, que luta por vinte anos por sua sobrevivência numa ilha deserta.

é possível de ser reconhecida quando lemos em Freire (apud VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 104), por exemplo, que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Pensar a educação da infância nessa abordagem pressupõe, então, uma concepção de infância que compreende a criança como um ser em formação e com direitos de acesso à cultura e às possibilidades de expressar — e, conseqüentemente, de registrar — seus pensamentos, sentimentos, emoções, hipóteses através de muitas linguagens a serem escutadas. Escutar a criança, portanto, está diretamente ligado à observação e à documentação. Dentre as concepções de Malaguzzi, relatadas por Hoyuelos (2004), nota-se que a coleta de registros promove uma elaboração mais cuidadosa de critérios de observação. De acordo com Malaguzzi (1999), a documentação representa uma forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil e visibilidade para as crianças.

Os educadores envolvidos na abordagem reggiana perceberam que documentar sistematicamente o processo exerce três funções cruciais: [a] Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; [b] Oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; [c] e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorrem nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

O currículo não é definido previamente, mas sim, construído cotidianamente por meio de um processo de *progettazione*, no qual os aspectos a serem trabalhados para e com as crianças emergem do cotidiano (MALAGUZZI, 1999;

RINALDI, 1999, 2012). *Progettazione*, mesmo sendo encontrado traduzido para o português como planejamento, difere em muito da ideia que temos acerca de planejamento como algo predefinido, *progettazione* seria, então, um *planejamento* voltado ao enfoque emergente, pensado a partir do que emerge do cotidiano das crianças, construindo-se no processo de cada atividade ou projeto de trabalho, e, por isso, flexível, pois pode ir se ajustando constantemente pelo diálogo entre as crianças e os professores, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, os quais vão se apresentando ao longo do percurso.

A documentação pedagógica assume papel de extrema importância nesse processo de planejamento no enfoque emergente, pois é ela que envolve os registros das experiências vividas, tanto individuais como coletivas, como os fatos ocorridos, as atividades realizadas, as vozes manifestadas no cotidiano da turma, possibilitando ao professor a reflexão sobre os acontecimentos e a organização do que está por ser feito.

Nesse sentido, essa busca pela reflexão sobre os acontecidos e a organização do que está por vir a partir do que foi refletido, pode ser entendida, também, conforme Malaguzzi, como sendo sinônimo de investigação. Desse modo, os registros produzidos tanto pelas crianças como pelas professoras serão entendidos como uma parte que compõe a Documentação Pedagógica. O Registro é um recurso que auxilia a memória, possibilita retomar e rever os fatos ocorridos, além de, “no contexto da Documentação Pedagógica, propiciar elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos” (MENDONÇA, 2009, p. 67).

Hoje, as escolas da infância de Reggio Emilia são aproximadamente vinte, utilizando a mesma abordagem. Como afirma Rabitti (1999, p. 9):

[elas] foram no passado e são, constantemente, objeto de estudo e de observação de muitíssimas delegações estrangeiras provenientes do mundo inteiro, tornando-se assim um ponto de referência nos estudos sobre a escola infantil em nível internacional.

1.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana.

(VYGOTSKY)

Neste trabalho, assim como na abordagem reggiana, como vimos, a dimensão da documentação não se restringe a uma das acepções apresentadas no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: (2001), “[...] ato, processo ou efeito de documentar. Reunião de documentos com o propósito de esclarecer ou provar alguma coisa”. O ato de documentar é fundamental para tornar os processos vivenciados na escola conhecidos, compreendidos e problematizados em sua essência, então, tentaremos esmiuçar o que constitui esse processo, chamado de documentação pedagógica.

O modo como pensamos a documentação hoje, assim como a importância que damos para a memória desse tempo da infância como essencialmente direcionado ao conhecimento e ao reconhecimento da criança — por ela mesma, pelas outras crianças, pela sua professora, pelos seus familiares, pela comunidade escolar —, em seu processo ativo na produção da relação pedagógica, ou seja, na produção dinâmica da relação professor-criança-conhecimento, deve-se muito ao educador francês Célestin Freinet, que se utilizava de formas de documentar para tornar os processos de aprendizagem mais visíveis.

Uma das propostas deste educador era a confecção de um grande caderno onde professores e alunos registravam, por meio de desenhos e textos, os fatos mais importantes acontecidos durante o dia, que ficou conhecido como Livro da Vida. Com o Livro da Vida foi permitida a exposição pelas crianças dos diferentes modos de ver a aula e a vida, além de configurar-se como exercício vivo da linguagem escrita. De acordo com Sampaio (1989, p. 23, 51):

[...] Nele ficavam gravados os momentos mais vivos e as anotações podiam ser feitas por quem o quisesse, inclusive por Freinet. [...] E ele constitui um documento vivo que pode e deve ser lido por todos os que estão diretamente ligados às crianças: pais, amigos, colegas e visitas. Freinet, em 1928, em um de seus boletins assim se expressou: “Pois nossos ‘livros da vida’ e nossos jornais, onde se exprimem livremente nossos alunos, constituem, a partir de então, milhares de depoimentos sobre a vida e o desenvolvimento infantis. Somos capazes, agora, de estudar a vida das crianças em todos os meios e em todas as idades: seus pensamentos mais íntimos, seus sonhos, suas brincadeiras, sua concepção do mundo”.

Ou seja: O Livro da Vida não era somente um lugar para escrever o que já fora, o que já ocorrera, mas um lugar a ser revisitado — a cada vez que alguém o lia, pensava acerca do que ali constava. Escrever para preservar a informação, de modo que ela não se perdesse na poeira da memória. Freinet e um grupo de educadores formam a Cooperativa de Ensino Leigo, onde elaboram outros instrumentos: a

imprensa escolar, boletins de circulação periódica, fichero escolar, vivenciados como forma de possibilitar à criança a livre expressão e uma aprendizagem contextualizada e significativa, e não deixam de ser maneiras de documentar as experiências (FREINET, 1969). Escrever para retomar e pensar, para refletir e, em consequência, para recompor a atividade docente, na produção dinâmica da relação do professor com as crianças e com o conhecimento.

A concepção que se foi edificando nos dias atuais relativamente à documentação pedagógica, e mais especificamente na abordagem reggiana, não está muito distante do pensamento de Freinet. Solá (2007, p. 40) define documentação como o processo:

[...] que torna visíveis as pessoas, as escolas, as equipes, seus participantes e autores, assim como a qualidade de seus processos. Torna visíveis os rastros de cada pessoa, de cada grupo, de cada família em sua passagem pela escola. Não deixa de ser uma excelente oportunidade de construção de identidades, e isso nos faz pensar em uma escola de narrações diversas, de narrações incertas, em que os roteiros são escritos a partir das vozes e das ações de cada um.

Ressaltamos que a documentação é o processo não somente do ato de observar e registrar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, compartilhar interpretações para, ao contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo. Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 194) consideram 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. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas — por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Nas escolas de Reggio Emilia, a documentação é composta por materiais produzidos durante as seções. Fillippini (2009 *apud* SÁ, 2010) é quem nos explica que não se trata apenas de uma questão semântica, trocar o nome de turma ou classe para seção; é uma mudança conceitual. Além disso, as seções podem representar um grupo de alunos por idade, semelhante às turmas que conhecemos,

mas também subgrupos dentro de uma mesma turma; ou pode ser composta por crianças de diferentes idades. Neste último caso, cada seção é planejada separadamente; não se trata de uma mesma atividade para ser realizada por todas as crianças em pequenos grupos. Nas seções, acontecem as gravações, vídeos, anotações, comentários, reflexões — por meio da intervenção e da observação. Toda essa dinâmica é reconhecida como documentação pedagógica.

Registro e documentação pedagógica permitem, então, observação e reflexão sobre práticas docentes; sobre os percursos das crianças e sobre as formas como os professores transformam em prática os conceitos estudados acerca de processos de aprendizagens, entre outras possibilidades.

A prática de documentar, como explanada aqui, pode servir a diversas finalidades. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), enquanto decorrência desse processo é possível:

- Dar visibilidade, para os pais, do quanto, do que e do como os seus filhos estão aprendendo.
- Permitir às crianças revisitarem as suas experiências, olhando o que fizeram e ouvindo o que disseram. Como decorrência, elas podem reconstituir e reinterpretar suas aprendizagens e vivências, agora de modo mais profundo, tornando-as como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem.
- Assegurar que o grupo de crianças, e cada criança individualmente, possa se observar de um ponto de vista exterior enquanto está aprendendo, de modo a perceberem o quanto suas realizações são significativas estando delas consciente e fazendo que outros também o estejam.
- Permitir que os educadores se constituam pesquisadores de suas práticas, lembrando-as, apropriando-se delas e desvelando-as, de maneira que possam reconstruir-se em seus conhecimentos e práticas, enquanto acompanham a caminhada do aprendizado de seus alunos.

Em linhas gerais, podemos conceituar *documentação pedagógica* como sistematização material do trabalho pedagógico, da produção dinâmica da relação pedagógica, ou seja, da produção dinâmica da relação entre professor-criança-conhecimento-comunidade; como produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados

durante o processo. Segundo Bisogno (1980 *apud* MARQUES, 2010, p. 120), a documentação (em sentido geral) é uma “atividade de *elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos*”.

Segundo Barbosa e Horn (2008) ao documentar pedagogicamente o dia a dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

1.2 APONTAMENTOS SOBRE O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo.
(FREIRE, 1996).*

“Por que é importante registrar? O ato de conhecer é importante?”, pergunta-nos Freire (1998, p. 5), para em seguida postular:

[...] Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. É o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção da memória, como história desse processo.

Dentro de uma sala de aula, ou em uma *seção* em escolas de Reggio Emilia, são inúmeras as situações, as interações, as aprendizagens de crianças com professores, professores com crianças, de crianças com crianças, de professores com professores. Segundo Junqueira Filho (2015, p. 129):

[...] tudo que as crianças e o professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, é linguagem, é conhecimento, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os possamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre eles, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega ao mundo, proposto pela professora e pelas crianças.

O registro da vida em sala de aula se torna essencial para a compreensão do que se faz e do por que se faz, pois são estas experiências cotidianas que formam a história de cada criança, de cada grupo de crianças e de cada professor. Zabalza (2004, p. 137) nos adverte: “Sem olhar para trás é impossível seguir em frente”. Os

registros nos possibilitam esse olhar para trás para compreender o presente e projetar o futuro.

Sobre as possibilidades que o registro proporciona, Marques (2010, p. 114) apresenta sua contribuição dizendo que:

O registro pode possibilitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, mas também a construção de memória de um percurso, a apropriação da experiência, a reconstrução da prática, tanto nos processos de formação inicial como em serviço. Enquanto instrumento para a documentação de um percurso de aprendizagem, pode favorecer a elaboração da experiência e a percepção do crescimento por parte das próprias crianças.

Paulo Fochi (2015, p. 2), pedagogo e criador do grupo OBECI (Observatório da Cultura Infantil), denomina de observáveis esses registros, assim os definindo:

Os observáveis são, portanto, materiais concretos, físicos: fotografias impressas, arquivos digitais de fotografia, arquivos de vídeo, anotações escritas do professor, exemplares de produções das crianças em folhas de papel, material de descarte e cartazes.

Fochi (2015) complementa que os observáveis são algo produzido em meio à ação pedagógica do dia a dia de trabalho e que pode ser retomada posteriormente ao momento em que ocorreu.

Na experiência de Reggio Emilia, reforça-se fortemente a questão dos registros, uma vez que, como relatam Ostetto e Leite (2004), acredita-se na capacidade profissional dos professores, e cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, de maneira a senti-lo mais legítimo e pessoal. Assim,

peças diferentes e seus registros refletem isso. Expressos nas mais variadas linguagens — escrita, falada, cinematográfica, fotográfica, plástica, bi ou tridimensional — são, uma possibilidade de formação para o professor, pois permitem uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo, além de serem acervo cultural e político para a pesquisa sobre as crianças. [...] Finalmente, para a criança, a possibilidade de expressar-se e ver-se documentada em suas ações cotidianas, o que significa a certeza da valorização de suas produções culturais — aquelas produzidas — e o respeito às formas de ser, pensar e agir. Os registros permitem que conheçam os outros e a si mesma, já que dão visibilidade não apenas à sua fala, mas igualmente, às suas diversas outras linguagens. (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 26-27).

1.3 INSTRUMENTOS DE REGISTROS E MEMÓRIAS

Na literatura, encontramos várias nomenclaturas que são empregadas para indicar o documentar e o registrar. Mesmo que indiquem concepções e formas distintas de organização, não são contraditórias. A ideia de *registro* (FREIRE, 1996) se vincula à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica; tem como foco o educador e sua prática. O *portfólio* (SÁ-CHAVES, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002), por sua vez, implica a seleção de registros que, organizados, representam uma forma de conferir visibilidade a um percurso de aprendizagem. O diário de aula (ZABALZA, 1994) é conceituado como instrumento para o desenvolvimento profissional e de pesquisa.

Nesta pesquisa, a inspiração acerca de documentação pedagógica veio da Itália, mas, vivemos em um país em que encontramos uma multiplicidade de modalidade de registros, relatados em livros, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), dissertações e teses contendo experiências com registros e também com documentação pedagógica. Nos limites desse estudo, vamos tratar brevemente de alguns.

1.3.1 Diário de aula ou diário de classe

Magalhães e Marincek (1995) definem os diários de aula como um suporte de memória onde se realizam reflexões sistemáticas, onde o professor conversa consigo, faz anotações, encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua turma. Concluem dizendo que o diário de aula é “um documento com a história do grupo e os avanços do próprio professor” (MAGALHÃES; MARINCEK *apud* CAVALCANTI, 1995, p. 5).

Afastemo-nos um pouco dos diários de classe a serem preenchidos somente por exigências burocráticas, praticamente em ato mecânico; falemos de diários de aula ou diários de classe aproximando-se da ideia de registro das práticas. Esses registros na rotina do educador servem de norte para a prática educativa, possibilitando refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças, e assim, construir um planejamento apropriado para seu grupo de trabalho. Além disso, outra prerrogativa é o *feedback* que pode gerar, uma vez que aquele que escreve pode ir

analisando se o que quis dizer está claro, construindo assim uma maneira sistemática de revisitar suas escritas e suas criações.

Para Zabalza (1994, p. 91), que investiga os registros realizados pelo professor na forma de diários, aos quais atribui o sentido de expressar o pensamento do professor, estes diários são a possibilidade de dar a conhecer o que o professor “expõe-explica-interpreta a sua ação cotidiana”.

Indicamos, a fim de ampliar os conhecimentos sobre diários de aula, a dissertação de mestrado de Pecoits (2009): *Querido diário? Um estudo sobre registro e formação de professores*, em que a autora discorre sobre a escrita de diários e a interferência deste ato na produção do que é conceituado por Villela Pereira (1996) de sua *professoralidade*.⁴ O referido estudo parte em busca de respostas acerca das relações que se estabelecem entre a escrita de diários por professoras, a equipe de trabalho da escola e, conseqüentemente, a produção da *professoralidade* de todos os envolvidos neste processo.

1.3.2 Recursos digitais

Analisando sobre a óptica da comunicação e da visibilidade do trabalho dos professores, Barbosa e Horn (2008, p. 110) afirmam que os

[...] registros fotográficos e em vídeos são imprescindíveis para o trabalho com as crianças pequenas, pois é no registro visual que inspira a reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos.

As fotografias e os vídeos são materiais riquíssimos, pois através desses instrumentos percebemos detalhes que durante alguma atividade podem ter passado despercebido. Esses recursos estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, os telefones celulares já vêm, na sua imensa maioria, com câmeras fotográficas e de vídeo acoplados. Isso se ilustra através da fala da Professora 2, um dos sujeitos da pesquisa:

⁴ Para saber mais vide Pereira, Marcos Villela. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. (Tese de Doutorado)

Eu tenho uma porção de fotos de um menino que ele vem sempre na frente da câmera, acho que a mãe tem o hábito de fotografar ele de perto, então ele vem bem perto e depois vem atrás para ver, já conhece o mecanismo da câmera digital com 1 ano de idade.

As imagens feitas tanto pelos adultos quanto pelas crianças podem configurar-se objetos para reflexão, uma vez que servem como instrumentos de memória e auxiliam na criação de narrativas visuais, nas quais as vozes e as aprendizagens dos pequenos aparecem, através de sequência de fotos ou vídeo.

As filmagens, assim como a fotografia, são para Kramer (2002, p. 52) “um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada, muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações”. Desse modo, as filmagens e imagens facilitam as descrições, interpretações e análises.

Para ilustrar a subjetividade no processo de observação e registro, em uma entrevista sobre o que é fotografar, o cineasta alemão Wim Wenders (1983 *apud* LEITE, 2001, p. 99) responde:

Fotografar é, de fato, um ato bidirecional: para frente e para trás. Sim, se faz também ‘para trás’. Como o caçador escora o seu fuzil, mira a caça à sua frente, aperta o gatilho e, quando sai o projétil, recebe para trás o contragolpe, assim também o fotógrafo é atingido em sua própria direção apertando o disparador da máquina. Uma fotografia é sempre uma imagem dupla: mostra o seu objeto e — mais ou menos visível —, ‘atrás’, o ‘contradisparo’, a imagem daquele que fotografa, no momento de fotografar.

Ainda sobre fotografar e produzir documentos como fotografias, Petry (2009), relata em sua dissertação de mestrado como a linguagem fotográfica foi ganhando importância durante sua pesquisa, tornando-se essencial para a produção de dados. Além disso, serviu como recurso de retomada de alguns momentos, situações, reações dos sujeitos da pesquisa e dos espaços que eles utilizavam na escola. Também se configurou uma forma de aproximação entre pesquisadora, crianças e professoras. Consideradas narrativas, as fotografias serviam para preservar a intensidade dos dados e proporcionar uma reflexão sobre estes processos de criação da vida-história de grupo. A fotografia acabou colocando-se no trabalho como uma maneira de ser e de pensar o mundo, uma possibilidade de produção de ideias, produção de sentido, produção de mundo, registro de experimentação da regularidade cotidiana e do comum entre os sujeitos. Segundo Petry (2009, p. 125), “a imagem guarda e ao guardar documenta, ao documentar se lança com possível

instrumento de recuperação e de produção de sentidos para quem se dispõem a lê-las”.

Também denominados de recursos digitais, as redes sociais, blogs, grupos de WhatsApp, onde são possíveis os compartilhamentos de imagens e vídeos, estão cada vez mais frequentes no dia a dia da escola, tornando-se um instrumento que oportuniza às famílias e à sociedade em geral a visibilidade do trabalho realizado nas instituições de ensino, principalmente nas EMEIs. O foco do trabalho pedagógico nessas escolas é o de permitir às crianças experiências com diversos materiais e situações, consideradas por Junqueira Filho (2005, p. 49) como situações de aprendizagens ou, nas palavras do autor, a “ação-interação das crianças junto a um objeto de conhecimento-linguagem”, gerando aprendizagens sobre as crianças, sobre a professora, sobre o objeto e a situação com os quais estão interagindo, passíveis de serem registrados em diferentes linguagens, seja pelas crianças, seja pela professora. Em seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, intitulado “ORKUT: uma alternativa para tornar visível o trabalho com as crianças na educação infantil”, Martins (2011), a fim de refletir sobre documentação pedagógica, relata sua própria experiência como professora-estagiária de crianças entre três a quatro anos e a construção de um blog — recurso digital — sitiado em uma rede social, Orkut, onde socializou, cotidianamente, documentos produzidos tanto por ela como pelas crianças, que eram facilmente acessados pelas famílias das crianças, amigos e instituição, que puderam acompanhar o trabalho que ia sendo realizado, visualizando, literalmente, diferentes aspectos do trabalho na medida em que ia se desenvolvendo.

1.3.3 Portfólio

Os portfólios podem ser considerados documentos, uma vez que eles se destinam a representar através de várias linguagens — desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, transcrições de falas etc. — as produções das crianças, relativos a um determinado período de sua vida escolar. Revisitado durante o ano e mesmo após o final do ano letivo, o portfólio serve como instrumento de memória, registro e reflexão sobre vivências para a criança e para os adultos, pais e professores das crianças. Segundo Villas Boas (2004, p. 169), “os portfólios destinam-se a reunir

amostras dos trabalhos dos alunos durante um certo período de tempo, mostrando seu progresso por meio de produções variadas”.

Para as crianças, quando convidadas a construir conjuntamente com o docente as páginas do portfólio, solicitando-lhes o auxílio na seleção das produções que irão compor o documento, este acaba servindo para que reflitam sobre suas ações e experiências, na medida em que são revisitados e permitem reorganizações, ressignificações. Assim como os docentes refletem sobre suas ações e observações, as crianças também repensam e refletem sobre suas experiências vividas em situações de aprendizagens, escolhendo imagens, selecionando trabalhos, elaborando textos oralmente que serão escritos-registrados pelas professoras.

Para Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), essa modalidade de documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho das crianças e compreender as hipóteses e teorias por elas formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens. Sá-Chaves (2004), por sua vez, indica o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Analisa o emprego dos portfólios no processo de formação inicial acadêmica de professores, elucidando a reflexão como elemento imprescindível ao desenvolvimento em suas dimensões profissional (acesso aos conhecimentos específicos) e pessoal (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). O portfólio reflexivo favorece a percepção do pensamento do estudante à medida que ele vai (ou não) analisando criticamente suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”, favorecendo os processos de desenvolvimento pessoal e profissional (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15).

O portfólio possibilita, portanto, a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a auto e a avaliação por outros, podendo constituir estratégia de formação, investigação e avaliação.

1.3.4 Anedotários

O conceito contemporâneo de anedotário está muito longe do seu conceito original, que temos acesso, por exemplo, pela definição que Houaiss traz em seu dicionário: anedotário (*s.m*) conjunto de anedotas. No mesmo dicionário: anedota (*s.f*) 1-narrativa curta e engraçada; piada. 2- História curiosa e pouco divulgada de pessoa ou fato histórico. O espírito jocoso da anedota se perde quando pensamos no anedotário como instrumento elaborado pela professora, sobre a forma de fichas individuais sobre as crianças, com o objetivo de fazer anotações e relatos sobre as crianças, sobre a relação das mesmas com os diferentes aspectos do trabalho desenvolvido cotidianamente, sobre suas interações com o conhecimento, com outras crianças, com a professora.

Barbosa e Horn (2008) apresentam os anedotários como fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos em episódios familiares, doenças recorrentes e desentendimentos acontecidos no grupo de crianças.

1.3.5 Utilização do espaço físico

Madalena Freire, em entrevista no livro *Quem Educa Quem*, destaca:

Quando as crianças, no início do ano, entram na sua sala de aula, as paredes estão totalmente brancas... não há nada dependurado nelas, não existe nenhum material exposto, apenas o essencial para uma organização mínima: bancos e coisas assim... Então, começamos a habitar esse espaço, sentir o corpo atuando nele [...] (ABRAMOVICH, 1985, p. 74).

Após as atividades desenvolvidas pelas crianças em função dos projetos didáticos, Madalena conclui: “E aí, no final do ano, há um céu no teto, todo pintado ou cheio de recortes, mil coisas [...]” (ABRAMOVICH, 1985).

Nas escolas em Reggio Emilia, de acordo com Malaguzzi (1999, p. 73): “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”.

Nas paredes, da sala, dos corredores, do hall de entrada da escola, são fixados os painéis, que podem ter como finalidade representar as construções coletivas e também servirem de comunicação entre o grupo e a família. As produções selecionadas para exposição representam as vivências do grupo. O painel acolhe e expressa os pensamentos, os sentimentos e as produções das crianças, ao mesmo tempo, por mais que essas produções sejam recentes, já fazem parte das memórias individuais ou de grupo dos sujeitos que ali estão representados.

De acordo com Gandini e Edwards (2002), a documentação de paredes e tetos consiste em painéis expostos dentro das salas, nos laboratórios e também em áreas internas comuns. Apresenta documentos contando sobre aspectos importantes da vida compartilhada na escola infantil (projetos, espaços, relações). É um material aberto que busca contar de forma sintetizada, mas significativa, o andamento de um percurso ou uma experiência pontual, valorizando o significado de um determinado espaço e/ou material.

1.3.6 Relatórios avaliativos

Os relatórios avaliativos constituem-se em outro importante instrumento de acompanhamento e, portanto, de memória, sobre as crianças e, normalmente, ganham o status de documentos oficiais nas escolas, como veremos abaixo. Eles têm como um de seus objetivos apresentarem às famílias ou aos responsáveis pelas crianças um pouco da vida escolar delas durante um determinado período. Além desse objetivo de informar e compartilhar, registra a historicidade do processo das crianças na construção de conhecimentos, o que colabora para a própria constituição de identidade por parte da criança. Pode ainda, como considera Hoffmann (2000, p. 66), ser um

instrumento socializador de conquistas históricas, favorecendo o surgimento de outros olhares reflexivos sobre a sua história, tornando-a singular para muitas outras pessoas, e, ao mesmo tempo, contextualizando o seu processo evolutivo e natural de desenvolvimento.

Os relatórios avaliativos são documentos redigidos geralmente pelos professores regentes de turma, contendo aspectos significativos do desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança, utilizando como ferramenta as observações e o

registro da professora ou do professor sobre o envolvimento delas nas situações de aprendizagens. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do vivido.

O processo avaliativo considera diferentes aspectos do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, pontuando situações significativas da relação professor-criança-conhecimento-comunidade, contemplando, por exemplo, as interações das crianças com as diversas linguagens utilizadas por elas, sob mediação da professora, para expressar, comunicar e significar de que maneira vai conhecendo o mundo e dando-se a conhecer. Nessa etapa da educação básica, a avaliação não possui objetivo de promoção. Segundo a LDB no 9.394/96 a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, é necessária a emissão de um instrumento de avaliação que deve ser entregue aos responsáveis das crianças, como descreve o artigo 31: “V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. No sistema de ensino público na cidade de Novo Hamburgo, o parecer descritivo é o instrumento adotado pela rede de ensino para comunicar a avaliação feita sobre as crianças às famílias.

1.3.7 Formulário de acompanhamento diário do (a) professor(a)

No livro *Linguagens Geradoras*, fui apresentada por Junqueira Filho (2005) a um formulário oferecido como sugestão de acompanhamento diário do trabalho do(a) professor(a), a ser preenchido diariamente indicando os conteúdos-linguagens selecionados para comporem a rotina e serem apresentados às crianças como uma possibilidade. Cada folha desse formulário corresponde a um dia da semana. O objetivo é articular, por este registro escrito com palavras, passado, presente e futuro do trabalho junto ao grupo de crianças, ou seja, registrar o que se passou a cada dia, o que foi colocado em prática pelos docentes, com observações a respeito do que foi considerado fundamental que tenha acontecido naquele dia: “Cada dia vivido pelo grupo indica os caminhos do trabalho a ser realizado nos dias seguintes e assim sucessivamente” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 58).

O autor segue explicando que se trata de um documento por meio do qual os professores vão deixando marcas, possibilitando, dessa maneira, dar visibilidade ao que acontece em sala de aula, possibilitando, conseqüentemente, o diálogo entre

professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e equipe diretiva. É um documento chamado por Junqueira Filho (2005) de “mão-dupla” ou “dois em um”, pois é simultaneamente um instrumento de planejamento e avaliação, uma vez que para planejar, avalia. Avalia o que planeja e, do que planeja, o que conseguiu ou não colocar em prática e por quê. “Tem o intuito de articular a avaliação e o planejamento intermediados, desafiados e a serviço da problemática relativa à seleção e articulação dos conteúdos” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 59). Cabe ressaltar que o próprio autor não considera o documento como algo imutável, e nem mesmo completo ou acabado. Trata-se de um documento em constante transformação, que pode ser mudado, adaptado ou atualizado, sempre que necessário e de acordo com a realidade de seus usuários.

2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: ENTRADA NO CAMPO

Neste capítulo será apresentado o processo de produção de uma parte importante dos dados desta pesquisa e as estratégias utilizadas para chegar à análise dos mesmos. A abordagem escolhida para fundamentar o estudo é de cunho qualitativo, compreendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 48) como aquela em que:

A fonte direta dos dados é o ambiente natural, cujo investigador é o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados coletados são em forma de palavras e não em números. Os resultados escritos contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas [...]; interessa à investigação qualitativa mais o processo do que somente os resultados.

Esse trabalho, como já mencionado anteriormente, foi desenvolvido em três fases. Na primeira, uma revisão da literatura acerca do tema, em livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), dissertações e teses, tanto sugeridos pelo orientador quanto nas buscas em depositórios virtuais, utilizando as palavras-chave “registros, documentação pedagógica, abordagem Reggio Emilia”.

Na segunda fase, realizou-se o levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, por permitir maior flexibilidade durante sua realização e maior interação entre entrevistador e entrevistado, possibilitando ainda a introdução de outros aspectos que possam ser significativos na obtenção de dados (LUDKE; ANDRE, 2004). Assim sendo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove professoras e um professor, da rede pública municipal de Novo Hamburgo. O roteiro elaborado contém questões que, ao serem respondidas, possibilitaram-nos conhecer os pontos de vista desses professores sobre suas práticas de registro, assim como sobre a organização e os usos cotidianos das produções das crianças e as reflexões surgidas nesses múltiplos diálogos entre esses diferentes sujeitos e documentos: dos professores com as produções das crianças e dos professores com as próprias produções, vide Apêndice A.

A terceira fase deu-se a partir da análise dos dados gerados pelas entrevistas, descrita por Lakatos e Marconi (2003, p. 168) como a parte mais detalhada da pesquisa:

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

2.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são um homem e nove mulheres da Rede Municipal de Ensino da cidade de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul, no total de dez entrevistados, destes, cinquenta por cento atendendo a crianças de zero a três anos e os outros cinquenta por cento atendendo a crianças de quatro a cinco anos. São educadores entre 22 e 34 anos e com média de tempo de experiências de sete anos na educação infantil; nos opostos, encontramos a *Professora 4* que já atua há 16 anos na educação infantil e a *Professora 3*, atuando somente há três anos. Dos entrevistados, apenas uma professora contempla uma jornada de 50h, sendo 20h na rede municipal de Novo Hamburgo e 30h em um município vizinho; os outros nove têm jornada de trabalho semanal de 40h na rede municipal de Novo Hamburgo.

Visando garantir o anonimato dos professores, conforme termo de consentimento assinado, foram identificados neste trabalho como P (professor/a) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Tabela 1 – Professores entrevistados

Professor(a)	Idade	Formação	Anos na EI	Tempo na escola?	Carga horária	Em quantas escolas? Na mesma rede?	De que turma é o prof. referência?
Professora 1	28	Magistério, Educação Física e Especialista em Educação Infantil	6 anos	4 anos	40h	Na mesma escola, só no município de NH	Faixa etária de 2 anos
Professora 2	27	Magistério e Pedagogia	8 anos	3 anos	40h	Na mesma rede de ensino, na mesma escola	Faixa etária de 0 ano – bebês
Professora 3	22	Curso Normal, Curso Superior em Jornalismo em andamento	3 anos	1 ano e 4 meses	40h	Na mesma escola, só no município de NH	Faixa etária de 3 anos
Professora 4	33	Magistério, Letras, Português e Literatura	16 anos	4 anos	40h	Na mesma escola, mesma rede	Faixa etária de 3 anos
Professora 5	29	Magistério, superior em Educação Física	12 anos	2 anos e 6 meses	40h	Na mesma escola, mesma rede	Faixa etária de 1 ano
Professor 6	27	Curso normal, Pedagogia	8 anos	5 anos	40h	Só nessa escola e rede de ensino	Faixa etária de 4 e de 5 anos

Professora 7	30	Pedagogia	12 anos	6 anos	40h	Na mesma escola, só no município de NH	Faixa etária de 4 anos
Professora 8	27	Magistério, Pedagogia, Pós em docência na Educação Infantil	9 anos	4 anos	50h	Em 2 escolas, 30h na rede de SL na EI e 20h na rede de NH também na EI	Faixa etária de 4 anos
Professora 9	34	Graduada em Normal Superior, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional	5 anos	2 anos	40h	Em 2015 em duas escolas da mesma rede de ensino, uma EMEI e uma EMEF	Faixa etária de 4 anos
Professora 10	26	Pedagogia	7 anos	3 anos	40h	Sim, mesma escola e rede	Faixa etária de 5 anos

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da entrevista com professores em novembro e dezembro de 2015.

Todos os professores entrevistados têm experiências com outras faixas etárias diferentes das quais atuam no momento. Relatam que a troca de faixas etárias se deu na maioria das vezes em função da demanda da escola ou a partir do convite da equipe diretiva; a identificação com crianças nessa idade, também foi citada. Ressaltamos a fala de entrevistados que apresentaram motivos de certa particularidade: P5 nos conta, que foi “quase uma necessidade, encarar um desafio, pois era a única faixa etária que ainda não havia trabalhado”. Inquieto P6 justifica a escolha por sua necessidade de mudanças:

Na verdade sempre gostei de migrar, tanto é que atualmente estou em duas turmas. Sempre tive essa característica de trabalhar com duas turmas diferentes, porque penso ser necessário respirar, pensar diferente, se tu ficas 40h numa turma, ou mesmo como na nossa escola, que são duas turmas, pois não são turmas integrais; eu acho melhor pensar diferente pra cada turma, se não a gente pode cair na mesmice, e eu não gosto de cair na mesmice.

Quando inquiridos sobre um dia típico de trabalho com as crianças, surpresa e alegria são as palavras mais citadas:

P5: Cheio de desafios e surpresas, pois trabalhar com crianças é sempre uma novidade.

P6: Um dia típico é pensar nessa rotina deles, as práticas cotidianas e buscando incluir essas reflexões com eles.

P3: É um dia em que todos saem da escola cansados (de tanto brincar, falar, interagir) e felizes. Na verdade, estranhamos quando vamos embora para casa sem ter histórias para contar sobre aquele dia e estranhamos também quando saímos nos sentindo estressadas (as professoras) e sem sorrir muito.

P7: Todo dia é uma surpresa, às vezes o planejamento foge do previsto, às vezes as crianças vêm cheias de energia, cada uma com suas peculiaridades, é bastante cansativo. Tem dias que o esgotamento e os desafios são tão grandes que me pego refletindo sobre como nós “profes” aguentamos o ano. A realidade que as crianças vivem é cruel e isso mexe muito comigo. A base de um dia do meu trabalho é o carinho e a gratidão e o amor que trocamos e conquistamos ao longo da jornada.

P9: Um típico dia de trabalho é cheio de muita conversa, areia no corpo, interação e mediação de conflitos também, trocas de aprendizagens, alegria e também cansaço.

Através dessas colocações, podemos perceber que a alegria dos docentes vem principalmente da interação com as crianças e suas peculiaridades. E são as crianças que requerem olhares e escutas sensíveis, possibilitando atribuir sentidos as suas ações. Ostetto (2011, p. 129) salienta que:

A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém, mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças é revelar crianças na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância.

2.2 BREVE DESCRIÇÃO DA CIDADE DE NOVO HAMBURGO-RS

A cidade de Novo Hamburgo recebe este nome em homenagem à colonização por imigrantes alemães, oriundos da região de Hamburgo. Localiza-se a 40 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Novo Hamburgo é conhecida como a capital nacional do calçado, pois o setor da indústria do couro e do calçado é o gerador da economia do município.

Com uma população de aproximadamente 248.694 habitantes, segundo a estimativa apresentada no site do IBGE, referência de 1º de julho de 2015, destes, cerca de 23.450 são de alunos frequentando a Rede Municipal de Ensino, dentre os quais, 6.301 matriculados nas 31 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), segundo o site oficial da Prefeitura Municipal, acessado em 25 de fevereiro de 2016.

As EMEIs atendem a crianças da faixa etária de zero a cinco anos, divididas em turno integral (crianças de zero a três anos, em creches) ou parcial (crianças de quatro e cinco anos, em pré-escola). A seleção das crianças da creche é feita a partir de sorteio público, uma vez que a demanda de vagas é maior que a

capacidade de atendimento da rede. As crianças de pré-escola têm atendimento garantido a partir do ano de 2016, através da Emenda constitucional nº 59 de 2009, regulamentada por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que, em seu art. 6º, diz que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade".

2.3 O PERCURSO DA PESQUISA

Minha primeira providência foi contatar a Secretaria Municipal de Educação, através de um protocolo formal (Apêndice B), com o pedido de autorização para a realização das entrevistas com docentes pertencentes à rede municipal. Após confirmada a liberação pela Secretaria, parti para o convite a professores, alguns indicados por coordenadores pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino e outros com os quais eu havia travado conhecimento ao longo da minha trajetória profissional. Ressalto que todos docentes convidados foram muito receptivos e prontamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa, na condição de entrevistados. Para tanto, tratamos de solicitar autorização da direção das escolas (Apêndice C), que autorizaram de imediato minha presença nesses espaços.

Sendo assim, o Termo de Consentimento Informado (Apêndice D) foi firmado com os professores. As escolas em que eles trabalhavam revelaram-se o local mais adequado, uma vez que não causaria transtorno à rotina dos entrevistados. Desse modo, procurou-se criar condições para que as entrevistas se aproximassem tanto quanto possível de uma conversa, tendo como fio condutor um roteiro básico composto pelas perguntas o que proporcionou um ambiente descontraído. As entrevistas foram agendadas previamente com cada um dos docentes. As entrevistas foram captadas em áudio e depois transcritas. Esta etapa aconteceu durante os meses de novembro e dezembro de 2015.

A duração das entrevistas variou entre trinta minutos e uma hora e no decorrer de cada uma delas, as pausas e os silêncios constituíram-se momentos que além de possibilitarem aos professores organizarem seus pensamentos, serviram também para a análise e reflexão sobre o que estavam relatando sobre sua relação com o registro e a documentação pedagógica. Praticamente todos entrevistados, ao se

despedirem, comentavam como ainda estavam pensando sobre seus relatos e em significações surgidas durante a conversa e que não haviam ainda imaginado.

2.4 ORGANIZANDO OS DADOS DAS ENTREVISTAS

Com a coleta de dados concluída, para fins de análise, o material foi organizado na tentativa de visualização de como os conceitos centrais desse estudo — registro e documentação pedagógica — se mostravam dinamizados nas falas dos professores entrevistados. Para isso, sistematizei as transcrições produzidas em tabelas, o que facilitou para buscar recorrências e falas diretamente relacionadas a estes conceitos.

Os dados gerados foram numerosos e diversificados. Em um primeiro momento, identificamos e delineamos oito variáveis possíveis para análise. A título de conhecimento, são elas: os conceitos de registro e documentação pedagógica; locais em que são realizados os registros pelas professoras; momentos em que realizam os registros e o tempo envolvido na elaboração dos mesmos; linguagens em que realizam os registros; prática de retomada e análise dos registros e documentos; uso e destino dos registros e documentos produzidos pelos professores e pelas crianças; avaliação da família sobre os registros e a documentação compartilhados com eles; objetivos da produção de registro e documentação produzidos pelos professores e pelas crianças.

Ciente de que a tarefa de aprofundamento dessas oito variáveis não teria espaço no estudo ao qual nos propomos, percebemos, assim como Azevedo (2009), que “analisar dados qualitativos pressupõe examinar sistematicamente um conjunto de elementos informativos para delimitar as partes e descobrir as relações entre elas e as relações com o outro” (2009 p.104). Neste estudo, trataremos mais especificamente de três categorias: 1 – objetivos da produção de registro e documentação produzidos pelos professores e pelas crianças; 2 – prática de retomada e análise dos registros e documentos e 3 - os conceitos de registro e documentação pedagógica.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 OBJETIVOS, USOS E DESTINOS DOS REGISTROS PRODUZIDOS

Como vimos no decorrer deste estudo, alguns registros são práticas há muito conhecidas, algumas se tornando obrigatórias em vários municípios, como no de Novo Hamburgo, onde são obrigatórios os relatórios avaliativos, em conformidade ao Art. 10 da Resolução CNE 5/2009. A alínea IV desse artigo aponta que o processo de avaliação deve garantir: “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”.

Nessa tarefa de redigir o relatório avaliativo, observamos que os professores recorrem a outros registros e documentos, produzidos por eles e pelas crianças nas suas interações com diferentes objetos de conhecimento e situações de aprendizagens, em diferentes momentos da rotina na escola, como alimentação, sono, deslocamentos, trocas de fraldas, idas ao banheiro, jogos, brincadeiras, desenho, pintura, histórias, música, entre outros, os quais podem ser considerados acervos de memórias, em que se encontram registrados o que eles julgam importante sobre cada criança, num dado período da vida dela na escola. Como vemos:

P6: [...] hoje eu consigo olhar pro meu planejamento, para meus registros e pensar mais em nível de cada criança pra daí sim ter um suporte pra escrever um parecer descritivo, por exemplo, porque a gente tem semestralmente que cumprir essa tarefa, de que forma vamos cumprir isso: analisando todo nosso trabalho e vendo a reação da criança frente a tudo que a gente ofereceu pra ela.

P5: É muito importante sentar diariamente para registrar, pois nessa faixa etária são realizadas muitas descobertas as quais acabam passando despercebidas ou acabamos esquecendo se não anotarmos.

P6: Gosto muito de anotar as falas deles, eu digo que não vivo sem meu anedotário, porque no anedotário eu coloco as falas, as curiosidades de cada criança ali, então ela tá contando uma história, aquela curiosidade, aquela descoberta, que cada criança fez eu procuro incluir nesse anedotário e às vezes aquelas observações que têm no caderno de planejamento.

Ou seja: os professores entrevistados mantêm um caderno à parte com seus registros sobre as crianças, individualmente, como indica Junqueira Filho (2005, p. 67) quando sugere que

a professora tenha um caderno de anotações em que reserve algumas páginas para registrar suas impressões sobre cada um de seus alunos. Em que o professor registre o que olha-ouve-lê-significa sobre as interações e produções das crianças [...].

Esse caderno, muitas vezes, ultrapassa a finalidade a qual se destina: auxiliar na escrita dos relatórios avaliativos. Também, podemos relacionar estes cadernos de anotações dos professores sujeitos da pesquisa com a insistência a qual Malaguzzi pedia às educadoras que levassem no bolso um caderninho para registrar, e depois passava muito tempo analisando e refletindo sobre as documentações recolhidas (HOYELOS, 2006).

As entrevistas também revelaram que além dessa forma individualizada de registro escrito, o registro fotográfico e fílmico tem sido largamente utilizado por estes professores, que ressaltam as facilidades em produzir registros pelos avanços e acessos à tecnologia, como câmeras fotográficas acopladas em aparelhos celulares. Dessa contribuição tecnológica foi necessário também um ajuste no olhar. As fotografias tiradas durante as situações de aprendizagens propostas já partem de um primeiro olhar do professor, que prioriza e identifica o que será fotografado. Porém, somente mais tarde, quando as imagens são revistas é que o material, de modo geral, desperta o reconhecimento de fatos e situações que escaparam a esse primeiro olhar.

P8: Quando eu proponho uma atividade eu já tenho uma intencionalidade enquanto professora, eu sei o que quero enxergar e eu vou procurar aquilo ali, e às vezes, quando tu tá com esse foco de saber o que tu queres enxergar, tu não enxerga o resto, e aí, na verdade, assim, diariamente eu não vou te dizer que eu sempre vejo, mas eu tive duas experiências muito pontuais que [...] através das filmagens eu vi muitas coisas que eu não tinha visto. [...] quando olhei as filmagens, nossa, ele fez uma coisa tão mais legal ou tão mais importante que eu deixei passar.

P2: Pois às vezes só falar não te abre os olhos, não dá a dimensão do que aconteceu.

P10: A fotografia é algo incrível, pois tem esse poder de a cada novo olhar perceber algo novo, um detalhe, o contexto da cena, os olhares, as reações. Utilizo como avaliação do meu trabalho e para ver o que já desenvolvi com as crianças, o que elas evoluíram, o que eu aprendi [...].

P2: Usamos (registros fotográficos e filmagens) na nossa discussão do trabalho e servem para repensar o nosso trabalho constantemente.

Todos os professores entrevistados se referem à fotografia e o vídeo como um poderoso instrumento para reavaliar e repensar o próprio trabalho, assim como dar

visibilidade às propostas pedagógicas. Outra finalidade salientada por todos os entrevistados foi o compartilhamento das atividades e experiências que as fotografias e filmagens proporcionam para as famílias.

P2: Então a gente tem essa preocupação de registrar o nosso olhar, mas pra também mostrar pros pais. Porque a gente tenta expressar, mas às vezes eles não conseguem entender, visualizar como é a rotina. Então, a gente registra tanto os momentos de cuidados pessoais, higiene, trocas, alimentação e as experiências a gente procura registrar.

P2: E no mais, a gente trabalha com experiencição, melega, temperatura de água, luz, e vamos fotografando essas coisas. Hoje estávamos conversando sobre isso, porque temos a preocupação de passar essas fotos pros pais, a gente compilou um pouco de tudo isso, num filme de 10 min, mas tem muito mais coisa. Então a gente pediu um CD, e um DVD pra gravar os vídeos e as fotos.

P9: Já as fotos e as filmagens são selecionadas e compartilhadas com as crianças e com as famílias. Costumo ir mostrando às crianças com mais frequência, já para as famílias entrego ao final do ano. Este é um dos aspectos que notei que necessito modificar, sinto que as famílias deveriam participar ainda mais.

P8: Dependendo da proposta, às vezes é uma atividade coletiva ou uma brincadeira mais ampla que não vai ficar ali fixo no papel, daí eu registro através de fotografias e no final do ano a gente encaminha para que as famílias tenham, possam ver o que foi feito na escola.

E, por último, registramos que alguns professores informaram que as máquinas fotográficas trocam de mãos, indo para as mãos das crianças capturarem momentos com o seu olhar.

P6: Eles fotografando, o olhar deles sobre aquela situação. Então foi onde veio a fotografia, a proposta de dar a câmera fotográfica pra eles, para que eles pudessem registrar aquele arroio,⁵ o que incomodava e propor o que poderíamos fazer a partir disso.

P8: Não só porque eu gosto de fotografá-los, mas deles fotografarem em alguns momentos porque daí é bem a visão deles.

3.2 O QUE OS PROFESSORES APRENDEM SOBRE AS CRIANÇAS E SOBRE O SEU TRABALHO ATRAVÉS DOS REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO PRODUZIDOS POR AMBOS

Nas análises, todos os professores foram unânimes em afirmar que aprendem muito sobre as crianças quando retomam os registros e os documentos realizados durante o cotidiano, nas suas inúmeras formas: anotações, gravações, fotografias,

⁵ A fala do professor 6 se refere a um projeto desenvolvido em uma turma de pré-escola na cidade de Novo Hamburgo, denominado: "As lentes da etnomatemática como medida interventiva da realidade do arroio Pampa". Esse projeto surgiu a partir da observação do professor, nas brincadeiras, nos desenhos, nas rodas de conversas das crianças e a reincidência em trazer o assunto do arroio no cotidiano.

vídeos, trabalhos, exposições. Citaram a importância de observar o que as crianças não dizem verbalmente, mas que seu corpo e seus olhares falam pelos seus medos, superações, evoluções, seus desejos, insatisfações, sua espontaneidade. Exemplificaram contando como, através da retomada e análise de um registro, esta aprendizagem se deu:

P9: Poderia citar em relação à organização espacial de um aluno, foi uma das últimas coisas que muito me chamou a atenção no final do ano letivo. Esta criança era bem desorganizada e precisava com muita frequência que as combinações fossem retomadas. Fizemos uma atividade exploratória de diferentes tipos de papéis, com cores e texturas diferenciadas. Aos alunos foram oferecidas tesoura, cola e uma base, para que pudessem realizar suas produções livremente. No entanto, sua produção chamou muito a atenção pela quantidade de papéis colados sobrepostos uns aos outros. Ao revisitar suas produções percebi o quanto através dos registros podemos fazer a leitura de algumas características da criança, e assim, visualizar também os pontos em que eu, enquanto educadora devo estar mais atenta.

P8: Quando fui ver as filmagens, ele (educando) me deu um presente [...] e se eu não tivesse analisado a filmagem eu ia perder, porque eu não tinha visto antes, eu tava tentando ficar atenta, mas eu queria enxergar o que eu tinha proposto, e ele transgrediu isso, foi tão natural e tão espontâneo que ele criou uma brincadeira comigo. Eu brinquei com ele e só percebi depois que olhei o vídeo. Ele tinha criado um jogo sonoro, em que ele batia num latão e queria que eu batesse [...] Custei a me dar conta do que ele queria [...] revendo a filmagem eu percebi isso. Foi uma coisa que me marcou e fiquei pensando quantas vezes a gente deixa escapar momentos ricos como esse.

Nos relatos, também estão presentes a utilização de registros para repensar a própria prática pedagógica, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas.

P3: Sou uma pessoa muito crítica, e analiso minhas atitudes enquanto professor a todo o momento. Especialmente quando revejo vídeos e escuto gravações, quando tenho a oportunidade de estar junto nos registros, ao contrário das fotos onde priorizo o aparecimento das crianças, consigo me escutar falando e me ver agindo, percebendo o que poderia ter feito de diferente, no que acertei, onde errei, que tipo de atenção especial poderia ter dado às crianças, etc.

P5: Já mudei muito minha prática ao longo desses anos em que estou na educação infantil e acredito que essa mudança se dá muito através da análise dos registros e documentação do nosso trabalho. Aprendi que devemos partir do interesse das crianças, que não tem graça fazer tudo igual, que o importante é cada um fazer do seu jeito e assim podemos ver suas diferenças, seus gostos e preferências.

Para Warschauer (1993, p. 61), o registro pode tornar-se um instrumento valioso ao professor porque “o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” e dá embasamento para as reflexões do professor sobre sua atividade docente. Seguindo essa linha de pensamento, P9 descreve que,

ao repensar a maneira como conduzo o dia a dia das crianças, sempre encontro aspectos que merecem um olhar mais especial e modificações da minha prática, assim vou aprendendo sobre o meu jeito de ser professora.

Uma das importantes funções do registro é essa possibilidade de rever, reavaliar e repensar os trabalhos propostos, as vivências e as experiências proporcionadas às crianças pelos educadores, através de objetos concretos, feitos de palavras, imagens, filmes, anotações, etc. Segundo Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 24), “Registrar é responsabilizar-se por seus desígnios, seus projetos. É lançar-se para frente. Ver-se e rever-se.”

3.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E REGISTRO SEGUNDO OS PROFESSORES: DEFINIÇÕES E EQUÍVOCOS

O registro do que acontece no cotidiano, do que é observado, é um recurso fundamental para auxiliar a memória. Descrever situações vivenciadas, relatar diálogos, anotar situações que acontecem no dia a dia são ações descritas pelos professores participantes da pesquisa. Percebe-se que as definições apontadas para o registro se assemelham entre os professores entrevistados, em que a maioria relata que são produções, possíveis de serem guardadas, visíveis, que podem ser retomadas, analisadas, enfim, servem como comprovação de algum trabalho, de algum momento proposto, alguma atividade realizada.

P3: O registro é como eu ‘guardo’ aquele momento; é a fotografia pura, o vídeo, a fala, a anotação de algo que observei, a escultura produzida pela criança.

P5: O registro do cotidiano, sejam as situações do dia a dia como registro fotográfico, vídeos, ideias das crianças, falas, todo o processo de escuta e observação, o acompanhamento... e o registro do professor é a escrita feita para ele mesmo.

P6: O registro é a primeira expressão que tu tem, é o primeiro movimento que tu faz, eu registrei aquilo. Quando eu analiso aquilo, escrevo sobre aquilo, por exemplo, tirei uma foto da criança brincando, tirei a foto, posso tirar várias fotos, eu registrei isso.

Os registros, que, por sua vez, possibilitam a geração da documentação pedagógica, como vimos, podem ser feitos de diversas maneiras: escritos, fotografados e filmados, mas para serem considerados como ferramentas para a documentação pedagógica, não devem abranger apenas os fatos ocorridos, o vivido, as atividades realizadas, as manifestações no cotidiano, mas também contemplar

análises e reflexões, compartilhar interpretações, considerando o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo. Os registros, portanto, precisariam ser produzidos com o objetivo de possibilitar e favorecer uma reflexão acerca da intencionalidade das práticas pedagógicas junto às crianças.

Para Gandini; Dalhberg (2002), a documentação pedagógica não é considerada como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. A documentação possibilita, portanto, tanto às crianças quanto aos educadores, a construção de memória e a reflexão sobre os processos vividos por ambos; permite revisitar falas e ações e construir novos significados sobre elas. Documentar, em outras palavras, implica reconhecer a importância do trabalho do professor e levar a sério as falas e as produções das crianças em diferentes linguagens. A documentação, acima de tudo, possibilita que se revele à sociedade a imagem de uma criança competente (MALAGUZZI, 1999).

Entretanto, esse não é o conceito apontado pela maioria dos educadores quando entrevistados. Na verdade, constatamos a existência de uma confusão quanto ao conceito de documentação pedagógica. Por exemplo, o P-5 relaciona restritivamente o conceito de documentação pedagógica a documentos como o PPP (Projeto Político Pedagógico) e os planos de estudos, enquanto a P-8 diz que documentação pedagógica e registro são similares, no entanto, quando tenta explicar seu pensamento, faz distinção entre os mesmos:

P8: Estou em dúvida agora... Agora pensando assim eu acho que são similares, quase uma simbiose, mas claro que a documentação tu pensa em coisas que te respalda legalmente, exemplo, matrícula, histórico, mas, o planejamento também é um documento, justamente, porque é o que foi feito com a turma, então também é um documento, seria um complementando o outro. Porque a partir do momento que eu registro aquilo ali, torna-se um documento.

P2: Os registros ajudam a fazer a documentação, porque os registros são as coisas mais grosseiras, é um milhão de fotos que tu tira, as anotações que tu vai fazendo no decorrer do semestre, da semana, das crianças, as anotações da turma, de como a turma foi reagindo acerca do teu planejamento.

A confusão persiste, sendo que ouvimos de outro docente que:

(P-3): A documentação pedagógica consiste na maneira como o registro é salvo, seja no anedotário, na avaliação, no caderno de planejamento, na revista, etc.

Não pretendemos desconsiderar que o processo de construção de documentos e organização dos registros não constitua a documentação pedagógica, porém, o mesmo docente continua seu pensamento, acreditando que:

(P-3) Essas duas maneiras de analisar a prática pedagógica (ou seja, através de registros e documentos) se assemelham quando consideramos que ambas têm a reação da criança à oferta como centro das atenções.

Do nosso universo de dez entrevistados, dois deles se aproximam da definição encontrada, entre outros, em Barbosa e Fernandes (2012), que significam a documentação pedagógica como uma estratégia para dar visibilidade ao que acontece na escola, além de realizar, analisar e problematizar aquilo que foi observado e registrado; de Rinaldi (2012), que descreve a documentação pedagógica como um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de compreensão, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão; e de Dalhberg; Moss; Pence (2003) que definem a documentação pedagógica como “um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o outro e com o mundo” (p.190).

P6: Quando eu olho, eu analiso a foto que tirei, eu escrevo sobre aquilo, faço alguma produção em cima, procuro analisar o meu trabalho, a subjetividade daquela criança, aí eu estou documentando, ou seja, estou refinando aquilo que eu registrei. Então, a documentação pra mim é o movimento de refinar o registro, tu analisar, pensar pedagogicamente aqueles registros que tu fez ao longo do tempo.

P2: Então acho que os registros acabam ajudando na construção da documentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo podemos confirmar a inserção do registro nas práticas dos professores entrevistados, entretanto, em cada contexto os registros estão sendo construídos de maneira singular, à luz das necessidades e do percurso de cada docente. Fica claro que não há uma única forma de registrar ou documentar, mas múltiplas, tantas quantas forem as necessidades e a realidade de cada grupo de crianças e educadores.

A pesquisa bibliográfica, combinada com os relatos dos professores nas entrevistas, possibilitou-nos compreender que o processo de produção, seleção e organização de registros já faz parte da prática cotidiana de muitos educadores, inclusive os da rede municipal de educação infantil de Novo Hamburgo. Porém, detectamos uma distância entre a concepção de registro e documentação pedagógica dos entrevistados e a concepção de registro e documentação pedagógica a qual nos amparamos para aprofundar esse estudo, a da abordagem reggiana. Percebemos que, do ponto de vista dos entrevistados, as produções das crianças em desenhos, modelagens, fotos, maquetes, cartazes, objetos tridimensionais, entre outros, na maioria das vezes, são entregues às famílias apenas como recordações, juntamente com os relatórios avaliativos das crianças, ou em outros casos, aparecem somente como produto de comprovação de atividades realizadas no dia a dia da vida escolar das crianças.

A partir dessa pesquisa, constatamos também que há uma lacuna quanto à intencionalidade dos professores desta rede pública de ensino no que diz respeito à produção de registros e documentos com a finalidade de elaboração do planejamento do trabalho pedagógico cotidiano. Entretanto, nos depoimentos coletados, constatamos um interesse e uma percepção de aprendizagem dos professores em relação ao seu próprio trabalho e em relação às crianças através da retomada e análise dos registros, mas, destacamos, com o objetivo de nos levar a uma reflexão, que a aprendizagem, em relação à revisitação do que já foi registrado, não se dá intencional e sistematicamente entre os próprios professores, não existindo, ainda, uma troca de experiências entre esses pares, e, quando acontece, é de forma imprevista e ocasional.

Compreendemos que, nesta rede pública de ensino, ainda está se construindo uma prática de registrar e documentar o cotidiano, não apenas para fins de comprovação, mas tendo como objetivo refletir sobre o que, porque e para quem se documenta, ou seja, com o objetivo de comunicação entre profissionais e de visibilidade para as famílias e à comunidade do trabalho desenvolvido nas EMEIs. A documentação pedagógica tem o intuito de acompanhar e potencializar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças, mas esses objetivos ainda não são bem conhecidos e, conseqüentemente, ainda encontram-se pouco praticados pelos professores dessa rede pública de ensino. Em decorrência disso, pensamos que a inserção da temática sobre registro e documentação nas formações propostas pela rede municipal de ensino permitiria um avanço no sentido de possibilitar uma maior divulgação da proposta de documentação pedagógica na abordagem reggiana, ainda pouco conhecida por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Novo Hamburgo.

Por fim, enfatizamos a necessidade de garantir espaços de divulgação e socialização das produções e trabalhos desenvolvidos nas escolas pelas crianças, pelos professores, por ambos conjuntamente, pela equipe escolar, uma vez que não foi relatada pelos docentes essa prática de dar visibilidade às produções resultadas das práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Assim, entendemos que é uma forma não apenas de valorizar o trabalho pedagógico e os saberes construídos por professores e pelas crianças, mas também de incentivar e motivar outros profissionais para a produção de memória sobre suas ações e as ações das crianças, intermediadas pelos muitos conhecimentos, pelas múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem Educa Quem?** 9. ed. São Paulo: Summus, 1985. <<http://www.rea.net.br/educarede/2013/05/21/o-que-dizem-as-paredes-das-escolas/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as Aprendizagens das Crianças:** a documentação pedagógica. 2009. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Portugal, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&itemid>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S.; FERNANDES, Susana B. Uma Ferramenta para Educar-se e Educar de Outro Modo. **Revista Pátio:** Educação Infantil. ed. 30, ano X, n. 30, p. 8-11, jan./mar. 2012.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Flávia Cristina O. M. de; SILVA, Greice F. da; RAIZER, Cassiana M. As Implicações Pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – COPEDI, 6., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14597.pdf>.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, LTD, 1994.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A Documentação na Abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas Contribuições para as Práticas Pedagógicas:** um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: s.n., 2011. 234 f.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). **A História de uma Classe**: alunos de 4 e 5 anos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão**: instrumentos metodológicos II. 2. ed. São Paulo, 1996.

FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas, 1998. (Série Cadernos de Reflexão).

FREINET, Celestian. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1969.

FOCHI, Paulo Sergio. **Observatório da Cultura Infantil**: trajetos e reflexões. Porto Alegre, 2015. 16 f. (texto digitado).

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi**: biografia pedagógica. Azzano: São Paolo Edizione Junior, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La Estética en el Pensamiento y Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2015**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtml>.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Múltiplas Linguagens da Educação Infantil: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor-crianças e conhecimento. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Márcia. Remexendo Fotografias e Cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e Imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS et al. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. História, Ideias e Princípios Básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS et al. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A Construção de Prática de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2010.

MARTINS, Bruna Rodrigues. **ORKUT**: uma alternativa para tornar visível o trabalho com crianças na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, Luciana. **Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Esmeralda. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas...**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PECOITS, Sariane Silva. **Querido Diário?**: um estudo sobre registro e formação de professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 298 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1996.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18260>>.

RABITTI, Giordana. **À Procura da Dimensão Perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS et al. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Um Olhar sobre a Abordagem Educacional de Reggio Emilia**. Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria W. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo, Scipione, 1989.

SOLÀ, Meritxell Bonàs I. B. I. A Arte do Pintor de Paisagens. **Pátio Infantil**, Porto Alegre, v. 4, n.12, p. 40-42, nov./fev. 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Helena P. de. **Conceitos em Educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis: Vozes, 2006.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. Tradução de E. Rosa. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com o(a) Professor(a)

Nome;

Idade;

Formação;

Tipo de contrato;

Quantos anos está na educação infantil?

Suas experiências anteriores;

Quanto tempo está na escola?

Qual carga horária cumpre? Em quantas escolas? Todas da mesma rede de ensino?

De qual turma é o/a professor/a referência?

Já trabalhou com outras faixas etárias? Quais? Qual motivo te fez trocar de faixa etária?

Como é um dia típico de trabalho para você?

Conte-me um pouco sobre como está organizada a rotina/jornada da turma, da chegada até a saída?

Você costuma registrar esses momentos que você mencionou anteriormente? Se sim, conte-me um pouco sobre isso.

Quais momentos são os que você considera essenciais para realizar os registros relativos ao seu trabalho? E sobre os registros e as produções das crianças?

Você considera o planejamento um tipo de registro? Por que?

E considera o planejamento um documento? Por que?

De que maneira você costuma registrar o seu trabalho? E os das crianças?

Você costuma propor situações em que as crianças produzem registros: desenhos, pinturas, recorte e colagem, modelagem, fotografias, etc.? Quais? Como são produzidos? Com que intuito realiza esses registros?

Costuma retomar os registros e/ou documentos produzidos por você? Em que situações? Com que objetivos?

Através da retomada e análise dos registros e documentos produzidos **por você**, conseguiu visualizar algo que não tinha se dado conta antes? Por exemplo:

Através da retomada e análise dos registros e documentos produzidos **pelos crianças**, conseguiu visualizar algo que não tinha se dado conta antes? Por exemplo:

Que uso você faz dos registros e documentos produzidos ao longo de um período?

Utiliza os registros e ou documentos para repensar o trabalho com as crianças?

E com as crianças, você realiza alguma exploração em relação aos registros e documentos produzidos por elas?

Você aprende algo sobre as crianças ao retomar e analisar os registros e documentos produzidos por elas? Se sim, o que, por exemplo? Poderia comentar algo a esse respeito?

Você aprende algo sobre o seu jeito de ser professora e sobre o seu trabalho ao retomar e analisar os registros e os documentos produzidos por você, sobre o seu trabalho e também sobre as produções das crianças? Se sim, o que, por exemplo? Poderia comentar algo a esse respeito?

Você considera que registro e documentação/ documentação pedagógica são a mesma coisa ou coisas diferentes? Por que? Poderia falar das semelhanças e diferenças entre eles?

APÊNDICE B – Termo de Autorização à Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

SMED – Novo Hamburgo

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o uso do registro e da documentação pedagógica na prática docente.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola e dos professores, pretendo realizar entrevista com professores durante um turno de trabalho.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as **entrevistas** junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas entrevistas serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) **91680524** ou pelo endereço eletrônico **liliane_ceron@yahoo.com.br** Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____ Diretora da escola _____, concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

Autorizado via protocolo nº 343822

Assinatura do(a) representante da SMED

Nome e assinatura da pesquisadora — **Liliane Ceron**

Nome e assinatura do orientador da pesquisa — **Gabriel Junqueira Filho**

APÊNDICE C – Termo de Autorização à Direção da Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o uso do registro e da documentação pedagógica na prática docente.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola e dos professores, pretendo realizar entrevista com professores durante um turno de trabalho.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as **entrevistas** junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas entrevistas serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) **91680524** ou pelo endereço eletrônico **liliane_ceron@yahoo.com.br** Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____ Diretora da escola _____, concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

Assinatura do(a) **Diretor(a) da Escola.**

Nome e assinatura da pesquisadora — **Liliane Ceron**

Nome e assinatura do orientador da pesquisa — **Gabriel de Andrade Junqueira Filho**

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Informado ao Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o uso de registros e documentação pedagógica na prática docente.

Assim, com o consentimento e autorização da Secretaria de Educação, da direção da escola e das professoras pretendo realizar entrevista com docentes durante um turno de trabalho.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as **entrevistas** junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados pelas entrevistas **serão** analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: **91680524** ou pelo endereço eletrônico **liliane_ceron@yahoo.com.br**. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu _____ RG sob o número _____, professor da escola _____ concordo em participar da referida pesquisa.

Assinatura do participante — Professor

Nome e assinatura da pesquisadora — **Liliane Ceron**

Nome e assinatura do orientador da pesquisa — **Gabriel de Andrade Junqueira Filho**