UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NAYARA VICARI DE PAIVA BARACHO

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.

SÃO PAULO
2011

NAYARA VICARI DE PAIVA BARACHO

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 apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau.

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21
B223d

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 / Nayara Vicari de Paiva Baracho; orientação Marieta Lúcia Machado Nicolau. São Paulo: s.n., 2011.
234p. : il., fotos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação infantil 2. Formação de professores 3. Documentação 4. Escola pública 5. Ensino e aprendizagem 6. Prática de ensino I. Nicolau, Marieta Lúcia Machado, orient.

Nome: BARACHO, Nayara Vicari de Paiva

Título: 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 apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho a Rodrigo, meu marido, que desde o início apoiou-me, compartilhou cada um dos momentos vividos e vibrou comigo, e às minhas avós, Edda e Dalila (*in memoriam)*, pela certeza de que estão sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau, pela orientação carinhosa, cuidadosa e enriquecedora. Obrigada por apoiar minhas escolhas e me apresentar novas perspectivas;

Às Profas. Dras. Elisabeth Ramos da Silva e Isabel Gretel María Eres Fernández pelas importantes contribuições no exame de qualificação, que possibilitaram maior clareza na finalização do trabalho;

A todas as pessoas do CEI que participaram dessa pesquisa, pela disponibilidade, confiança e envolvimento;

Aos meus pais, Léa e Pedro, fontes de admiração, apoio e inspiração; aos meus irmãos, Gil e Marilia, pela segurança que representam em todos os momentos;

À minha sogra, Rosângela, por todo o carinho e pelo ideal compartilhado em relação às crianças;

Às minhas tias: Lila, por ter sido desde sempre uma inspiração profissional; Pim, pela torcida e confiança, mesmo distante, durante todo o Mestrado; Vera, por estar presente em qualquer situação;

Às minhas coordenadoras Regina Pérola, Regina Borella, Solange, Ms. Cleusa e Karen pela confiança, trocas e aprendizado ao longo dos últimos dez anos;

Às minhas amigas e colegas de profissão Mônica, Chris, Reid, Flávia, Fê, Andréa, Vanessa, Hélida, Dani, Tati, Dani Hammerat e Dirlene pelas conversas, cafés e amizade necessários no diferentes momentos dessa pesquisa;

A Lise e Luciano, por todas as oportunidades de crescimento e aprendizado na área da Educação;

A Irani e Patrícia, por toda a paciência e ajuda na resolução de questões burocráticas e a Ana Teresa, pelo apoio e empréstimo de materiais;

A Marília Dourado e Elaine Pires, representantes da *Red Solare* no Brasil e em São Paulo, por todo empenho e valorização da formação baseada no compartilhamento de ideias e práticas relacionadas à Educação Infantil. O trabalho de vocês é inspirador;

A Mari, Mi e Gabi, por serem exatamente quem são e, mesmo depois de anos e distâncias, continuarem sendo tão preciosas e imprescindíveis;

A todas as crianças de quem tive o prazer e a oportunidade de ser professora, compartilhando momentos únicos de aprendizado e descobertas.

RESUMO

Baracho, N. V. de P. **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.** 2011. 234f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta pesquisa investigou as práticas dos educadores de um Centro de Educação Infantil brasileiro, da cidade de São Paulo, no que diz respeito ao uso de estratégias de observação e registro, seguidos por reflexão e publicação de suas hipóteses sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os objetivos da investigação foram: conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emilia (Itália), estabelecendo suas principais características e propósitos e destacando, especialmente, sua contribuição para a formação dos professores; investigar qual o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação Infantil no que se refere à participação em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; investigar o dia a dia de salas de Educação Infantil com o intuito de perceber se há presença, na prática dos professores, das etapas do processo de documentação (observação, registro, reflexão e publicação) e, em caso afirmativo, de que forma acontecem; investigar se a apresentação da abordagem de Reggio Emilia para a equipe de professores da Educação Infantil, destacando o papel da documentação, pode acarretar em mudanças na prática educativa da instituição. Buscou-se a contextualização histórica dos principais aspectos e princípios da prática italiana, bem como o detalhamento do significado da prática da documentação nesse contexto, no qual este trabalho foi apoiado. Para aproximar a prática estrangeira do contexto da pesquisa, apresentou-se o percurso histórico do estabelecimento da Educação Infantil no Brasil, como nível de ensino e direito das crianças. A fundamentação teórica baseou-se nos preceitos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, com a qual foi traçado um paralelo com as práticas da abordagem de Reggio Emilia e, em especial, com a documentação. Trata-se de uma investigação de enfoque qualitativo, caracterizada como pesquisa-ação. Após o acompanhamento e a análise das observações iniciais, foram feitas as apresentações sobre os principais aspectos da abordagem italiana e das características do processo de

documentação para a professora, coordenadora e diretora do CEI. Em parceria, foram escolhidas duas formas de atuação com o intuito de promover mudanças nas práticas com base nos princípios apresentados. Uma delas foi a montagem de um ateliê para o desenvolvimento de propostas que ampliassem as linguagens artísticas das crianças, colocando-as como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Além da estruturação do espaço físico, foram programados momentos de formação sobre o assunto. Aliado a essa intervenção, houve o acompanhamento de uma professora durante 3 meses para, em parceria, buscar reflexões e transformações na forma de observar as crianças e suas produções, bem como a valorização das formas de registro. Houve indicativos de que o processo de acompanhamento da pesquisadora na sala de aula, bem como a reflexão que acompanhou o processo de montagem do ateliê, foi significativo para a alteração de práticas da professora. Evidenciou-se a possibilidade de apropriação de aspectos de uma prática estrangeira para o contexto pesquisado, valorizando o papel dos professores a partir da análise reflexiva de seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Documentação. Escola pública. Ensino e aprendizagem. Prática de ensino.

ABSTRACT

BARACHO, N. V. de P. **Documentation of the Reggio Emilia approach to early childhood education and its contributions to pedagogical practices: one look and the possibilities in a Brazilian context**. 2011. 234f. Thesis (MA) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research was based on the educators at a Brazilian Children`s Educational Center, in the city of São Paulo. It investigates their practice as educators, relying on their strategies of observation and registration, followed by reflecting on and publishing their hypothesis about children`s development and learning. The goal was to: understand the concepts of Reggio Emilia in order to document what was established as being their main characteristics and purpose, highlighting their contributions and investments in their teacher`s professional development. It also intends to investigate the students role in a public Preschool and how they actively participate in their own developmental and learning process. Also, to investigate the daily routine in the preschool classrooms in order to see if the teachers follow the steps (observation, registration, reflection, publication) and if so, how do they happen; as well as investigate if this presentation could lead to changes in the educational practice of the team of educators at the institution. This document is based on the Italian aspects and principles, as detailed in this document. The history of the Brazilian Educational system, was used to establish a level of children`s educational rights. The theoretical framework is based on the principals of historical and cultural development, with which it is drawn a parallel with the practices of Reggio Emilia, particularly with the documentation. It is a qualitative research approach, characterized as action research. After the monitoring and analysis of initial observation, presentations were made on the key aspects of the Italian approach and characteristics of the documentation process for a teacher, coordinator and director of CIS. In partnership were selected two forms of action in order to promote changes in practices of the principals presented. One was the assembly of an atelier to develop proposals to broaden the artistic languages of children by teachers, seeking the centrality of children in their process of development and learning. Besides the structure of physical space, training times were scheduled for each subject. Allied to this intervention, there was an accompanying teacher for a period of three months, seeking

reflections and transformations in order to observe the children and their productions, appreciating forms of registration. The monitoring process of the researcher in the classroom and reflection that followed the assembly process of the atelier were significant indications to change the teacher`s practice. The possibility of appropriation of aspects of a foreign practice were revealed in the context studied, emphasizing the role of teachers from the analysis of their daily lives supported by theoretical references.

Keywords: Childhood Education. Teacher Training. Documentation. Public School. Teaching and Learning. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Fig.1 - Pátio externo 134
Fig.2 - Biblioteca 135
Fig. 3 - Sala de aula 135
Fig. 4 - Sala de aula 135
Fig. 5 - Espaço central interno – área para brincar 136
Fig. 6 - Brinquedoteca 136
Fig. 7 - Canto da leitura 138
Fig. 8 - Personagem de desenho animado fixado à parede 139
Fig. 9 - Cartaz fixado à parede 139
Fig. 10 - Atividade coletiva fixada à parede 139
Fig. 11 – Brinquedos 141
Fig. 12 – Combinados 141
Fig. 13 – Armários 141
Fig. 14 - Mural da sala 142
Fig. 15 - Visão geral da sala do 1º Estágio A no dia da Mostra Cultural 159
Fig. 16 - Exposição de atividades individuais 159
Fig. 17 - Maquete – Cidade limpa/Cidade suja 160
Fig. 18 - Mural com fotos das crianças 160
Fig. 19 - Animais marinhos feitos com material reaproveitado 160
Fig. 20 - Transcrição de rodas de conversa 160
Fig. 21 - Visão geral da sala do 1º Estágio B no dia da Mostra Cultural 161
Fig. 22 - Mural da sala com informações e imagens sobre os insetos 161
Fig. 23 - Insetos trazidos pelas crianças 161
Fig. 24 - Fichas de descobertas sobre os insetos 161
Fig. 25 - Transcrição das rodas de conversa 162
Fig. 26 - Exposição de fotos das crianças 162
Fig. 27 - Exposição de atividades individuais 162
Fig.28 - Jogos criados com base no tema insetos 162
Fig.29 - Espaço da brinquedoteca que foi utilizado para criação do ateliê 194
Fig.30 - Página do portfólio que registra as mudanças ocorridas na construção do ateliê 194

Fig.31 - Página do portfólio que registra a participação de voluntários na escolha de materiais para o ateliê 194
Fig.32 - Página do portfólio que registra o envolvimento de funcionários na construção do ateliê 195
Fig.33 - Página do portfólio que registra a participação das professoras na construção do ateliê 195
Fig.34 - Página do portfólio que registra momentos da discussão teórica das professoras na Parada Pedagógica 196
Fig.35 - Página do portfólio que registra a apresentação de teatro feita por jovens para as professoras na parada Pedagógica 196
Fig.36 - Página do portfólio que registra as impressões das professoras sobre a discussão teórica e sugestões para a montagem do ateliê 196
Fig.37 - Crianças ao entrarem pela primeira vez no ateliê, ainda em construção 198
Fig.38 - Crianças observam a professora pintar o rosto 199
Fig.39 - Crianças pintam o rosto em frente ao espelho 199
Fig.40 - Crianças observam materiais para escolher qual preferem usar 200
Fig.41 - Crianças realizando atividade em pequeno grupo 202
Fig.42 - Relato de pais com fotos sobre momento o de brincar de mágico 204
Fig.43 - Relato de pais sobre o momento de brincar de mágico 204
Fig.44 - Coordenadora recebe crianças no ateliê 205
Fig.45 - Página do portfólio com registro da visita das crianças ao ateliê no dia da inauguração 205
Fig.46 - Ateliê após a inauguração 206
Fig.47 - Texto colado em mesa no ateliê: “A importância de estimular a arte na criança” 206
Fig.48 - Crianças brincam de massinha enquanto esperam para realizar atividade 208
Fig.49 - Planejamento semanal 209
Fig.50 - Texto colado na primeira página do caderno entregue às professoras: “A importância e função do registro escrito, da reflexão” 209
Fig.51 - Registro feito pela professora Inês 209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de crianças e professores por sala 133
Quadro 2 - Rotina das salas de 1º estágio definida pela coordenadora pedagógica 142
Quadro 3 - Rotina das salas de 1º estágio criada pela pesquisadora após as observações 143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 A DOCUMENTAÇÃO NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 21

2.1 Um pouco de história: o envolvimento de uma comunidade e a Educação Infantil como direito 21

2.2 Princípios e aspectos da abordagem de Reggio Emilia 25

2.3 O papel de Lóris Malaguzzi no delineamento da abordagem 39

2.4 Clareando significados: a definição de documentação 44

2.4.1 A observação, o registro e a reflexão 44

2.4.2 A documentação 49

3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA 56

3.1 As primeiras instituições de atendimento à criança 56

3.1.1 O atendimento às crianças em São Paulo e Rio de Janeiro 62

3.1.2 Os Parques Infantis 67

3.2 A legislação brasileira, as políticas e o currículo para a Educação Infantil: conquistas e avanços nos últimos 50 anos 70

3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961 e 1971 71

3.2.2 As décadas de 1970 e 1980 72

3.2.3 A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente 75

3.2.4 Políticas para a Educação Infantil na década de 1990 76

3.2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996 78

3.2.6 Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 80

3.2.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 83

3.2.8 O Plano Nacional de Educação e a década 2001-2010 86

3.2.9 O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) 90

3.3 O lugar do registro na história e na legislação 91

3.4 Conquistas e desafios 99

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 104

4.1 Vygotsky 105

4.1.1 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores 105

4.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento 107

4.1.3 Relações entre a teoria histórico-cultural e a Educação Infantil 110
4.1.3.1 O brincar 114
4.1.3.2 A organização do ambiente 118
4.2 Em busca de um paralelo: a abordagem de Reggio e suas relações com as concepções educacionais da teoria histórico-cultural 121
5 A METODOLOGIA DE PESQUISA 125
5.1 Pesquisa qualitativa: o estudo de caso 125
5.2 Pesquisa-ação 127
5.3 A participação das crianças 130
6 O PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA: COLETA DE DADOS 132
6.1 A escolha do CEI 132
6.2 As principais características do CEI 133
6.3 Contextualização das salas envolvidas na pesquisa 137
6.3.1 A sala do 1º Estágio A 137
6.3.2 A sala do 1º Estágio B 140
6.3.3 A rotina 142
6.3.4 As professoras 144
6.3.4.1 Professora Jane – 1º Estágio A 144
6.3.4.2 Professora Inês – 1º Estágio B 146
6.4 Observação, registro, reflexão e apresentação das experiências e atividades das crianças 149
7 O SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS 164
7.1 Um olhar atento às observações, aos registros e à Mostra Cultural 179
7.2 O olhar das crianças sobre o dia a dia: a observação das fotos 188
8 O TERCEIRO MOMENTO DA PESQUISA: A REFLEXÃO ALIADA À PRÁTICA 190
8.1 Conclusões 210
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 216
REFERÊNCIAS 220

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que de um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Antônio Cícero

1 INTRODUÇÃO

A motivação de minha escolha profissional aconteceu durante minha experiência no Movimento Escoteiro: uma proposta de educação não formal que, em seu propósito e programa educacional, propõe o trabalho em equipe, a realização de atividades diversificadas para o desenvolvimento de crianças e jovens em diferentes âmbitos e a aceitação de valores. Na realidade, a proposta do Escotismo é muito mais ampla e diversificada, mas a relação direta desta pesquisa acontece, especialmente, na ideia não apenas de respeito às diferenças, mas também da vivência com elas. Assim, passei grande parte de minha infância e adolescência convivendo com jovens muito diferentes, mas com objetivos e valores comuns. De forma prática, pude ir construindo o conceito de que todos devem ser escutados, respeitados, levados a sério.

A entrada no curso de Pedagogia e o início dos estágios levaram-me à Educação Infantil. Um envolvimento ainda maior aconteceu quando, pela primeira vez, tive contato com as práticas da abordagem de Reggio Emilia em um seminário internacional, pois era possível ver traduzido em pessoas e experiência todos os conceitos que havia lido em "As cem linguagens da criança."[1]

Depois desse primeiro encontro, busquei cada vez mais contato com uma pedagogia que não apenas declarava, mas acontecia tendo como centro a criança sujeito de direitos, participativa em seu processo de aprendizagem, competente e que merece ser ouvida. Cada criança era considerada única e deveria ser respeitada em seu tempo e na construção do caminho de seu conhecimento. Para mim, foi o encontro de sentimentos e vivências bastante significativas da vida pessoal com uma experiência que, de alguma forma, poderia fazer parte de minha vida profissional.

Como professora e depois coordenadora de uma escola de Educação Infantil, fui percebendo o quanto nossas práticas para esse segmento ainda, de forma majoritária, priorizam o trabalho com as crianças organizadas em grandes grupos. Isso se traduz, muitas vezes, em uma visão massificada, incapaz de descobrir e dar valor às particularidades dos indivíduos. Como fazer isso se transformar dada a realidade do número de crianças por sala, expectativa de preparo para o Ensino Fundamental, formação inicial insuficiente? Entendi que minha vontade e disposição em atuar com

---

[1] EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

minha equipe de professoras na busca por essa resposta não eram suficientes. Foi então que decidi voltar à sala de aula, buscando aprender com as próprias crianças, e preparar-me para o ingresso no programa de Mestrado.

A pesquisa tendo como inspiração um modelo internacional de Educação Infantil não foi pensada em nenhum momento como busca de soluções imediatas ou modelo a ser transplantado a nossa realidade. Conforme Dias (1997), é importante ampliarmos nosso repertório e ao ter contato com as práticas de Educação Infantil de outros países, com maior tradição e modelos mais consolidados. Com essa intenção, busquei a abordagem de Reggio Emilia, reconhecida pela qualidade dos serviços educacionais oferecidos à primeira infância. Antes de continuar, julgo importante ressaltar que a escolha específica desse município foi acontecendo de maneira natural ao longo dos últimos anos pelo acesso à bibliografia, à possibilidade de participação em cursos e seminários com profissionais italianos desta abordagem e, posteriormente, pela visita ao local em um grupo de estudos. Sei que outras cidades, especialmente no Norte da Itália, também desenvolvem trabalhos de reconhecimento internacional e que, em diversos aspectos, convergem para os de Reggio Emilia. A escolha trata-se, pois, de um recorte e não de desmerecimento das outras experiências.

Ao conhecer os aspectos que se destacam nessa abordagem – ambiente, currículo flexível, envolvimento dos pais, entre outros –, a prática da documentação chamou minha atenção, pois estava diretamente relacionada à formação de professores e suas concepções sobre infância e educação, partindo de algo acessível em qualquer contexto educacional: as próprias crianças. Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação é um processo amplo com o intuito de tornar visível o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, buscando conferir sentido à prática vivida no dia a dia das escolas. Para isso, o professor assume um papel investigativo e reflexivo, sendo um coconstrutor das aprendizagens das crianças, que passam a ocupar a centralidade do processo de aprendizagem.

Hoje, sabemos que a prática da documentação é amplamente estudada e foi adaptada, ressignificada em outras realidades educacionais: Portugal (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), Escócia (KINNEY; WHARTON, 2009) e países da América Latina, como Argentina, Brasil, Colômbia, Peru e México.[2]

---

[2] Documentações realizadas por esses países foram apresentadas no Encontro Internacional "O enfoque de Reggio Emilia na educação: experiências em diálogo" que aconteceu entre os dias 7 e 9/10/2010 em Buenos Aires, Argentina.

Assim, acredito que essa difusão foi possibilitada pela plasticidade dessa prática, pois, para que aconteça, não são necessários investimentos ou mudanças significativas no ambiente, mas, sim, a mobilização e vontade dos profissionais envolvidos com as crianças na escola para a realização de pesquisas sobre as questões de desenvolvimento e ensino e aprendizagem na primeira infância. Não há roteiros ou padrões a serem seguidos, formas certas ou erradas de fazer, necessidade de material específico. Entendemos, entretanto, que existem alguns passos importantes para a realização das pesquisas sobre crianças, e estes se desdobram em documentação: **observação** de situações vividas pelas crianças, que podem ser feitas em momentos em que elas estão engajadas em suas próprias experiências ou brincadeiras ou em contextos organizados, para que sejam provocadas a pensar sobre questões específicas; **registro** do que foi observado; **reflexão** individual e coletiva sobre os registros feitos para interpretar ações, falas, gestos das crianças; **publicação** do que foi resultante da reflexão de diferentes formas (painéis, portfólios, diários) para compartilhar com as próprias crianças, com os pais, com a comunidade escolar. Cabe destacar que esse trabalho dos professores é feito com base na observação de pequenos grupos de crianças, o que possibilita que cada uma seja ouvida e vista como única, além de ter respeitado o caminho que percorre em seu aprendizado.

Desse modo, esta pesquisa foi pensada com o intuito de investigar, em um primeiro momento, se a equipe de educadores, em um contexto de escola de Educação Infantil pública brasileira, tem comprometimento, interesse ou entendimento da importância de olhar para as crianças de forma respeitosa, como sujeitos de direitos e centros de seu processo de aprendizagem. Com base nesse questionamento inicial, foram traçadas algumas perguntas para a elaboração dos objetivos:

1) De que forma as crianças são vistas e ouvidas na instituição?
2) Há alguma estratégia para tornar visível o processo educativo?
3) As crianças são respeitadas em seus tempos, necessidades e desejos?
4) Caso isso não aconteça, de que forma a pesquisadora pode atuar com o intuito de trazer à tona essa reflexão para a equipe de educadores?
5) O conhecimento dos princípios e propósitos da documentação na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia pode suscitar alguma mudança ou reflexão na equipe de educadores?

Os objetivos foram, então, definidos:

1) Conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emilia estabelecendo suas principais características e propósitos, destacando, especialmente, sua contribuição para a formação dos professores;
2) Investigar qual o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação Infantil, no que se refere à participação em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem;
3) Investigar o dia a dia de salas de Educação Infantil com o intuito de perceber se há presença, na prática dos professores, das etapas do processo de documentação (observação, registro, reflexão e publicação) e, em caso afirmativo, de que forma acontecem;
4) Investigar se a apresentação da abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil, destacando o papel da documentação, para a equipe de educadores, pode acarretar mudanças na prática educativa da instituição.

Para a realização da pesquisa, foi escolhida a abordagem qualitativa, pois entendemos a necessidade do contato direto com o cotidiano escolar para perceber as relações e práticas que o permeiam, uma vez que é o objeto do estudo. No decorrer da pesquisa, baseada nas observações feitas, privilegiamos dentro da abordagem qualitativa a pesquisa-ação, fazendo de pesquisador e pesquisados sujeitos ativos e participantes no processo de construção de novos conhecimentos.

O local escolhido para a investigação foi um CEI na cidade de São Paulo e, no primeiro momento, foram observadas duas salas de 1º Estágio, atualmente denominadas Minigrupo II, com crianças entre 3 e 4 anos. Posteriormente, houve maior aproximação com a coordenadora e a diretora e continuidade do trabalho com a sala de uma das professoras acompanhadas no início.

Para delinear e fundamentar o caminho percorrido no decorrer da investigação, esta dissertação foi dividida em nove seções. Apresentaremos, na **seção 2**, a contextualização histórica da Educação Infantil em Reggio Emília seguida pela descrição dos princípios e aspectos mais importantes da abordagem; também nesta seção, há o percurso e a contribuição de Lóris Malaguzzi, líder idealizador da proposta, e um detalhamento do processo de documentação para elucidar seu significado no contexto italiano, no qual nos apoiaremos durante todo o trabalho. Entendemos a

necessidade de esse conteúdo ser o primeiro a ser apresentado em razão das dúvidas que podem surgir quanto à definição do termo documentação, bem como às relativas a seu procedimento, uma vez que ela será a referência para as apresentações e discussões posteriores.

Com o intuito de elucidar pontos que permitam uma reflexão mais aprofundada dos dados coletados na pesquisa de campo, apresentamos, na **seção 3**, um percurso histórico do estabelecimento da Educação Infantil como nível de ensino no Brasil e direito garantido às crianças, destacando, em alguns momentos, fatos relativos ao Estado de São Paulo, uma vez que a pesquisa ocorreu em sua capital. Ainda nesta seção, mostramos a evolução da presença do registro em práticas e na legislação educacional brasileira.

Na **seção 4,** são apresentados os aspectos da abordagem histórico-cultural considerados relevantes para a análise dos dados e sua relação com a Educação Infantil, destacando as relações entre essa abordagem e a de Reggio Emilia. Na **seção 5**, a metodologia de pesquisa e o caminho percorrido durante a pesquisa, que foi dividida em três momentos, apresentados nas seções seguintes.

Na **seção 6,** estão os dados coletados durante o primeiro momento da pesquisa, que ocorreu entre setembro e dezembro de 2010. Foram destacados aspectos que, em nosso entendimento, eram importantes para uma contextualização do local de pesquisa e que se relacionavam ao processo de documentação, direta ou indiretamente. Na **seção 7**, apresentamos as reflexões e a análise dos dados utilizados partindo dos pressupostos teóricos nas seções iniciais. Na **seção 8**, é apresentado o terceiro momento da pesquisa, caracterizado como pesquisa-ação, no qual a pesquisadora atua com o intuito de participar das propostas de transformação na prática e introduzir no cotidiano aspectos relacionados ao processo de documentação. Por fim, na **seção 9**, são feitas as considerações finais.

2 A DOCUMENTAÇÃO NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Um pouco de história: o envolvimento de uma comunidade e a Educação Infantil como direito

A cidade de Reggio Emilia, localizada na região da Emilia Romagna, Norte da Itália com aproximadamente 170 mil habitantes ganhou destaque no cenário mundial da Educação Infantil na década de 1990 ao ser divulgada por pesquisadores norte-americanos. A partir daí, milhares de educadores e pesquisadores de diferentes países passaram a visitá-la com o intuito de conhecer e entender um pouco mais a forma de trabalho com crianças na primeira infância.

Acreditamos que a contextualização histórica da Educação Infantil na Itália e, em especial, em Reggio Emilia, mesmo que de forma breve, seja importante para elucidar pontos importantes que se tornaram característicos da abordagem que reúne aspectos inovadores na proposta escolar com crianças pequenas: currículo, ambiente, forma de gestão e suposições filosóficas.

Por volta de 1820, surgiram no Nordeste e no Centro da Itália as primeiras instituições de caridade que seriam, posteriormente, precursoras dos programas de educação pública oferecidos no país. O propósito dessas instituições era promover melhorias de vida à população urbana sem recursos financeiros. Já no final daquele século, porém, começa a existir preocupação na elaboração de programas financiados por setores públicos e privados que unam prevenção e assistência, afastando-se da proposta de caridade. Em 1831, surge uma forma precursora de escola pré-primária e, na década de 1860, passa a ficar clara a influência de Froebel[3] e seus jardins da infância na educação de crianças pequenas (EDWARDS *et al*., 1999).

No período de 1904 a 1913, a educação na primeira infância se fortalece com a criação de escola de treinamento para professores de crianças pequenas e com o estabelecimento do método de Maria Montessori na "Casa das Crianças." No entanto, o regime fascista derruba-o em 1922 e proclama como método estatal o definido pela Igreja Católica. Na década seguinte, 60% das escolas pré-primárias eram dirigidas por

[3] As ideias de Froebel e Montessori também influenciaram a Educação Infantil no Brasil. Na seção seguinte, que apresentará o percurso histórico desse nível de ensino em nosso país, haverá uma breve exposição sobre as principais características dos dois educadores.

ordens religiosas. A Organização Nacional para a Maternidade e Infância (ONMI) foi criada e organizou os centros infantis com modelos médico-sanitários, com foco no cuidado e alinhados à política de crescimento populacional do país (EDWARDS *et al*., 1999).

Devido ao término da Segunda Guerra Mundial e à necessidade de reconstrução em muitos locais do país, algumas cidades, com forte tradição de iniciativa, mobilizam-se de forma espontânea para reerguer escolas que, em princípio, seriam coordenadas pelos próprios pais das crianças. Lóris Malaguzzi, posteriormente reconhecido como líder idealizador de uma nova forma de olhar, entender e fazer Educação Infantil em Reggio Emilia, influenciando todo o Norte da Itália, uniu-se a alguns pais na cidade de Villa Cella, a algumas milhas de Reggio Emilia, para construir uma escola. Os fundos para a primeira escola foram arrecadados com a venda de material bélico que havia sido deixado como resquício da guerra. Além disso, também foi reutilizado o material das casas destruídas por bombardeios. Malaguzzi, entusiasmado pelo empenho dos cidadãos, voluntariou-se a assumir a escola, que funcionava em sistema de autogestão em um primeiro momento, tornando-se estatal pela dificuldade encontrada pela população nos primeiros anos do pós-guerra. Após alguns anos trabalhando nessa escola, decide voltar a Reggio Emilia e continua atuando em escolas operadas pelos pais (MALAGUZZI, 1999).

Conforme o autor citado, iniciam-se na Itália, na década de 1950, movimentos de migração do campo às cidades e da região Sul à região Norte. Há também um crescimento nos nascimentos, e começa a existir no mercado de trabalho uma oferta cada vez maior às mulheres. Dessa maneira, dá-se início a um aumento da procura por creches e pré-escolas. Após duas décadas do domínio fascista, que suprimia o contato com as teorias americanas e europeias, começa a desaparecer o isolamento intelectual, e inicia-se o contato com os trabalhos publicados de John Dewey, Henri Wallon, Ovide Decroly, Lev Vygotsky, Celestine Freinet, entre outros. A abordagem italiana vem, desde então, estabelecendo diálogos com esses e outros autores na definição e pesquisa de práticas utilizadas no dia a dia na educação para a primeira infância.

No final da década de 1960, surge um movimento maior relacionado à abertura de escolas de Educação Infantil e, em 1963, é fundada a primeira escola municipal de Educação Infantil de Reggio Emilia (RABITTI, 1999), rompendo o monopólio de Igreja Católica na educação de crianças pequenas, buscava-se melhor qualidade e ruptura com relação às tendências da caridade. Em 1971, é aberto o primeiro *nido*, que atende

crianças de 0 a 3 anos (equivalentes aos Centros de Educação Infantil – CEI – brasileiros), também fazendo parte da gestão municipal. Essa expansão é reflexo dos movimentos feministas, do envolvimento de Lóris Malaguzzi e da mobilização das forças políticas de esquerda no Conselho Municipal, que buscava dar respostas às solicitações feitas pelas famílias (INSTITUIZONE DEL AYUNTAMIENTO DE REGGIO EMILIA Y REGGIO CHILDREN, 2008).[4] Foram os primeiros passos na realização de um sistema público e diferenciado de educação para a primeira infância, que atualmente estende-se a outras cidades italianas.

A abertura das escolas em Reggio Emilia alinha-se, conforme Mantovani (2002), com um movimento crescente não só na Itália, mas em diversos países europeus, que se inicia com a saída da mulher de casa para o mercado de trabalho e, por consequência, exige um maior investimento público na área de assistência às crianças pequenas. A autora afirma que, na Itália, havia grande resistência ao trabalho de mães fora de casa, pois se entendia que as relações com seus filhos seriam prejudicadas. Essa crença era baseada em pesquisas realizadas, após a Segunda Guerra, que estudaram danos resultantes da separação entre mães e filhos. Os cuidados das crianças fora de casa só deveriam acontecer quando ambos os pais trabalhassem – dessa forma, o programa oferecido era de assistência à família, e não de educação às crianças (MANTOVANI, 2002). Mesmo com essa resistência da sociedade, o Parlamento aprova, em 1971, a assistência gratuita aos bebês e crianças até 3 anos.

Em Reggio Emilia, em parceria com os órgãos municipais, são construídas novas escolas, e é dado apoio financeiro a todas aquelas que surgiram no pós-guerra, procurando a melhoria dos serviços educativos. Nesse período, ter acesso aos serviços educacionais de qualidade para crianças pequenas passa a ser um direito da infância e das famílias, sendo assumido por diversos setores da sociedade – professores, cidadãos, políticos (IARERC, 2008). O trabalho constitui-se, então, desde sua criação, em uma coparticipação da gestão entre as famílias, os cidadãos e o poder público.

Em 1971, também é realizado um Congresso Nacional sobre “Experiências para uma nova escola infantil,” considerado a primeira apresentação organizada de forma laica sobre o assunto. Esperava-se a participação de 200 professores, mas estiveram presentes mais de 900; a grande procura resultou na publicação por Lóris Malaguzzi de um livro de referência sobre o tema proposto (IARERC, 2008).

---

[4] À INSTITUIZONE DEL AYUNTAMIENTO DE REGGIO EMILIA Y REGGIO CHILDREN será usada a sigla IARERC.

Em 1975, a experiência reggiana aparece de forma marcante no Congresso Nacional da província de Emilia Romagna que teve como tema “A criança objeto e fonte de direito na família e na sociedade,” que também gerou um texto importante aos processos de transição para uma nova cultura da infância no país. Em 1976, após as creches e escolas municipais terem sido acusadas de anti-religiosas, é aberto um espaço para o debate que, durante um ano, discute a educação religiosa. Novamente, a iniciativa resulta em uma publicação: “A educação religiosa e a educação das crianças” (IARERC, 2008).

Em 1980, é constituído o “Grupo Nacional de *Nidos* e Infância” que, de forma independente, possibilita o debate e o aprofundamento de temas que se referem à creche e à infância, envolvendo professores, funcionários, pedagogos, pesquisadores e docentes universitários, consolidando o diálogo com outras experiências. Em meados da mesma década, um momento crítico financeiro põe em risco a continuidade das escolas municipais de Reggio Emilia. Como abordagens semelhantes vão surgindo em outros locais da Itália, é pensada a hipótese de transferir a gestão para o Estado (IARERC, 2008).

Desse modo, o Conselho Municipal promove um amplo debate sobre a infância e seu valor como patrimônio cultural e investimento social, criando o Projeto Infância. Empenha-se em apoiar instituições de qualidade para as crianças de todos os âmbitos e cria um sistema próprio de abrangência: escolas municipais da infância e escolas maternais estatais e privadas. Em 1987, são criadas as duas primeiras creches cooperativas, que se ampliam com o passar dos anos (IARERC, 2008).

As primeiras visitas de delegações de países como Cuba, Espanha, Japão, Bulgária, Suíça e França a Reggio Emilia aconteceram em 1979 e resultaram em uma mostra em Estocolmo, em 1981, chamada “O olho salta o muro,” com as documentações realizadas pelas creches e escolas da cidade italiana. A exposição foi sendo atualizada até chegar ao formato atual da Mostra “As cem linguagens da criança,” que percorre diversos países pelo mundo há 25 anos e apresenta os aspectos identitários e originais da experiência italiana (IARERC, 2008).

Em 1994, é estabelecido um convênio com a Federação Italiana de Escolas Maternais, reconhecendo os serviços que desenvolvem as escolas de inspiração religiosa e contribuindo para que mantenham seus processos de qualificação. No mesmo ano, as solicitações de intercâmbio de conhecimentos fizeram com que fosse criada a Reggio Children – Centro Internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencialidades

das crianças, uma organização pública, responsável por acolher delegações estrangeiras, fazer a gestão do Remida (centro de reciclagem da cidade de Reggio Emilia que fornece diferentes materiais aos ateliês das escolas), publicar literaturas, realizar investigações, prestar consultoria voltada à formação e participar de projetos de cooperação internacional (IARERC, 2008).

Em 1997, visando à ampliação e qualificação dos serviços, o Conselho Municipal de Reggio Emilia cria um plano de construção de novas escolas para atender à crescente demanda demográfica e, em 2003, o mesmo conselho cria um projeto de gestão educativa denominado "*Istituzioni*," de forma a manter a gestão pública e criar um instrumento com maior autonomia para a gestão dos recursos humanos e econômicos. O *Istituzioni* é encarregado da gestão das creches e escolas municipais e das relações com as escolas cooperativas, estatais e da Federação Italiana de Escolas Maternais, do centro de reciclagem Remida, do ateliê do Teatro Gianni Rodari e do Centro de Documentação e Investigação Educativa. Por fim, em 2006, é aberto o Centro Internacional Lóris Malaguzzi, dedicado a acolher grupos de estudo, investigação, formação, bem como as crianças e suas famílias (IARERC, 2008).

Nos últimos anos, outros trabalhos e investigações foram realizados, ampliando o diálogo com institutos, empresas e universidades do mundo. Esses estudos tratam, entre outros temas, dos espaços e relações, da visibilidade da aprendizagem das crianças, das construções socioculturais das relações escola-família. Aliados a eles, prêmios internacionais recebidos pelas creches e escolas e por Lóris Malaguzzi também contribuíram para o crescente interesse de educadores pela abordagem, que resulta em um programa de seminários internacionais na cidade e a presença de palestrantes italianos em diferentes cidades do mundo (IARERC, 2008).

2.2 Princípios e aspectos da abordagem de Reggio Emilia

Desde seu início, a abordagem de Reggio Emilia parte da concepção de uma criança potente, rica, participante ativa na construção de sua aprendizagem (MALAGUZZI, 1999).

Assim, o percurso histórico das escolas destinadas a crianças pequenas no município evidencia a participação e o envolvimento da comunidade, o debate e a valorização dos aspectos educativos relacionados às crianças pequenas, a produção de

conhecimento sobre a Educação Infantil em diversos âmbitos – municipal, nacional e internacional. O alto índice de atendimento às crianças de 0 a 6 anos na cidade é, a nosso ver, consequência de uma história de lutas e comprometimento: 41% de atendimento de crianças entre 3 meses e 3 anos e 90% de atendimento de crianças entre 4 e 6 anos (IARERC, 2008).

Para aprofundarmos as características da abordagem e darmos continuidade à contextualização em que está inserido o processo de documentação, objeto central deste estudo, seguiremos com a apresentação dos princípios do projeto educativo declarados no documento "Regulamento dos *nidos* e escolas da infância"[5] (REGGIO CHILDREN, 2011), definido pelo Conselho Municipal de Reggio Emilia e publicado em janeiro de 2011. Esses princípios serão referências para nossa apresentação dos aspectos mais significativos da abordagem.

As crianças como protagonistas ativos de seus processos de crescimento

Conforme Rinaldi (1999, p.114), a abordagem de Reggio Emilia, baseada em teorias, prática e pesquisa, construiu uma imagem de criança como rica, poderosa, potente: "elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se". Além disso, acreditam que os sentimentos e a afetividade não podem ser subestimados no processo de desenvolvimento, uma vez que estão diante de uma criança inteira, e não fragmentada, no dia a dia da escola. Assim, foi se desconstruindo a crença de que os professores seriam os únicos responsáveis por todas as questões relativas ao aprendizado das crianças: elas passam a ocupar o papel central no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Edwards (1999, p.160), "as crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias."

Essa criança completa, inteira, é um sujeito de direito e deve ser respeitada em sua identidade e em seu ritmo de desenvolvimento e crescimento. Para essa abordagem, a criança tem grandes potenciais para a aprendizagem e constrói experiências nas quais é capaz de atribuir sentido e significado (REGGIO CHILDREN, 2011). O que ela

[5] O título do documento utilizado é "Reglamento Nidos y Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia." A tradução para o português é nossa.

aprende não é resultado direto do que lhe é ensinado: essa apreensão depende, em grande parte, da própria criança (MALAGUZZI, 1999).

Considerando então a centralidade da criança no processo, é preciso envolvê-la nos diferentes momentos previstos, como planejamento de ações, início de projetos de trabalho ou atividades, bem como na revisão do que foi feito, estabelecendo com elas conversas relevantes e significativas sobre o que aconteceu (KINNEY; WHARTON, 2009). É importante que a criança perceba o valor que o professor dá a suas opiniões, hipóteses e conclusões, para que se sinta motivada a continuar suas experiências e explorações (KATZ, 1999).

É preciso reforçar que, em Reggio Emilia, entretanto, a crença nas potencialidades e a possibilidade de participação ativa da criança no processo de aprendizagem não pretende, de maneira alguma, retornar às práticas da década de 1970, quando a descoberta de seu protagonismo resultou na desvalorização do professor (MALAGUZZI, 1999). No decorrer do texto, será apresentado que o papel do educador é de extrema importância e feito com clara intencionalidade em todos os momentos previstos no cotidiano das escolas. Entendemos que o excerto abaixo dá indícios do papel do professor:

> Estamos falando sobre uma abordagem educacional baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem "desperdiçar" o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem. [...] A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes. (RINALDI, 1999, p.114).

<u>As "cem linguagens" das crianças</u>

O poema "As cem linguagens da criança" de Lóris Malaguzzi é amplamente divulgado e conhecido por aqueles que se interessam pela abordagem de Reggio Emilia. A metáfora das "cem linguagens" busca traduzir os múltiplos processos de expressão e criatividade utilizados pelas crianças para a construção de seu conhecimento (REGGIO CHILDREN, 2011). Nas escolas de Reggio Emilia, busca-se o equilíbrio e a valorização de todas essas formas de expressão, evitando que uma ou outra se sobressaia no trabalho com as crianças. Como afirma Malaguzzi (2000, p.19 *apud* KINNEY; WHARTON,

2009, p. 18), “o objetivo deste projeto é promover a educação das crianças através do desenvolvimento de todas as suas linguagens: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafísica, lógica, imaginativa e relacional.”

A criança, entendida como produtora de cultura, competente para aprender e se comunicar por meio de diversas modalidades (RINALDI, 2002), deve ter a seu alcance instrumentos e incentivos para expressar o que sente e pensa de formas variadas:

> [...] as crianças escolares pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual muito antes do que os educadores norte-americanos para a primeira infância presumem. As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas. Usando esta abordagem, podemos entender como a mente das crianças pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo do mundo familiar a sua volta. (KATZ, 1999, p.43).

Participação

> Uma escola ou uma creche é, antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são um forma de nossa cultura, mas também têm possibilidade de criar uma cultura. (RINALDI, 2002, p.78).

A participação é uma estratégia educativa e realiza-se por meio dos encontros e das relações entre os protagonistas da abordagem – crianças, educadores e pais – e seus diferentes pontos de vista. A participação propicia a criação de uma cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão (REGGIO CHILGREN, 2011).

Para Rinaldi (2008, p. 79), a “pedagogia das relações e da escuta” é uma das metáforas da pedagogia de Reggio Emilia: baseada no relacionamento e na participação, tanto das crianças como dos professores e famílias que estão no centro do interesse do trabalho realizado pelas escolas e participam de maneira ativa do dia a dia e das decisões importantes relacionadas ao processo pedagógico. Ao falar de relações, Rinaldi (2009, p.118) afirma que “a centralidade (da abordagem) está na relação de crianças e adultos. As creches e escolas não são apenas um sistema, mas um sistema de sistemas, um sistema de relações e comunicação entre crianças, professores e pais.”

A escola em Reggio Emilia convida à troca de ideias; possui um estilo aberto e democrático (SPAGGIARI, 1999). Assim, a participação pode acontecer em diversos

âmbitos. Ao possibilitar que as crianças façam escolhas, os professores permitem a participação: isso implica ter tempo para pensar, interagir, relacionar-se e estabelecer conexões (KINNEY; WHARTON, 2009). Além disso, considerando os princípios já apresentados, as crianças protagonistas e que se expressam por diferentes linguagens participam integralmente do processo educativo.

Os pais valorizam os professores como profissionais competentes e confiáveis (MANTOVANI, 2002), e é mais provável que se tornem participantes ativos e colaborativos da aprendizagem de seus filhos quando se demonstra claramente a eles esta abordagem pedagógica (KINNEY; WHARTON, 2009). Isso é possível por meio da documentação, que será abordada nas páginas a seguir, e da participação constante da família no ambiente escolar, que acontece de diferentes formas.

O Conselho Infância Cidade *(Consiglio Infanzia Cittá)* está presente em cada escola, e é formado por pais, educadores, pelo *pedagogista*[6] e por cidadãos interessados. Ele é a estrutura democrática que promove e contribui para os processos de participação e responsabilidade compartilhada, conforme os critérios explícitos na Carta dos Conselhos Infância Cidade. É eleito a cada 3 anos em assembleia pública e tem liberdade para decidir sua organização para cumprimento de suas funções e intenções (REGGIO CHILDREN, 2011).

O Interconselho Cidadão (*Interconsiglio ciudadano*) é o lugar onde se encontram periodicamente os Conselhos Infância Cidade. É formado por representantes de todos os Conselhos de todos os *nidos* e escolas municipais e cooperativas, além dos representantes da Reggio Children, da Associação Internacional Amigos de Reggio Children, *da Istituzione Scuole e Nidi d´infanzia* e por políticos municipais de referência. O Interconselho é o interlocutor com a administração pública, desempenhando função consultiva no que diz respeito às principais questões de educação, gestão e administração. Reúne-se ao menos três vezes por ano (REGGIO CHILDREN, 2011).

No âmbito da escola, há reuniões de classe (*sezione)*, que são um lugar para encontro de crianças, professores e pais. Sua organização de estrutura e tempo é variada; tem como intuito criar espaços de socialização, compartilhamento dos projetos educativos, construção de intercâmbios sobre as ideias das crianças e sua aprendizagem (REGGIO CHILDREN, 2011). Estas formas de encontro podem ser: encontros no nível

---

[6] *Pedagogista* é a denominação usada na abordagem de Reggio Emilia para referir-se ao profissional responsável pela coordenação de um grupo de *nidos* e escolas de Educação Infantil.

da sala de aula individual, em que pais e professores de uma classe conversam sobre os andamentos dos trabalhos do grupo e avaliam as experiências educacionais (acontecem de cinco a seis vezes por ano); pequenas reuniões em grupo, em que os professores encontram-se com alguns pais e, dessa forma, podem conversar sobre as questões mais individuais das crianças; conversas individuais entre pais e professores, quando um dos lados sentir necessidade; reuniões envolvendo um tema, abertas a todos que se interessem por ele; encontros com um especialista, que podem ser palestras ou mesa redonda envolvendo mais de uma escola; sessões de trabalho, em que pais e professores unem-se para realizar melhorias de infraestrutura na escola; laboratórios, em que pais e professores "aprendem fazendo" (a exemplo de práticas de culinária); feriados e celebrações (aniversários, visitas de parentes a escolas, final do ano letivo) e outros, que podem ser acordados entre pais e professores, como passeios e piqueniques (SPAGGIARI, 1999, p.110-111).

Os funcionários de cada escola – professores, atelieristas, cozinheiros auxiliares, *pedagogista* – também têm encontros periódicos, pois todos são responsáveis pela realização do projeto educativo (REGGIO CHILDREN, 2011).

A escuta

No contexto da abordagem de Reggio Emilia, a escuta representa o que Freire (1998, p.135) descreve como "a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." Ao falarmos de escuta, não estamos nos referindo apenas à escuta da palavra falada, mas também à escuta dos gestos, dos espaços, dos desenhos, das expressões...

Em um lugar em que a educação é vista como um processo que destaca a atuação de diversos sujeitos, a escuta de adultos, crianças e do ambiente são importantes para o estabelecimento das relações educativas. A escuta propicia a reflexão, a acolhida e a abertura ao outro, a seus olhares e a suas ideias (REGGIO CHILDREN, 2011). Despimo-nos de nossas crenças e certezas em uma postura de compreensão, e não de julgamento, daquilo que é diferente de nós.

As autoras Kinney e Wharton (2009, p.21) afirmam que as crianças, além do direito de serem ouvidas, têm coisas importantes a dizer – é preciso, entretanto, que os adultos, em especial, os educadores desenvolvam capacidade para entendê-las. Para as autoras "o compromisso de escutar as crianças e consultá-las é fundamental para se pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares."

Ser capaz de escutar as crianças é, em um sentido amplo, ser capaz de mudar a forma como pensamos sobre elas. Possibilita enxergar de maneira mais clara o potencial, a visão de mundo, os sentimentos (KINNEY; WHARTON, 2009). Conforme os autores citados, cria-se, então, um ambiente em que escutar a voz do outro não é apenas respeitoso, mas, essencial para que a aprendizagem aconteça de forma colaborativa.

Aprendizagem como processo de construção subjetiva e de grupo

> O envolvimento das crianças em um papel tão central na vida da pré-escola significa que elas obterão não apenas um entendimento da responsabilidade que isto implica, mas também um entendimento da necessidade de reservar um tempo para pensar enquanto estiverem envolvidas em processos tão importantes. Permitir e encorajar as crianças a reservar um tempo para considerar, pensar e apresentar suas ideias, opiniões e soluções para problemas apresentados é fundamental nesta abordagem. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 28).

As crianças são capazes de extrair, com autonomia, o significado das experiências vividas no dia a dia por meio de planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Assim, o papel dos professores é ativar, por um diálogo produtivo, a habilidade das crianças em extrair significados e, dessa forma, participar ativamente de sua aprendizagem (EDWARDS, 1999). Quando as crianças estão envolvidas na decisão de momentos de seu processo de aprendizagem (planejamento e avaliação, por exemplo), ficam mais seguras para compartilhar seus interesses com os educadores e as famílias (KINNEY; WHARTON, 2009), pois sabem que sua opinião será ouvida e considerada válida.

Os conhecimentos das crianças tomam forma por meio das relações com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Assim, os processos de aprendizagem privilegiam em Reggio Emilia estratégias de investigação, comparação e coparticipação dentro das diversas dimensões do ser humano (lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual), e, em qualquer situação, devem ser centrais a motivação e o prazer (REGGIO CHILDREN, 2011). De acordo com Malaguzzi,

> [...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem junto por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: *O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado*

> *automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma conseqüência de suas atividades e de nossos recursos*. (MALAGUZZI, 1999, p. 76, grifos do autor).

Investigação educativa

Rinaldi (2002, p.79) refere que "a criança é uma protagonista que tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações."

A investigação participante e compartilhada entre crianças e adultos é uma atitude ética e essencial para interpretar o mundo e propicia a construção de conhecimentos e aprendizagens (REGGIO CHILDREN, 2011). Assim, crianças e adultos podem ser copesquisadores e coconstrutores da aprendizagem.

Quando se considera que as crianças são pesquisadoras que buscam entender significados (RINALDI, 2002), é possível envolvê-las na identificação de situações que podem vir a ser projetos de trabalho. A possibilidade de compartilhar e estar aberto às opiniões e visões de outras pessoas permite que, aos poucos, consolide-se o percurso de constituição de pensadores, com competência para estabelecer diálogos críticos com todos os envolvidos (KINNEY; WHARTON, 2009).

O acompanhamento da turma pelas duas professoras ao longo de 3 anos possibilita cumplicidade e o conhecimento de cada criança de forma mais aprofundada, o que também é benéfico para a percepção do interesse e possibilidade de continuidade de uma investigação por um período de tempo mais longo, por exemplo. Para Malaguzzi:

> Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. (MALAGUZZI, 1999, p.90).

Para Malaguzzi (1999), ao serem auxiliadas na percepção de si mesmas como autoras ou inventoras, descobrindo o prazer da investigação, as crianças têm sua motivação e interesse aumentados. Os professores assumem então um papel de observadores-participantes, levantando questões, redirecionando atividades e mudando o modo ou intensidade de interação entre as crianças. Ao realizar propostas com pequenos grupos (de dois a quatro integrantes), as crianças atingem a máxima eficácia

comunicativa, favorecendo uma educação baseada no relacionamento, com conflitos produtivos e investigações.

Um currículo aberto, sem etapas predefinidas, também é facilitador da presença constante da investigação nas escolas, tanto por parte das crianças, como dos professores.

A documentação

Tratando-se do objeto central do estudo, a documentação será apresentada de forma detalhada ainda nesta seção. Mas, como é um termo que aparece de forma recorrente no texto, entendemos que seja necessário defini-lo, mesmo que de forma sucinta.

Nos primeiros anos das creches, na década de 1970, havia pouca teoria pedagógica referente às crianças menores de 3 anos. Assim, o treinamento dos professores envolvia o desenvolvimento de estratégias de observação para compartilhar com a equipe, sendo a base para conhecimento das necessidades sociais e emocionais e para a elaboração de atividades curriculares (MANTOVANNI, 2002).

A documentação foi então se consolidando como estratégia de pesquisa sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, à forma como as crianças desenvolvem suas teorias e hipóteses sobre o mundo que as cerca, à forma de organizar o ambiente e à atuação docente. Além disso, a publicação das investigações e pesquisas elaboradas pela equipe de educadores tem a finalidade de comunicar às crianças, aos pais e à comunidade as descobertas feitas e os novos rumos do trabalho pedagógico.

> A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.150-151).

A documentação pode ser publicada e comunicada por diversas formas – assim como as crianças têm cem linguagens, os educadores podem valer-se de diferentes ferramentas e formatos para tornar suas pesquisas públicas. Os professores “precisam ser observadores perspicazes, atentos para as possibilidades de aprendizagem e portadores de câmeras fotográficas, câmeras de vídeo e gravadores de áudio, sempre

‘prontos’ para captar estes momentos extraordinários” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 29).

Progettazione

> Nós rejeitamos a promoção exclusiva de práticas e programas educacionais que têm como objetivo medir, avaliar e acelerar aspectos do desenvolvimento a fim de aprimorar o rendimento escolar das crianças nos anos subsequentes. Ao invés disso, na Itália, consideramos as creches e as pré-escolas como contextos capazes de apoiar e enriquecer a vida das crianças, não como lugares destinados a desenvolver competências. (MANTOVANNI, 2002, p.52).

As escolas de Reggio Emilia não têm um currículo planejado. A cada ano, a escola define projetos a curto e longo prazos, que servirão como estrutura do trabalho, mas que podem ser modificados pelas crianças e pelos professores no dia a dia do ano letivo. Considera-se que cada ano não se inicia do zero, pois os talentos, conhecimentos e documentações anteriores são um patrimônio rico de cada grupo de educadores que, em lugar de seguir planos, seguem as crianças, seus interesses e suas hipóteses. Ou seja, há objetivos, mas o porquê e como atingi-los ganham maior importância na abordagem. (MALAGUZZI, 1999).

A *progettazione* é uma estratégia de ação e pensamento que respeita os processos de aprendizagem das crianças e adultos, aceitando a dúvida, a incerteza e o erro como recursos. É uma forma de planejamento que acontece por meio da observação, documentação e interpretação (REGGIO CHILDREN, 2011). De acordo com Rinaldi,

> Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. [...] no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando as idéias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subseqüentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer. (RINALDI, 1999, p.115).

Organização

Uma imagem de criança forte leva a uma imagem forte de professor e da educação (RINALDI, 2002). Em Reggio Emilia, os níveis administrativos, políticos e

pedagógicos são responsáveis pela identidade, estabilidade e segurança das crianças e do projeto educativo, buscando uma avaliação constante sobre a coerência dos princípios desse projeto e as decisões tomadas por meio das diferentes esferas apresentadas anteriormente no item “Participação” (REGGIO CHILDREN, 2011).

“A imagem que você tem em sua vida, como cidadão, como membro de uma família, inspira suas expectativas quando você pensa nas crianças e cria escolas para elas. [...] A infância é reinventada por cada sociedade [...]” (RINALDI, 2002, p.76). As opções políticas e práticas educacionais estão, portanto, diretamente relacionadas ao que a sociedade espera de suas crianças.

Ambientes, espaços e relações

Para Malaguzzi (1999), deve-se pensar em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo, um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças. Os ambientes devem ser passíveis de transformação, buscando estabelecer um sentido de familiaridade, pertencimento e prazer estético (REGGIO CHILDREN, 2011).

> [...] os espaços internos e externos precisam refletir a natureza da abordagem, dando alta prioridade, entre outras coisas, à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e a necessidade de reflexão. O ambiente é considerado o terceiro educador. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 33-34).

Considerando, então, que durante a infância há uma constante busca pelas relações (pessoas, objetos, ambiente), é por meio da manipulação, da interação, da curiosidade, do conhecimento do mundo que a cerca que a criança constrói aprendizagens e desenvolve-se. É preciso que as crianças possam explorar, criar, manipular, criar perguntas e hipóteses, iniciando a elaboração de suas próprias teorias.

> Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e ao seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984 *apud* GANDINI, 1999, p.157)

Sendo a escola um local para a aprendizagem e valorização das experiências por meio da relação entre diversos atores, “tentamos promover as relações e a colaboração em grupo, bem como enaltecer as identidades individuais e o espaço pessoal. Tentamos estimular a investigação e o intercâmbio, a cooperação e o conflito.” (RINALDI, 2002, p.79).

Acreditamos que, na organização das escolas de Reggio Emilia, cabe destacar a presença do ateliê, espaço de grande importância na abordagem, que foi criado com o intuito de possibilitar a exploração e a expressão das diversas linguagens das crianças; um lugar para experimentar modalidades, técnicas, instrumentos, materiais alternativos. Enfim, um lugar para pesquisa de crianças e adultos (VECCHI, 1999). Em cada ateliê, há um atelierista, educador que, em diálogo constante com os professores, participa da criação das várias formas de expressão das crianças em suas iniciativas de pesquisa e desenvolvimento de projetos de trabalho. Para Vecchi,

> O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. (VECCHI, 1999, p. 130).

Formação profissional

A formação permanente é vista como um dever e um direito dos educadores, prevista como tempo de trabalho e acontece, de forma prioritária, no dia a dia das escolas, por meio de práticas reflexivas sobre observações e documentação (REGGIO CHILDREN, 2011). Em Reggio Emilia, teoria e prática estão sempre interligadas. A tarefa da primeira é auxiliar os professores na compreensão dos problemas enfrentados; porém, entende-se que só por meio da prática uma teoria pode obter sucesso. Os professores são vistos como capazes de produzir experiências educacionais para as crianças e, em seguida, transformar-se em sujeito e objeto de uma reflexão crítica: espera-se que ele torne-se um intérprete do fenômeno educacional. (EDWARDS, 1999).

Para Malaguzzi, os professores

> Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas [...] Devem ingressar na estrutura de tempo

> das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tão necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligências quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher. Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que **o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou a experiência das crianças. Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse**. (MALAGUZZI, 1999, p.83, grifo nosso).

Assim, é preciso ter disposição para aprender e reaprender com as crianças. Os professores pesquisam em parceria com seus colegas, buscando criar estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou que possam ser utilizados por elas. Para que isso possa acontecer, além das horas que passam com as crianças, as professoras têm 6 horas semanais reservadas para reuniões, planejamentos, treinamento em serviço e documentação (EDWARDS *et al.*, 1999). De acordo com Filippini (1999, p.125), "os professores em nosso sistema realizam, cada um, cerca de 190 horas por ano de trabalho fora da sala de aula, incluindo 107 horas de formação em serviço, 43 horas de reuniões com pais e comitês [...] e cerca de 40 horas para outros seminários, oficinas, festas escolares, etc."

Avaliação

A avaliação é um processo estruturante da experiência educativa e da gestão e acontece em diversos âmbitos, por exemplo, nos aspectos profissionais dos adultos e na organização e qualidade do serviço oferecido. É vista como uma oportunidade para reconhecer e rever as ações relacionadas aos princípios do projeto educativo e configura-se como ação pública e de interpretação, envolvendo o Conselho Infância Cidade, os *pedagogistas*, o grupo de trabalho das escolas e a documentação realizada pelos professores (REGGIO CHILDREN, 2011).

Ao pensar na avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, resiste-se à ideia de classificá-las ou rotulá-las, buscando disponibilidade para criar diferentes atividades, dispor distintos recursos para serem explorados e, dessa forma, respeitar a individualidade e o tempo de cada uma. Os professores, que trabalham em

pares, planejam juntos estratégias de observação das crianças, pois, uma vez por semana, todos os membros de uma escola encontram-se para discutir ideias, suposições, dúvidas e possibilidades de intervenção. O papel dos *pedagogistas*, nesses momentos, é facilitar a conexão interpessoal e considerar, no debate, tanto as ideias gerais como os detalhes (FILIPPINI, 1999).

Desse modo, os professores devem aprender a interpretar processos em lugar de esperar resultados para avaliar. Precisam estar dispostos a ingressar no tempo das crianças e perceber os interesses que emergem no percurso das atividades.

****

> [...] a nossa imagem é a de uma criança que é competente, ativa e crítica, ou seja, uma criança que, por momentos, pode ser vista como um desafio e, às vezes, como um problema. De qualquer modo, essa criança não é fácil. Essa criança é uma pessoa, um sujeito na vida. Essa criança produz mudanças no sistema em que está inserida, tanto no sistema familiar quanto no sistema social. (RINALDI, 2002, p.77).

Carlina Rinaldi, atual presidente da Reggio Children, abriu o Grupo de Estudo da América Latina – "Diálogos sobre a educação," em fevereiro de 2011, reforçando a imagem da criança como pessoa, e não como um adulto incompleto, sendo a melhor expressão do presente. Defendeu o direito da criança de poder ser, desejar, sonhar, melhorar a própria vida, existindo na diferença. Por meio das experiências das escolas, reforçou o valor de um projeto político e cultural, a partir da primeira infância, entendendo a educação de qualidade, como desafio não só econômico, mas, do conhecimento. Para os cidadãos de Reggio Emilia, a melhoria de vida que pode chegar aos adultos no futuro está com a criança do presente, que poderá ser a inspiração da qualidade da democracia e das relações, por oferecer a imagem de um mundo possível e desejável. Para Rinaldi, a criança nos ensina a abandonar receitas e a entrar no espírito da incerteza, no sentido do movimento e da mudança: para isso, precisamos entender que o tempo dela é diferente do nosso, sendo preciso recriá-lo dentro das escolas, pois não deve ser fragmentado, mas inteiro, cheio de qualidade e troca. Para isso, não devemos apenas nos apoiar no que já é feito hoje em Reggio Emilia, mas naquilo que desejam e continuam a buscar (informação oral). Lá, não saber é a condição que os faz continuar pesquisando (MALAGUZZI, 1999).

2.3 O papel de Lóris Malaguzzi no delineamento da abordagem

No início desta seção, destacamos em alguns parágrafos a participação de Lóris Malaguzzi na construção da abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil. Entendemos ser necessário, porém, ampliar um pouco mais o conhecimento da influência de suas ideias e ideais como educador.

Havia um cenário político favorável quando Lóris Malaguzzi deu início ao trabalho com Educação Infantil no Norte da Itália: movimentos estudantis, feministas, sindicatos lutavam pela educação como prática dos governos de esquerda. Em 1968 e 1971, foram sancionadas leis que entendiam a frequência à pré-escola e à creche como direito (FARIA, 2007).

Alinhado ideologicamente a esses movimentos, Lóris Malaguzzi deu iniciou à elaboração de uma pedagogia que se preocupava em manter um diálogo constante entre teoria e prática. Entendendo a defesa da educação também como luta política, passou a atuar diretamente na gestão como secretário de educação de Reggio Emilia. Sua preocupação, desde o início de seu trabalho como educador, esteve sempre voltada às crianças de 0 a 6 anos. Mas, as ideias, concepções e inovações que construiu e que se tornaram importantes contribuições para o campo foram divulgadas de maneira mais abrangente no cenário da educação mundial apenas após seu falecimento, em 1994. A demora foi decorrente de sua pequena produção acadêmica (FARIA, 2007).

Para que não pareça incoerente a afirmação acima e a defesa feita neste trabalho sobre a relevância da abordagem de Reggio Emilia e a importância de documentar as propostas e experiências realizadas pelas crianças na Educação Infantil, acreditamos ser importante destacar que Lóris Malaguzzi deixou marcas de seu trabalho, seguindo os princípios da documentação feita por educadores em Reggio Emilia e em outras regiões da Itália, envolvendo pesquisa das práticas escolares, diálogo com educadores, pesquisa e reflexão teórica provenientes de diversos estudiosos reconhecidos por sua contribuição à educação, conforme exemplos citados anteriormente nessa seção. Mas, como a forma de publicar documentação não segue um formato acadêmico convencional – artigos, livros, não houve rápida divulgação de suas contribuições em nível mundial. Cabe ressaltar que, como aparece no primeiro item desta seção, Malaguzzi, desde o início, teve grande expressão na Itália, organizando congressos e trabalhando para a formação de professores. Também escreveu para uma revista dedicada exclusivamente à Educação Infantil - *Zerosei*, que depois se tornou *Bambini* (FARIA, 2007).

Não há, conforme Faria (2007, p.279), muitas publicações que abordam o histórico deste pensador, sendo "um personagem que ainda é desconhecido por muitos no âmbito da pedagogia." Acreditamos, porém, que muitas de suas ideias encontram-se hoje divulgadas pelas publicações de autores de diferentes nacionalidades que estiveram em Reggio Emilia com a intenção de conhecer o projeto educativo do município e pelas publicações e mostras organizadas pela Reggio Children, organização já descrita anteriormente. Neste material nos apoiaremos nessas publicações para discorrer um pouco mais sobre as ideias de Lóris Malaguzzi, que se fundem com os princípios e características essenciais da abordagem de Reggio Emilia.

No projeto idealizado por Malaguzzi, há uma iniciativa para envolver não só os pais, mas toda a comunidade no projeto para a Educação Infantil, defendendo o direito das crianças a serem consideradas sujeitos da sociedade da qual fazem parte. Elas passam a ser consideradas produtoras de cultura e de história, e a documentação feita pelos educadores é usada também para a divulgação das potencialidades das crianças:

> Uma outra coisa que surpreende aqueles que procuram conhecer nossa experiência é que conseguimos acumular um grande patrimônio de observações e pesquisa, todas documentadas, que confirmam como fomos capazes de unir fortemente as teorias às práticas. Ver, tocar e demonstrar é algo extraordinário para uma pedagogia que, frequentemente, ao contrário, simula, oculta e limita somente às palavras. (MALAGUZZI *apud* AMBECK-MADSEN, 1992, p.19, *apud* FARIA, 2007, p.281).

Outro ponto de destaque é a valorização das diversas possibilidades de expressão da criança – a defesa de que elas têm 100 linguagens. Lóris criou o ateliê, espaço que ganhou destaque nas creches e escolas, assim como a figura do atelierista que, em parceria com os professores, participa do planejamento e da criação das possibilidades das crianças valerem-se dessa multiplicidade de linguagem no ambiente escolar (FARIA, 2007).

A criação do ateliê e a presença de um profissional com formação artística foi mais revolucionária do que aparentava à primeira vista, pois trouxe às escolas um novo olhar sobre a tradição pedagógica e aproximou a pedagogia da estética (HOYUELLOS, 2006). Para o autor, a busca pela beleza faz parte da espécie humana e é um direito fundamental – a preocupação com um ambiente esteticamente agradável, por exemplo, faz com que todos se sintam acolhidos e respeitados. Para isso, crianças e educadores assumem responsabilidades visando a este objetivo em cada uma das escolas. O prazer

proporcionado pela estética, conforme Malaguzzi, estabelece diálogo com os elementos cognitivos – o prazer de resolver problemas e procurar o significado das coisas (HOYUELLOS, 2006).

Com o ateliê, os aspectos técnicos da arte também passaram a ocupar um espaço diferenciado e Malaguzzi foi convencido pelos atelieristas sobre a importância das imagens na comunicação do que é trabalhado com as crianças pequenas. Dessa construção coletiva de pensamentos e ideias, estabeleceu-se um entendimento e parceria entre educadores e atelieristas: os primeiros passaram a valorizar o significado das imagens; e os segundos levaram em consideração a forma de comunicação sobre o trabalho feito pelos educadores, para que as imagens feitas tenham um uso eficiente (AZEVEDO, 2009). Conforme a autora (2009, p.34), "as imagens permitem encontrar características inéditas e próprias da linguagem visual que tornam possível criar a sintonia entre as idéias e as reflexões". De acordo com Hoyuellos (2006), o uso da linguagem visual ampliou a sensibilidade estética dos educadores, pois estes passaram a buscar um olhar sensível para captar, com maior profundidade, o que acontece nos momentos de aprendizagem das crianças. Podemos afirmar que a presença do ateliê e dos atelieristas nas escolas foi de importância fundamental, para que a documentação ganhasse as formas de publicação flexíveis e os múltiplos formatos em que podem ser encontradas atualmente.

A crença na possibilidade das diversas formas de expressão pelas crianças e a não hierarquia entre elas leva a outra característica importante da proposta de Malaguzzi: o trabalho com projetos e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, garantindo, dessa forma, que o trabalho realizado nas escolas não fosse taxado como resultado de uma escola de arte (AZEVEDO, 2009).

Mais uma vez, a documentação ressalta sua importância nessa pedagogia, pois é por meio dela que os educadores envolvidos com os projetos podiam parar, refletir sobre o próprio trabalho e pensar na melhor forma de continuá-lo, respeitando as ideias e interesses das crianças, sem se deixar cair em espontaneísmo. Para Lóris, também o adulto é produtor de cultura e deve construir, de forma crítica e cooperativa, o currículo a ser trabalhado com as crianças, aprendendo a lidar com as incertezas desse caminho que, ao mesmo tempo, deve ser acolhedor e desafiador (HOYUELLOS, 2006). Os projetos, para o pedagogo, poderiam estar baseados tanto em situações propostas com foco na resolução de um problema ou no estudo de um assunto quanto em situações desenvolvidas ao longo do tempo (AZEVEDO, 2009). Dessa forma, Rinaldi afirma que

> Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da idéia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças. (RINALDI, 1999, p.119).

Para trabalhar baseado nos princípios descritos acima, Malaguzzi defendia outro aspecto que perdura nos dias atuais nas escolas reggianas: o tempo garantido para a formação dos professores em serviço, em reuniões periódicas. Ele acreditava que a formação constrói-se nas relações e só com esse espaço garantido é que se pode pensar em um professor que saiba respeitar os espaços das crianças no dia a dia da escola:

> Essa visão otimista da criança que é autônoma, capaz de estabelecer longas 'conversações' com os adultos e com outras crianças, que nasce com infinitas possibilidades de construir pensamentos, idéias, interrogações e tentativas de dar respostas, capaz de observar as coisas e reconstruí-las, exigiu uma professora também 'dotada.' (FARIA, 2007, p.283).

Assim, da mesma forma que acreditava na criança capaz, acreditava no educador capaz. Malaguzzi oferecia liberdade para a ação, mas criava uma atmosfera de responsabilidade. Conforme relata Davoli que trabalhou como atelierista em Reggio, (1998, *apud* AZEVEDO, 2009, p.33), "(ele) fazia-nos pensar e sentir as nossas experiências. Através das discussões, algumas particularmente duras com ele, ajudava-nos a encontrar o sentido do que estávamos a fazer."

Estudando em conjunto com os professores suas documentações, levava-os a perceber uma forma diferente de estar com as crianças, respeitando seu espaço de protagonistas e valorizando o processo vivido e sua exposição. Lóris analisava as intervenções realizadas pelos professores e eliminava das documentações indícios da presença de um adulto dominante, que podia aparecer em um gesto ou expressão invasiva (HOYUELLOS, 2006). As críticas que tecia às documentações, visavam ao processo de formação dos educadores (HOYUELLOS, 2006; AZEVEDO, 2009), pois acreditava que estas eram uma ferramenta eficiente para confrontar ideias publicamente e, dessa forma, construir um conhecimento compartilhado.

Para Malaguzzi, a escola deveria ser um lugar onde todos os envolvidos no processo sentissem prazer em estar (AZEVEDO, 2009), onde professores e alunos

aprenderiam em conjunto. Deveria ser acolhedora, visível, documentada; um lugar que propiciasse reflexão, diálogos e críticas, essenciais para a aprendizagem; um lugar de esperança e alegria (HOYUELLOS, 2006). As relações estabelecidas em seu interior eram, para o pedagogo italiano, condições essenciais para a aprendizagem, estabelecidas com o meio, com os objetos e com o outro, parceiro na busca e construção de significados entre as ideias e o contexto.

> Trata-se, portanto, de uma pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas. A criança com pouca idade não é apenas uma aluna. Ela se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras tridimensionais, dos desenhos inventivos que também mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam o espaço em tempos diferenciados do tempo do capital. (FARIA, 2007, p.285).

Dada a valorização da estética e das relações presentes no pensamento pedagógico de Malaguzzi, a arquitetura e o ambiente da escola são também aspectos de grande importância. Para ele, a escolha das cores, luzes, mobiliários e espaços vazios deveria ser uma opção consciente, pois o espaço é mais um educador (HOYUELLOS, 2006). Ao entrar em uma escola, tudo comunica as escolhas e concepções presentes – de criança, de educação, de professor, enfim, a cultura do local. Além disso, deve-se ter em mente as possibilidades físicas e afetivas que o espaço proporciona (VECCHI, 2009). A habitabilidade do lugar define, conforme Malaguzzi, a qualidade do trabalho do professor e a qualidade de vida das crianças.

Por fim, devemos destacar o papel da escuta na pedagogia proposta por Malaguzzi. A concepção de uma criança capaz de criar significados às suas experiências, a documentação como estratégia para melhor compreender as crianças e o trabalho com projetos levaram à criação do que ele chamou de uma *pedagogia da escuta.* Ela se revela na postura do professor ao estar disposto e atento a ouvir o que as crianças têm a dizer por meio das diferentes linguagens, fazendo uso de diferentes instrumentos, para que seja possível uma constante reflexão dos caminhos pedagógicos escolhidos. A escuta atenta e acolhedora dos professores possibilita dar voz às crianças, seus pensamentos e relações estabelecidas por meio da documentação.

2.4 Clareando significados: a definição de documentação

2.4.1 A observação, o registro e a reflexão

Compartilhamos com Lopes (2005, p.25) a crença de que, na Educação Infantil, "[...] aprendemos no e pelo trabalho cotidiano, construindo experiências, conhecimentos, competências a partir da prática e da reflexão sobre dilemas, obstáculos e conquistas." Assim, não é criação da abordagem italiana que observar e registrar a prática dos educadores e suas relações com as crianças favorecem uma postura investigativa dos professores e posterior reflexão, embora acreditemos que seja necessário reconhecer que a forma como se apropriaram dessa estratégia seja merecedora de nossa atenção e estudo.

A observação dos momentos que fazem parte do dia a dia da Educação Infantil coloca em diálogo o que o professor vê e o que acha que sabe sobre as crianças; suas suposições teóricas sobre as características da faixa etária com que trabalha e o que as crianças "reais" fazem, pensam, dizem (PROENÇA, 2003).

A observação criteriosa do que acontece com as crianças na escola é importante porque, muitas vezes, nosso olhar e escuta são estereotipados com base no que nos ensinaram, no que imaginamos ou queremos (WEFFORT, 1996). Assim, é preciso aprender a olhar: "este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos." Ainda segundo a autora, o início de uma nova observação e a busca por novos ângulos são repletos de ansiedade, medo, desequilíbrio, espanto e admiração.

A observação, primeiro momento do processo de documentação, busca identificar situações, falas, gestos e produções das crianças que possam servir como "pistas," indicadores dos caminhos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como as formas de atuação do professor e suas futuras intervenções. A observação requer do educador intencionalidade, direcionamento do olhar (delimitação de intenções e concepções), sistematização e clareza do que fazer com que o foi observado. Para isso, Mendonça (2009) sugere a escolha das crianças a serem observadas e do tempo que o professor dedicará a essa ação, reforçando a necessidade de fazer o registro do que foi observado o mais breve possível, para que informações importantes não se percam.

Assim, entendemos que o registro está diretamente relacionado à observação. Conforme Weffort,

> [...] quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembrança, mas como registro de parte de nossa história, nossa memória. Através destes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos HISTÓRIA. (WEFFORT, 1996, p. 6, grifo do autor).

Quando não há registro do que foi visto e confia-se apenas na memória, é muito difícil que o educador consiga retomar exatamente o que aconteceu. As lembranças não podem ser as únicas fontes de informações, pois, como discutiremos, a seguir, a observação e o registro terão pouco valor se não houver posterior reflexão do material coletado.

Ao apresentarmos a importância e validade da observação e do registro pelos professores de Educação Infantil, é possível estabelecer um diálogo próximo com outros autores e pesquisadores. A seguir, inicialmente inspirados na pesquisa bibliográfica feita por Lopes (2005), fomos buscar referências sobre os principais aspectos destacados pelos autores que tiveram o registro como objeto de estudo. Nem todos são uma referência direta ao uso do registro na Educação Infantil, mas julgamos ser uma contribuição para a pesquisa entender o valor dessa prática também em outros níveis de ensino.

Zabalza (1994) apresenta uma pesquisa sobre o uso dos diários de aula por professores, sendo estes os locais em que anotam o que acontece durante a aula e suas impressões. Para nós, interessa sua busca pelo entendimento da utilidade do diário para o professor, sendo o registro escrito uma ferramenta de auxílio na investigação de dilemas do dia a dia. Para o autor, a escrita do diário implica reflexão sobre como o docente enfrentou situações cotidianas e inesperadas.

Warschauer (1993) apresenta os registros das rodas de conversa com seus alunos do Ensino Fundamental I e defende a ideia de que, além de produção da história e memória, a escrita do professor poderá ser útil como instrumento de formação, uma vez que possibilita a troca de processos vividos. Para a autora citada, a roda e o registro são formas de construção de conhecimento.

Weffort (1996) afirma que o registro é um instrumento metodológico do trabalho do professor, assim como o planejamento, a observação e a reflexão – todos

eles estão integrados na ação docente. Para a autora, o registro escrito não é o único ou mais importante, mas é nele que se baseia a defesa na possibilidade de reflexão e construção de consciência política e pedagógica por parte dos professores ao estudarem e refletirem sobre suas aulas.

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) e Azevedo (2009) apresentam a construção dos portfólios das crianças como instrumentos que permitem compreender e transformar a realidade e a prática dos professores. Acreditamos que esse tipo de registro seja uma ressignificação da proposta de documentação da abordagem italiana para um contexto diferente em Portugal, uma vez que busca dar visibilidade à produção das crianças e compreender as hipóteses e teorias que constroem em seu processo de aprendizagem. As autoras relatam o uso de uma ferramenta de registro que se torna eficaz para o acompanhamento da aprendizagem de cada criança no contexto em que atuam.

Proença (2003) destaca a possibilidade de transformar práticas na Educação Infantil por meio de anotações diárias do dia a dia das professoras e intervenções da coordenadora pedagógica. Dessa forma, reforça a importância dos registros no processo de autoria e apropriação das professoras na elaboração dos projetos de trabalho com as crianças. Para a autora, o registro reflexivo é também instrumento de formação e possibilita a construção de novos conhecimentos.

Lopes (2005) faz uma análise autobiográfica de seus registros como professora para entender a contribuição do registro das práticas pedagógicas como ferramenta de formação em serviço, uma vez que leva à reflexão, à produção de conhecimento e à memória.

Zurawski (2009) analisa os registros de professoras de um CEI da cidade de São Paulo que estavam envolvidas em um programa da formação, chegando à conclusão de que a escrita sobre a prática pode ser um instrumento válido para a formação continuada e que deve ser incluída na prática de professores e coordenadores.

Podemos perceber, então, que o registro vem sendo usado como auxílio de recurso à memória, constituição de história, instrumento de concreticidade da prática e possibilidade de reflexão para o professor. Notamos, porém, que a escrita é o instrumento defendido predominantemente pelos autores para apresentar as observações e, posteriormente, tecer reflexões sobre a prática. O uso da escrita é válido na ação de documentar pelo professor, pois o emprego do lápis e papel para as anotações é uma estratégia eficiente para que se mantenham vivos aspectos a serem relembrados,

estudados, com base nos quais podem surgir novos entendimentos a respeito da aprendizagem infantil. Existem, porém, outras formas e ferramentas que poderão ser úteis para o registro da prática. No exemplo de Portugal (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; AZEVEDO, 2009), os portfólios das crianças são construídos também com fotos, exemplos de suas produções, transcrições de diálogos; porém, seguem um padrão construído e considerado válido e eficiente para aquele contexto. Observa-se também que nas escolas de Reggio Emilia, os registros dos processos que as crianças vivenciam são feitos de variadas formas: anotações feitas à mão ou digitadas, fotografias, vídeos e gravações em áudio. O uso de instrumentos, como máquina fotográfica e câmera de vídeo, por exemplo, possibilita que os registros e, posteriormente, as reflexões, sejam mais críticos, pois permitem que detalhes que podem passar despercebidos no momento da observação sejam descobertos pelas imagens; além disso, os pontos de vista do observador podem ser compartilhados de maneira menos parcial – embora saibamos que a escolha do ângulo ao captar uma imagem já seja uma opção de olhar.

Na abordagem italiana, no entanto, não há um formato a ser seguido por todos os professores; os profissionais têm como objetivo colocar a criança como foco de seu registro, para que possam refletir posteriormente sobre o trabalho pedagógico, as relações estabelecidas e sua formação. O registro não é constituído apenas do que o professor observa e pensa, mas do que fazem, falam e pensam as crianças.

O registro não é feito como um procedimento burocrático ou com o intuito de avaliação das crianças, mas, uma forma de repensar e refletir sobre a própria prática, potencializando a aprendizagem das crianças e do professor. Assim, conforme Mendonça (2009, p.63), unir os registros coletados é apenas um momento da documentação: outros, essenciais, são "aclarar a assertividade do trabalho docente e evidenciar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pela criança."

A observação e o registro de dados do cotidiano não são realizados sem criticidade ou de forma distante e descompromissada, pois, segundo Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002, p.134), "os critérios para se observar, documentar, dependem de crenças, valores, conhecimentos teóricos daquele que observa e documenta." Como as concepções influenciam aquilo que os educadores veem, escutam, registram e interpretam, é necessário comparar e compartilhar com os demais parceiros de trabalho. A atitude de dividir suas impressões com os outros dá início a um outro momento: o da reflexão (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

A reflexão sobre o que foi registrado também é comum aos autores apresentados anteriormente. Para Weffort (1996, p. 50), “a consciência se constrói como processo gradativo de reflexão sobre uma ação. O que se faz primeiro através da ação prática, se fará depois através do pensamento.”

Assim, não basta apenas observar e registrar o que se viu: é necessário pensar sobre isso em um momento posterior, afastando-se da situação real. Concordamos com Lopes (2005, p.103) ao afirmar que “aprendemos não apenas com nossa própria ação, mas também com os relatos de outros sujeitos, com professores narrando situações vivenciadas no cotidiano de trabalho. A experiência transforma-se em sabedoria.”

Para Gandini e Goldhaber (2002), o processo de organização do material selecionado, buscando uma preparação antes do compartilhamento, discussão e interpretação coletiva, já é o início da reflexão sobre o que se fez. Ao escolher o que e como compartilhar com a equipe de educadores, o professor inicia o processo de análise sobre sua prática e a aprendizagem das crianças. Em um momento em que as práticas escolares têm, em sua maioria, concepções construtivistas ou socioconstrutivistas, esse momento de reflexão torna-se importante, pois sem mais seguir “receitas de ensino,” os professores precisam constantemente revisitar suas aulas – e assim, consequentemente, suas concepções de criança, de ensino e aprendizagem e de sua própria identidade. Esta revisão de conceitos e procedimentos só é atribuída de significado quando partilhada, pois propicia o levantamento de dificuldades e o debate de questões referentes à função docente, possibilitando o desenvolvimento pessoal e o profissional (CAVACO, 1995), além da produção de saberes e valores (NÓVOA, 1992).

Vale também ressaltar, conforme refere Weffort (1996, p.39), “não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.” É preciso que a reflexão seja transformadora da prática, com base nela, que os professores busquem o alinhamento entre a teoria em que acreditam e seus fazeres com as crianças. Na abordagem italiana, o diálogo entre teoria e prática acontece constantemente por meio de um currículo flexível – *progettazione*, que pode ser constantemente revisto e transformado.

A reflexão possibilita que o professor torne-se consciente do processo de ensino e aprendizagem baseado no que registrou, buscando compreender o contexto: “isto é mais do que habilitar-se para propor tarefas interessantes pretendendo que os alunos

aprendam os conteúdos. É, antes de tudo, ser capaz de desvelar o que subjaz ao ensinado e as formas privilegiadas para fazê-lo.” (MENDONÇA, 2009, p. 72).

Além disso, o registro possibilita que o professor seja autor de sua própria prática, fazendo com sua produção seja valorizada e preservada e, dessa forma, contribua para a construção de uma memória da Educação Infantil.

2.4.2 A documentação

> Através da observação e escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.152).

Após a apresentação da importância da observação, registro e reflexão como práticas de formação em serviço dos professores, defendidas por diversos autores, inclusive os que estudam as práticas italianas, iremos elucidar em que se diferencia a documentação na perspectiva da abordagem italiana.

Para Rinaldi (2008), a primeira questão que os educadores devem propor a si mesmos é como ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, descobrem e experimentam. Este é, primeiramente, o propósito da documentação. A prática docente, central na importância do registro das práticas e da reflexão defendida pelos autores anteriormente apresentados, também faz parte da documentação – porém, a reflexão sobre a atuação docente está a serviço das experiências, hipóteses e ideias que partem das crianças, foco central das observações e registros. É uma forma de sistematizar o trabalho pedagógico. Na perspectiva italiana, a documentação surge como alternativa de aperfeiçoamento do trabalho dos professores, possibilitando conhecer melhor as crianças, suas ideias e concepções em um espaço coletivo.

> [...] quando revemos a documentação, podemos comparar nossas predições com as novas idéias emergentes. [...] Ao fazermos isso, estamos avaliando um trabalho durante a sua elaboração. **Podemos avaliar não só o que as crianças entendem e sabem, mas também o caminho que as leva a saber**. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.157, grifo nosso).

Como apresentam Gandini e Goldhaber (2002), a documentação pode ser vista como um **ciclo de investigação** com algumas etapas definidas – estas, porém, não são claramente delimitadas ou lineares, assumindo a forma de uma espiral que pode movimentar-se em sentido ascendente em alguns momentos e em descendente em

outros. As autoras apresentam as etapas de um ciclo de documentação: formulação de perguntas pelos educadores; observação, registro e coleta de materiais; organização das observações e materiais coletados; análise e interpretação das observações e materiais – construção de teorias; reformulação das perguntas; respostas e novo planejamento.

Assim, a proposta da documentação leva o professor a ser um investigador, que testa hipóteses e constrói novas ideias sobre as questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento infantil, baseado no olhar atento à prática. O educador passa a ser também um pesquisador que busca entender a relação da criança com o ambiente, com os adultos, com as outras crianças na forma como constroem o conhecimento.

Para Becker, o docente-pesquisador elabora planos, utiliza-se de metodologias, interpreta conteúdos, observa e avalia. Assim,

> O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um 'ensinador', constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. [...] Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor. (BECKER, 2007, p.13).

A prática da documentação aproxima o professor das escolas italianas dessa concepção. Ele passa a não ser mais um reprodutor de conhecimentos ou de currículos, mas atua de maneira reflexiva sobre os processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Assim, reforçamos a proposta investigativa da documentação, que se torna intrínseca à prática do professor que se propõe a utilizá-la: não há como realizar uma documentação sem refletir sobre o conhecimento das crianças, as estratégias de ensino e aprendizagem, o próprio conhecimento e a revisão de todo o processo na evidenciação e análise dos materiais coletados. A documentação é uma interpretação do sentido que uma determinada experiência significou para a criança – é uma metainterpretação (HOYUELOS, 2006). Assim, torna-se, no dia a dia da escola, um potencializador do foco de pesquisa, uma ferramenta para melhoria e renovação contínuas.

> Portanto, o professor, ao documentar, supera a perspectiva da produção de um arquivo que contém relatos escritos, "trabalhinhos" das crianças para serem apresentados aos pais, fotografias de bons momentos e o que mais a imaginação permitir, porque assume compromisso com a reflexão sobre o realizado, visando aprender com sua própria prática quando a retoma e a examina sob a luz de um referencial teórico. A documentação é o ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo entre teoria e prática, pelo confronto

> das representações feitas da realidade observada e registrada como sistemas conceituais articulados. (MENDONÇA, 2009, p.76).

Ao realizar uma documentação, os professores também não estão preocupados em classificar ou categorizar as crianças em níveis ou estágios de desenvolvimento com base no que deviam ou não estar fazendo/sabendo em uma determinada faixa etária (DAHLBERG *et al.*, 2003), mas em compreender o processo de aprendizagem de cada criança, considerando suas características individuais.

Para atingir esse propósito, os professores em Reggio Emilia sabem que cada uma das ferramentas de observação tem características específicas e pode limitar o que será registrado. Assim, é preciso que se dediquem a seus usos para ter clareza dos potenciais e limitações, sem deixar de ter clareza na influência da subjetividade em cada um deles.

Na apresentação realizada pela *pedagogista* Madalena Tedeschi,[7] fica clara a preocupação com a ferramenta de observação: ao organizar uma exploração da mesa luminosa pelas crianças, as professoras simulam o que poderia acontecer e, dessa forma, escolhem a melhor posição para que a câmera de vídeo registre o momento. Ela afirma que os adultos têm a responsabilidade de estudar, manipular, experimentar para criar os imaginários possíveis e, dessa forma, não predeterminar o projeto de trabalho, enrijecê-lo, mas, sim, possibilitar a flexibilidade do trabalho. Essa forma de preparo dos contextos para investigações específicas (neste caso, queriam investigar como as crianças interpretam os reflexos de luz) não acontece sempre, mas é uma das modalidades possíveis de documentar um processo de aprendizagem (informação verbal).

> De muitas maneiras, usando muitos meios de comunicação, é possível para a pedagoga registrar o que as crianças fazem e o que ela, como pedagoga, faz em relação às crianças e ao seu trabalho. As crianças e as pedagogas podem, enquanto estão trabalhando, mas também depois, analisar como se desenvolvem os processos de aprendizagem das crianças. A pedagoga não somente pode desenvolver o seu conhecimento e o entendimento da aprendizagem das crianças, mas compreender também a forma como elas estão produzindo conhecimento. E, ao mesmo tempo, pode aprofundar o seu entendimento das consequências de suas próprias ações. (DAHLBERG *et al.*, 2003, p.201).

---

[7] Apresentação feita em 22/08/2009, em Jundiaí/SP, com o título “Projeto: da pergunta inicial à documentação pedagógica.”

"A criança é uma protagonista que tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações," como afirma Rinaldi (2002, p.79), e o registro dos processos que envolvem essas descobertas são, ao mesmo tempo, desafiantes e cativantes, pois da análise do material surgem teorias e hipóteses sobre os significados dos comportamentos das crianças (GANDINI; GOLDHABER, 2002). Após a análise, há, então, um redirecionamento da prática, que é transformada pautada nessas pesquisas e investigações.

> O roteiro didático e o caminho de aprendizagem que ocorrem em uma escola assumem pleno significado para os sujeitos envolvidos (professores e educandos), na medida em que esses processos podem ser devidamente recordados, reexaminados, analisados e reconstruídos. (RINALDI, 2008, p.78).

A busca pelo entendimento dessas hipóteses leva à reflexão sobre a prática docente, o que permite que os acontecimentos, procedimentos e posturas sejam revistos e possam ser reformulados.

> Como instrumento de reflexão, a documentação permite aos práticos entender as hipóteses e as teorias das crianças [...] e dessa forma planificar as práticas de modo a estender e problematizar as aprendizagens. Significa, na perspectiva de Vygotsky (1995), atuar na zona de desenvolvimento próximo[8]. Isso requer muito trabalho prático, envolve a análise, reflexão, interpretação e muito diálogo é um processo que possibilita muitas oportunidades de problematizar a compreensão de cada adulto envolvido, promovendo o trabalho em equipe e respeitando as diferenças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002, p.135).

A documentação pode ser também, como já apresentado anteriormente, uma ferramenta eficiente para a formação continuada dos professores de Educação Infantil. Concordamos com Kishimoto (2002, p. 181), ao afirmar que "a zona de desenvolvimento proximal se configura quando os educadores encarregados da formação oferecem o suporte teórico e a variedade de experiências curriculares como novos dados para potencializar as decisões dos profissionais." Assim, torna-se necessária a construção social de grupos cooperativos, como os de Reggio Emilia, que se proponham a construir práticas pedagógicas em processos integrados de formação inicial e continuados (KISHIMOTO, 2002), pois a apropriação teórica é condição para

[8] Na seção 4 desta dissertação, serão apresentados o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e as principais contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação.

que uma prática se efetive, superando o senso comum do imediatismo e espontaneísmo (MENDONÇA, 2009).

Por fim, entendemos que a última etapa do processo de documentação é a publicação do que foi observado, registrado e refletido em equipe. Para nós, este é um ponto importante, que torna pioneiro, da maneira como é feito, o processo proposto nas escolas italianas. A documentação rompe as fronteiras das discussões entre educadores e é aberta às crianças, aos pais, à comunidade. Em visitas às escolas e creches de Reggio Emilia, em fevereiro de 2011, pudemos perceber uma grande variedade de formas para tornar visível a documentação realizada pelos professores.

> A documentação pode ser apresentada de muitas maneiras diferentes, incluindo painéis, materiais escritos à mão ou digitados, como livros, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros tipos de materiais. Podem ser apresentadas de todas as maneiras e combinações possíveis. Uma importante parte da documentação vem diretamente dos trabalhos bi e tridimensionais das crianças, estejam eles já acabados ou sendo elaborados. Esse tipo de documentação deve vir acompanhado pelas interpretações do professor e, quando possível, pelos diálogos e pensamentos das crianças. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 155-156).

Dessa forma, a documentação cumpre seu papel de ativar as relações entre os protagonistas do processo educativo – educadores, crianças e família. Tratando-se de relações, as publicações das documentações podem gerar transformação em diversos âmbitos da escola (EDWARDS *et al*., 1999).

Quando têm acesso à documentação, as crianças podem revisitar seus pensamentos, ideias e teorias, reformulando algumas delas quando necessário, além de relembrar momentos significativos vividos durante seu processo de aprendizagem. As crianças percebem que aquilo que fazem na escola é importante e considerado pelos adultos, criando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Também vão compreendendo o valor do registro como auxílio à memória. Por meio da documentação, constroem seus relacionamentos ao participar da escuta atenta do outro, elaborando novos significados. Além disso, quando se revisa a documentação com as crianças, é possível auxiliá-las a compreender a construção do caminho de seu conhecimento (GANDINI; GOLDHABER, 2002), envolvendo-as em um processo de metacognição.

> [...] se queremos contribuir para a formação de sujeitos críticos, é fundamental que esses sujeitos, embora de pouca idade, possam falar e ser

> ouvidos. É preciso também que haja espaço para a diversidade de opiniões, permitindo desde cedo o convívio com as diferenças. Assim como novas informações alimentam a construção de novos conhecimentos por parte dos adultos, o mesmo acontece com as crianças, que devem ter o direito de participar de atividades significativas, em que a informação seja aliada de novas interações. (DIAS, 1999, p.191).

Acreditamos, ao longo do texto, ter destacado as mudanças que podem ocorrer com os professores no processo de documentação. Reforçamos a possibilidade de reflexão sobre a concepção e papel do professor na educação da primeira infância, uma vez que a documentação é fonte histórica e de memória viva, bem como a percepção e a valorização do trabalho em equipe, pois documentar envolve uma troca constante entre as duas professoras responsáveis pela sala, os outros professores da escola, o atelierista, os *pedagogistas*, com o intuito de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e obter outros olhares sobre as próprias interpretações (GANDINI, 2002). É importante ressaltar também o tempo reservado para a formação em serviço, que garante um espaço constante de diálogos, supervisão e reflexão.

O ambiente escolar também pode sofrer mudanças na organização do mobiliário e na escolha de materiais, visto que é preciso deixar acessíveis às crianças objetos diversos, para que possam se expressar de diferentes formas e percorrer caminhos diversos como protagonistas do processo de aprendizagem. Além disso, é sempre pensada uma nova forma de expor as produções das crianças e as documentações, atribuindo valor a elas pelo espaço que ocupam. Os espaços são desafios e não barreiras para o processo de aprendizagem.

Por meio da documentação, o relacionamento com pais e comunidade é transformado, pois, ao lado dos registros feitos pelas crianças, é comum haver fotografias e descrição de como ela chegou ao produto final, tornando públicas as várias etapas vividas e explicitando a toda a comunidade o potencial e a capacidade das crianças (GANDINI, 1999). Os pais ficam satisfeitos ao encontrar documentação na escola e saber mais sobre o dia a dia de seu filho, passam a confiar mais nos professores ao perceberem a atenção que dedicam às crianças (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

A documentação propicia mudanças de procedimentos e estratégias de trabalho, já que possibilita a ampliação da compreensão dos conceitos e teorias sobre as crianças na prática sem ficar preso a postulados. Há possibilidade de reinventar, adaptar, incrementar um projeto durante sua realização; o planejamento curricular flexível – *progetazzione* – é sempre reciclado baseado nas documentações, onde estão as

observações sobre os interesses e ideias das crianças, e o que os professores julgam importante para seu crescimento (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

****

> Leva tempo observar, colaborar, pensar e organizar o pensamento e posteriormente torná-lo público. Isso se aplica tanto aos adultos quanto às crianças. Encontrar esse tempo depende do cenário particular e, certamente, requer um alto grau de disciplina e comprometimento para com o processo. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.165-166).

Entendemos que a documentação, com as concepções presentes na abordagem italiana para a Educação Infantil que a subsidiam, possa ser utilizada como ferramenta metodológica de pesquisa para professores, ouvindo e levando a sério o que as crianças têm a dizer sobre o mundo onde vivem e as relações que estabelecem, fazendo-as perceber que existem adultos que acreditam e respeitam suas ideias e posicionamentos.

Malaguzzi (*apud* HOYUELOS, 2006) afirma que, sem ser vista, a criança é inexistente, o que também ocorre às educadoras: seu trabalho deve ser visto e reconhecido, sendo a documentação uma memória viva do processo – o produto final perde, então, sua centralidade.

Rinaldi (2008) afirma que a mais simples teoria, tanto como a mais refinada, precisa ser comunicada, partilhada, expressa para que possa existir – é dessa forma que se reconhece o valor e a origem da "pedagogia da escuta," que pode ser definida, conforme a autora, como a sensibilidade que nos conecta ao outro, que é realizada não apenas pelos ouvidos, mas por meio de todos os nossos sentidos; em um tempo que não é o cronológico, mas cheio de silêncios e pausas; uma escuta aberta às diferenças e que reconheça o valor de outros pontos de vista; que não produza respostas, mas que formule questões e envolva interpretação; que não é fácil de ser realizada, mas é a premissa para qualquer relação de aprendizagem. A documentação transforma a escola em um contexto de múltiplas escutas.

3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Na seção 2 deste trabalho, apresentamos o contexto histórico e as principais características da abordagem de Reggio Emilia (Itália), uma vez que a pesquisa dá ênfase à documentação, prática dos professores de Educação Infantil na cidade italiana. Para poder contextualizar a pesquisa realizada em uma creche do município de São Paulo, que busca estabelecer um diálogo com a abordagem citada, entendemos ser necessário percorrer a história desse nível de ensino em nosso País, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento do acesso à educação para crianças de 0 a 5 anos,[9] como direito garantido, sua consolidação como primeira etapa da educação básica e a formação de professores.

Em alguns momentos, privilegiamos fatos do Estado de São Paulo, dado encontrar-se em seu território o município onde foi feita a pesquisa, e da cidade do Rio de Janeiro, pela experiência do primeiro jardim de infância brasileiro e por sua relevância histórica. Também apresentaremos uma breve evolução da presença do registro nas práticas e legislação da Educação Infantil, buscando estabelecer uma aproximação com a documentação. Como já afirmado anteriormente, não pretendemos traçar um paralelo entre as duas histórias, mas buscar aspectos que permitam o estabelecimento de um diálogo.

3.1 As primeiras instituições de atendimento à criança

De acordo com Farias (2005, p.37), a ideia de uma educação voltada às crianças pequenas no Brasil, assim como na Europa, surgiu do entendimento destas como a "riqueza da nação." Dessa forma, as primeiras práticas pedagógicas brasileiras iniciaram-se com a Companhia de Jesus, em 1549, "marcada por educar para a fé católica, educar para a submissão." Nesse momento histórico, a criança era vista como uma *tabula rasa*, um depósito vazio que poderia ser preenchido, conforme os interesses adultos. As crianças indígenas, na visão dos europeus, ainda não tinham se corrompido

[9] A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, decreta o Ensino Fundamental com duração de 9 anos. Assim, desde 2010, todas as crianças com 6 anos devem ser matriculadas no 1º ano, e a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos. A idade entre 0 e 6 anos será utilizada nesta dissertação quando as referências bibliográficas assim o fizerem, respeitando os textos originais.

pelo modo selvagem de vida de seus pais e, por isso, era possível garantir sua inserção na moral e costumes europeus.

> No início da colonização, os jesuítas atuaram sobre a população infantil indígena, os curumins, até então inseridos num processo de aprendizagem em que a *imitação* e a participação nas atividades dos adultos eram aspectos fundamentais na perpetuação de sua cultura, foram recolhidos e prostrados ante o trabalho de aculturação exercido sobre eles a fim de legitimar a 'supremacia' da cultura portuguesa. (Ostetto, 1995) (FARIAS, 2005, p.38, grifo do autor).

Assim, embora os jesuítas possam ser tidos como primeiros educadores formais no Brasil, suas preocupações eram, mais do que escolarizar, utilizar os curumins como intermediários no processo de aculturação dos índios adultos (FARIAS, 2005).

Com o início do regime de escravidão no país, décadas após a chegada dos primeiros europeus, as crianças passaram a ser divididas em dois grupos: a criança da Casa Grande e a criança escrava (FARIAS, 2005). Conforme a autora, o primeiro grupo, além da educação nas escolas jesuítas, tinha também aulas em casa com um mestre particular com o objetivo de instruir e disciplinar. O aprendizado para os meninos brancos era voltado ao latim, à gramática e às boas maneiras (PARDAL, 2005). Por volta dos 10 anos, assumiam a aparência e as atitudes de adultos, devendo portar-se como tais (FARIAS, 2005).

Já as crianças escravas, desde pequenas, eram separadas de suas mães, que serviam como amas de leite aos filhos de seus senhores; ou, quando podiam permanecer por perto, eram amarradas às costas de suas mães, que buscavam, dessa forma, conciliar o cuidado com o trabalho (PARDAL, 2005). Ainda pequenas, "dos três aos sete anos, a criança escrava passava por um período de iniciação aos comportamentos sociais, que a identificava e lhe fazia reconhecer a sua condição social." (FARIAS, 2005, p.42). A falta de conhecimento das necessidades específicas da infância resultava em alto índice de mortalidade infantil para todas as crianças.

No início do século XVII, surge no Brasil uma preocupação que já fazia parte da vida nos países europeus: a criação das crianças enjeitadas (abandonadas). A princípio, as crianças abandonadas eram levadas à Câmara Municipal, que destinava verbas para o pagamento de criadoras ou amas de leite que se responsabilizavam pelos pequenos (FARIAS, 2005). Algum tempo após essa tentativa, foram criadas as Casas dos Expostos, que passaram a ser os locais responsáveis por receber os enjeitados. Lá, também eram contratadas amas de leite para cuidar das crianças até os 7 anos, quando

retornavam à Casa, para que fossem encaminhadas a trabalhos "produtivos e forçados." Estas instituições podem ser consideradas como uma "das primeiras medidas tomadas – pela junção do público e do privado (filantrópico) –, em direção à infância." (FARIAS, 2005, p.44; 47).

A autora citada refere que a falta de recursos para manter o número de amas de leite necessário para os cuidados com as crianças, bem como as precárias condições de higiene foram responsáveis por manter elevados os níveis de mortalidade infantil no período. O desenvolvimento dos centros urbanos, a partir do século XVIII, manteve a divisão das crianças em dois grupos – as da elite e as miseráveis. Iniciou-se então o movimento dos médicos higienistas para ensinar às mães de ambas as classes sobre a necessidade de novos hábitos de higiene, com o intuito de garantir a saúde das crianças pequenas. Enquanto as crianças da elite tinham brinquedos, professores e livros, as da classe operária continuavam a viver sob as condições de vida adulta. (FARIA, 1999).

Para Pardal (2005), a diminuição no uso da Casa dos Expostos fez com que surgisse uma dificuldade para a sociedade brasileira – a definição do que fazer com os filhos de escravas e criadas enquanto as mães estavam no trabalho. Assim, em janeiro de 1879, iniciou-se a publicação de artigos feitos por um médico higienista – Dr. K. Vinelli – sobre a creche e sua função em um periódico chamado *A Mãi de Família*. Para a autora, a creche teve como objetivo no Brasil, assim como na França, país onde teve seu modelo inspirado, liberar a mãe das camadas pobres para o trabalho. Críticas foram feitas a essa instituição e houve reforço, feito pelo próprio médico de que a creche era recomendada apenas para as crianças cujas mães trabalhavam, sendo necessário, sempre que possível, evitar esse afastamento.

> As regras estavam socialmente bem definidas: às mulheres das classes abastadas, destinava-se a maternidade; às pobres, o trabalho. A mentalidade dominante a respeito da função eminentemente materna da mulher, entretanto, provavelmente deixava, na mulher, um profundo sentimento de culpa e impotência. (PARDAL, 2005, p.64).

Assim, ao contrário do que ocorria em outros países, as crianças que frequentavam as creches no Brasil no começo do século XX eram, basicamente, filhos de indigentes, em consequência do crescimento das cidades e da população urbana de forma desordenada e a procura por melhores condições de vida (KISHIMOTO, 1988). A preocupação com as condições de higiene fez com que aparecessem outros estabelecimentos com o objetivo de atender à criança pequena, como Dispensários,

Gotas de Leite ou Lactários, Clínicas Infantis e Postos de Saúde, oferecendo serviços de assistência médica e sanitária (KISHIMOTO, 1988). Começava a haver preocupação com a proteção da infância, embora ainda de forma isolada (KRAMER, 2011).

No mesmo período, coexistem com as creches, na cidade de São Paulo, os asilos infantis, que recebem crianças abandonadas, órfãs e delinquentes – cada uma em um tipo de instituição (KISHIMOTO, 1988). De acordo com a autora (p.19), embora cada tipo de asilo fosse destinado a receber crianças em uma das condições citadas, a organização entre eles era semelhante, pois havia "predominância de edifícios similares a quartéis, paredões favorecendo o isolamento da criança, a uniformização das crianças tanto no traje como no espírito e o comportamento tímido e retraído do asilado como decorrência da opressão e marginalização dessas crianças." Elas não tinham sua individualidade nem necessidades respeitadas, permanecendo resguardadas da sociedade em locais onde as pessoas não estavam preparadas para acolhê-las em suas especificidades ou preocupadas com seu desenvolvimento.

Alguns setores da sociedade, como educadores e organizações de assistência particulares, com o intuito de acabar com a estigmatização das crianças que viviam nos asilos, procuraram dar a essas instituições um caráter pedagógico. Assim,

> Alguns asilos infantis, na tentativa, provavelmente, de buscar uma perspectiva pedagógica, criam classes de jardins de infância em seus estabelecimentos. Conforme pesquisa efetuada em 1939, na capital de São Paulo, por Kfouri (1940, p.5), dos estabelecimentos classificados como asilos infantis destinados a pré-escolares, 6 unidades oferecem classes de jardins de infância. (KISHIMOTO, 1988, p.23).

Até início da década de 1920, o atendimento às crianças era feito, prioritariamente, por grupos privados, como médicos e associações beneficentes, pois o poder público não demonstrava preocupação com a infância brasileira (KRAMER, 2011). Durante a realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1922, esses grupos passam a solicitar o apoio do Governo; a partir de então, são instalados novos órgãos para o atendimento e assistência à criança.

Para Kishimoto, até o final da década de 1930,

> [...] não se aceita a creche enquanto uma instituição válida para amparar crianças durante o trabalho dos pais. Considerada como um mal necessário, fruto do desajustamento moral e econômico oriundo da industrialização e urbanização, a creche aparece ora como substituto da família, ora como sua auxiliar. Embora a extensão da ação da creche até a família tenha enriquecido seu trabalho, não se

> pode atribuir caráter pedagógico a uma instituição que prioriza apenas cuidados com a primeira infância. (KISHIMOTO, 1988, p.26-27).

Faria, porém, questiona afirmações como a citada anteriormente, pois, a seu ver,

> A não intencionalidade educacional das propostas assistenciais e médico-higienistas para as crianças pequenas no início da industrialização não pode ser destituída do seu intrínseco caráter educativo, mesmo que este seja aparentemente espontâneo e informal. Nessa perspectiva, o que chamamos hoje de assistência era exatamente a forma de educar os adultos e as crianças pobres para integrarem-se à nova sociedade (Kuhlmann Junior, 1991), e aprenderem a sobreviver nas novas condições de miséria, mantendo-se vivos para serem explorados. (FARIA, 1999, p.72).

Assim, conforme relata Faria (1999), o trabalho assistencial e higienista oferecido na época nas instituições voltadas ao atendimento às crianças das classes menos favorecidas era uma forma de educação para o corpo, para a saúde, para o bem estar, sendo um aprendizado muito válido para o contexto histórico. Para a autora, essas instituições buscavam ocupar o lugar das mães que estavam trabalhando, o que significa que esses espaços passam a ser substitutos da família – dessa forma, a educação é dada com determinado enfoque, uma vez que a criança era vista como ser incompleto, que precisava ser disciplinado.

Para Kramer (2011), até 1930 o atendimento à criança foi marcado pela medicalização e psicologização do trabalho educativo. Só após a instauração de um governo autoritário, passou a haver preocupação com o “uso” de uma massa de crianças, até o momento não aproveitada, em benefício do Estado. Com o Código de Educação, publicado em 1933, passou a existir, legalmente, o nível pré-primário de ensino, do qual faziam parte a escola maternal, que atendia crianças de 2 a 4 anos e o jardim de infância, para crianças de 4 a 7 anos (KISHIMOTO, 1988).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão governamental responsável pelo atendimento à criança nas três décadas posteriores (KRAMER, 2011). Assumindo a responsabilidade pela assistência social desde os anos de 1930, o Estado passou a convocar “indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância.” O atendimento realizado por esse Departamento tinha caráter médico-higiênico, pois:

> Na medida em que não foram regulamentados os critérios de distribuição dos recursos pelos Estados, nem as prioridades do atendimento à infância, a atuação prática do Departamento foi muito desigual. Os recursos destinados à assistência social e educação foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas de saúde. (KRAMER, 2011, p. 64).

Durante a década de 1950, os programas e campanhas continuaram sendo voltados às questões de saúde e de assistência às crianças e mães. Em relação à assistência educacional, foi criado o Programa de Proteção ao Pré-Escolar, que visava à criação de Centros de Recreação anexos às igrejas, pois, conforme Kramer (2011, p.66), "a recreação era considerada 'arma principal na luta contra atitudes anti-sociais' e defendia-se que o atendimento das crianças deveria ser prioritariamente executado pelos setores médicos."

Na década de 1960, as propostas do Departamento foram sendo progressivamente absorvidas pelo Ministério da Saúde, que havia sido reformulado e, posteriormente, transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, que tinha como objetivo reduzir a mortalidade das mães e crianças (KRAMER, 2011).

Na década de 1970, a Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA), que existia desde a década de 1940, promovendo serviços de assistência às crianças e mães, e que, em 1974, propôs-se a executar o "Projeto Casulo, inserido no Programa Assistência (Subprograma de Assistência ao Menor), objetivando, 'com pouco gasto,' atender ao maior número possível de crianças" (KRAMER, 2011, p.72). Este Projeto foi implantado em todo o país e atendia crianças menores de 6 anos durante 4 ou 8 horas com o intuito de prevenir a marginalidade. A instalação era feita em parceria com estados, municípios ou obras sociais, dividindo as despesas de instalação, material, alimentação e pessoal (muitas vezes, voluntários) (KRAMER, 2011).

> A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolarização futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo. (KRAMER, 2011, p. 73).

Kramer (2011) afirma que cada unidade do Projeto Casulo tinha liberdade para delinear as propostas de trabalho, podendo adaptar-se à cultura local e à necessidade das

crianças, e estendeu-se durante a década de 1980. A partir dessa data, com a Constituição Federal de 1988, o entendimento sobre atendimento e educação de crianças pequenas é transformado de maneira significativa, e será tratado mais adiante nesta seção.

Pode-se afirmar, então, que o crescimento das instituições destinadas a atender às crianças brasileiras durante as primeiras décadas do século XX está relacionado a fenômenos políticos e sociais da época, como urbanização, industrialização, fim da escravidão, crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho, destacando a preocupação com a saúde e as condições de higiene (KISHIMOTO, 1988; CERISARA, 1999).

3.1.1 O atendimento às crianças em São Paulo e Rio de Janeiro

Em São Paulo, a primeira escola maternal foi criada por Anália Franco no final do século XIX, baseada no modelo francês, e definiu como objetivo o trabalho com a cultura moral e intelectual. Embora estivesse preocupada com a definição das características específicas desse nível de ensino aos pais que desde então se preocupavam com a alfabetização das crianças, Anália propôs um modelo de escola baseado na memorização, que não é, até os dias de hoje, considerado adequado às crianças dessa faixa etária (KISHIMOTO, 1988).

Anália Franco baseou as propostas feitas em suas instituições em alguns aspectos da pedagogia froebeliana, sem definir, porém, uma linha única de trabalho, inspirando-se também em outras metodologias. Ela também foi responsável pela criação do Liceu Feminino, “o primeiro curso paulista destinado a preparar professores para escolas maternais” (KISHIMOTO, 1988, p.56). Ele tinha a finalidade de formar mulheres para o magistério nas escolas maternais da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, responsável pela criação de escolas maternais e creches em São Paulo.

Ainda conforme aponta Kishimoto:

> [...] Anália define a escola maternal não como uma escola no sentido restrito, mas como a transição da família para a escola, uma organização que tem como objetivo a educação dos sentidos, o desenvolvimento intelectual, a aquisição de hábitos e o atendimento às diferenças individuais. Exatamente por definir tais orientações, Anália atribui, pelo menos no plano das intenções, um caráter educativo às suas instituições de educação infantil. (KISHIMOTO, 1988, p.57).

Conforme a autora citada, esse objetivo, porém, não se concretizou, pois havia falta de docentes especializados e de suporte financeiro para o atendimento às crianças internas.

No início do século XX, as ideias da Escola Nova passaram a fazer parte do ideário dos governantes paulistas, e aliadas à expansão da indústria têxtil, foram instaladas a maioria das creches e escolas maternais (KISHIMOTO, 1988, p. 61). Em 1920, foi promulgada a Lei 1.750, que em art. 1, parágrafo 1º define:

> Onde houver continuidade do ensino e o exigirem as necessidades sociais, o *governo installará Escolas Maternaes, de preferência junto a fábricas* que ofereçam casa para a instalação e alimento para as crianças. (Coleção das Leis e Decretos de São Paulo de 1920, p.50 *apud* KISHIMOTO, 1988, p.69, grifo do autor).

Com essa lei, foi possível perceber que o Governo do Estado de São Paulo adiantou-se em pouco mais de uma década na oferta de instituições para crianças pequenas. Mas, enquanto a população menos favorecida social e economicamente recebia assistência no cuidado com suas crianças nos asilos, creches e escolas maternais – que, em seu início, não tinham clara sua função nem definido seu caráter, como instituição de educação pré-primária ou de atendimento aos filhos da classe operária–, os filhos das camadas mais abastadas financeiramente começavam a ter acesso, já no final do século XIX, a jardins de infância inspirados na proposta de Froebel (KISHIMOTO, 1988).

O termo jardim de infância foi utilizado pelo educador alemão ao estabelecer a relação entre o desenvolvimento das crianças e o das plantas e flores: assim como essas, as crianças precisavam ser cuidadas e regadas, para que pudessem crescer da melhor maneira possível. Para isso, era necessário que houvesse pessoas preparadas para esse trabalho com as crianças pequenas: as professoras de Educação Infantil eram então denominadas jardineiras. De acordo com Nicolau (2003a, p.32), “Froebel foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica; o desenho e as atividades que envolvem o movimento e o ritmo eram muito importantes.”

Em 1883, no Rio de Janeiro, foi realizada a Exposição Pedagógica com o intuito de valorizar o jardim de infância, exibindo materiais enviados pelos Estados Unidos da América, por países europeus e sul-americanos. Esta exposição serviu também “para demonstrar a divergência dos participantes em relação à aceitação daquela modalidade

de ensino, considerada ainda como um ‘luxo’ ou adequada apenas a países industrializados” (KISHIMOTO, 1988, p. 102).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2001, p.13), as Exposições Universais eram os congressos científicos em que se apresentavam os progressos e novidades; nas exposições pedagógicas, aconteciam “reuniões em que se definiam políticas e se homogeneizavam conceitos, (e) as propostas para a infância eram tema obrigatório. A creche e o jardim de infância eram alguns dos exemplos a se multiplicar.” Foram expostos trabalhos, materiais e mobiliário produzidos e utilizados no Colégio Menezes Vieira, primeiro jardim da infância privado do Brasil, fundado no Rio de Janeiro.

O Colégio Menezes Vieira foi criado pelo médico Joaquim José de Menezes Vieira em parceria com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, com o objetivo de receber crianças do sexo masculino, com idade entre 3 e 6 anos, oriundas da elite fluminense. Nele, eram propostas atividades de ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita e leitura, história e geografia, religião (BASTOS, 2001).

A experiência foi considerada pioneira por D. Pedro II e destacada em periódicos da época. Inspirado nas experiências de outros países, o médico baseou a proposta de seu jardim da infância em Froebel e Madame Pape-Carpantier, professora das primeiras salas de asilo francesas e diretora do curso prático de formação de professoras, entre 1847 e 1874, naquele país, organizando o ambiente de acordo com as indicações feitas pelos dois educadores (BASTOS, 2001).

A partir do quadro de horários exposto por Bastos (2001), pode-se afirmar que as crianças frequentavam o jardim da infância de segunda-feira a sábado, das 9h às 14h, e tinham uma divisão por disciplinas ou áreas de trabalhos a cada hora, a saber: caligrafia, leitura, exercício Froebel, cálculo, jardinagem, ditado, lição de coisas e ginástica. Nos jornais da época, era destacado o papel do ensinar em substituição ao bater. O curso tinha por objetivo

> O desenvolvimento integral, harmônico da parte física, moral e intelectual do educando, para que aproveite a instrução primária. Não é uma escola na acepção vulgar do termo, é a transição suave e racional da família para a escola. Não ensina especialmente a ler, escrever e contar, prepara as crianças para que mais rápida e utilmente possam aprender. Não é um lugar de brinquedo, considerada essa palavra na acepção ridícula e grosseira que lhe emprestam os ignorantes ou sofistas pedagogos; é o sagrado laboratório em que se aproveitam as múltiplas, variadas e expressivas manifestações da

> atividade infantil. (MENEZES VIEIRA, p.113-114 *apud* BASTOS, 2001, p.43).

Ao lermos o relato da apresentação das festividades do final do ano, é possível identificar os aprendizados priorizados pela instituição: cores, figuras geométricas, reconhecimento de espécies de animais, identificação de relevo e geografia do Brasil. Como afirmado por Menezes Vieira no excerto acima, bem como na observação do quadro de rotina, o jardim de infância era um preparo para o ensino primário. Como médico, destaca a higiene e a educação física, privilegiando os jogos livres para o fortalecimento do corpo nos momentos de ginástica (BASTOS, 2001).

Além de manter a instituição, Menezes Vieira também publicou obras relacionadas ao jardim de infância e ao trabalho proposto. Em *O Manual para Jardins-de-Infância*, de 1882, escreve de forma detalhada sobre o funcionamento dos jardins de infância froebelianos às jovens professoras. Para ele, as jardineiras deveriam ter qualidades físicas, como: aparelhos da voz, da vista e do ouvido bem desenvolvidos; morais, como: amar as crianças e ser boa e generosa; intelectuais, como: hábito de estudo, instrução primária e estudo da teoria e prática froebeliana (BASTOS, 2001).

De acordo com Kishimoto (1988), o primeiro jardim de infância em São Paulo, também com influência froebeliana, surgiu na Escola Americana, criada por protestantes, em 1885-1886. Nela, o hábito do estudo em voz alta e memorização foram substituídos pela metodologia didática dos Estados Unidos da América; essa nova forma de ensino despertou o interesse da elite paulista. O trabalho desenvolvido nessa escola foi usado como referência para as mudanças do ensino em São Paulo, uma vez que crescia a valorização das tendências norte-americanas. Em 1894, o jardim da infância foi desativado, e as crianças, a partir dos 4 anos, iniciavam o curso primário.

Assim, embora a referência fosse a idade das crianças para a frequência à escola maternal ou ao jardim de infância, na prática paulista, a primeira, com caráter assistencial, destinava-se à classe operária, e o segundo, com princípios educativos baseados na pedagogia froebeliana, às crianças das classes mais favorecidas economicamente (KISHIMOTO, 1988).

O fechamento do primeiro jardim de infância paulistano deve-se ao fato, entre outros, da abertura da instituição estadual anexa à Escola Normal Caetano de Campos, na Praça da República. Embora tenha sido aberta posteriormente, já em 1890, havia sido declarado o objetivo de sua fundação:

> Acreditando na possibilidade de mudar o país por meio da formação de professores, Rangel Pestana elabora o projeto da Escola Normal, consubstanciado no decreto n. 27, de 12 de março de 1890, que modifica a Escola Normal, criando escolas-modelo com o objetivo de melhorar a formação de professores. A finalidade básica das escolas-modelo ou classes primárias anexas à Escola Normal é permitir o estágio de normalistas e, com isso, desenvolver um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais. (KISHIMOTO, 1988, p.104).

Apenas em março de 1896, um Decreto criou o jardim de infância na Escola Normal que passa a funcionar em 1897. Para viabilizar seu funcionamento, Maria Ernestina Varella, Zalina Rolim e Rosina Soares traduzem e fazem adaptações das obras estrangeiras dos Estados Unidos e da Alemanha (MONARCHA, 2001). Nele são recebidos por volta de 100 crianças, de ambos os sexos, a serem educadas de acordo com a proposta de Froebel.

> O caráter elitista do jardim da infância oficial anexo à Escola Normal tem muito a ver com a própria concepção desse tipo de estabelecimento voltado para o atendimento das camadas mais abastadas da população. [...] Essa instituição oficial, criada como escola-padrão, ao invés de favorecer o povo, tem suas vagas disputadas pelos filhos da elite cultural e econômica da sociedade paulistana. (KISHIMOTO, 1988, p.37).

As crianças tinham seu tempo controlado pelo relógio na instituição, com horários predefinidos para as diferentes atividades de formação, como lições, marchas, cantos e *lunch* (KISHIMOTO, 1988). Havia críticas à rotina estruturada no jardim de infância, dada a longa permanência – 5h – e o pouco tempo de recreio – 25 min – e de escolha livre de atividades pelas crianças.

O trabalho pedagógico realizado na instituição aparece explicitado nos dois volumes da Revista do Jardim da Infância, organizada por Gabriel Prestes, revelando "um repertório de concepções e práticas sobre o chamado 'ensino infantil', objetivando fundamentar institucional e didaticamente o jardim da infância" (MONARCHA, 2001, p.95). A revista era composta por textos originais e traduções de obras estrangeiras e destinava-se aos professores. Neste trabalho, Gabriel Prestes traduz e faz diversas adaptações sobre teorias e práticas dos jardins de infância norte-americanos que conhece em suas viagens ao país. Para Monarcha (2001, p.101), essa coletânea de textos elaborados e traduzidos contribuiu "tanto para a afirmação da identidade institucional e

regime didático do jardim-da-infância quanto sobre a fundamentação de certo ponto de vista sobre as características da primeira infância."

Após quase três décadas de funcionamento, a metodologia utilizada no jardim de infância começa a sofrer críticas, pois o que acontece é a cópia do modelo americano.

> O problema aqui parece não ter sido o de dar maior ou menor liberdade para as jardineiras, mas sim a falta de um trabalho de pesquisa contínuo que ampliasse a experiência da equipe do jardim de infância. Após a saída de Prestes, não se efetuam trabalhos de investigação referentes a currículos e métodos adequados a essa faixa de idade, como ocorre nos Estados Unidos. [...] A importação de modelos sem a indispensável análise crítica, sem avaliação e comparação dos resultados, além da ausência das adaptações e inovações relevantes e adequadas à realidade a ser aplicada, traz como resultado a degradação do modelo original. Parece que esse fenômeno marca o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, trazendo o gérmen das insatisfações que culminam com novas reformulações metodológicas nos anos vinte. (KISHIMOTO, 1988, p.116).

A falta de professores qualificados para a Educação Infantil, bem como a existência de poucos cursos de especialização e formação docente fizeram com que as escolas particulares contratassem muitos professores sem qualificação; além disso, as instalações de muitas dessas instituições eram precárias por falta de recursos de seus proprietários (KISHIMOTO, 1988).

Com a chegada de outros autores que influenciam a prática pedagógica na Educação Infantil, os jardins de infância paulistas passam a ter seus trabalhos orientados por diversas correntes pedagógicas. Nesse mesmo período, surgiu uma alternativa de educação não formal às crianças das camadas populares, que se destaca por sua inovação e conceitos educacionais.

3.1.2 Os Parques Infantis

Os Parques Infantis (PI) foram criados para crianças de 3 a 12 anos por Mário de Andrade na ocasião quando ocupou o cargo de diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, entre 1935-1938 (FARIA, 1999). Os PIs eram instituições não escolares; porém, o tipo de atendimento oferecido às crianças nesses locais, em seu contexto histórico, faz com que seja válido apresentá-los, mesmo que de forma breve, uma vez que proporcionavam

> [...] educação de alta qualidade, específica para a criança pequena, quando, *sem escolarizá-la*, tratou-a como um ser diferente do adulto, como um *outro*, isto é, enquanto alguém que cria uma determinada cultura, a cultura infantil. Através de objetivos estéticos e artísticos, deu-lhe a oportunidade de expressar-se das formas mais diversas. E, principalmente, permitiu que exercesse a especificidade infantil, propiciando experiências lúdicas, através das brincadeiras, dos jogos tradicionais infantis, do folclore [...] onde, de fato, são crianças. (FARIA, 1999, p.74, grifo do autor).

Embora na década de 1930 já houvesse pesquisas sobre a infância e, consequentemente, sobre a relação adulto-criança bem como a busca de uma forma de educá-la, ainda não havia a visão antropológica de infância dos dias atuais, que possibilita um aprofundamento nas questões relativas às especificidades infantis: dessa forma, os PIs podem ser vistos como alternativa à assistência simples e também à escolarização (FARIA, 1999).

As crianças frequentavam o PI no período alternado ao da escola, mas também eram recebidas crianças em idade pré-escolar ou egressas do primário. Apesar da proposta dos PIs estarem presentes também em outras cidades do estado e do país (Porto Alegre, Rio de Janeiro, Niterói, Pouso Alegre etc.), os da cidade de São Paulo eram considerados diferentes, especialmente, pelas realizações artísticas (FARIA, 1999).

As pessoas responsáveis pelo atendimento às crianças passaram a ser, um ano e meio após a criação dos PIs, as instrutoras responsáveis pelas propostas educativas (jogos, folclore, brincadeiras) e a educadora sanitária, responsável pelas questões ligadas à saúde (FARIA, 1999). Havia exigências de formação para o cargo de instrutora, o que demonstra preocupação com a qualidade da educação oferecida: deviam ser diplomadas na Escola Normal do Estado, com curso de educador sanitário, educação física infantil ou especialização pré-primária. Sua função em relação ao brincar era, como apontado por Faria (1999), orientar as crianças sem atrapalhar a liberdade e espontaneidade dos jogos por elas criados, bem como ensinar jogos infantis e participar com as crianças das atividades lúdicas. As educadoras deveriam estudar a criança em seus aspectos higiênico, psicológico e social, para estarem preparadas para o exercício de suas função.

Também havia grande preocupação com a identidade cultural brasileira nas propostas dos PIs, pois, para Mário de Andrade,

> [...] a criança é portadora de tradições culturais, por isso, é fundamental conhecer a nacionalidade de suas famílias como mais um indicador dos elementos constitutivos da cultura brasileira. Pode-se verificar, entre as responsabilidades das instrutoras (seja nos atos legislativos, seja no regimento interno dos PIs, que detalham os primeiros), a insistência com que essa questão aparece, seja para conhecer os hábitos culturais das crianças, seja para ensinar-lhes os costumes nacionais. (FARIA, 1999, p.136-137).

Nos atos legislativos, fica claro o conceito de criança como portadora de cultura, sendo o PI o local para divulgar esse conhecimento. Era um lugar que buscava integrar cultura, educação e saúde às crianças (FARIA, 1999), atendendo não às necessidades das mães ou das famílias trabalhadoras, como as demais já apresentadas nesta seção, mas apresentando um projeto de cultura e educação em que não havia antagonismo entre cuidado e educação. O projeto do PI não previa a escolarização das crianças e "não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, curriculum com disciplinas etc." (FARIA, 1999, p.157), sendo as propostas voltadas para a expressão artística das crianças e para o brincar. Assim, não havia maior valorização dos conhecimentos científicos em detrimento à arte e ao conhecimento espontâneo da criança, sendo um projeto que integrava a cultura e a educação.

Pode-se dizer que os PIs foram uma experiência política de educação pública que atendia crianças de diferentes etnias e origens sociais, de ambos os sexos, que garantia o direito à infância. Sua ênfase estava em conhecer a criança, sua cultura e a de sua família por meio de pesquisas e observações feitas pelos educadores; "temos aqui, portanto, elementos para uma redefinição da função do adulto, educador infantil: observar o inesperado, aprender com ele e construir novos conhecimentos sobre a infância" (FARIA, 1999, p. 197).

Nos PIs, as crianças exerciam um papel ativo, envolvendo-se em propostas com seus pares, com os adultos-educadores, com o ambiente e com a cultura, pois se buscava uma educação que envolvesse o trabalho com cooperação e solidariedade, sem divisão entre os aspectos cognitivos, afetivos, físicos e emotivos (FARIA, 1999).

Para Marques (2010), há uma expansão do PIs, entre as décadas de 1940 e 1950, embora, a partir de 1956, comecem a perder força, pois começa a vigorar o ensino primário municipal. Dessa forma, passam a ser construídas salas de ensino primário nos PIs, com o objetivo de diminuir a reprovação na 1ª série. Em 1975, passam a ser

denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e diminui-se o tempo de permanência para atender à crescente demanda.

3.2 A legislação brasileira, as políticas e o currículo para a Educação Infantil: conquistas e avanços nos últimos 50 anos

As instituições voltadas ao atendimento das crianças brasileiras vão sendo estruturadas, com maior velocidade e reflexão sobre seus objetivos, a partir do final do século XIX, conforme já exposto. Com o intuito de regular o funcionamento e critérios desse atendimento, há uma mobilização de políticos, para que fossem aprovadas leis relacionadas ao acesso à educação de crianças pequenas e a seu espaço na sociedade, como sujeito de direitos.

Em 1882, surgiu o Projeto de Reforma do Ensino Primário e o parlamentar Ruy Barbosa defendeu os jardins de infância como instituições educativas para receber as crianças 3 anos antes de ingressarem no ensino primário: "nesse projeto, o jardim de infância não está separado do ensino primário, é parte integrante dele." (KISHIMOTO, 1988, p. 35). Busca-se despertar a atenção e o interesse dos parlamentares brasileiros por meio de relatos de experiências de jardim de infância em outros países, como França, Bélgica, Itália, Holanda, Áustria, Suíça e Estados Unidos da América, descrevendo também currículos que poderiam ser usados nos cursos de formação das jardineiras.

Em São Paulo, algumas leis e decretos sobre a educação pré-escolar são feitos nas décadas de 1920 e 1930. A Lei 1.750, de 1920, citada anteriormente, instituiu dispositivos legais para a estrutura e funcionamento da escola maternal com participação oficial do governo, que possibilitou a criação e a regulamentação para as escolas e creches (KISHIMOTO, 1988). Nos Decretos do governo paulista nº 3.708, de abril de 1924, e nº 31.847, de abril de 1925, são declarados que os fundamentos educativos da Educação Infantil serão baseados na educação dos sentidos proposta por Froebel e Montessori;[10] também são definidos os itens do mobiliário a ser utilizado. A

[10] Maria Montessori influenciou de maneira significativa a Educação Infantil. Italiana, formada em medicina, criou, em 1907, a *Casa dei bambini* (Casa das Crianças), após trabalhar durante 12 anos como professora auxiliar na Clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma e observar o trabalho realizado com crianças deficientes. Para Montessori, a educação das crianças deve ser baseada no movimento livre, no autodomínio, na autoatividade e no preparo do ambiente (NICOLAU, 2005). De acordo com Nicolau (2003a, p.41), "em uma escola montessoriana, o desenvolvimento da mente não é algo que se force. Supõe na criança um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto. A função do

Delegacia de Ensino Privado é criada em São Paulo, em 1932 e, pelo Decreto nº 5.475 do mesmo ano, apenas professores brasileiros seriam admitidos; aqueles que não tinham certificação teriam sua competência comprovada por meio de prova (KISHIMOTO, 1988).

3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961 e 1971

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/1961, a Educação Infantil é citada no Título VI – Da Educação do Grau Primário, Capítulo I – Da Educação Pré-Primária, em dois artigos:

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
> Art. 24. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Na LDB 5.692/1971, novamente ela é citada, dentro do Capítulo II – Do Ensino de 1º Grau:

> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
> § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
> § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

Assim, apesar de fazer parte da legislação oficial, a Educação Infantil não foi detalhada em termos de funcionamento ou currículo, pois ainda não era considerada um nível de ensino: aparece vinculada ao Ensino Primário ou de 1º Grau. Também não havia nenhuma menção sobre obrigação do Estado em ofertá-la nem sobre direitos das

---

material é estimular e desenvolver este impulso. A concentração também é muito trabalhada. Toda tarefa é precedida de uma preparação". Também são importantes na proposta pedagógica montessoriana, conforme a autora, a livre escolha, o silêncio e o uso de materiais, que pressupõem atividades de vida prática (amarrar sapatos, abotoar, usar vassouras etc.), materiais de desenvolvimento (relacionados ao tato e à análise de características de blocos, prismas e cilindros) e materiais de aquisição de cultura: a criança, que é o centro do processo educativo, deve ser estimulada a observar seu entorno (NICOLAU, 2003a; 2005).

crianças frequentá-la (AQUINO, 2002). Além de sua superficialidade, as leis não apresentam formas de instituir a Educação Infantil (KRAMER, 2011). Nicolau e Pinazza (2007) descrevem as duas formações possíveis para os docentes com interesse em atuar na pré-escola: curso em nível secundário, com 4 anos de duração, tendo em seu currículo foco nos fundamentos da educação pré-escolar (histórias, aspectos legais, aspectos filosóficos e sociológicos); desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (aspectos biológicos e psicológicos); didática da pré-escola e prática na pré-escola, que incluía período supervisionado de atuação. As autoras afirmam que, apesar da educação pré-escolar abranger o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos, a maior ênfase do currículo na preparação de professores era dada às crianças maiores, de 5-6 anos. A formação universitária, no curso de Pedagogia, dava atenção periférica ao preparo de professores para atuar na Educação Infantil, tendo poucas matérias obrigatórias a serem cumpridas sobre o assunto. Como era um curso de formação de professores para atuação tanto com as crianças de 0 a 6 anos quanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental, além da parte de administração escolar, havia pouco espaço no currículo para a prática docente.

Como afirma Kramer (2006), as políticas nacionais para a Educação Infantil, na década de 1970, defendiam sua subordinação ao Ensino Fundamental, sendo apontadas como alternativas ao fracasso escolar; a autora destaca também sua função compensatória de forma a atender às defasagens afetivas e linguísticas e as carências culturais das crianças das camadas populares.

3.2.2 As décadas de 1970 e 1980

Nas décadas de 1970 e 1980, são iniciados os debates sobre a função de creches e pré-escolas, bem como a necessidade de um planejamento pedagógico (BRASIL, 1996b). Conforme Kramer (2006, p. 801), “só em 1974, o pré-escolar recebeu atenção do governo federal, evidenciado na criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação.” Ainda de acordo com a autora, mesmo com equívocos, as propostas compensatórias foram válidas para despertar o debate sobre o currículo e a legitimação da educação pré-escolar.

> A equipe do COEPRE colheu dados relativos à matrícula real e às necessidades de atendimento existentes em quase todos os Estados, ao nível sócio-econômico das crianças matriculadas, à quantidade e habilitação do corpo docente, à localização, estado e funcionamento dos prédios, às equipes de orientação ou supervisão existentes, ao currículo desenvolvido, materiais didáticos disponíveis, ao planejamento e aos recursos financeiros. (KRAMER, 2011, p.84).

Partindo desse trabalho de pesquisa, foi elaborado o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (KRAMER, 2011). De acordo com Rosemberg (1992), em 1975, o MEC lançou um novo modelo de educação pré-escolar que foi divulgado por meio de publicações e seminários envolvendo as Secretarias Estaduais de Educação. Muito do que foi produzido no período estava em consonância com o interesse de agências intergovernamentais, como a UNICEF. O programa mostrou-se ineficiente para a expansão de matrículas e o tipo de pré-escolas pouco sofreu mudanças; também não houve avanços na qualificação dos professores ou na proporção adulto criança, além do atendimento manter-se elitista.

> [...] durante a década de 70, os documentos que lançaram as diretrizes internacionais ou nacionais do modelo de educação pré-escolar de massa são extremamente vagos a respeito de financiamentos. Neles não se encontram propostas de abertura de alíneas orçamentárias específicas: a pré-escola deve se autofinanciar (via comunidade) ou aproveitar recursos já disponíveis (via articulação de programas). (ROSEMBERG, 1992, p.27).

Com o intuito de apenas minimizar os problemas sociais, sem relação com direitos das crianças, “a educação infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido” (BRASIL, 1996b, p.7). Cabe destacar, porém, o programa elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, em 1979, publicou o “Modelo pedagógico para educação pré-escolar,” coordenado e elaborado por Marieta Lúcia Machado Nicolau e Gilda Lopes. Nesse documento, são apresentados os subsídios gerais para o trabalho do professor, por exemplo, o modelo de questionário para o levantamento socioeconômico e os guias curriculares nas diferentes áreas a serem trabalhadas com as crianças: comunicação e expressão, meio físico e social, pensamento operacional concreto e saúde. Na introdução do material, são declarados os princípios que orientaram o trabalho e planejamento dos guias curriculares, dos quais destacamos:

> A aprendizagem que ocorre no ambiente escolar não se restringe ao que é intencionalmente ensinado e que faz parte do currículo propriamente dito; sabemos que o tipo de interação que se estabelece entre as crianças e entre elas e os adultos, sobretudo o professor, é de grande importância na formação de atitudes e valores. Portanto, a promoção de um clima que permita o desenvolvimento da autoconfiança, da autonomia, da indagação e da exploração é uma das preocupações primordiais que presidiu nosso trabalho. (SÃO PAULO, 1979, p.15).

Nesse excerto, fica clara a vanguarda da proposta que valoriza a qualidade da interação professor-aluno, a autonomia e participação ativa das crianças; na continuidade do texto, são expressas ainda a necessidade de referências curriculares e teóricas para o trabalho dos professores que os orientassem, mas que não enrijecessem a prática, e a flexibilidade de adaptação das propostas, de acordo com as realidades socioculturais (SÃO PAULO, 1979). Assim, o modelo respeitava as especificidades da Educação Infantil sem, no entanto, deixar de notar sua relação e validade na continuação da escolaridade das crianças.

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, buscando o atendimento de baixo custo e implementando uma pré-escola sem objetivos definidos, o que gerou reivindicações de universidades, centros de pesquisa e movimentos organizados na defesa de uma educação de qualidade para crianças de 0 a 6 anos (KRAMER, 2006). As diferenças em relação ao Plano da década anterior devem-se, conforme Rosemberg (1992), à delimitação de competência ao atendimento feita pelo MEC, que priorizaria crianças de 4 a 6 anos – a meta era atender 50% da população dessa faixa etária até 1985 – e a alocação de recursos, cujo valor foi definido em moeda da época.

> As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as conseqüências da diversidade cultural e lingüística nas práticas educativas. (KRAMER, 2006, p.799).

Nesse momento, começa a ser questionada a abordagem compensatória no Brasil, pois nos documentos oficiais as crianças eram definidas como carentes, imaturas

e defasadas. Essa visão ia contra as pesquisas de diferentes áreas do conhecimento que apresentavam as crianças em um contexto histórico de desigualdade e que dever-se-ia considerar as diferenças na busca pela justiça social (KRAMER, 2006).

3.2.3 A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos, que têm garantidos, legalmente, aspectos importantes para seu desenvolvimento, como moradia, proteção, saúde e também acesso à educação de qualidade. A partir dela, passam a estar sob proteção da Lei todas as crianças e adolescentes (NUNES, 2005).

O direito à educação para as crianças pequenas é uma grande conquista – em consequência, elas passam a poder ser vistas como seres humanos competentes, agentes e protagonistas em seu processo educacional (AZEVEDO, 2009). Mas, conforme afirma Rosemberg (1992, p.22), "a Constituição de 1988, ao outorgar o direito à educação para crianças tendo entre 0 e 6 anos, explicita que sua efetivação ocorrerá através de creches e pré-escolas, sem delimitar suas especificidades." Nesse momento, as creches e pré-escolas são um direito para as crianças e opção a suas famílias.

Dois anos depois, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); com a Constituição Federal de 1988, foram os primeiros documentos oficiais a garantir o serviço educacional como direito da criança (AQUINO, 2002).

> O ECA nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantias de direitos, fundamentada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. (NUNES, 2005, p. 88).

O reconhecimento das crianças como sujeito de direitos é resultado da luta de diferentes movimentos sociais que se mobilizaram para a criação do Estatuto; como consequência, houve necessidade de uma nova organização das políticas públicas para os profissionais que trabalham diretamente com a infância e a adolescência (NUNES, 2005) a fim de debater e refletir sobre as mudanças que essa condição de sujeitos traz no relacionamento, tipos de propostas e forma de trabalho dirigido a elas.

Para Nunes (2005), as crianças de 0 a 6 anos, para desenvolver sua sociabilidade como cidadã, devem ter cumpridos seus direitos fundamentais, dentre os quais

destacamos o direito a brincar; direito ao respeito, que prevê um tratamento humanizado e respeitoso, que impede a exposição das crianças a situações constrangedoras, vexatórias ou aterrorizantes; direito à educação que prevê o atendimento em creches e pré-escolas.

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

No artigo 54, é declarado como dever do Estado "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1990). Mas, novamente, os documentos legais que dão à criança o direito à cidadania não previam orçamento detalhado para "a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores." (KRAMER, 2006, p.802).

3.2.4 Políticas para a Educação Infantil na década de 1990

A elaboração e aprovação de leis como o ECA são resultados da mobilização de diferentes segmentos da sociedade que se organizaram para a discussão de questões relativas aos direitos das crianças. Como resultado, foram realizados na década de 1990, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI/MEC, diferentes estudos com o intuito de criar uma política nacional de Educação Infantil (AQUINO, 2002). Nos anos de 1994, 1995 e 1996, foram publicados materiais apelidados de "As carinhas" (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005).

> Estes últimos conhecidos por seu formato de "cadernos", suas cores e pela capa com rostinhos de criança vinham tratando a educação infantil como uma questão para o debate: privilegiando a discussão de propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa;

> objetivando traduzir esse conhecimento em práticas que respeitassem as crianças. (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 5).

A equipe técnica da COEDI buscava a superação entre cuidar/educar, articulando diferentes setores e instituições voltadas à Educação Infantil nesse debate e, em 1995, foi publicado o documento "Critérios para atendimentos em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças" (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p.6).

Outro documento publicado foi intitulado "Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil" (BRASIL, 1996b). Nele, a questão "O que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?" é respondida por diversos estudiosos da área, após a realização de uma pesquisa que teve como intuito conhecer as propostas pedagógicas para a Educação Infantil em diferentes Estados brasileiros. De todo o material recebido, poucos se referiam ao trabalho nas creches, pois ainda era rara a vinculação dessas instituições às secretarias de educação. Na análise final da pesquisa, foram declarados alguns avanços, como a vinculação da educação de crianças de 0 a 6 anos aos setores relacionados à educação, a existência de propostas pedagógicas para a faixa etária, especialmente, no que diz respeito à pré-escola, em quase todos os Estados e capitais e a existência de iniciativas de formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil. Também foram colocados alguns desvios, como o processo formal de escolarização precoce existente nas pré-escolas; no item intitulado dificuldades, cabe destacar a escassez de recursos, falta de definição de financiamento e a rotatividade dos profissionais da área (BRASIL, 1996b).

No início desse documento, há a exposição de diferentes concepções sobre currículo por especialistas e pesquisadoras de Educação Infantil, e todas "expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola." (KRAMER, 2001, p.12).

Alguns aspectos são comuns para responder à questão observada acima na busca por uma identidade da Educação Infantil brasileira. Dentre as concepções apresentadas por diferentes analistas, destacamos duas delas para elucidar questões conceituais sobre propostas pedagógicas para a Educação Infantil pensadas naquele momento sócio-histórico. Zilma Moraes Ramos de Oliveira (BRASIL, 1996b) entende a criança como cidadã com direito a participar de ambientes estimuladores a seu desenvolvimento; em

uma perspectiva sociointeracionista, afirma que a ação educativa acontece na interação com o outro. Para a autora, o planejamento do currículo deve deixar clara a fundamentação teórica e as alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem (organização do espaço físico-social). Sônia Kramer entende currículo de uma maneira dinâmica e flexível, que deve reunir bases teóricas, as práticas nele fundamentadas e os aspectos técnicos que possibilitam sua realização. A autora afirma que a proposta curricular é um caminho, um diálogo, uma aposta que expressa valores, vontade política, revela dificuldades e uma direção que a orienta na busca de superação. Deve ser construída com a participação de todos – crianças, professores, profissionais não docentes, famílias e, para que se efetive na prática, deve ser assegurada a formação dos professores, possibilitando assim que reflitam sobre seu dia a dia, reformulem-no e enxerguem-se como sujeitos produtores de conhecimento.

Com a publicação desses documentos, é possível notar um avanço nas políticas para a Educação Infantil no país. Além de ser entendida como direito, passa a ser pensada em sua especificidade, e busca-se um delineamento do trabalho em creches e pré-escolas. Houve, porém, uma interrupção do pensamento e trabalho desenvolvido pelo COEDI com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como abordaremos ainda nesta seção.

3.2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, passa a denominar Educação Infantil o atendimento escolar feito para crianças de 0 a 6 anos, sendo esta considerada a primeira etapa da educação básica do sistema de ensino de nosso País (BRASIL, 1996a) e, por consequência, regulamentada e supervisionada pelos órgãos educacionais nos diferentes níveis – Federal, Estadual e Municipal. No Artigo 4,º é determinado que o atendimento nas creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, seja gratuito. No Artigo 29°, a finalidade da Educação Infantil é descrita como “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996b).

Assim, a Constituição de 1988, o ECA, em 1990, e a LDB 9.394/96 formam um conjunto de legislações, apontando mudanças significativas no que diz respeito à Educação Infantil como direito a ser assegurado às crianças. Mas, conforme a análise de

Oliveira (2008), esses avanços e conquistas legislativos não se traduzem instantaneamente em políticas. Para a autora, há, em primeiro lugar, uma questão relativa às crenças, valores e concepções sobre a criança, seu desenvolvimento, a educação e o papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam no nível de ensino: para refletir sobre eles, são necessários momentos de debate, pois não são transformados rapidamente. Há também a importância de pensarmos no contexto social e político, uma vez que "a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade." (OLIVEIRA, 2008, p.36).

A autora continua sua análise apresentando outra mudança legislativa decorrente da visão de criança, como sujeito nesses documentos: a formação dos educadores. A criança que passa a fazer parte do sistema educacional e inicia sua formação para a cidadania, deve ter acesso a conhecimentos que serão necessários nos anos escolares posteriores, deve ter também direito a educadores que tenham competência para promover seu desenvolvimento integral, superando, especialmente na creche, a preocupação apenas com a guarda e o cuidado.

> Sem dúvida, representa um novo patamar de habilitação dos educadores se analisado a partir das responsabilidades contidas na LDB a todos os profissionais: participar do projeto político pedagógico da escola, contextualizando-o na realidade sociocultural da comunidade, e estimulando os pais a participarem da sua discussão, por meio da presença de instâncias de gestão que devem existir em todas as escolas, inclusive de educação infantil. (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

A LDB passa a exigir como grau de formação inicial o médio, modalidade Normal, e os professores devem continuar sendo formados continuamente em serviço, buscando, dessa forma, não distanciar conhecimentos teóricos e práticos: "a formação continuada passa a ter o seu lugar na escola visando a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo" (OLIVEIRA, 2008, p.38). De acordo com Ferraz (2011, p.31), a LDB caracteriza as instituições de Educação Infantil, seus objetivos e o perfil do educador que, "de uma vez por todas, passa a ser reconhecido como profissional docente, com direitos e deveres para uma educação de qualidade."

A LDB traz também uma mudança no financiamento público da educação que tem impacto sobre a Educação Infantil, pois possibilita que os Municípios possam

destinar uma verba maior que 25% de sua receita para a educação, mínimo estabelecido pela Constituição de 1988, sem, no entanto, especificar a porcentagem destinada a cada etapa da escolaridade (FERRAZ, 2011).

3.2.6 Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Dois anos após a promulgação da LDB, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez a divulgação oficial dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados para ser uma referência aos profissionais que atuam diretamente com a faixa etária de 0 a 6 anos. De acordo com Palhares e Martinez:

> O RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil. (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p.8).

Já para Cerisara (2005, p.44), que apresenta uma análise dos pareceres enviados ao MEC sobre a versão preliminar do documento, “mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil”. Aquino e Vasconcellos também criticam a publicação do RCNEI do ponto de vista político:

> Como várias análises apontaram, entre as quais se destaca a de Saviani (1998), um dos objetivos presentes nas ações governamentais de 1994-2002, como o conjunto de referenciais pedagógicos, foi o de manter a marca do Ministério da Educação e, por extensão, do governo federal nos sistemas de ensino estaduais e municipais, num momento em que, graças a Constituição Federal de 1988, vinha-se afirmando o princípio da descentralização e fortalecimento da municipalidade e instâncias locais. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 101).

Ao nos determos sobre o conteúdo, é possível tecer ainda outras críticas, pois, conforme Aquino (2002), o documento traz marcas de preparação para aprendizagens futuras, dando maior destaque ao aspecto cognitivo do desenvolvimento.

O primeiro volume, intitulado “Introdução”, apresenta conceitos importantes relativos à especificidade na Educação Infantil – criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição, o projeto educativo, organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros (CERISARA *et al*., 2002). Neste volume, transparece como referência a criança, e não o Ensino Fundamental.

Entretanto, os outros dois volumes apresentam evidências contrárias. Organizados em âmbitos de experiência denominados “Formação pessoal e social” e “Conhecimento de mundo,” são constituídos por eixos de trabalho: identidade e autonomia, música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática (BRASIL, 1998a). Com essa divisão,

> [...] houve uma tentativa de fugir da divisão por disciplinas. Entretanto, o resultado final não foi tão diferente dos modelos tradicionais. A divisão por âmbitos utilizada se fez separando o que se refere à área de desenvolvimento da área de conhecimento; como se desenvolver pessoal e socialmente pudesse se fazer desprendido do conhecer o mundo. (AQUINO, 2002, p.114).

Dessa forma, é possível perceber que há uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental, e a “didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA *et al*., 2002, p.337). Muitas vezes, o ensino predomina à educação. As disciplinas privilegiadas são as acadêmicas, o que pode ser responsável por uma apropriação fragmentada do conhecimento (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005). O brincar aparece com destaque apenas no eixo “Identidade e autonomia” e a linguagem escrita, em especial, a alfabetização recebe maior atenção do que a linguagem oral. Assim, concordamos com Aquino quando afirma que

> Se pensarmos nas cem linguagens das crianças, vemos que, com esse modelo educacional proposto, as instituições tenderão a roubar as noventa e nove linguagens das crianças. Ou pelo menos, estarão dizendo que estas são todas separadas, desarticuladas (os eixos: música, artes e linguagem oral e escrita) e que há uma supremacia da linguagem escrita sobre as demais. (AQUINO, 2002, p.115)

Conforme Aquino e Vasconcellos (2005), a linguagem que foi adotada, bem como a estrutura e a organização curricular revelam novamente a marca de educação

formal e a preocupação com a aquisição de conteúdos, o que faz transparecer o modelo de creche e pré-escola de classe média urbana, em que há supervalorização da escrita e preocupação com o serviço que a Educação Infantil presta ao Ensino Fundamental. A estrutura organizada por faixa etária – de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos é reflexo da serialização e da segmentação do trabalho, o que evidencia novamente sua subordinação ao Ensino Fundamental. Quanto a esse aspecto, julgamos interessante apresentar a opinião de Kuhlmann Jr, que, de alguma forma, aproxima-se das autoras acima; por outro lado, busca o entendimento da divisão por faixa etária:

> É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a *criança* fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. Desse modo, embora discordando da forma como se fez a divisão por faixa etária nas sugestões da proposta do referencial, entendemos que de algum modo essa diferença precisaria ser contemplada, tanto para garantir às crianças menores a atenção merecida, o seu não esquecimento em virtude da sua condição de minoritários entre os matriculados, quanto para garantir às crianças maiores um trabalho educacional que respeite o seu iminente ingresso no ensino fundamental. (KUHLMANN JR, 2005, p.64-65, grifo do autor).

O modelo proposto pelo RCNEI acaba valorizando o papel do adulto, o que é um aspecto positivo, mas, que em alguns momentos pode dificultar a participação da criança e sua condição como autônoma. Como afirma Aquino (2002), ao fazer referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente, restringe-se a ideia de afirmar os princípios de direito à educação, sem apresentar propostas de cidadania ou a maneira de abordar o assunto com as crianças. Busca-se a preparação para a cidadania, e não sua vivência no cotidiano.

Dessa forma, concordamos com a afirmação de Aquino e Vasconcellos (2005) de que os Referenciais acabaram transformando-se em um currículo nacional. Eles precisam ser vistos e problematizados também sob os aspectos teóricos de outros campos, como a Psicologia e a Sociologia. Ainda de acordo com as autoras, a estrutura proposta nos RCNEI pode acarretar em uma prática mecânica por parte dos professores, preocupados em cumprir as determinações postas; a não participação dos docentes na elaboração do mesmo, além de desrespeitar os princípios democráticos, pode acabar em fracasso nos propósitos do documento, bem como afetar de forma negativa o trabalho e

o ambiente de trabalho docente. De acordo com Kishimoto (2008, p.113), o RCNEI, sem articulação com outras medidas, fica reduzido a um instrumento "que aponta o que deve ser a criança, mas não atinge a complexidade da prática pedagógica, não chega a indicar o caminho para uma prática da transformação."

É importante ressaltar novamente que o RCNEI é uma referência, pois não tem caráter obrigatório – as instituições podem optar ou não por segui-lo (CERISARA *et al*., 2002). Embora essa opção seja real, a estrutura do documento, com a definição de conteúdos, objetivos e orientações didáticas acaba constituindo-o como um currículo (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005). As autoras destacam que o Conselho Nacional da Educação é o órgão responsável por estabelecer as diretrizes curriculares de todos os níveis de ensino e,

> [...] embora tenham força de lei, isto é, haja obrigatoriedade em cumpri-las, sua divulgação por parte do MEC acabou por ser inexpressiva. A ampla divulgação do RCNEI, sem se fazer menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, constitui-se numa prática que não acata as determinações postas pela LDB. Além disso, embora seja um documento não obrigatório, ao apresentar uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação infantil é a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formação dos currículos locais. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p.105-106).

O RCNEI não conseguiu, de acordo com Kramer (2006, p.802), "equacionar a tensão entre universalismos e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância."

3.2.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter obrigatório, foram publicadas na Resolução CEB1/99 (BRASIL, 1999) e revisadas 10 anos depois, sendo novamente publicadas no formato de Resolução CNE/CEB 5/2009. Nela fica clara a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças, respeitando-as como sujeitos históricos e produtores de cultura.

> Nossa análise encontra nos tópicos do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil os verdadeiros propositores de uma educação democrática de qualidade, que para ser implantada exige a reflexão sistemática de valores de vida de cada

> professor frente à sua prática docente. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p.110).

O documento reforça o direito das crianças de frequentar a Educação Infantil, sendo dever do Estado oferecê-la de forma gratuita e com qualidade. A seguir, destacaremos os artigos das DCNEI que julgamos mais relevantes para esta dissertação.

No Art. 3º, é declarado que o currículo na Educação Infantil é um conjunto de práticas, que articulam as experiências e saberes das crianças com o conhecimento do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, buscando seu desenvolvimento integral. No Art. 4º, é destacado, especialmente, o papel da criança como centro do planejamento curricular, pois é sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura.

No Art. 6º, explicita-se a necessidade de as propostas pedagógicas das instituições serem pautadas em princípios éticos – autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades–; políticos – direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática–; e estéticos – sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

No Art. 8º, no parágrafo 1, é explicitado que a proposta pedagógica na Educação Infantil deve ter como objetivo a garantia de que a criança possa apropriar-se de conhecimentos e renová-los, tendo seus direitos respeitados, prevendo um ambiente que assegure a educação integral, ou seja, aliada ao cuidado, bem como à indivisibilidade das diferentes dimensões da criança. Deve ser assegurado o diálogo com os pais e com a comunidade, buscando uma gestão participativa e democrática, assim como o conhecimento das especificidades de cada faixa etária. As crianças devem poder movimentar-se em espaços amplos; o espaço deve ser acessível a todos. Por fim, as crianças devem ter acesso às contribuições históricas e culturais de outros povos, combatendo o racismo e a discriminação.

No Art. 9º, são apresentadas como eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil as interações e as brincadeiras, visando à garantia de experiências que promovam, em termos gerais, conhecimentos de si e do mundo por meio dos sentidos; imersão nas diferentes linguagens; convívio com gêneros textuais orais e escritos; contato de forma significativa com conceitos matemáticos; autonomia; vivências de

trabalho coletivo; reconhecimento e respeito à diversidade; questionamentos sobre o mundo a sua volta, de forma a incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento; contato com manifestações artísticas e culturais; consciência da necessidade de preservação do meio ambiente e práticas de sustentabilidade; acesso às tradições brasileiras; utilização de multimeios midiáticos. Em parágrafo único, define: "As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências." (BRASIL, 2009a, p.4).

No Art. 10º, é declarada a importância de existirem procedimentos que possibilitem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o intuito de promoção para o Ensino Fundamental, garantindo:

> I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
> IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
> V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL 2009a, p.4-5).

Assim, em muitas concepções e práticas pedagógicas vem predominando a cognição sobre o afeto e o corpo; as DCNEI esclarecem que as experiências vividas pelas crianças devem acontecer de forma integrada, sem predomínio do aspecto instrucional. Deve-se preocupar com a construção partilhada da proposta pedagógica entre as diferentes esferas envolvidas – crianças, professores, funcionários, famílias – para que haja entendimento e comprometimento na busca de objetivos comuns.

3.2.8 O Plano Nacional de Educação e a década 2001-2010

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado por iniciativa do MEC, em 1962, como um conjunto de metas a serem alcançadas no prazo de 8 anos. Apenas após a Constituição de 1988, "ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade." (BRASIL, 2000).

Na LDB nº 9.394/96, é determinado que a elaboração do PNE é de responsabilidade da União, com a colaboração dos estados e municípios, estabelecendo diretrizes e metas para a década posterior à sua publicação (BRASIL, 2000). Para a Educação Infantil, foram determinados 26 objetivos e metas que abordavam temas como oferta e acesso, definição de padrões de infraestrutura para as instituições, estabelecimento do Programa Nacional de Formação de Profissionais de Educação Infantil, admissão de funcionários com titulação mínima em nível médio, modalidade Normal, dando preferência aos profissionais graduados em nível superior, início de programas de formação em serviço, definição de políticas a partir das DCNEI, elaboração de projetos pedagógicos, fornecimento de materiais pedagógicos adequados, extinção das classes de alfabetização, adoção de atendimento em tempo integral, estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, aplicação prioritária na Educação Infantil de 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculado ao FUNDEF, ampliação de oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil (BRASIL, 2000).

Dentro dessa década (2001-2010), apontamos documentos e iniciativas elaboradas pelo MEC para a Educação Infantil, em consonância com as metas descritas, de acordo com levantamento feito por Ferraz (2011):

- Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL): lançado pelo MEC, em 2005, "com vistas a habilitar, em magistério para a Educação Infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o Ensino Médio." (FERRAZ, 2011, p.34);

- Documento de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006a): o intuito é a descentralização administrativa e a participação de diversos setores da sociedade que têm como objetivo

contribuir para um processo democrático de implementação de políticas públicas para esse nível de ensino;

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b): apresenta referências de qualidade a serem utilizadas nas instituições de Educação Infantil, buscando a promoção de igualdade de oportunidades educacionais sem omitir a diversidade e desigualdade presentes no Brasil;

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c): integrante do documento descrito acima, apresenta as descrições dos espaços, alternativas e sugestões para os aspectos construtivos das instituições de Educação Infantil;

- Proinfância:

> Em 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que coloca à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, em especial da educação básica pública, propondo um novo regime de colaboração, com a intenção de aprimorar a atuação dos entes federados. [...] Na Educação Infantil, o destaque é o Proinfância, convênio do MEC diretamente com os municípios para a construção de creches padronizadas para o melhor atendimento às necessidades do ensino para crianças com menos de seis anos. De acordo com o Ministério da Educação, entre 2007 e 2008, foi investido quase R$ 1 bilhão para a construção de 962 creches em 939 municípios brasileiros – uma média de R$ 700 mil para cada unidade. (FERRAZ, 2011, p.35).

De acordo com Barreto (2009), o Proinfância é uma iniciativa do Governo Federal que visa à ampliação do acesso à Educação Infantil; as metas e recursos iniciais precisaram ser ampliados em razão da grande procura dos municípios brasileiros.

- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b): um instrumento para autoavaliação da qualidade nas instituições de Educação Infantil com o objetivo de contribuir para que com as comunidades encontrem seu direcionamento nas práticas educativas que respeitem os direitos das crianças.

Entendemos não ser possível, de acordo com os objetivos propostos nesta dissertação, fazer uma análise profunda do cumprimento de cada uma das metas. Julgamos importante, porém, destacar que

> Entre as dimensões que se relacionam com as políticas implementadas na vigência do referido PNE, ressaltamos os seguintes principais

> problemas: pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE; desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; articulação tardia do PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE. Nas questões internas ao Plano, apontaram-se, entre outros constrangimentos: a ausência de indicadores relativos às metas, para concretizar a possibilidade de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE; a retirada dos mecanismos concretos de financiamento das metas, expressos no próprio Plano (vetos); a focalização no ensino fundamental; a pulverização de metas levando à fragmentação e dispersão das ações. (VIEIRA, 2010, p.816-817).

A implementação do PNE era de responsabilidade de diferentes níveis e esferas do Governo, e não houve legislação específica dos municípios e Estados para a aprovação dos recursos necessários. Durante esse período, houve ampliação do acesso à Educação Infantil: para crianças de 0 a 3 anos, o acesso aumentou de 10,6% para 18,1%, ficando abaixo da meta prevista de 50%; para crianças de 4 a 5 anos, atingiu 80%, índice de acordo com o PNE (VIEIRA, 2010).

Conforme o autor citado, é preciso destacar, porém, que as porcentagens de acesso variam na creche e na pré-escola, segundo renda familiar, cor, área urbana/rural. Em relação à formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, há predominância da formação em nível médio, modalidade Normal, apresentando variações em relação ao trabalho em creches ou pré-escolas e nas diferentes regiões do país. Houve crescimento no número de docentes licenciados no Ensino Superior:

> [...] nas creches, 14,4% das funções docentes tinham formação superior completa, de acordo com o Censo do Professor de 2003 (INEP, 2003). Este estudo mostrava que, no mesmo ano, 22,5% das funções docentes atuando na pré-escola apresentavam formação superior com licenciatura. Estudo inédito do mesmo Instituto, informando pela primeira vez o número de professores na educação básica, no lugar de quantidade de funções docentes, mostrou que a proporção de docentes com formação em nível superior com licenciatura cresceu na média nacional, sendo 37,2% nas creches e 45,5% nas pré-escolas, de um total de 95.643 e 240.543 docentes, respectivamente. Isso representa importante avanço na qualidade do atendimento, pois são convergentes os resultados de pesquisas que mostram que a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação. Revela também uma aproximação da oferta pública e privada com o marco legal. No

> entanto, esses dados evidenciam que estamos longe de atingir a meta de 70% de docentes com formação superior nas creches e pré-escolas, conforme o PNE. (2001) (VIEIRA, 2010, p.822).

No que diz respeito à formação docente, cabe destacar o Programa de Formação Continuada (PEC), concebido pela Secretaria de Educação de São Paulo e desenvolvido em parceria com as universidades USP, Unesp e PUC-SP. O programa, de caráter inovador, aconteceu inicialmente para atender aos professores efetivos da rede estadual que trabalhavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I em 2001-2002; nas edições seguintes (2003-2004 e 2006-2007) passou a formar também professores de Educação Infantil das redes municipais (NICOLAU; KRASILCHIK, 2006).

Assim, valendo-se do uso de recursos metodológicos e da articulação de diferentes mídias e de encontros presenciais, mediados por tutores (NICOLAU, 2006), as turmas do PEC formaram por volta de seis mil alunos-professores em nível universitário e, conforme Krasilchik,

> Essa enorme experiência, quantitativa, produziu dados e informações valiosas sobre as inevitáveis mudanças que devem ocorrer no processo de aprendizado com o apoio de mídia interativa. [...] Será possível assim construir currículos relevantes que dêem à educação escolar e à presença do professor seu relevante papel, que não pode ser substituído por artefatos tecnológicos. Esses, no entanto, quando adequadamente usados, podem fornecer infra-estrutura essencial para transformações na atual cultura escolar. (KRASILCHIK, 2006, p.25).

O programa foi um exemplo de modalidade de ensino à distância a favor da formação de professores, pois a qualidade "[...] esteve assegurada na seriedade e compromisso na construção e produção de material didático que deu suporte ao curso." (ARANTES; NICOLAU, 2006, p.144). Assim, de maneira semipresencial, rompeu com os espaços tradicionais das universidades, valendo-se de recursos metodológicos envolvendo tecnologia, sem deixar de reconhecer e respeitar a dimensão humana dos educandos.

As metas descritas no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010) são em número reduzido em comparação ao anterior. As metas são mais abrangentes e não estão divididas por níveis de ensino; além disso, são apresentadas estratégias para alcançar cada uma delas, buscando tornar visíveis os processos a serem percorridos para a conquista dos objetivos definidos. Aquelas que fazem referência à Educação Infantil tratam da universalização do atendimento às

crianças de 4 e 5 anos e de 50% das crianças de 0 a 3 anos; educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica; formação em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* de 50% dos professores de educação básica, garantindo formação continuada; valorização do magistério da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional com mais de 11 anos de escolaridade dos demais profissionais com escolaridade equivalente; plano de carreira para os profissionais em todos os sistemas de ensino; ampliação progressiva do investimento público até o patamar de 7% do Produto Interno Bruto. Embora não tenha sido aprovado até o momento da redação dessa dissertação, entendemos que o foco para a Educação Infantil está no acesso das crianças às instituições e na formação dos profissionais docentes.

3.2.9 O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

No final de 2006, foi editada a Emenda Constitucional EC 53/2006 (BRASIL, 2006d) que criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 14 anos, abrangendo toda a educação básica. A inclusão das creches foi resultado de mobilização da sociedade civil, visto que na primeira Proposta de Emenda Constitucional elas não eram contempladas, com argumentos como a possibilidade de grande aumento de matrículas e subsequente crescimento do repasse (BARRETO, 2009). Dessa forma, foram "subvinculadas, pela primeira vez no país, as fontes de financiamento de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, estendidas à manutenção das creches/pré-escolas conveniadas com o poder público municipal." (VIEIRA, 2010, p.823).

A Lei nº 11.494/2007 regulamenta o FUNDEB e apresenta definições sobre a distribuição dos recursos nos níveis municipal, estadual e federal, baseando-se na proporção de alunos matriculados na rede pública. Nela também

> Estabelecem-se, pela primeira vez no Brasil, parâmetros legais para o repasse de recursos públicos da área educacional, definindo as obrigações das instituições conveniadas em relação ao serviço a ser prestado à população. Isso se deve, certamente, ao reconhecimento da presença relevante dos convênios na gestão da política de educação infantil dos municípios e à necessidade de regulação pela política nacional. (VIEIRA, 2010, p.825).

A cada ano são definidos os fatores que diferenciam a distribuição dos recursos para cada nível de ensino, levando-se em consideração a localização e a jornada de atendimentos (BARRETO, 2009). A EC 53/2006 possibilitou também que os recursos do salário-educação fossem distribuídos para a educação básica, sendo o montante dividido em cotas federais, estaduais e municipais. A reformulação do modelo de financiamento anterior (FUNDEF) para o atual é uma marca importante da implementação da educação básica no Brasil, tornando possível a formação dos sujeitos em uma trajetória completa: "um modelo de financiamento é a forma e a condição mais eficaz para isso, pois as leis que regulam o uso dos recursos canalizam intenções e prioridades políticas, enquanto os recursos financeiros assim aplicados as consolidam." (DIDONET, 2006, p.40).

3.3 O lugar do registro na história e na legislação

Até o presente momento, destacamos a história sobre o acesso e tipo de atendimento às crianças brasileiras e a legislação sobre a Educação Infantil com o intuito de evidenciar o acesso, financiamento e destaques sobre a formação e atuação docente por meio da elaboração de propostas pedagógicas.

Como afirmamos no início da presente seção, apresentaremos agora algumas observações e registros feitos por educadores encontrados na bibliografia pesquisada. Como o intuito desta pesquisa não é o resgate histórico desses registros, buscamos apenas trazer algumas referências para que possamos estabelecer um diálogo sobre a documentação. Assim, apresentaremos também trechos do Modelo Pedagógico para educação pré-escolar, da Secretaria de Estado da Educação (1979), LDB, dos RCNEI e das DCNEI que tratam sobre o tema, bem como dados coletados em uma dissertação de mestrado consultada que usa como fonte a Revista Criança do MEC.

Na obra de Kishimoto (1988), há o relato de uma professora-chefe de uma escola maternal, na Vila Maria Zélia, em São Paulo:

> As aulas são verdadeiras diversões úteis a corrigir e desenvolver os sentidos, a attenção, a imaginação, a vontade e a habilidade manual. Despertam o interesse e o enthusiasmo, principalmente deppois da vinda de D. Zélia, da Europa, de onde trouxe optimos quadros de linguagem, mosaicos, bolinhas para contagem etc., que vieram ainda mais enriquecer o material didactico. Uma das aulas mais attraentes para as creanças é a de desenho de imaginação, onde revelam o feitio

> de seu espírito e dão vasante às mil ideias, desejos e aspirações que povoam as suas cabecinhas irriquietas.
> É um verdadeiro prazer estudar a psychologia da creança atraves dos rabiscos incertos, traçados por suas mãos pequeninas. Os meninos se deliciam no desenho dos aeroplanos, automoveis, locomotivas, ficando muitas vezes tão satisfeitos com o resultado do seu esforço e tão empolgados pela ideia, que não raro é ouvirem-se, então, apitos de trem, buzinar de automoveis.
> As meninas se enlevam todas com as suas casas, rodeadas de arvoredo, com seus terreiros cheios de aves, com seus interiores adornados de flores. Os maiores entregam-se também com extraordinário prazer aos trabalhos manuais como sejam os de recortes, tecelagens e principalmente aos trabalhos armados que lhes prendem completamente a attenção, fazendo com papel cartão, serpentina, gomma arabica etc., miniaturas de salas de visitas, quartos de dormir, sala de aula, apparelhos de café, cestinhas, carrinhos etc.
> Alguns destes trabalhos que têm sido apreciados pelos visitantes figuram na Exposição Internacional do Rio de Janeiro em 1922. Verdadeiras aulas ao ar livre são os passeios matinaes que se fazem duas vezes por semana. Nessas sahidas já tiveram ocasião de visitar a horta da Fabrica, a machina de cortar lenha etc. Ultimamente ahi assistem a explicações, perfeitamente ao alcance de sua intelligencia, das festas religiosas, e aprendem, em carinhosas palestras do Capellão, os seus deveres de filhos e alumnos. Cantam hymnos religiosos e se retiram satisfeitos. Nestes passeios, que despertam a observação, e activam-se pelo exercicio, as funcções physicas, descançam o cerebro, adquirem habitos de civilidade e ainda recebem a semente da verdade e do bem. (Barros, s.d. *apud* KISHIMOTO, 1988, p.85-86).

Embora não seja possível especificar a data deste relato, é um indício da preocupação das professoras em fazer registro sobre o que as crianças realizavam e como se envolviam nas propostas feitas na escola maternal. Cabe destacar sua preocupação com o uso de materiais didáticos específicos para a faixa etária, bem como sobre a importância do desenho e as saídas da sala de aula para conhecer o entorno da escola que frequentam. Ao coletar depoimentos de antigas professoras, Kishimoto (1988) afirma que a preocupação dos docentes das primeiras décadas do século XX era maior com o uso de material didático do que propriamente com as questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças ou aos objetivos da Educação Infantil, embora nesse relato estejam presentes noções sobre o desenvolvimento psicológico e análise de garatujas, como forma de decifrar o psiquismo infantil.

Na mesma obra, é apresentado o depoimento de uma professora, na década de 1930, licenciada pelo Instituto de Educação. Ele confirma a inspiração de novos

teóricos, como Maria Montessori e Decroly,[11] na criação de linhas de trabalho de jardins de infância particulares em São Paulo.

> As crianças passavam o tempo no jardim da casa, que era muito arborizado e florido. Tinham, para a sua atividade, além do material específico do método, mobiliário de tamanho apropriado para brincarem de "casinha", bonecos, velocípedes, balcões para brincar de vendinha, talheres e pratos para refeições, material de música etc. Assim, criavam um conjunto de atividades lúdicas, organizavam jogos, competições, faziam teatros (elas mesmas inventavam os textos) e os "menores" eram protegidos pelos "maiores", num "faz de conta" muito próximo da vida real. Dessa forma, desenvolviam a sociabilidade em ambiente quanto possível ao ar livre, através de exercícios para o desenvolvimento:
> a) dos sentidos como o tacto (noções de frio, calor, dor, contato com superfícies lisas, rugosas, secas, húmidas etc.); audição (intensidade, altura, direção, ritmo), visão (cor, tamanho, forma, distancia), gosto (salgado, doce etc.) e olfato (intensidade, diferenciação) e
> b) desenvolvimento intelectual – as crianças de 5 a 6 anos utilizavam os centros de interesse onde a jardineira tinha o papel de colaboradora e orientadora de atividades como a de fazer um balão, montar uma peça de teatro, orquestra etc. Estas crianças tinham grande interesse em agricultura: plantavam e colhiam verduras no jardim, as quais eram posteriormente usadas em sua alimentação. (Manuscrito inédito *apud* KISHIMOTO, 1988, p.155-156).

Cabe-nos destacar a existência de um olhar das professoras voltado às propostas oferecidas e às preferências das crianças, bem como a uma preocupação com seu desenvolvimento. É também válido apontar o papel da professora como mediadora e colaboradora da criança na realização de propostas com base em seu interesse, bem como a presença do brincar como algo importante nas propostas feitas e materiais disponíveis às crianças.

Nos Parques Infantis, a exigência da confecção de relatórios sobre as crianças fazia com que sua observação fosse uma maneira de os educadores autoeducarem-se, além de garantir a não interferência do adulto em alguns momentos. O educador, dessa forma, poderia conhecer melhor as crianças e comparar o conhecimento produzido em

---

[11] Decroly, educador belga, não deixou uma obra compilando suas ideias sobre educação. De acordo com Nicolau (2003a, p.35), ele não queria que suas técnicas fossem cristalizadas, pois se preocupava mais em apresentar princípios do que fórmulas a serem seguidas. Ainda segundo a autora, ele pretendia que as crianças vivessem de acordo com o seu momento de desenvolvimento, e não que fossem preparadas para o mundo adulto. "Para Decroly, a sala de aula está em toda a parte, na cozinha, no jardim, no museu, no campo, na oficina, na fazenda, na loja, na excursão, nas viagens..." (NICOLAU, 2003a, p.35). A partir do contato das crianças com o meio, surgiam os centros de interesse, essenciais na proposta de Decroly, a serem trabalhados.

diferentes situações. Esses relatórios, conforme relatos de ex-frequentadores dos PIs na Revista Escola Municipal de 1985, eram condicionantes para o pagamento dos educadores (FARIA, 1999).

Lopes afirma que

> [...] ao analisarmos a história dos Parques Infantis, encontramos Relatórios Anuais produzidos pela Divisão de Educação e Recreio como registro das práticas desenvolvidas nos parques, relatos esses assinados - e certamente produzidos – pelo diretor da Divisão – Nicanor Miranda – e pelos diretores dos parques infantis. Identificamos também alguns escassos registros produzidos por professores publicados nos Boletins Internos da mesma Divisão. (LOPES, 2005, p.75).

Dessa forma, podemos refletir sobre o papel e importância dada à observação e ao registro do que as crianças faziam nos PIs, embora não haja publicações posteriores que valorizem essa prática e deem voz aos professores na sociedade. Mas, o fato de ela acontecer de forma sistematizada, uma vez que estava diretamente relacionada ao salário dos educadores, é um indício importante de que também no Brasil há décadas, a questão de observar as crianças para aprender por meio da observação já era algo proposto, mesmo que em situação de educação não formal, no trabalho com crianças pequenas.

Para Monarcha (2001), as edições da Revista do Jardim da Infância, diretamente relacionadas à Escola Normal Caetano de Campos e ao Jardim de Infância anexo, em São Paulo, foram precursoras de revistas especializadas nas questões pedagógicas, originando uma reflexão sobre a educação da infância. Os relatos das professoras nessa revista são, de acordo com Lopes (2005, p.75), mais uma prova da "existência de escassos registros de práticas produzidos por professores de educação infantil, iniciativas bastante pontuais e restritas àquelas instituições tidas como modelo e referência às demais."

A pesquisa feita por Oliveira (2011, p.25) utilizou a Revista Criança do Professor de Educação Infantil, no período de 1996-2006, editada e distribuída pelo MEC, como fonte para a busca de indícios sobre como a prática profissional estava sendo pensada, "uma vez que mostra os objetivos políticos que perpassaram a institucionalização legal da Educação Infantil brasileira." A autora afirma que a leitura do periódico permite uma análise de como o discurso oficial delineou esse nível de

ensino, tendo como coadjuvante o professor, visto que tem como objetivo dar subsídios à formação continuada e à prática pedagógica.

A revista número 29:

> [...] se constitui enquanto um *instrumento de formação* que se propõe subsidiar a formação do professor de Educação Infantil. Um dos discursos expressivos que caminham a esse encontro pode ser visualizado no relato "Educação Infantil: a experiência de Florianópolis" (BRASIL, -199, p.29-35), quando indica que o ato de registrar as ações em sala de aula é um meio de fazer história e orientar a prática pedagógica. (OLIVEIRA, 2011, p.56, grifo do autor).

Ainda conforme a autora, nessa reportagem, os professores são incentivados a treinar a escrita sobre sua prática, para que possa, aos poucos, tornar-se reflexiva e ser auxiliar em sua prática pedagógica (OLIVEIRA, 2011).

No número seguinte da revista, há um artigo que defende a formação de professores, com base em situações reais, debates entre educadores e trocas de experiências (OLIVEIRA, 2011). Nesse mesmo número, há um relato sobre a formação continuada de professores da Creche Carochinha e do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil, do campus de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, que

> [...] visa reforçar a importância de uma formação que construa e reconstrua os pressupostos que subjazem à proposta pedagógica da escola, ansiando que o professor se reconheça como sujeito que encontra em suas próprias ações pedagógicas subsídios para organizar e criar seus registros diários, meios para posteriores reflexões. (OLIVEIRA, 2011, p.59).

A revista de número 36 apresentou o artigo "Registro reflexivo da prática pedagógica: uma possibilidade para a autoria de conhecimentos," elaborado por Aricélia Ribeira Nascimento. Nele, o ato de registrar a própria prática é considerado "o motor que impulsiona a formação contínua do professor e por ele ser considerado um profissional que aprende a fazer fazendo." (OLIVEIRA, 2011, p.87).

Dessa forma, percebemos que o registro sobre a própria prática aparece como sugestão para aprimoramento do trabalho pedagógico nas revistas dirigidas diretamente ao professor de Educação Infantil em diferentes momentos nos últimos 15 anos. A menção direta sobre a escrita é um indicativo da predominância dessa forma de registro, quando se pensa em relatar a prática docente. Como instrumento a ser valorizado na

formação continuada, o registro pode ser utilizado tanto na reconstrução da proposta pedagógica e currículo da escola, bem como na construção de novos conhecimentos, o que nos permite entender que sejam também repensadas questões sobre o desenvolvimento e a forma de pensar e aprender das crianças, objetivos propostos para a documentação.

O aparecimento dos registros, como forma de refletir sobre a própria prática na Educação Infantil, como dito anteriormente, também faz parte da legislação e das recomendações oficiais atuais para o nível de ensino. Entretanto, no Modelo Pedagógico para a educação pré-escolar (SÃO PAULO, 1979), já havia menção de sua importância no item 3 da primeira parte: "A observação do comportamento como um instrumento pedagógico do professor." Nele, é descrita a importância de o professor observar as crianças para conhecê-las em suas especificidades, mas também para planejar e replanejar suas propostas baseadas no que observa sobre sua própria prática. Sobre o registro, destacamos:

> Ao proceder à observação e ao registro do que observou, recomenda-se que o observador tenha em mente os seguintes pontos:
> - cada criança é um indivíduo, com uma história de vida e uma personalidade que são únicas;
> - deve descrever o(s) comportamento(s) apresentado(s) pela criança durante a fase de observação;
> - tendo em vista que a observação deve ser o mais isenta possível de juízos de valor, convém evitar rótulos, bem como julgamentos em termos de positivo ou negativo, bom ou mau, melhor ou pior;
> - recomenda-se o registro de observações em pelo menos três momentos do ano letivo: início, meio e final. No entanto, o processo de observação é uma atividade contínua, que acompanha toda a ação pedagógica. Sempre que acontecer algo de relevante você poderá anotá-lo, a fim de enriquecer sua documentação;
> - convém que os registros efetuados em diferentes momentos do ano escolar tenham um conteúdo que permita ao leitor perceber como se tem processado o desenvolvimento de cada criança em relação aos aspectos registrados. (SÃO PAULO, 1979, p.41).

Em seguida, existem alguns aspectos referentes à criança em idade pré-escolar que devem ser considerados ao realizar a observação. É possível perceber a importância dada ao olhar as crianças e seu desenvolvimento, bem como à prática desenvolvida, para que o professor tivesse consciência das questões relacionadas à avaliação e planejamento das propostas. Além disso, cabe destacar o cuidado nas recomendações em relação ao julgamento das crianças e continuidade do processo de avaliação, garantindo-lhes o respeito como sujeitos únicos. Novamente, destacamos o modelo da

Secretaria de Educação de São Paulo, como precursor no que diz respeito a subsidiar a prática dos professores de Educação Infantil de um modo não dogmático e reflexivo, buscando a formação de docentes autores de seu trabalho.

Quase duas décadas depois da publicação desse documento, o registro é citado na LDB 9.394/96, "Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental." (BRASIL, 1996a).

Embora vinculado à avaliação e não à reflexão sobre a prática ou o conhecimento que o professor tem sobre o desenvolvimento e processo de aprendizagem das crianças, o registro é posto como prática relevante, como estratégia de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Nos RCNEIs, destacamos o aparecimento do registro em dois excertos que, a nosso ver, abrangem seu uso proposto no documento:

> Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998a, p. 41).

> A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc. (BRASIL, 1998a, p. 58-59).

Percebemos que o registro, da forma como é posto no RCNEI, é mais abrangente, tanto em relação à forma, exemplificando com o uso de outras estratégias além da escrita, quanto ao uso, ampliando-o para além da avaliação: por meio dele, é

possível refletir sobre a própria prática, acompanhar a aprendizagem, o desenvolvimento e as interações entre as crianças e destas com os adultos da instituição.

O registro passa a ser um instrumento com o qual o professor conhece cada criança em suas especificidades e particularidades e, dessa forma, pode fazer intervenções, de acordo com seu conhecimento de cada uma delas, bem como avaliá-la de maneira formativa. No volume 3 do RCNEI, o item "Observação, registro e avaliação formativa" aparece ao final da apresentação de cada um dos eixos de conhecimento com orientações sobre o que observar em relação ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças e planejar/replanejar em propostas específicas e sobre a escolha de conteúdos.

Também é válido destacar a sugestão que aparece em diferentes momentos do documento sobre a importância de o professor verbalmente tornar as crianças conscientes de suas conquistas, evidenciando, por exemplo, o que sabiam antes e o que passaram a saber. Em poucos momentos, como no eixo de Música, é proposto que as crianças tenham acesso ao registro de suas experiências feito pelo professor, como gravações dos momentos em que estavam cantando, para que possam autoavaliar-se.

> O registro é entendido aqui como fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos. (BRASIL, 1998c, p.203).

Embora não apareça de forma declarada no documento, é possível inferir que esse conhecimento sobre as crianças interfira diretamente no relacionamento com os pais, uma vez que o professor tem subsídios para conversar sobre elas. Não é proposto que os pais tenham acesso a esses registros, mas esses podem ser considerados como um elo importante na relação entre escola e família, pois "os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares" (BRASIL, 1998a, p.79).

Nas DCNEI (CNE/CEB 5/2009), o Artigo 10, já apresentado anteriormente, explicita a importância das diferentes formas de observação e registro da criança e do que produz na escola para que ela possa ser avaliada, mesmo sem caráter classificatório,

e para que as famílias tenham acesso ao que acontece na instituição. Em nenhum momento, porém, é sugerido que esse material seja utilizado pelos professores, como fonte de referência e reflexão sobre sua prática ou seus conhecimentos sobre as características de desenvolvimento infantil.

Ao analisar a legislação atual para a Educação Infantil, bem como o documento que visa a subsidiar as práticas dos professores, é possível perceber o valor que o registro das práticas e da observação das crianças conquistou nos últimos anos na realidade brasileira. Com finalidades complementares apresentadas no decorrer deste item, como reflexão sobre a própria prática, avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, comunicação com as famílias e reflexão das crianças sobre suas experiências, embora ainda citado de maneira superficial, o conjunto de documentos analisados permite que o registro, como proposto, tenha objetivos semelhantes ao da documentação, como na abordagem de Reggio Emilia.

O termo documentação aparece apenas no documento mais recente, que são as DCNEI, que tiveram sua revisão publicada, apenas, no final do ano de 2009, no Artigo 10, que trata sobre o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação das crianças. Nele, a documentação deve possibilitar que as famílias conheçam como acontece o trabalho e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É o início da preocupação com a publicação do que foi observado e registrado, o que, como afirmamos na seção 2, é a nosso ver o diferencial do processo, como proposto na prática italiana, pois possibilita o diálogo entre os diferentes atores envolvidos – família, crianças e educadores, tornando-se também instrumento de metacognição para os dois últimos grupos.

3.4 Conquistas e desafios

Ser criança em nossa sociedade ainda é, muitas vezes, algo pejorativo. A mídia e a cultura ainda fazem com que a criança queira crescer, sendo comum ouvirmos frases no cotidiano como “Assim, você parece uma criancinha!” ou “Deixa de ser criança!” – o que revela, em um discurso oculto, a ideia de que é ruim ser pequeno, de que ser menor do que os outros invalida atitudes ou conhecimentos. Isso acontece porque ainda prevalece a imagem de criança universal, que não condiz com a realidade; preocupa-se com o que as crianças precisam para crescer e não com a complexidade da infância,

com a peculiaridade de sua cultura, com o entendimento de como as crianças recriam o contexto em que estão inseridas. É preciso considerar que, como atores sociais, elas produzem, reproduzem e reinterpretam culturas (CORSARO, 2005).

No entanto, a percepção dessa realidade não pode desmerecer os grandes avanços legais em relação ao entendimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil, como nível de ensino obrigatório que aconteceram nas últimas décadas. Faremos então algumas considerações sobre o que foi proposto e apresentado nesta seção.

Com a bibliografia apresentada, foi possível perceber, historicamente, a diferença no atendimento às crianças das camadas sociais mais favorecidas economicamente e as das classes populares. As últimas, durante muitas décadas, tiveram acesso apenas às instituições com fins assistencialistas. A situação é ainda mais alarmante no que diz respeito às crianças de 0 a 3 anos, pois apenas nos últimos anos a creche passou a ser vinculada aos órgãos responsáveis pela educação. Concordamos com Nunes quando afirma que, nos dias de hoje,

> Nesse complexo jogo de relações, podemos encontrar uma educação infantil de qualidade, em espaços organizados, com propostas adequadas à realidade social, com uma gestão democrática do equipamento, convivendo com outra, realizada em espaços improvisados, sem recursos pedagógicos, sem pessoal qualificado, com uma gestão baseada em resquícios de uma cultura autoritária, com base na benesse e no favor. (NUNES, 2005, p. 96).

Isso acontece, pois ainda não foi superada a diferença de acesso a serviços educacionais. Ou seja, ainda há diferenças no serviço ofertado pelas escolas públicas, que atendem em sua maioria crianças das classes populares e pelas escolas particulares, que, seguindo a trajetória histórica dos jardins de infância, continuam atendendo, em sua maioria, crianças das classes mais favorecidas economicamente. Kramer (2006) afirma, partindo do levantamento das pesquisas feitas em diferentes países, que a frequência à Educação Infantil favorece o desempenho na escolaridade formal, especialmente, às crianças pobres.

Podemos afirmar, portanto, que, após os debates e documentos oficiais das últimas décadas, não há mais espaço para um atendimento que priorize somente o assistencialismo nem para continuidade do discurso cuidar-educar, que se mantém como consequência do percurso histórico das instituições: é preciso pensar em uma educação

que supere a prática pedagógica, como a realização de atividades dirigidas e entenda com maior clareza o papel do cuidar na escola no contexto atual (CERISARA, 1999), que deve estar integrado ao educar, sendo entendido como uma dimensão deste, uma vez que o cuidado com o corpo também é algo a ser aprendido, a ser educado.

> Para combater a assistência hoje (equivocadamente retirando, por exemplo, o cuidado com o piolho), estamos escolarizando as instituições de educação das crianças pequenas, fazendo a antecipação de uma educação que, até segunda ordem, também pretende formar o operário do futuro e, não a criança enquanto criança, de hoje. (FARIA, 1999, p.73).

A construção de uma proposta pedagógica que também demonstre avanços nos últimos anos pode buscar referências em experiências diversas, tanto do passado, como os PIs, quanto internacionais, pois,

> Nas ciências humanas, não é possível encontrar um único modelo teórico que satisfaça todas essas exigências. Isso nos remete a uma pluralidade de 'modelos' teóricos, que correspondem a uma pluralidade metodológica, para programar a educação infantil, no bojo da vida social. Portanto, essa busca se impõe também em função da diversidade sócio-cultural brasileira, o que requer uma multiplicidade de propostas que dêem conta dessa diversidade. (FARIA, 1999, p.194).

Uma divulgação e debates amplos das DCNEI, assim como foi feito com os RCNEI pode ser o início da construção de propostas elaboradas por toda a comunidade, de acordo com as particularidades dos locais onde estão inseridas e que respeitem as crianças como ser inteiro, sem divisões predefinidas. Entendemos que a Educação Infantil deve estar articulada, mas não subordinada ao Ensino Fundamental.

Concordamos com Ferraz quando afirma que

> Todas as ações e publicações das décadas entre 1980 e 1990 podem ser consideradas iniciativas que fornecem aos profissionais responsáveis pela qualidade da Educação Infantil a possibilidade de ressignificar suas concepções sobre educação, criança e sobre processo de ensino e desenvolvimento/aprendizagem. (FERRAZ, 2011, p.35).

Embora as ações e publicações descritas tenham sido benéficas, ainda é preciso problematizar a qualidade da formação docente. Nicolau e Pinazza (2007) afirmam que o principal desafio é traduzir as intenções presentes nos documentos em ações,

iniciando uma formação específica de professores dentro de uma política nacional, que contemple as especificidades da faixa etária atendida pela Educação Infantil.

O aumento de professores formados em nível superior deve ser acompanhado pela reflexão do que é oferecido nos cursos de formação e de que maneira acontece a formação continuada nas instituições. A qualidade dessa formação deve possibilitar que os educadores sejam autores e produtores de novos conhecimentos. Dessa forma, é necessário que sejam ouvidos e respeitados, como profissionais que podem ir além do cumprimento de uma forma de trabalho posta de forma mecânica e não reflexiva.

> Um dos fatores fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade é o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação dos pequeninos. Esses fatores foram produzidos ao longo da história da educação infantil. Para tanto, temos que levar em conta o imenso acervo de conhecimento acumulado pelos que já há muitos anos estão em serviço, bem como reconhecer o pluralismo e a diversidade cultural como fatores de garantia de singularidade das ações educativas de cada região, lembrando que o respeito e a valorização da diversidade cultural não podem ser confundidos com a manutenção das desigualdades sociais. (KAPPEL *et al*., 2005, p. 117-118).

Assim, estamos de acordo com Kramer (2006) quando aponta que ainda há muitos desafios para a consolidação e ampliação de uma Educação Infantil de qualidade: ampliação de financiamento, organização dos sistemas municipais, articulação da Educação Infantil com políticas sociais, ações e pressões de agências de financiamento internacional, condições precárias de creches não transferidas para as redes municipais de educação. A autora continua afirmando que, em relação ao trabalho direto com as crianças, universidades, secretarias e ONGs também enfrentam dilemas, como a estruturação da Educação Infantil e sua articulação com o Ensino Fundamental, a organização da Educação Infantil em diferentes contextos municipais, orientações curriculares e critérios de qualidade, avaliações de políticas públicas e de desempenho; e que ainda existem questões que devem ser temas de estudo, além das citadas anteriormente, como concepções teóricas da infância e a especificidade da creche. Ainda segundo a autora, baseada em pesquisas, a Educação Infantil parece ser

> [...] uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior, tema que permaneceu em discussão nos últimos 30 anos e que tem evidente repercussão para as políticas sociais e para as políticas públicas das

> instâncias federal, estadual e municipal. (KRAMER, 2006, p.802-803).

Concluímos esta seção afirmando que não há como pensar uma escola de Educação Infantil que não considere, desde sua concepção, as relações entre os diversos atores do processo educativo. Dessa forma, reforçamos o uso do registro, na perspectiva da documentação, como estratégia para possibilitar a integração criança-família-escola, como também para favorecer a criação de currículos adequados aos contextos vividos pelas crianças brasileiras, que devem ser múltiplos, flexíveis e acolhedores das diferenças. A análise de registros das práticas pode ainda ser utilizada como estratégia nas propostas de formação continuada, favorecendo o debate entre os professores e dando espaço aos conhecimentos por eles construídos – em especial, à compreensão das crianças e os processos que envolvem sua aprendizagem e desenvolvimento.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para dar continuidade à apresentação feita na seção 2 sobre a abordagem de Reggio Emilia, retomamos Lóris Malaguzzi, que deu início a uma pedagogia que respeita a infância e seus direitos (HOYUELLOS, 2006).

Desse modo, pode-se entender que a abordagem italiana tem seu foco no desenvolvimento humano, na criança completa, que tem possibilidades diferentes de expressar-se e ser ouvida e não apenas observada e analisada. A nosso ver, essa concepção de criança aproxima-se também daquela defendida no campo da Sociologia da Infância e em sua metodologia de pesquisa: acredita-se na competência das crianças e aceita-se que pensem de forma diferente dos adultos.[12]

Neste estudo, partiremos do pressuposto da criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e produtora de cultura, o que significa

> [...] considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER *apud* MUNIZ, 1999, p.247).

Teorias da área da psicologia que tratam do desenvolvimento infantil têm grande influência na pedagogia, pois abordam a interação da criança com seu meio social e cultural. Dada a natureza do objeto deste estudo – a documentação –, optamos por utilizar como referencial teórico as contribuições da abordagem histórico-cultural. Conforme Vygotsky (REGO, 1995), as características tipicamente humanas são resultado da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, pois ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o meio para atender a suas necessidades,

[12] Entendemos que o campo da Sociologia da Infância apresenta diferenças conceituais com a perspectiva histórico-cultural, utilizada como referência neste estudo. Mas, a nosso ver, há possibilidade de aproximação, e iremos utilizar como referência bibliográfica alguns autores da Sociologia da Infância quando entendermos que há coerência entre conceitos e ideias defendidas.

transforma a si mesmo. Ele destaca que o desenvolvimento é construído baseado nas relações sociais e, por isso, volta sua atenção e interesse para o estudo das crianças.

Assim, como a documentação na escola trata da observação, registro, reflexões e compartilhamento de ideias sobre as relações que as crianças estabelecem dentro da escola, um ambiente que favorece e estimula as trocas com o meio sociocultural, destacaremos as contribuições desse autor para a pesquisa no item a seguir.

4.1 Vygotsky

4.1.1 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Vygostky (1994) afirma que, no início do século XX, foram feitos estudos que relacionaram o desenvolvimento das crianças à botânica, dando destaque aos processos de maturação do organismo nesse processo. Após críticas a esse modelo, a infância passou a ser estudada por meio de comparações feitas nos estudos com animais. Para o autor russo, nenhuma das duas formas de abordagem consegue fornecer respostas sobre as formas mais complexas do desenvolvimento humano, que não dependem apenas da maturação e estão além da análise da inteligência prática das crianças. Nesse processo, ele destaca o papel da fala:

> [...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar o próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distiguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1994, p.38).

Para Vygotsky, a relação entre fala e uso de instrumentos afeta outras funções psicológicas, como a percepção, a atenção e as operações sensório-motoras. Assim, com a conquista da fala, a criança passa a ter controle de sua atenção, podendo perceber suas atividades passadas e ter perspectiva de futuro: essa possibilidade de unir presente e passado leva à reconstrução da função da memória e de planejamento. Para Rego (1995), é pela importância da fala como organizadora das atividades práticas e das funções psicológicas humanas que Vygotsky realizou pesquisas sobre a inteligência prática das crianças quando começam a falar. O autor apresenta empenho em grande

parte de seus estudos na busca pela compreensão entre desenvolvimento da linguagem, pensamento e funções psicológicas superiores (CHICARELLE, 2010). A autora afirma que Vygotsky

> [...] comprovou o significado decisivo da linguagem na formação dos processos mentais, ao investigar etapas básicas do desenvolvimento desses processos complexos, por meio da organização da linguagem. Concluiu também que o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que a palavra contribui para a organização da conduta individual. (CHICARELLE, 2010, p.37).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores - linguagem, pensamento abstrato, memória voluntária, atenção voluntária, controle da própria conduta - possibilita novas modalidades de pensamento. Assim, o estudo do desenvolvimento do pensamento infantil é entendido, por Vygotsky e seus colaboradores, como consequência da inserção das crianças em um meio social e cultural. Essas funções são geneticamente socioculturais, pois têm sua origem em situações coletivas e acontecem na interação com os outros e pela mediação simbólica (PIMENTEL, 2007) – ou seja, não estão presentes no momento do nascimento.

> Por meio da interação, da atuação do 'outro sujeito' (que pode ser pais, professores, irmãos, amigos da criança), da convivência, da troca de experiências, a criança internaliza gradativamente, ou seja, elabora internamente o que está externo a ela, constituindo, assim, as funções psicológicas superiores. (CHICARELLE, 2010, p.25).

É importante destacarmos também a ideia de que, para o psicólogo russo, o desenvolvimento dessas funções não é linear, pois durante o processo acontecem reviravoltas e mudanças bruscas:

> Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1994, p.96-97).

A relação estabelecida com o grupo social faz surgir novas necessidades nas crianças e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento, diferentemente dos processos biológicos inatos e involuntários (PIMENTEL, 2007). Acreditamos e entendemos ser relevante destacar o papel ativo da criança nesse processo, que não é

linear e depende das experiências vividas. De acordo com Luria (2001, p.25 *apud* CHICARELLE, 2010, p.24), “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.” Indo além, Nicolau (2003b, p. 209) amplia o conceito de socialização do ser humano, afirmando que também o professor “sofre influência das crianças, de suas famílias, da instituição escolar e da sociedade em geral.” Ao mesmo tempo em que a criança atua em seu próprio desenvolvimento, é agente modificador do ambiente e das pessoas que com ela se relaciona – ao mesmo tempo em que está sendo socializada, também socializa os que estão em seu entorno.

Para Rego (1995), Vygotsky, ao validar a interação de cada indivíduo com o meio como característica importante na definição da constituição do ser humano, estabelece que é na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui, por meio de trocas com o meio, de forma mediada, e com os outros.

Conforme a autora citada (*idem*, p.99), “acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico”. É possível falar, então, em uma abordagem sociointeracionista do desenvolvimento humano.

4.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Tendo em vista, portanto, que o desenvolvimento do ser humano depende de sua inserção em um grupo cultural (REGO, 1995), a aprendizagem passa a ser vista não como um processo paralelo ao desenvolvimento ou como sinônimo de desenvolvimento, mas como propulsora do desenvolvimento. Para Vygotsky (1998, p.126), há um nível mínimo de maturação biológica para que alguns aprendizados possam acontecer, mas, normalmente, a aprendizagem precede o desenvolvimento, e “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los deliberadamente.”

Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados, desde o nascimento da criança – o que significa que, desde antes de entrar na escola, a criança aprende, e o que ela leva para o ambiente escolar tem sempre uma história anterior (VYGOTSKY, 1994).

Vygotsky afirma que há diferenças entre o aprendizado que acontece fora e dentro da escola:

> Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Além da sistematização dos conteúdos escolares, o autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que estabelece as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para delimitar a ZDP, é preciso definir, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real é definido pelas habilidades e competências que as crianças já têm, ou seja, a capacidade da criança de atuar de forma independente na resolução de problemas propostos. É definido por aquilo que elas já conseguem fazer por si mesmas (VYGOTSKY, 1994).

O autor explica que, ao determinarmos esse nível, definimos as funções das crianças que já estão maduras – ou seja, o produto final de seu desenvolvimento. Por outro lado, ao definirmos o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado pela possibilidade de resolução de problemas com a orientação de parceiros mais experientes, identificamos as funções que estão em processo de maturação - aquelas que são uma forma de "brotos" do desenvolvimento. É na diferença entre esses dois níveis – real e potencial – que se determina a zona de desenvolvimento proximal.

O autor afirma que, durante décadas, foi considerado para o aprendizado apenas o que a criança sabia fazer sozinha, desprezando-se a ideia de que o que as crianças podem realizar em colaboração com os outros fosse um indicativo válido de seu desenvolvimento. Para a psicologia clássica, a atividade imitativa era desprezada, considerando-se válida apenas a atividade independente da criança; mas, para Vygotsky, a imitação pode ser um caminho para o aprendizado (REGO, 1995). Para isso, é necessário lembrar que toda função psicológica superior que passa a ser interna foi, antes disso, externa, e:

> Essa transformação das funções superiores do interpsicológico para o intrapsicológico não é um processo retilíneo, passivo. Pelo contrário, a pessoa atua sobre o próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro. A internalização não é cópia do plano intersubjetivo no indivíduo; é fruto de negociações, discordâncias, ações partilhadas,

> etc., ao serem formuladas hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experencia. Na internalização, o desenvolvimento e a aprendizagem funcionam como uma unidade dialética. Embora sejam processos distintos, atuam em conjunto desde o início da vida. (PIMENTEL, 2007, p.223).

A definição de uma zona de desenvolvimento proximal

> [...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1994, p.113).

A diversidade dos âmbitos de desenvolvimento nas crianças faz com que seja necessário ressaltar o caráter dinâmico e plural da ZDP. É preciso ter claro também que, em momentos diferentes, uma mesma criança pode demonstrar maior domínio na resolução de uma proposta em que haja predominância de um desses âmbitos – motor, por exemplo – e maior necessidade de auxílio para outra situação. Ou seja, não há "uma" ZDP: ela é

> [...] um espaço dinâmico de desenvolvimento, não é uma propriedade inerente do indivíduo ou de sua atuação específica, nem preexiste à interação com outras pessoas. O potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se. (PIMENTEL, 2007, p.225).

Dessa forma, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam" (VYGOTSKY, 1994, p.115), pois as crianças, ao fazerem imitações em uma atividade coletiva ou sob orientação de adultos, podem ir além dos limites de sua capacidade.

> No desenvolvimento da criança [...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem a tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam as crianças a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. (VYGOTSKY, 1998, p.129-130).

O aprendizado é capaz de criar a zona de desenvolvimento proximal, pois desperta processos de desenvolvimento interno que são manifestados apenas quando a criança interage com outros em seu ambiente (VYGOTSKY, 1994). Assim,

> [...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1994, p.117).

Assim, para Vygotsky (1998), estudar o pensamento infantil sem contextualizar a relevância do aprendizado é excluir uma fonte importante e, dessa forma, impede que seja levantada a questão das relações estabelecidas entre o desenvolvimento e o aprendizado. Para o autor, os anos escolares são favoráveis ao aprendizado das operações que exigem controle deliberado e consciência, pois seu aprendizado favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando ainda estão em processo de amadurecimento.

4.1.3 Relações entre a teoria histórico-cultural e a Educação Infantil

> Na instituição de educação infantil, a perspectiva sócio-interacionaista requer que se atribua não somente um papel ao adulto/profissional de educação, mas também um respectivo papel à criança/educanda, bem como que os conhecimentos presentes nas interações sejam analisados levando-se em conta a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais. O foco do pesquisador deve incidir não apenas sobre a criança, tratada no singular, mas sim nas interações criança/criança, adulto/criança, ou seja, no grupo de crianças com seus educadores. (MACHADO, 2008, p. 46).

Após a apresentação das relações entre aprendizado e desenvolvimento, podemos afirmar que, para Vygotsky, a educação desempenha um papel transformador na sociedade. Para Pimentel,

> [...] isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico cultural, não são tratadas separadamente, mas em uma perspectiva holística, integrada. (PIMENTEL, 2007, p.222).

Dessa forma, iremos olhar para a Educação Infantil em uma perspectiva sociointeracionista, considerando-a como primeira etapa do processo de aprendizagem e de constituição do sujeito como social (MUNIZ, 1999).

Entendemos que aspectos culturais e sociais tornam-se importantes no desenvolvimento da criança e em sua formação, o que, conforme Muniz (1999), significa afastar-se de uma noção de desenvolvimento infantil segundo a qual a criança é considerada um ser em preparação – um sujeito "vir a ser."

Mas, cabe destacar que, conforme Rego (1995), não é possível encontrar nos estudos de Vygotsky instrumentos metodológicos de aplicação prática e direta na educação. É possível, conforme a autora, estabelecer análises e reflexões sobre o ensino com base em suas produções e pesquisas sobre a psicologia infantil. O conceito da ZDP possibilita a reflexão sobre as relações estabelecidas entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento:

> O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. (REGO, 1995, p.74).

Para Pimentel (2007), é preciso ter atenção com o uso desse conceito na educação, pois sua flexibilidade impede que sejam determinados parâmetros ou procedimentos estáticos a serem seguidos como receita.

A autora citada levanta três aspectos importantes a serem considerados no uso da ZDP nas práticas pedagógicas: como o processo educativo não é linear, pois também implica a singularidade dos indivíduos, algumas escolhas dos procedimentos que foram eficazes para um grupo de crianças podem não ser para outro; a interação não deve apenas ser entendida como importante, mas deve ser efetivamente vivida na sala de aula, o que implica, muitas vezes, replanejamentos, alternância de atividades mais ou menos estruturadas e ajustes para atuar de maneira intencional na criação da ZDP na criança; a observação e avaliação atenta do educador sobre o envolvimento e

independência da criança em cada proposta, fazendo uma mediação entre o tempo, a ZDP e as propostas de aprendizagem que serão oferecidas: é esperado que, no decorrer do aprendizado, as crianças conquistem gradativamente autonomia em relação às mediações do professor.

Assim, Rego refere que:

> [...] o ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, assim como as práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e adolescentes, são, na perspectiva vygotskyana, além de infrutíferos, extremamente inadequados. (REGO, 1995, p.106).

Retomamos o valor da abordagem vygotskyana à imitação – não aquela descontextualizada, relacionada a movimentos mecânicos de repetição ou cópias de modelos adultos, mas, aquela em que a criança apreende o significado com base em exemplos, sugestões ou pistas para a resolução de um problema, por exemplo (REGO, 1995). A variedade, a flexibilidade e a fluidez da ZDP, como apresentada anteriormente, fazem com que pensemos na dinâmica do desenvolvimento presente em uma sala de Educação Infantil, composta por muitas crianças, singulares nesse processo. Os educadores devem procurar criar e oferecer às crianças uma variedade de contextos que possibilite a vivência diversificada das experiências, para que todas as crianças possam atuar e ser auxiliadas em suas ZDPs.

Rego (1995, p.110) refere que, além disso, “a heterogeneidade, característica de qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula.” Para a autora, a diversidade de ritmos, experiências, valores, níveis de conhecimento, entre outros, possibilita a ampliação de repertório, de visão de mundo e, consequentemente, das capacidades individuais – é preciso considerar a criança como sujeito ativo e interativo no processo.

Para Gandini (2002), há a possibilidade de construir contextos que valorizem ou limitem os potenciais que atribuímos às crianças. A Educação Infantil deve superar práticas constituídas por “conteúdos e atividades desenvolvidos de modo similar, paredes nuas ou poluídas de cartazes e trabalhos, frutos de produções de adultos.” (KISHIMOTO, 2002, p. 158).

Rinaldi afirma que

> [...] as crianças aprendem através da relação com o contexto cultural e social. Devemos tentar organizar as escolas e as creches para elas. Devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possa tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização das aprendizagens e das experiências das crianças. (RINALDI, 2002, p.77).

Para Barbosa (2000 *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 158), muitas vezes, ainda há o predomínio da *rotinização* da infância dentro da escola, uma prática homogeneizadora que vê a criança mitificada e estereotipada e que, com frequência, focaliza "mais as necessidades do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser e fazer, em vez do que elas podem ser e fazer." (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.76).

A Educação Infantil é, conforme Pimentel (2007), um espaço privilegiado para que aconteçam transformações significativas no desenvolvimento das crianças, dados seus aspectos específicos: estabelecimento de contatos sociais baseados em regras, criação de vínculos afetivos fora do âmbito familiar, aprendizagem baseada na investigação, atuação dos processos imaginários no desenvolvimento, primeiras relações com a linguagem escrita.

Assim, para a autora, essa etapa da educação formal influencia tanto na constituição das formas superiores de pensamento como na apropriação de instrumentos mediadores que fazem parte da sociedade em que está inserida. Os professores, entendendo que o desenvolvimento acontece na apropriação da criança – processo intrapsíquico – de categorias presentes na realidade externa – processo interpsíquico –, podem planejar intervenções pedagógicas eficientes para a promoção da aprendizagem e, consequentemente, impulsionar o desenvolvimento (MENDONÇA, 2009). A intencionalidade da ação educativa deve estar presente na prática docente e, para isso, o professor precisa

> Promover tempos, espaços e relações significativos (pois) é a forma privilegiada de colaborar para o desenvolvimento funcional e evolutivo da criança. Recordando a importância fundamental da atividade nesse processo, o educador deve estar atento para que os fazeres propostos constituam atividades, verdadeiramente. Para isso, a criança deve ser considerada como sujeito em desenvolvimento, o que significa que sua participação ativa é condição *sine qua non* para o sucesso da prática pedagógica [...] Não se trata de limitar a prática aos desejos imediatos da criança, que não conhece os objetivos de sua educação. O que pretendemos evidenciar é a importância de que o professor se torne o mediador da criação de novas necessidades para a criança – que se transformem, paulatinamente, em motivos reais, eficazes e geradores de sentidos e que impulsionem o seu

> desenvolvimento intelectual e emocional, a formação da personalidade. (BISSOLI, 2005, p.135-136).

Dessa forma, entendemos que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VYGOTSKY, 1994, p.118). Na prática, é necessário superar a ideia de que o desenvolvimento precede o aprendizado. Rego (1995) exemplifica essa situação com os trabalhos de “prontidão” propostos nas escolas de Educação Infantil que têm como objetivo desenvolver algumas habilidades e “preparar” as crianças para o processo de aprendizagem da escrita.

> Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, isto é uma contradição, já que os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado [...] a criança só aprenderá a ler e a escrever se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura. Portanto, não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda. Esta inversão, que parece apenas um jogo de palavras, sugere, na verdade, uma mudança significativa no modo de entender (e praticar) o ensino. (REGO, 1995, p.107).

A autora prossegue afirmando que a escola desempenha seu papel ao ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos baseada no que a criança já sabe – conhecimento, ideias e teorias cotidianas. Citando Davidov, que também pautou seus escritos nos estudos de Vygotsky, Rego (1995) afirma que a escola não deve ser um local de transmissão de conteúdos, mas preocupar-se em ensinar o aluno a pensar para que tenha acesso e aproprie-se do conhecimento elaborado culturalmente com autonomia por toda a vida, consolidando sua importância para além dos anos escolares.

4.1.3.1 O brincar

> Se a apropriação do conhecimento é evidente nas interações educativas e pedagógicas, graças aos elementos e movimentos aí presentes, seria possível afirmar o mesmo em relação às *interações lúdicas*? É certo que quando observamos crianças menores de 6 anos constatamos que, nesta fase da sua vida, as brincadeiras e os jogos são sua atividade predominante, quando se lhes é dada a possibilidade de escolher o que desejam fazer. (MACHADO, 2008, p.40, grifo do autor).

A escola de Educação Infantil é um lugar privilegiado para a vivência de situações diversas, que são importantes no desenvolvimento e aprendizagem por meio do brincar, pois é o espaço do coletivo, o que amplia a possibilidade de interação.

Vygotsky destacou a importância do jogo para a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que seu caráter lúdico, presente na conduta infantil, desperta na criança o interesse e a vontade de experimentar, atuar de forma diferente da realidade, superar-se. Em constante relação com os outros e com os objetos mediadores, ocorrem situações de aprendizagem diversas, pois há uma constante investigação e ressignificação das experiências vividas pelo indivíduo.

Conforme Pimentel (2007, p.227), o envolvimento em uma atividade lúdica possibilita ir "além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, de conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços no processo de significação." Assim, na corrente histórico-cultural, o jogo tem importância fundamental na Educação Infantil, pois atua como mediador nas transformações que acarretam no desenvolvimento da criança.

A última afirmação também faz parte dos estudos de Vygotsky (1994) sobre o jogo,[13] pois nele a criança pode agir e pensar para além do habitual em outras atividades.

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1994, p.134-135).

Para o autor, os processos de simbolização e representação levam-na ao pensamento abstrato, sendo o brincar essencial para o desenvolvimento psíquico e cognitivo. Corsaro (2002) afirma que as crianças nascem inseridas em uma cultura adulta: é por meio do desenvolvimento e domínio da linguagem em interação com outras crianças e adultos que elas começam a construir seus mundos sociais. As relações que as crianças estabelecem na escola são suas primeiras possibilidades de criação e inserção na cultura dos pares.

---

[13] Sabemos que a definição de jogo, brinquedo e brincadeira pode variar, conforme os autores. Nesta dissertação, jogo e brincadeira serão utilizados como sinônimos.

O autor citado afirma ainda que essa apropriação feita pelas crianças resulta em uma reprodução interpretativa – ou seja, elas contribuem para a reprodução da cultura adulta, mas não sem antes "interpretá-la," "envolvê-la" em sua própria cultura. Para Pimentel (2007, p.234), "imitar a realidade não significa imitá-la integralmente, mas interpretá-la com o uso da imaginação."

Para Vygotsky (1994), durante a brincadeira as ações das crianças são subordinadas ao real, mas este também é transformado pela combinação criativa de suas experiências. Por meio da brincadeira, as crianças apropriam-se de normas sociais, assumem posturas mais "maduras" do que aquelas apresentadas no dia a dia, pensam e refletem de maneira autônoma, reelaborando os conhecimentos adquiridos "no mundo dos adultos." Na Educação Infantil, o brincar é uma estratégia de aprendizagem importante, pois possibilita a vivência e a apropriação de conhecimentos validados pela cultura em um contexto social.

> (A brincadeira) também é responsável por criar uma 'zona de desenvolvimento proximal', justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo. (REGO, 1995, p.113).

Nas escolas, é comum que haja uma divisão entre os momentos de "trabalhar" ou "fazer atividades" e os momentos de brincar, como se fossem aspectos que não são passíveis de interação em instituições de Educação Infantil. Muitas vezes, o professor esforça-se para criar "atividades significativas" e propostas envolventes, enquanto seria possível estar atento aos momentos de brincadeira e integrá-los ao desenvolvimento de competências e habilidades. Ao observar, por exemplo, as crianças brincando de restaurante, o professor pode sugerir a elaboração do cardápio, gerando, entre elas, trocas de hipóteses de escrita.

Wajskop (1995) observa que, ao dar espaço e considerar a brincadeira e os brinquedos na rotina da Educação Infantil, os profissionais têm a oportunidade de rever atitudes e práticas e organizar de forma diferente a rotina, o espaço, o tempo, os materiais, as atividades, o que, consequentemente, inicia uma transformação na prática docente.

> Em outras palavras, tal como ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a

> criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades não consolidadas em seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafia o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias do pensamento. (PIMENTEL, 2007, p.226).

Assim, para os teóricos que fazem parte da corrente histórico-cultural, o jogo é uma atividade importante no dia a dia das crianças da Educação Infantil, pois é um mediador das transformações que têm grande influência em seu desenvolvimento. Enquanto brinca, a criança precisa negociar sua vontade de satisfazer seus desejos de forma imediata e estar disposta a subordinar-se às regras, agindo contra um impulso imediato (VYGOTSKY, 1994). Dessa forma, cria-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, bem como um processo metacognitivo por parte das crianças por meio de suas condutas (PIMENTEL, 2007).

Para que o professor realize intervenções, é preciso estar atento ao contexto para não descaracterizar o caráter lúdico da brincadeira, respeitando o interesse das crianças por este tipo de proposta. Quando a presença do adulto acontece de maneira natural e suscita o engajamento espontâneo das crianças, há grande troca de ideias, experiências e conhecimentos entre elas, que passam a agir como protagonistas de seu aprendizado. “Fundamentar a educação infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal.” (PIMENTEL, 2007, p.227).

> Assim, a utilidade da brincadeira está exatamente sob sua aparente inutilidade, pois possibilita exercitar, criar, inventar, experienciar uma situação específica, em que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios envolvidos. O jogo torna-se um laboratório onde a criança, tal qual o cientista, pode inventar experiências para compreender a realidade, formulando hipóteses, testando-as e, assim, aprendendo. Os jogos provocam e aguçam a curiosidade, propiciando que a criança seja protagonista de investigações autônomas acerca de suas próprias potencialidades. (PIMENTEL, 2007, p.232).

O adulto que reconhece nas diferentes possibilidades lúdicas o valor da aprendizagem não deve se esquecer de que, de acordo com Rego (1995) e Moyles (2002), para brincar de modo efetivo é necessário que as crianças tenham companheiros, espaços, materiais e percebam que o que fazem é valorizado pelos adultos à sua volta. Tenham a oportunidade de unirem-se em diferentes configurações – grupos grandes e pequenos, sozinhas, na companhia de adultos. Tenham tempo para explorar por meio da

linguagem o que fizeram e como podem descrevê-lo; tenham tempo para dar continuidade ao que iniciaram. Tenham experiências para ampliar o que já sabem e o que podem fazer; sejam encorajadas a aprender mais e tenham oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas.

4.1.3.2 A organização do ambiente

Considerando que durante a infância há uma constante busca pelas relações (pessoas, objetos, ambiente), é por meio da manipulação, da interação, da curiosidade, do conhecimento do mundo que a cerca que a criança constrói aprendizagens e desenvolve-se, não há como negligenciar também a importância da organização de um ambiente adequado para seu desenvolvimento nas instituições dedicadas à infância.

> [...] a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula. (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p. 107-108).

Assim, é preciso que as crianças possam explorar, criar, manipular, elaborar perguntas e hipóteses, iniciando a produção de suas próprias teorias. Como afirmam Horn (2004) e Barbosa (2007), trabalhar com essa faixa etária requer como tarefa fundamental a organização dos espaços internos e externos da escola. Nas escolas italianas,

> A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais, as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (GANDINI, 1999, p.157).

Os objetos de uma sala de aula, “dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado *ambiente de aprendizagem* que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário” (FORNEIRO, 1998, p.237, grifo do autor). O espaço faz parte de um currículo

invisível e silencioso – ou seja, a criança apreende e internaliza seus significados. A forma como o mobiliário é organizado, por exemplo, pode ser um motivador de encontros e ocupação de pequenos grupos para brincadeiras e realização de diferentes propostas ou, pelo contrário, pode restringir a circulação das crianças e, dessa forma, dificultar a relação e trocas entre elas. Para Carvalho e Rubiano,

> (Em uma sala de aula organizada de forma tradicional) indiretamente a disposição das carteiras envia mensagens aos alunos sobre a expectativa que se tem em relação aos seus comportamentos, ou seja, é esperada a não-ocorrência de interação entre eles, aquela disposição foi provavelmente planejada para inibir a discussão entre os estudantes. (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.108).

É no cenário da escola que acontece o conjunto de relações pedagógicas que pode, conforme Kishimoto (2001), ampliar ou restringir um ambiente educativo. A forma de organização das salas de aula deve possibilitar diferentes experiências nos variados aspectos – corporal, afetivo, social e cognitivo –, que permitam a expressão das diferentes linguagens da criança (BARBOSA, 2007).

O ambiente deve ser preparado de forma a provocar novas aprendizagens e interações, o que implica flexibilidade na organização no decorrer do ano, pois as crianças crescem, mudam seus interesses e necessidades: esses aspectos devem ser previstos pelos educadores. As possibilidades de encontro com outras crianças, de diferentes faixas etárias, nesse momento, também se revelam, conforme descrito por Sekkel e Gozzi,

> [...] muito proveitosas, tanto para as mais velhas quanto para as mais novas que experenciam e aprendem a articular seus diferentes pontos de vista e interesses, nas relações umas com as outras. Além disso, no contato com parceiros mais experientes, as crianças são capazes de realizar ações que estão além de sua capacidade real. (Dutoit, 1999) (SEKKEL; GOZZI, 2003, p.20).

Carvalho e Rubiano (2008, p. 110-111) citam o trabalho de David & Weinstein (1987) que apresenta a ideia de que os ambientes pensados e construídos para receber crianças deveriam preocupar-se com cinco questões relacionadas à promoção do desenvolvimento infantil: <u>promover a identidade pessoal</u> – uma vez que os indivíduos estão inseridos em um contexto histórico-cultural, é recomendável que as crianças possam ter "seus próprios objetos, personalizar o espaço e, sempre que possível, participar nas decisões sobre a organização do mesmo;" <u>promover o desenvolvimento</u>

da competência – o ambiente deve ser planejado, para que as crianças tenham autonomia na realização de atividades rotineiras, como beber água, acender ou apagar as luzes, acesso a brinquedos e materiais; promover oportunidades para crescimento, que envolvem a realização de movimentos corporais diversos, como andar, correr, subir, descer, pular, engatinhar, entre outros, e estimulação dos sentidos por meio da experimentação das variações sensoriais presentes na natureza – "[...] tem sido recomendado prioritariamente o desenvolvimento de atividades em espaços abertos. E espaços internos, especialmente os destinados à crianças pequenas, devem se abrir sempre que possível, para áreas externas cobertas e não não-cobertas"; promover a sensação de segurança e confiança, que possibilita à criança explorar o ambiente; promover oportunidades para contato social e privacidade, variando as áreas para isolamento, momentos de pequenos e grandes grupos.

Para as autoras,

> [...] a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças (coetâneas ou mais velhas), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente: seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.116-117).

Entretanto, salientam também a influência que os ambientes exercem no comportamento infantil e como declaram os objetivos e as expectativas de desenvolvimento infantil dos adultos que os organizam.

Machado (2008, p.40) destaca a necessidade do planejamento e avaliação do espaço institucional da Educação Infantil, uma vez que ele é um espaço de socialização da criança que estará "permanentemente, realizando atividades em grupo. Neste sentido, a instituição educativa constitui-se, potencialmente, de um espaço possibilitador de uma variedade muito maior de experiências interativas para as crianças." Assim, o adulto tem grande responsabilidade na promoção das interações por meio da organização dos espaços para as crianças.

4.2 Em busca de um paralelo: a abordagem de Reggio e suas relações com as concepções educacionais da teoria histórico-cultural

> A ênfase de nossa abordagem educacional é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as comunicações e as interações mantêm nossa abordagem educacional em sua complexidade; são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: ação e socialização em grupo. Nós os consideramos elementos estruturadores fundamentais para a construção da identidade de cada criança. (RINALDI, 1999, p.116).

Para finalizar esta seção, buscamos identificar de modo pontual os aspectos da abordagem histórico-cultural apresentados anteriormente que estabelecem um diálogo próximo com a abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e, sobretudo, com a documentação, objeto deste estudo. Acreditamos que a leitura das seções seja elucidadora de convergências, porém, entendemos ser importante retomar os principais aspectos, mesmo que de forma sucinta, para apontar de forma clara e direta as conexões que estabelecemos durante a pesquisa.

A valorização da pesquisa feita diretamente com as crianças é o primeiro aspecto que destacamos de Vygotsky e seus colaboradores. Ao entender e declarar as limitações dos modelos botânico e zoológico para o estudo das funções superiores do pensamento infantil, os pesquisadores soviéticos declaram a necessidade e a validade de basear-se na observação, nas falas e nas ideias das crianças para compreender seu percurso de desenvolvimento. Na abordagem de Reggio Emilia, por meio da documentação, os profissionais também partem da observação e da pesquisa sobre as próprias crianças para pensar e refletir sobre o aprendizado e as formas de intervenção válidas, a serviço do desenvolvimento. Dessa forma,

> Observar e avaliar seu envolvimento e independência a cada nova experiência possibilita ao educador variar adequadamente a atuação pedagógica, desde o momento em que é prioritário oferecer apoios e modelos de forma mais intensiva até as situações em que seja benéfico propor novos desafios. (PIMENTEL, 2007, p.226).

A importância e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento destacado por Vygotsky e a percepção da não linearidade desses processos também pode ser percebida na abordagem italiana.

Assim, a criança, que ocupa o centro do processo de aprendizagem, é respeitada em seus tempos e considerada construtora de saber e de novos conhecimentos. A realização de projetos em pequenos grupos pelas crianças é uma forma de trabalho considerada muito produtiva, porque, conforme Malaguzzi (1999), favorece a troca de ideias e percepções entre as crianças, além de possibilitar melhores observações individuais pelos professores:

> [...] através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento de ideias de outra, ou para explorarem uma trilha não explorada. (Gandini, 1999, p.151).

A infância ocupa um papel central na comunidade de Reggio Emilia, e as escolas são um espaço de respeito ao direito das crianças e em que é possível perceber manifestada a cultura da infância. A centralidade exercida pelas crianças nesse contexto educacional é possível, especialmente, pelo respeito a seu tempo, para que as coisas sejam feitas com prazer e empenho. Katz, ao relatar suas impressões sobre o trabalho na cidade italiana, afirma:

> [...] a extensão do conteúdo do relacionamento entre professor-aluno é focalizado sobre o próprio trabalho, e não sobre as rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas acadêmicas. A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos. O papel das crianças no relacionamento era mais o de aprendiz do que o de alvo de instrução ou o de objeto de elogios. (KATZ, 1999, p.47).

Dessa forma, a mediação dos educadores é imprescindível. A necessidade da criação de um espaço que suscite interações e diálogos – relações e comunicação – é significativa para uma Educação Infantil que busca suas referências na concepção sociointeracionista. Em Reggio Emilia, a preocupação com a arquitetura, cores, cheiros e texturas nas creches e escolas é um dos aspectos fundantes da abordagem educacional. Os espaços que serão ocupados e explorados pelas crianças, são cuidadosamente pensados e preparados para despertarem o interesse e uma postura investigativa, participativa em relação ao aprendizado. De acordo com Malaguzzi,

> [...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos. (MALAGUZZI, 1999, p.77).

A documentação, ao apresentar as crianças inseridas em um contexto e tendo como objetivo entender como as crianças pensam, relacionam-se e aprendem, vale-se de ambientes estruturados e em consonância com seus propósitos: "tão importante quanto o seu fornecimento de informações e pistas, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento." (REGO, 1995, p.115-116).

Um ambiente pensado e estruturado às crianças, que busque promover relações, gera criações espontâneas e situações lúdicas diversas: "[...] o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas." (GANDINI, 1999, p.151). Na abordagem italiana, observar, registrar e refletir sobre as atividades em que as crianças engajam-se livremente é válido para entender melhor como pensam e aprendem, o que, como descrito anteriormente, também é destacado pela corrente histórico-cultural, conforme Pimentel (2007, p.229): "atentar à ação das crianças durante a situação lúdica, que é constituída de regras e imaginação, permite observar de que maneira a atribuição de significados transforma a percepção e o comportamento infantil."

Por fim, destacamos o ponto que entendemos ser o de maior convergência: a zona de desenvolvimento proximal. A importância de sua definição para um aprendizado eficiente e proveitoso para o desenvolvimento das crianças foi destacada anteriormente nesta seção: para nós, a documentação é uma estratégia que vai ao encontro dessa necessidade. Com a documentação, busca-se entender a construção do significado pelas crianças durante suas vivências e experiências na escola. Dessa forma, ao registrar o que elas já sabem e o caminho que estão construindo ou o percurso que buscam para saber mais, ir além, a documentação permite que, em sua etapa de reflexão, os educadores procurem novas formas de intervenção para auxiliá-las em seu processo de desenvolvimento. Rego aponta:

> [...] para que (o professor) possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas "teorias" acerca do mundo circundante. [...] Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis. (REGO, 1995, p.116).

A seguir, o parágrafo destacado de Rego une, a nosso ver, os postulados de Vygotsky para a educação e as escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Parece que na Itália uma escola como essa já é realidade, pelo menos, às crianças pequenas:

> Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua, para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 1995, p.118).

Nesta dissertação, apresentaremos a pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo. As observações tiveram foco na busca pela elucidação das características do processo de documentação, que acontece nas relações entre os grupos de crianças, os professores e o meio. A análise dos dados coletados partiu dos pressupostos apresentados nesta seção, assim resumidos: a criança como sujeito ativo e interativo, a importância da interação na constituição do ser humano, a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento, a criação de contextos e vivências significativas para a criação e atuação nas ZDPs das crianças, a intencionalidade da ação educativa, o brincar como campo de aprendizagem e criador de ZDP e a importância do espaço para as relações, sentimentos e ações de crianças e professores.

5 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Após a apresentação do referencial teórico, traremos a pesquisa realizada. Assim, iniciaremos com a apresentação da metodologia utilizada.

5.1 Pesquisa qualitativa: o estudo de caso

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pretende entender as ações no contexto em que estão inseridas, de forma complexa e minuciosa, visto que ela inicia-se sem questões prévias a serem respondidas. Há uma ideia do que se pretende fazer. A objetividade é definida, partindo-se dos critérios que o pesquisador irá definir com base na relação com os problemas que está investigando (MARTINS, 2004).

Essa forma de pesquisa tem um plano flexível, que evolui, conforme a familiarização com o ambiente pesquisado. O pesquisador procede tomando por base hipóteses teóricas e formas de coleta de dados tradicionais (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que devem ser escolhidas com base na adequação às ideias iniciais e podem variar ao longo do processo: notas de campo, fotografia, entrevista, vídeos.

Desde o início, a documentação na perspectiva da abordagem italiana foi definida como objeto central do estudo; porém, após a escolha do CEI em que se realizou a pesquisa, as perguntas iniciais foram reformuladas e a estratégia de ação do terceiro momento da pesquisa, descrito mais adiante, definido.

De acordo com Martins (2004), ao utilizarmos a metodologia qualitativa não deve haver preocupação com a generalização, pois sua característica é a profundidade na explicação do caso, não perdendo de vista a parcialidade das observações. A influência que a subjetividade pode ter nos dados produzidos é um questionamento relevante a essa metodologia; porém, “os investigadores tentam estudar objetivamente os estados subjetivos de seus sujeitos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.67).

Conforme os autores citados, é preciso estar atento para construir conhecimentos com base nos dados recolhidos e não emitir opiniões sobre os contextos observados.

Desse modo, com o intuito de validar os objetivos, realizamos uma triangulação, buscando estratégias que não dependessem de intuição ou boas intenções no momento da interpretação dos dados (STAKE, 2007). Essa triangulação foi feita através do uso de diferentes fontes de dados para realizar uma revisão na interpretação dos dados recolhidos. Para configurá-la, utilizamos registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas, conversas com as crianças, gravações de áudio e vídeo de diferentes situações do dia a dia.

Assim, a pesquisa configurou-se como um estudo de caso de duas salas de um Centro de Educação Infantil. Conforme Stake,

> [...] é provável que o caso constitua um objetivo que tenha incluso uma 'personalidade'. O caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas são um sistema. Por isso, as pessoas e os programas constituem casos evidentes. (STAKE, 2007, p.16).

Temos conhecimento de escolas de Educação Infantil das redes pública e privada do Município de São Paulo que se utilizam da documentação, como prática para formação de professores e estratégia para tornar visíveis os processos de ensino e aprendizagem das crianças. Mas, a escolha do CEI para a realização desta pesquisa não foi pautada na investigação de locais que, de alguma forma, já traçaram caminhos para inserir a documentação em seu cotidiano. Dado o percurso histórico descrito na seção 3, julgamos que seria significativo conhecer um CEI, que atende crianças de 0 a 3 anos, por suas conquistas legislativas recentes em relação à sua realidade como espaço de educação. Estas conquistas aparecem traduzidas na prática? De que forma as crianças são vistas e ouvidas na instituição? Elas são respeitadas em seus tempos, necessidades e desejos? Há intencionalidade e/ou realização de um trabalho pedagógico com as crianças pequenas? Há um trabalho de documentação ou das etapas que a constituem, mesmo com denominações diferentes?

Assim, iniciamos as observações, no primeiro momento da pesquisa, buscando registrar todos os detalhes relacionados aos processos estabelecidos na rotina da instituição, sem um roteiro predefinido, para evidenciar as complexas relações existentes em cada sala (STAKE, 2007). Dado o objetivo da pesquisa, despendemos especial atenção à ação dos professores com o intuito de buscar entender sua forma de relacionar-se com as crianças e com o trabalho pedagógico, uma vez que para entender

a documentação, é preciso enxergar a prática como algo “vivo” que vai além dos registros e planejamentos de aula feitos de maneira burocrática.

Desde o início do estudo, deixamos claro, para a direção e, especialmente, as professoras envolvidas na pesquisa, que não havia nenhum objetivo de julgá-las ou avaliá-las, e sim conhecer sua forma de trabalho nas diferentes situações vividas em uma sala de Educação Infantil. Também solicitamos a autorização, formal e informalmente, para anotar, fotografar e filmar as situações observadas, assegurando a privacidade de todos os envolvidos – assim, os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios e as imagens com pessoas foram modificadas, para que não fosse possível identificá-las. Outra preocupação foi com a forma da coleta de dados: independente do instrumento utilizado, buscamos não realizá-la de forma intrusiva, evitando, por exemplo, o uso de *flash* nas fotografias.

Estabelecendo um contato próximo e intenso, criamos uma relação empática, afetiva e de confiança com os sujeitos envolvidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MARTINS, 2004). Conforme fomos conhecendo as pessoas da escola, especialmente, professoras e crianças, conseguimos deixá-las cada vez mais à vontade em nossa presença. Embora em alguns momentos tenham buscado um maior envolvimento da pesquisadora nas práticas do dia a dia, participamos de forma limitada, ajudando-as na realização de suas obrigações, com objetivo de aproximação e alcance dos objetivos da pesquisa, mas evitando ocupar o espaço ou a função das professoras (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

5.2 Pesquisa-ação

Conforme Kishimoto (2002), a documentação serve para a pesquisa que visa à tomada de decisões curriculares e à construção do conhecimento científico sobre a prática pedagógica. Assim, não haveria sentido realizar a pesquisa apenas observando as práticas cotidianas: para entender a documentação como instrumento de pesquisa e reflexão para o professor, consideramos importante que parte da investigação fosse feita com as colaboradoras – e não só sobre elas. Optamos pela pesquisa-ação, pois é, conforme Pimenta,

> [...] um tipo de pesquisa que não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada a priori, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação e como prováveis direções a serem seguidas as análises oferecidas pelos dados parciais obtidos que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos. (PIMENTA, 2005, p. 533).

A pesquisa foi dividida em três momentos. Antes do início das observações, entramos em contato com a Direção do CEI para explicitar os objetivos da pesquisa; em seguida, fizemos a escolha de duas salas, em consentimento com a Coordenação e Educadoras envolvidas, para serem acompanhadas e participarem do trabalho; conversamos com as crianças para explicar a presença da pesquisadora na sala; solicitamos a assinatura do consentimento de participação na pesquisa pela instituição, educadoras e pais das crianças envolvidas, em conformidade com o documento elaborado pelo Comitê de Ética da FEUSP.[14]

Assim, também solicitamos a autorização de uso de imagens para fins de pesquisa e na apresentação dos resultados com preservação das identidades, conforme descrito anteriormente. Após esse processo, iniciamos a observação da rotina das salas escolhidas, que se daria por diversos dias com intuito de obter informações referentes aos objetivos da pesquisa, bem como realizamos entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora. Entre os meses de setembro e dezembro de 2010, realizamos 57h de observação.

No segundo momento da pesquisa, organizamos os dados coletados, para estabelecer uma reflexão teórica dos pontos relevantes das observações com base na bibliografia da pesquisa. Em seguida, definimos e apresentamos à coordenação e direção do CEI uma proposta do trabalho a ser realizado com as educadoras das salas acompanhadas. Nesse momento, foram, então, delineadas duas formas de ação: uma em conjunto com coordenação e direção, para iniciar um processo de reflexão com todos os educadores do CEI; e outra, realizada entre pesquisadora e uma das professoras que participaram do primeiro momento, já que a outra entraria em licença-maternidade pouco tempo após o início do terceiro momento da pesquisa. Desse modo, a definição da temática dessas ações aconteceu em parceria com os envolvidos – professora,

[14] Em conversa inicial com a Direção do CEI, ficou acordado que seria solicitada autorização aos pais das crianças envolvidas na pesquisa. Mas, após aprovação do Comitê de Ética da FEUSP e solicitação formal de envio das autorizações aos pais, houve recusa da Direção, justificando que eles não entenderiam o real motivo da pesquisa e poderiam interpretar de forma equivocada o propósito de registro das atividades de seus filhos, uma vez que alguns deles já haviam se envolvido em problemas com a Lei.

coordenadora e diretora – após o compartilhamento das observações feitas pela pesquisadora para que se apropriassem de seu olhar e do processo da construção do conhecimento produzido, tornando-se autoras de mudanças em suas realidades (PIMENTA, 2005). A intervenção, portanto, aconteceu respeitando a individualidade e necessidades, mas buscando a transformação nas ações e mantendo o alinhamento com os objetivos da pesquisa (TRIPP, 2005, p.453).

> A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. [...] os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção [...]. (PIMENTA, 2005, p.523).

O terceiro momento da pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação, acontece quando, conforme Tripp (2005, p.446), "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação." Assim, entendemos que essa abordagem requer maior dedicação de tempo e a continuidade de trabalho no campo após a análise preliminar dos dados recolhidos; e para que seja possível a realização do trabalho conjunto entre pesquisador e professor, é necessário, de forma ainda mais concreta a aceitação, a confiança e o estabelecimento de parceria entre ambos, pois envolve objetivos comuns e interesses em um mesmo problema (PIMENTA, 2005). Entre os meses de março e agosto de 2010, estivemos no CEI por 48h.

A partir desse momento, a pesquisadora passou a ser uma observadora-participante, uma das características dessa metodologia, e atuou, em alguns momentos, de maneira ativa, buscando ampliar o contexto teórico (PIMENTA, 2005), problematizando e refletindo em parceria com a professora, a coordenadora e a diretora com o intuito de gerar mudanças em suas práticas. Assim, as pessoas envolvidas passaram também a atuar como pesquisadoras, pois se dispuseram a olhar com maior profundidade seu dia a dia, construindo caminhos para a mudança da prática.

> [...] embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue

> claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (TRIPP, 2005, p. 447).

Essa abordagem é experimental, uma vez que atua de forma prática para ver os resultados; é deliberativa, pois ao intervir na prática deve tomar decisões do que, provavelmente, poderá ser aperfeiçoado. A metodologia fica submetida à prática; tende a ter registros de seu progresso para fazer a projeção de mudanças (TRIPP, 2005). Para o autor, a pesquisa-ação estabelece um ciclo: reflexão sobre a prática para definição de como atuar, planejamento, implementação, monitoramento e nova reflexão, semelhante ao proposto na documentação.

5.3 A participação das crianças

Em consonância com o objetivo da documentação, prática central da investigação, e a proposta de realização de uma pesquisa qualitativa, entendemos ser de grande valia dar voz e considerar o que as crianças pensam sobre determinados temas de seu dia a dia escolar que tivessem relação com a pesquisa, uma vez que acreditamos na competência das crianças e aceitamos que elas pensem de maneira diferente dos adultos. Assim, baseamo-nos em autores que discorrem sobre a metodologia de pesquisa com crianças para pautar nossa ação.

Mayall (2005) defende a ideia de que é preciso observar, escutar, refletir e se relacionar com as crianças de forma natural no contexto durante o trabalho de campo do pesquisador. Há investigações que buscam entender o desenvolvimento das crianças, avaliando-as e julgando-as; e investigações em que o pesquisador procura entrar no mundo da criança, aceitando as mudanças decorrentes da relação que se estabelece, mesmo que não apresente seus objetivos às crianças.

Soares, Sarmento e Tomás (2004) apresentam um roteiro ético-metodológico para a realização de investigação participativa com crianças na perspectiva da Sociologia da Infância. Para os autores, tanto os aspectos éticos como as ferramentas metodológicas devem ser flexíveis e possibilitar uma (re)construção ao longo da

pesquisa. A investigação deve ser apoiada na valorização da voz e na ação das crianças, garantindo a inclusão e a não discriminação delas.

É importante que ocorra o consentimento informado: a criança deve saber do que se trata a investigação e concordar participar de forma voluntária. A coleta de dados deve prever variedade de recursos que possibilitem que sejam escutadas todas as vozes das crianças: entrevista, observação participante, pequenos grupos de discussão, registros escritos das crianças, fotografias, vídeos, observação do faz de conta, material de estímulo (histórias, imagens etc.) (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004).

A participação da criança também deve ocorrer na avaliação do processo e as informações coletadas devem ser devolvidas a elas, de modo que as crianças sejam consideradas parceiras até a finalização da pesquisa.

Independente da escolha da estratégia, o que se deve buscar é fazer pesquisa com, e não apenas sobre as crianças, pois, desse modo, podemos:

> [...] adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores. James e Proust (1990) exprimiram isso numa fórmula bem sucedida, argumentando que não é preciso estudar as crianças como seres futuros, mas simplesmente como seres atuais... (MONTANDON, 2001, p.47).

Como já citado, a voz das crianças neste estudo foi usada para a triangulação dos dados, não sendo a única estratégia de coleta de informações. O foco principal da pesquisa está nas práticas e reflexões do professor, porém, como acreditamos que elas só acontecem nas relações que são estabelecidas com as crianças no dia a dia escolar, buscamos escutar as crianças de várias maneiras: no final do primeiro momento da pesquisa, por meio da apresentação de fotos tiradas durante o acompanhamento de cada turma no período de coleta de dados, para que emitissem suas impressões sobre alguns momentos captados durante o primeiro momento da pesquisa; em todas as observações, por meio de sua postura, participação nas propostas, conversas informais e nas relações entre elas.

6 O PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA: COLETA DE DADOS

A apresentação da pesquisa realizada será dividida em três seções, de acordo com os três momentos que a compuseram. Nesta seção, que se refere ao primeiro momento, será feita a contextualização do CEI escolhido e das classes envolvidas na pesquisa. Como já afirmado anteriormente, a documentação está diretamente relacionada aos atos de observar, registrar, refletir e tornar público o conhecimento das crianças; porém, ela só acontece dentro de um contexto. Assim, apresentaremos diferentes aspectos do cotidiano das salas observadas que julgamos ser importantes para, em seguida, apresentar os dados coletados que têm relação mais próxima com o processo de documentação.

Na seção 7, que se refere ao segundo momento da pesquisa, apresentaremos as reflexões decorrentes das informações coletadas. Por último, na seção 8, estão as decisões tomadas em parceria com a professora, coordenadora e diretora e as ações realizadas no terceiro momento, que se caracterizou pela proposta de participação da pesquisadora na realização de ações conjuntas às educadoras.

6.1 A escolha do CEI

Antes de começar a pesquisa, conhecemos dois CEIs, localizados no Município de São Paulo, em bairros diferentes. Marcamos uma visita e fomos aos dois locais para ouvir as diretoras e coordenadoras, a fim de conhecer o espaço e um pouco sobre as propostas realizadas.

Ao conversar com o presidente da Associação mantenedora de um dos CEIs, foi possível perceber em seu discurso uma preocupação com a proposta pedagógica realizada nas instituições sob sua administração, que atendem crianças e jovens entre 0 e 17 anos. Desde a primeira visita e contato com a coordenadora e a diretora, as duas mostraram-se muito receptivas e interessadas na pesquisa, apresentando um pouco do trabalho realizado na instituição e suas concepções. Após a conversa com a orientadora de mestrado, formalizamos, por meio de uma carta de apresentação com os objetivos e metodologia, a proposta da pesquisa, e, dessa forma, iniciamos o trabalho de campo.

6.2 As principais características do CEI

O CEI localiza-se em um bairro da zona sul do Município de São Paulo. Foi fundado, em 1968, por união de esforços de pessoas que faziam parte da Associação mantenedora, da comunidade e da igreja católica à qual a Associação surgiu vinculada. No início, o CEI ficava dentro de uma das quatro favelas que hoje utilizam seu serviço. Há 15 anos, com uma estruturação maior do trabalho, foi firmado convênio com a Prefeitura Municipal, que cedeu o espaço onde está instalado. O CEI, atualmente, fica próximo a uma das favelas.

No ano em que demos início à pesquisa, havia uma sala de Berçário I, uma sala de Berçário II, sete salas de Minigrupo (sendo três agrupamentos de duas mais uma) e quatro salas de 1º Estágio. O funcionamento do CEI é em período integral; encontra-se aberto das 7 às 17horas. Nos dados do quadro abaixo, aparece a relação entre o número de crianças e profissionais por sala.

Quadro 1 – Número de crianças e professores por sala

Grupo	**Faixa etária**	**Nº de crianças**	**Nº de profissionais**
BI	0-1 ano	7	1 professora e 1 auxiliar
BII	1-2 anos	16	2 professoras
Mini-grupo AB	2-3 anos	21	2 professoras
Mini-grupo CD	2-3 anos	20	2 professoras
Mini-grupo EF	2-3 anos	24	2 professoras
Mini-grupo G	2-3 anos	12	1 professora
1º Estágio A	3-4 anos	24	1 professora
1º Estágio B	3-4 anos	23	1 professora
1º Estágio C	3-4 anos	25	1 professora
1º Estágio D	3-4 anos	25	1 professora
			2 auxiliares volantes
10 salas		**197 crianças**	**14 professoras e 3 auxiliares**

Das profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, 11 eram formadas em nível médio, modalidade Normal, três em cursos de Pedagogia e uma estava cursando a faculdade também de Pedagogia. Além delas, a equipe de funcionários do CEI era composta por diretora, coordenadora pedagógica, auxiliar de coordenação, cozinheiro, três auxiliares de cozinha e três auxiliares de limpeza. Havia um dentista voluntário do posto de saúde que ia ao CEI uma vez por semana para orientar e acompanhar a escovação das crianças; e uma voluntária que organizava a biblioteca e auxiliava as professoras na montagem dos cantos de leitura nas salas (quando a pesquisa foi iniciada, ela havia se afastado temporariamente da função).

O prédio onde o CEI está instalado foi adaptado para receber crianças pequenas. Além das salas de aula, os outros espaços frequentados pelas crianças são: biblioteca, brinquedoteca, pátio externo, espaço interno central, dividido entre refeitório e área para brincar, e sala usada como consultório de dentista. O uso do espaço coletivo é definido por rodízio elaborado pela coordenadora. Não há nenhum espaço gramado ou com areia, normalmente, encontrados em outros CEIs e EMEIs. Há um segundo andar no prédio, que estava desativado durante o período em que a pesquisa foi realizada, servindo apenas como lugar para guardar materiais e trabalhos das crianças.

Fig. 1 - Pátio externo

Fig.2 - Biblioteca

Fig. 3 - Sala de aula

Fig. 4 - Sala de aula

Fig. 5 - Espaço central interno – área para brincar

Fig. 6 – Brinquedoteca

Além desses espaços, há uma recepção/secretaria, uma sala para coordenação pedagógica e outra para direção, cozinha, lavanderia, banheiros para crianças e funcionários. Há câmeras de vídeo internas espalhadas pelos diversos espaços e uma televisão para monitoramento na sala da coordenadora.

A rotina de cada faixa etária é definida pela coordenação e, dentro da grade preestabelecida, as professoras fazem um planejamento mensal.

Todas as salas de aula têm infraestrutura e organização semelhantes. As duas que foram usadas para a observação serão descritas mais adiante e acreditamos que ilustram, de maneira geral, o ambiente das classes encontradas no CEI. As professoras têm autonomia para organizar o espaço da maneira que preferirem e, geralmente, o mobiliário é encostado às paredes, deixando um espaço central vazio, onde é realizada a roda e são colocados os colchonetes ou mesas, de acordo com o momento da rotina. O

que fica exposto nas paredes também é escolhido pelas professoras – nos murais, há exposição de atividades relacionadas ao projeto que está sendo trabalhado. Nas paredes, há chamadas, quadro de aniversariante, calendário, abecedário, números de 0 a 9 e, em algumas salas, um cartaz com "palavrinhas mágicas" (palavras de cortesia).

Os brinquedos que ficam no pátio como escorregadores, gangorras e balanços, bem como livros para biblioteca são comprados pela Associação mantenedora. Já os brinquedos das salas são frutos de doações e sua periodicidade de troca depende destas.

Uma vez por mês acontece a Parada Pedagógica. Neste dia, as crianças são dispensadas do CEI, e o dia inteiro é dedicado à formação, que acontece com todos os profissionais e não só com os professores.

As professoras e auxiliares trabalham 8 horas diariamente com o mesmo grupo de crianças e têm mais 1 hora para almoço.

6.3 Contextualização das salas envolvidas na pesquisa

Após a aprovação do CEI para a realização da pesquisa, ficou definido, em parceria com a orientadora do Mestrado, que as observações seriam feitas em duas salas de 1º Estágio. A coordenação e a direção do CEI selecionaram as professoras e as crianças que acompanharíamos e ficou definido que estaríamos com cada uma delas uma vez por semana, no período da tarde, entre 13h e 16h, quando era iniciada a saída.

6.3.1 A sala do 1º Estágio A

Na sala do 1º Estágio A, havia um armário de, aproximadamente, 1,20m de altura encostado à parede ao lado da porta. Nele ficava guardado todo o material da professora e de uso das crianças para realização de atividades. A parte de cima, servia como apoio para materiais ou produções em andamento, como as peças de uma maquete confeccionada durante os meses de agosto e setembro. Na parede ao lado, ficavam empilhados os colchonetes, formando um "sofá" às crianças. Do outro lado, havia o canto de leitura, com uma caixa de papelão com alguns livros e, na parede, um desenho de um coelho embaixo de uma árvore. No canto oposto, havia três caixas de plástico e uma de papelão com brinquedos, empilhadas no chão. Na parede em frente aos colchonetes, um cabideiro com as mochilas e, em seguida, a mesa e cadeira da professora. No fundo da sala, próximo ao teto, havia duas pequenas janelas.

Nas paredes, havia um varal com sacos plásticos identificados com os nomes das crianças, que eram utilizados para guardar atividades. Estes eram envolvidos por figuras de EVA, como grama, flores e borboletas. Na outra, havia um personagem de desenho animado de EVA, com letras do mesmo material formando “PARABÉNS” e, embaixo, seis balões de papel colorido com os nomes de aniversariantes de meses diferentes (todos do primeiro semestre, que já havia terminado). No mural, forrado com papel e enfeitado com figuras de EVA – sol, nuvem, casinha, flores, entre outros, havia o título “PROJETO” e espaço para serem colocadas atividades.

Na parede, em cima do canto de leitura, havia um trem feito de EVA com um número em cada vagão; ao lado, mais próximo ao chão, uma casinha com o calendário. Ao lado desta, dois painéis de papel com os títulos “VOCÊ VEIO” e “VOCÊ NÃO VEIO”, onde estavam encaixadas tarjas de papel com os nomes das crianças. Em cima do cabideiro, um varal com o alfabeto e, embaixo dele, uma cartolina com o título “CONHECENDO O MEIO AMBIENTE” e algumas gravuras de revistas. Ao lado delas, uma bandeira do Brasil feita com pedacinhos de EVA e uma cartolina com o título “Atividade Coletiva – O círculo,” com um círculo pintado e com tampinhas coladas no perímetro.

Fig. 7 – Canto da leitura

Fig. 8 – Personagem de desenho animado fixado à parede

Fig. 9 – Cartaz fixado à parede

Fig. 10 – Atividade coletiva fixada à parede

6.3.2 A sala do 1º Estágio B

Ao entrar na sala, na parede à esquerda, havia um cabideiro onde ficavam as mochilas das crianças. Em cima, colados à parede, havia um quadro de EVA com uma tabela de dupla entrada dias da semana X nomes das crianças e, no cruzamento, carinhas recortadas de EVA com sorrisos ou caras tristes (embaixo, havia uma legenda: carinha sorrindo – bom, carinha triste – ruim. Esse quadro foi criado por uma professora anterior e não foi utilizado nenhuma vez no período de observação), referindo-se ao comportamento das crianças em cada dia da semana. Ao lado, uma cartolina com uma moldura de leão em EVA com o título "Poesia", sempre vazio. No canto desta parede ficavam empilhados os colchonetes usados para as crianças dormirem.

Na parede ao lado, estavam colados, na parte de cima, o alfabeto e os números de zero a nove. Embaixo, havia uma cartolina com palavras e expressões de cortesia, como "Bom dia!", "Obrigado!" e "Por favor." Ao lado, um calendário em formato de casa com mês, ano, dias da semana e do mês feito de EVA. Em seguida, uma pequena placa com os dizeres "Hoje o dia está?," e apenas cola de fita adesiva colorida embaixo, em formato de retângulo. Por fim, na mesma parede, ainda havia duas cartolinas amarelas com plaquinhas em cima – "Quem veio?" e "Quem não veio?" – e os nomes das crianças em uma das duas, usadas para o momento de chamada.

No canto dessa parede, havia duas caixas de plástico com brinquedos empilhados. Ao lado deles, um pequeno tapete de EVA com letras recortadas e enfeites feitos com cola colorida; na parede, um pouco acima, uma plaquinha com a pergunta "O que podemos fazer?", um cartaz com o título "Combinados" e expressões divididas em duas colunas, com plaquinhas: "O que podemos fazer?" e "O que não podemos fazer?". No chão, ao lado, uma caixa de papelão encapada com papel colorido, fechada, e em cima dela uma caixa plástica com livros infantis e alguns brinquedos por cima deles. Na mesma parede, na parte mais alta, próximo às janelas, a professora colocou um TNT azul com alguns enfeites de EVA para usar como mural e expor atividades das crianças.

Havia ainda dois armários de, aproximadamente, 1,70m de altura onde ficavam guardados os materiais da professora e os usados pelas crianças para realização das atividades, como lápis de cor, canetinha e massinha. Em cima deles, eram guardadas atividades em andamento e sucata. Por fim, na mesma parede de um dos armários, ficavam a mesa e a cadeira do professor e um mural com o título "Projeto: 2010. Que

inseto é esse,” com algumas imagens de insetos e folhas xerocadas, ao lado de um texto informativo.

Fig. 11 – Brinquedos

Fig. 12 – Combinados

Fig. 13 – Armários

Fig. 14 – Mural da sala

6.3.3 A rotina

A rotina das duas salas, conforme apresentada pela coordenadora:

Quadro 2 – Rotina das salas de 1º estágio definida pela coordenadora pedagógica

7h - 8h	Exploração do brincar e imaginar com cantos diversificados – Recepção das crianças
8h - 8h15	Exploração da linguagem verbal – Cantigas
8h15 - 8h30	Café e escovação de dentes
8h30 - 9h	Exploração da linguagem verbal – Chamada e Roda de conversa
9h - 9h15	Hidratação
9h15 - 10h	Exploração da linguagem verbal – Roda de história e calendário
10h - 10h30	Parque
10h30 - 11h20	Almoço e escovação
11h20 - 13h45	Descanso e organização da sala
13h45 - 14h10	Lanche
14h10 - 14h25	Exploração da natureza e da cultura
14h30 - 14h45	Exploração da expressividade das linguagens artísticas

(cont.)

Quadro 2 (cont.)

14h45 - 15h	Exploração da linguagem corporal – Parque dirigido
15h - 15h30	Exploração e apropriação do conhecimento matemático
15h30 - 16h	Jantar
16h - 17h	Saída lúdica

No decorrer das observações, foi possível perceber que, no período da tarde, não havia a mesma divisão de propostas apresentada. Os momentos da rotina observados, com poucas variações, foram os seguintes:

Quadro 3 – Rotina das salas de 1º estágio criada pela pesquisadora após as observações

13h30 - 13h45	Acordar e organizar a sala
13h45 - 14h10	Lanche
14h10 - 14h40	Atividade
14h40 - 15h10	Brincar
15h10 - 15h20	Organização da sala
15h20 - 15h50	Jantar
15h50 - 16h	Higiene e início da saída

No momento em que chegávamos ao CEI, por volta das 13h, as crianças ainda estavam dormindo. Até acordarem, conversávamos com as professoras de maneira informal, o que foi importante para conhecê-las e, com o passar do tempo, estabelecer o vínculo necessário para o terceiro momento da pesquisa. Durante essas conversas, foi possível saber mais sobre suas concepções sobre o trabalho e a profissão. Após as crianças levantarem, como afirmamos na seção anterior, procurávamos apenas observar, sem interferir no andamento da rotina, que tinha seus horários e propostas definidos pelas professoras.

6.3.4 As professoras

A seguir, estão os textos que sintetizam entrevistas semiestruturadas que realizamos com cada uma das professoras. Entendemos que nossa percepção sobre o trabalho realizado por cada uma delas estará presente ao apresentarmos os dados coletados que, de alguma forma, relacionam-se ao processo de documentação.

6.3.4.1 Professora Jane – 1º Estágio A

A professora Jane formou-se no magistério quando ainda vivia na Bahia, porém, durante 4 anos, trabalhou em hospital e postos de saúde. Apenas após sua mudança para São Paulo, no início de 2009, passou a trabalhar na área da educação. Na entrevista, afirmou que fez o magistério por falta de condições financeiras para fazer um curso técnico na área da saúde, pela qual tinha preferência. Sendo assim, passou a trabalhar no CEI por ser a primeira oportunidade que lhe apareceu ao chegar à nova cidade: ficou 1 ano como auxiliar volante e, no ano seguinte (quando foi realizada a pesquisa), tornou-se professora.

Jane afirma que, após o início da prática, passou a gostar do trabalho com crianças da Educação Infantil e pretende fazer uma pós-graduação em psicopedagogia quando tiver oportunidade. Cita que os alunos são como filhos para o professor, provedor de carinho e amor, e que os docentes têm grande responsabilidade na formação e aprendizado das crianças.

A professora segue o modelo de planejamento fornecido pela coordenadora e organiza-se mensalmente utilizando um caderno. Durante o tempo em que permanecemos na sala, não a vimos com ele nenhuma vez.

As rodas de conversa, que acontecem pela manhã, têm temas definidos por ela, como conversas sobre o final de semana, datas comemorativas, a visita do dentista ao CEI. Quando questionamos se há sugestão das crianças em alguns dias, Jane diz que elas falam coisas que “geram polêmica;” quando isso acontece, passa a outra proposta: o uso do calendário, instrumento para a realização de um trabalho com matemática. Afirma que os momentos de parque não são planejados e relaciona-os com o eixo de exploração da natureza e sociedade. Sobre o momento do parque, afirma que as crianças escolhem o que querem fazer nos brinquedos e, às vezes, solicitam ajuda para subir escadas, empurrar no balanço ou descer pelo escorregador.

Apesar dos momentos de parque não serem planejados, a professora afirma que o oposto ocorre no brincar, que acontece nos horários de entrada e saída. Como ela está presente apenas à entrada, pois seu horário de trabalho é das 7h às 16h, conta que organiza cantinhos com os "kits" de casinha, beleza, carrinho, bonecas, já montados por todas as professoras e de uso coletivo. Em seguida, afirma que

> Na parte da tarde (saída) é bem melhor para o professor brincar com as crianças porque, além delas estarem bastante agitadas, não é que a gente não tem o que fazer, mas a gente precisa dar atenção maior porque a responsabilidade de entregar é maior do que a de receber. Você não pode entregar para qualquer pessoa, então, você deve dar maior atenção à criança do que ao próprio trabalho (Entrevista, 03/11/2010).

Ao ser questionada sobre a brinquedoteca, mencionou que vai com as crianças uma vez por semana, durante meia hora, utilizar esse espaço. O pula-pula inflável é o grande atrativo, e Jane preocupa-se com o controle de quantos irão entrar de cada vez e a ordem em que poderão brincar. Afirma que os mais "danadinhos" ou "que fazem muita bagunça" são os últimos, para que percebam que fizeram algo errado durante o dia. Também destaca a restrição do uso dos brinquedos destinados às crianças menores, controlando sua turma para que não faça uso inadequado desses objetos.

O assunto do projeto desenvolvido com as crianças – "reciclagem" – foi escolhido por ela e trabalhado ao longo de todo o ano. Cita que realiza propostas relacionadas ao projeto duas vezes por semana, escolhendo os melhores dias. Quando pedimos que justificasse a escolha do tema, ela afirmou:

> Todos estavam falando de animais, de higiene... E é importante a gente ver que nosso planeta está devastado. Então, eu pensei em levar alguma coisa às crianças para que, no futuro, tivessem consciência. Aí foi o que me chamou a atenção, e é o que eles mais gostam. Com esse tema, eu não encontrei nenhuma dificuldade, porque eles aprenderam mesmo. Hoje, eles têm consciência do que é certo e do que é errado, do que pode ou não fazer com a natureza. Queria chamar a atenção para os problemas da sociedade (Entrevista, 03/11/2010).

Para Jane, a realização do projeto é a parte mais importante de seu trabalho, pois possibilita que as crianças entrem no mundo real. Da mesma forma, dá valor ao trabalho com a linguagem oral, pois possibilita a expressão. Já para as crianças, afirma que o momento mais significativo da rotina é a roda de história, e diz ser cobrada por elas para

que não se esqueça de fazê-la. Afirma que a leitura na infância é importante e contribui para a vida adulta.

Quando lhe perguntamos sobre sua relação com os pais, afirma que estabeleceu uma relação de professora e amiga, mantendo um diálogo aberto. Diz que percebe o interesse dos pais pela rotina, e que estes demonstram confiança e reconhecimento pelo trabalho da professora.

Durante a entrevista, Jane elogia o trabalho da diretora e da coordenadora, afirmando que estão sempre presentes, dispostas a auxiliá-la e demonstram compreensão. Sobre os momentos de formação que acontecem mensalmente, enfatiza a presença de convidados, como contadora de história e professor de dança, bem como o trabalho de cooperação feito ao longo do ano.

Para Jane, a rotina não precisaria de nenhum ajuste – para melhorar, seria necessário apenas que as professoras dos grupos menores seguissem seus horários de refeição com mais rigor, pois os 1os Estágios dependem delas para fazer suas refeições, e os atrasos acabam tendo implicação no restante da rotina. Já em sua sala, as únicas mudanças no ambiente que faria são as relacionadas à infraestrutura: pintura, troca da janela, pois entra água nos dias de chuva, e mudança do balcão por dois armários maiores – um para guardar o material pedagógico e outro para os cobertores das crianças, que ocupam muito espaço.

6.3.4.2 Professora Inês – 1º Estágio B

A professora Inês concluiu sua formação no curso de Pedagogia em 2007. Ao justificar sua escolha pela carreira docente, afirmou ser algo que pensava fazer desde criança e, posteriormente, a escola influenciou na opção. Antes de trabalhar no CEI, onde ingressou apenas um mês antes do início da pesquisa, já havia lecionado em outras duas escolas na cidade de São Paulo, sendo professora de Mini-grupo e 1º e 2º Estágios.

Inês acredita que, como professora, pode mudar a vida das crianças, pois, percebe que elas, muitas vezes, espelham-se mais nas professoras do que em seus pais. Foi a quarta professora dessa classe no ano, que era considerado “agitado” e “difícil” pela diretora e a coordenadora. Quando realizamos a entrevista, Inês já estava com ele há 3 meses e perguntamos se já havia estabelecido uma rotina com as crianças.

> [...] Antes, eles faziam o que eles queriam... Eu tava conversando com a diretora, e ela dizia que antes a minha sala era o foco da escola e agora não é mais. O pessoal vem me perguntar 'Nossa, o que aconteceu?'. Esses dias, eu estava fazendo uma explicação dos desenhos do projeto e as meninas colocavam a cabeça lá na sala para ver se tinha alguém, porque eu explicando, e eles assim ó, olhando eu explicar, prestando atenção. (Entrevista, 03/11/2010).

A professora relata que as crianças chegam entre 7h e 8h: nesse momento, monta cantinhos, fornece material para desenho livre ou brinquedos, para que escolham e brinquem livremente. Durante a roda, trabalha com o calendário e envolve-se em conversas com as crianças: "[...] dependendo do dia, o que fez no final de semana, às vezes conversas pendentes que nós temos que colocar em dia, sabe, tudo isso a gente conversa na roda. Reclamações e sugestões também!" (Entrevista, 03/11/2010).

Inês afirma que organiza seu planejamento semanalmente sempre que possível, pensando em tudo o que irá propor nos dias seguintes e seguindo a rotina estabelecida pelo CEI. Durante nossa observação, também não vimos o planejamento em nenhum momento. Além do projeto, preocupa-se em oferecer outras propostas – ligadas, por exemplo, ao reconhecimento e escrita do nome. Quando pergunto se há algum aspecto mais importante para trabalhar na Educação Infantil no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, diz que todos. Para ela, o trabalho nesse nível de ensino está diretamente relacionado à forma como o professor ensina à criança. Ela enfatiza a questão do cuidado com o corpo, bem como a questão da sociabilidade entre as crianças, como um aspecto importante para a faixa etária com que trabalha.

Para a professora, os momentos em que propõe atividades são os mais significativos para sua turma, afirmando que "no meu caso, as crianças cobram a atividade. E se eles cobram é porque eles querem aprender, eu acho" (Entrevista, 03/11/2010). Sobre sua percepção e ação nas atividades, relata:

> Eles têm muita dificuldade, até com desenho. Eles não conseguiam pegar no lápis. Então, eu estava mostrando pra eles, porque tem criança que não faz por medo, fala 'eu não sei fazer,' mas nem tentou. Então, eu estava mostrando pra eles como é fácil fazer e aí eles ficam assim 'Ah, é mesmo.' Eu explico que um pauzinho mais cinco bolinhas dá uma flor e eles já tão entendendo bem melhor, até os desenhos já melhoraram (Entrevista, 03/11/2010).

Ao conversarmos sobre os momentos de brincadeira, ela cita que sua postura varia, conforme a proposta: em brincadeiras livres, só interfere quando há conflito; já

em brincadeiras com regras, como dança da cadeira, participa garantindo o cumprimento das regras; no parque, diz incentivar e mostrar às crianças como superar alguns desafios motores, como a forma de descer de um brinquedo mais alto. Sobre sua postura no parque, relata:

> A Jane falou assim 'Ai, o ano passado todas as crianças caíam'. E eu falei 'É porque vocês não ensinam!'. Depois que eles aprenderam... Eles estranharam a questão de eu brincar com eles, de eu subir ali com eles no brinquedo. Eles diziam 'Olha só a professora no brinquedo!'; quer dizer que era uma coisa que eles não tinham, não estavam acostumados. Os meus (alunos) não aconteceu nenhuma vez de se machucarem. É bem alto, mas eu os ensinei a pularem, e antes de pular olhar para ver se não tem nenhum amigo embaixo para não cair em cima... (Entrevista, 03/11/2010).

Quando perguntamos sobre os brinquedos utilizados pelas crianças dentro da sala, que ficam guardados em uma caixa, afirma que são peças pequenas, diversificadas que nem sempre as crianças têm acesso a eles, o que faz com que existam conflitos quando estão disponíveis. Inês afirma que usa pouco a brinquedoteca, pois acha difícil organizar a ida das crianças no pula-pula, preferindo usar o espaço apenas como sala de vídeo.

Sobre o uso da biblioteca, diz não utilizar o espaço toda semana, como previsto no planejamento, pois nem sempre consegue organizar-se em relação ao tempo. Mas, quando usa o espaço, afirma variar o tipo de proposta, empregando fantoches, lendo no escuro etc. Afirma que, embora as crianças gostem de história, não as lê todos os dias, porque "[...] eles não estavam acostumados com isso" (Entrevista, 03/11/2010), preferindo contar histórias sem apoio de livros.

Como afirma estar descontente com o projeto que está desenvolvendo ("Que inseto é esse?") com as crianças, perguntamos se sempre trabalhou com projetos e como era nas outras escolas. Ela acredita que, assim como em sua última experiência, deveria ser definido um tema para a escola inteira, abrangendo todas as áreas do conhecimento, dividindo o conteúdo de cada uma delas, a partir da faixa etária. Quando questionada sobre o que acharia se o assunto partisse das crianças, afirma: "Às vezes, tem criança que vem sem instrução nenhuma, que não sabe assim o que quer. Há criança que, se deixar, só quer brincar o tempo inteiro, que não tem regra nem limites" (Entrevista, 03/11/2010).

Inês diz ter estabelecido uma boa relação com os pais e sente-se à vontade para conversar com eles sobre as crianças. Também tem um ótimo relacionamento com a coordenação e a direção desde sua entrada, pois sempre se mostraram à disposição para ajudá-la. Ao falar dos momentos de formação, também elogia a coordenadora e a diretora, dizendo que é possível perceber o quanto se esforçam para fazer do dia da Parada Pedagógica algo gostoso, voltado à prática.

A professora afirma que sua maior dificuldade é a falta de tempo e a quantidade de coisas que precisa fazer. Para ela, seu trabalho não é difícil, e seria muito bom ter alguém para ajudá-la em alguns momentos. Diz que, se pudesse fazer mudanças em sua sala de aula, colocaria uma lousa e um espelho, ressaltando a importância de um espaço organizado:

> Se as crianças veem uma sala bagunçada, elas vão querer se organizar por quê? Eu não gosto de bagunça, e aqui eu ainda não consigo, porque aqui já tinha muita coisa, muita caixa... Eu fico todo dia frustrada, eu tento pôr ordem. Tudo eu faria do meu jeito, mas sem mudar. Reorganizando. [...] Acho que no ano que vem vai dar para ser diferente (Entrevista, 03/11/2010).

Por fim, quando perguntamos se há algo que julgava importante nos contar, mostrou-se preocupada em ficar com uma classe com crianças menores no ano seguinte, justificando-se:

> (Por exemplo) Eu não consigo achar nada do Ivan para fazer o relatório, porque ele é muito bebê. Ele se esconde por trás dessa de bebê. Ele não saiu da garatuja! E a mãe quis trazer miojo outro dia, porque ele não comia a comida da escola! Já a Bianca, tem uma vontade de aprender, se ela pudesse aprendia tudo de uma vez! Às vezes, ela vem me falar que não sabe fazer uma coisa, e eu falo que é super fácil de fazer e ensino ela. Hoje, o Fernando fez um tracinho com um monte de perninha e falou que era a letra do nome dele. Eu falei isso mesmo, Fernando, mas eu vou te mostrar um jeito mais fácil ainda, que não tem tanta perninha. Com certeza se eu estivesse com eles desde o começo do ano, ele já ia saber o nome dele. Ele veio me mostrar o F e o E certinho (Entrevista, 03/11/2010).

6.4 Observação, registro, reflexão e apresentação das experiências e atividades das crianças

Conforme explicitado na seção anterior, a escolha do CEI não foi baseada na busca por instituições que já tivessem alguma experiência com registro de práticas pelos

professores ou de documentação, mesmo que de forma adaptada à ideia da abordagem de Reggio Emilia. O intuito era entender se, de alguma forma, a observação e o registro do que fazem os professores e as crianças na escola fazia parte da rotina e, em caso afirmativo, com que propósito. Nesse item, iremos apresentar trechos coletados que se referem a esse processo, buscando uma reflexão de seus significados ao apresentarmos o segundo momento da pesquisa.

Em diferentes situações durante o primeiro momento da pesquisa foi possível perceber o olhar das professoras sobre as crianças: a observação delas e do que fazem no CEI mostrou servir a diferentes intenções. Havia momentos em que a **observação influenciava na tomada de uma decisão posterior da professora**, como nos exemplos a seguir:

> (Jane) Pede para que todos sentem em fila e traz uma cesta de basquete. Com a bola na mão, diz 'Vamos ver quem vai brincar hoje...'. Uma das crianças pede para jogar futebol, mas ela diz que não merecem, pois deram muito trabalho de manhã. Pergunta 'O Gabriel merece brincar hoje?' e um coro responde 'Não!'. Ela chama outra criança (1º Estágio A) (Diário de campo, 13/09/2010).
>
> Ela diz para Renato 'Viu? Agora seus amigos vão ficar aqui brincando e você vai ficar aí sentado. Para você se lembrar de não ficar mais molhando suas roupas todos os dias' (1º Estágio A) (Diário de campo, 18/10/2010).

A professora Jane definiu do que as crianças iriam brincar ou quem poderia fazer parte da brincadeira, baseada no comportamento observado em outra situação ou momento da rotina, usando-a como instrumento para definir sanções às crianças. A prática de deixar a criança fora dos momentos de atividade ou brincadeira como consequência do que era julgado como "mau comportamento," era uma prática comum nas duas salas acompanhadas.

Em outros momentos, presenciamos situações que definimos como **observação para controlar a ação das crianças**. Esta forma de observação está entre as mais recorrentes; assim, selecionamos alguns exemplos para ilustrá-la.

> Algumas crianças começam a passar a tinta nas mãos, e ela logo os repreende: "Ah, não! Agora ninguém vai lavar a mão, porque eu falei para não mexer com a tinta! Depois eu termino de pintar" (1º Estágio A) (Diário de campo, 20/09/2010).
>
> A professora avisa que vai sair para o lanche e tira a fralda de pano de uma criança, pois diz que ela está demorando muito. Diz que só irá devolvê-la quando ele estiver pronto – chorando, ele se organiza e

> recebe a fralda de volta. “Parece um bebezão, desse tamanho e não fica sem essa fralda!” (1º Estágio A) (Diário de campo, 27/09/2010).
>
> Como na imagem o menino está jogando papéis amassados na lixeira, ela reforça, muitas vezes, que a lixeira deve ser pintada de azul. Então, distribui giz de cera azul para que todos pintem a lixeira. Nem todos parecem ouvi-la ou preocupam-se em seguir sua solicitação – em dois grupos dos quatro, as crianças pintam o “Cebolinha” (nome criado por elas) de azul e não a lixeira. Apenas Renato, quando termina, levanta e vai procurar outro giz, pois a professora saiu para pegar outros “azuis” e demora um pouco a voltar. Ela passa entre as mesas para distribuir outros gizes e reforça a cor do cesto de lixo, mas muitas crianças já usaram a única cor que tinham à disposição para colorir todo o desenho ou grande parte dele. Percebo, então, que ela só entrega as cores – amarelo e verde – que estão no modelo a ser copiado, e elogia as crianças que conseguiram pintar seguindo a referência. Até esse instante, Sérgio mal começou e fica parado, sem que haja nenhuma intervenção. Para Joaquim, ela diz ‘Você precisa aprender a pintar, e não só ficar deitado na atividade!’. Quem termina, espera os outros – sentado. (1º Estágio A) (Diário de campo, 18/10/2010).
>
> A professora recolhe as cadeiras, e as crianças começam a escolher brinquedos na caixa. “Quem pegou o brinquedo brinca sentado, quem levantar eu vou tirar o brinquedo.” As crianças sentam e começam a brincar. Durante todo o tempo, a professora parece focar sua atenção em tentar manter as crianças controladas: sentadas, sem jogar coisas pelo chão (1º Estágio B) (Diário de campo, 14/09/2010).
>
> Voltamos à sala. A professora faz uma roda e distribui massinha. Duas crianças começam a jogá-la para cima, e a professora tira o material da mão delas, que começam a chorar. Ela diz para as crianças que chorar é bom, porque faz bem para os olhos, pois ‘os deixa limpos’ (1º Estágio B) (Diário de campo, 13/10/2010).

Nesses exemplos, as professoras observam o que as crianças estão fazendo para saber se estão cumprindo suas solicitações. No primeiro excerto, a professora proíbe as crianças de lavarem as mãos sujas de tinta, pois já havia pedido para que não mexessem mais na atividade que haviam realizado. No segundo, ao perceber que uma criança está demorando mais dos que as outras para colocar o tênis, após ter levantado do momento de descanso, tira o objeto de apego da criança para que sirva como “incentivo,” para que seja mais rápida. No terceiro, o olhar da professora é para ver se as crianças estão pintando o desenho, conforme o modelo, sendo seu incentivo e elogios apenas para quem consegue realizar a proposta da maneira como define “correta” – com as mesmas cores e no espaço definido. Nos dois últimos, a observação da professora é feita com o intuito de manter a organização nos momentos de brincadeira.

Muitas vezes presenciamos também momentos que denominamos como **“não observação”** das crianças. Foram situações em que as professoras não estavam olhando

as crianças nem buscavam saber o que havia acontecido antes de se comunicar com elas, como nos dois primeiros exemplos. Também houve situações em que, mesmo a professora vendo o que estava acontecendo, parecia não enxergar, pois não tomava nenhuma atitude, como exemplificado no terceiro excerto.

> A professora volta sua atenção para as árvores da maquete. [...] Outro grupo pega carrinhos e caminhões e começa a correr pela sala. Outras duas professoras estão à porta conversando com a professora da sala e uma das crianças começa a chorar. Ela volta sua atenção para a sala e diz 'Quem é que está chorando? Ah, esse é o mariquinhas...' (1º Estágio A) (Diário de campo, 13/09/2010).

> A professora pega a caixa de brinquedos e distribui, sem perguntar o que as crianças querem. Rapidamente, elas começam a pedir para trocar, mas ela diz que precisam esperar. Ela vai até outra sala, e as crianças tentam me convencer a deixar trocar de brinquedo, peço que esperem a professora. Muitos começam a disputar brinquedos, e a maioria das brincadeiras envolve bater os bonecos na mesa – ao voltar, ela diz 'Eu não gosto de dar brinquedos para vocês porque vocês não ficam quietos!'. A professora passa a colocar as atividades que acabaram de fazer no mural e não há momentos de interação entre ela e as crianças (1º Estágio A) (Diário de campo, 27/09/2010).

> Michele faz xixi na calça, mas a professora diz que ela não trouxe roupa extra, e ela fica molhada, sentadinha em um canto. Tempos depois, durante a brincadeira, Michele aproxima-se e não resisto: pergunto à professora se ela se trocou. Ela responde novamente que não há roupa na mochila, e pergunto se não há roupa reserva na creche. 'É, vou pedir para o Kaique ver com a coordenadora.' Ele volta com uma calça e Michele se troca (1º Estágio B) (Diário de campo, 13/10/2010).

Outras situações, semelhantes às apresentadas anteriormente, pareciam ser de **"não escuta"** às crianças. Retomamos aqui a ideia de que a observação não é feita apenas com o olhar: há diversas formas de estar atento ao que as crianças fazem, pensam e dizem. Como apresentado na seção 2, a escuta é uma estratégia muito valorizada na abordagem de Reggio Emilia; assim, entendemos que seria importante destacar sua presença – ou ausência – nas observações realizadas. Estas situações caracterizaram-se por momentos em que as professoras estavam presentes no mesmo espaço que as crianças, mas, quando se dirigiam a elas, não se mostravam disponíveis a ouvi-las.

> A professora sai para pegar outros brinquedos. Assim que chega, Guilherme levanta para pedir o seu, mas a professora troca-o de lugar com Renato – 'Senta aqui que você vai aprender a esperar e obedecer à professora!'. Ele senta próximo a mim e repete baixinho 'Eu só

> queria pegar o meu brinquedo' (1º Estágio A) (Diário de campo, 10/11/2010).
>
> Gustavo vem até mim e peço para que ele fale com a professora – ele vai até lá, e ela não lhe dá atenção. Ele volta a falar comigo e peço novamente para que converse com ela – ele vai até ela novamente, mas não há tempo para que lhe diga nada. Ao vê-lo em pé, ela manda-o voltar para a mesa (1º Estágio A) (Diário de campo, 22/11/2010).
>
> Uma das crianças foi procurá-la para dizer que um colega havia derrubado seu leite ao ficar mexendo a mesa. Ele negou, mas a professora pediu para que ele mudasse de lugar. Ele continuou negando e não saiu do lugar. Ela disse que, desde manhã, ele estava incomodando os colegas e que mudaria de lugar sim, segurando-o pelo braço. Levou-o até a outra mesa (1º Estágio B) (Diário de campo, 29/09/2010).

Especialmente em momentos quando as crianças estavam realizando alguma atividade, as professoras realizavam **observações para orientá-las** na execução das propostas.

> Ela coloca tinta verde no lugar da copa e, de quatro em quatro, as crianças espalham com rolinho. Gustavo começa a passar a tinta também no tronco, e ela o questiona sobre a cor dessa parte da árvore, relembrando o que havia sido combinado (na verdade, definido por ela). (1º Estágio A) (Diário de campo, 20/09/2010).
>
> A professora reforça a importância de a folha ficar limpa e não ser amassada. Ela passa cola pelo corpo do peixe, para que as crianças possam colar como escama. Algumas falas dela durante a proposta: 'Use cores vivas no seu peixe!', 'Olhe, aqui cabe um pequenininho,' 'É só colocar – se você esfregar, vai rasgar o papel.' As crianças buscam a aprovação da professora após o término da atividade. Algumas pedem para beber água, mas ela solicita que esperem enquanto passa pelas mesas, colocando nome em todos os trabalhos. (1º Estágio A) (Diário de campo, 27/09/2010).
>
> As crianças começam a colagem e, durante todo o processo, a professora incentiva-as a continuarem a proposta, pedindo para que colem muitas bolinhas e oferecendo papel crepom, para que façam mais quando necessário. Algumas crianças demoram um pouco mais do que a maioria ou deixam muito espaço entre uma bolinha e outra, e a professora começa a ajudá-las, dizendo que devem apertar as bolinhas. (1º Estágio B) (Diário de campo, 20/10/2010).
>
> Algumas falas da professora durante a proposta: 'Segura no lápis do jeito que eu te ensinei.'; 'É uma abelha? Cadê o ferrão?'; 'Segura mais forte no lápis!'; 'De quem você quer copiar o desenho?' (1º Estágio B) (Diário de campo, 27/10/2010).

Entendemos que esses exemplos poderiam ser de observação com o objetivo de controlar a ação das crianças, como apresentado no início deste item; porém, optamos

por separá-los, pois a maneira de intervenção das professoras era diferente. Ainda que quisessem manter o controle do que as crianças estavam fazendo, as professoras procuravam incentivá-las por meio de orientações e perguntas. Em outros dois momentos, notamos a **observação com intuito de participar de processos de aprendizagem**:

> Após uma criança chamá-la para mostrar que havia escrito seu nome, ela para por alguns minutos e conversa sobre os nomes das letras. (...) Ela volta a seu trabalho e, após alguns minutos, quando requisitada, ajuda um pouco uma dupla com um quebra-cabeça. (1º Estágio A) (Diário de campo, 22/11/2010).

> Conta que, em agosto, quando chegou ao CEI, as crianças não conseguiam nem segurar um lápis direito. Conta-me, feliz, que ontem as crianças reclamaram por não ter atividade. Ela me diz que na outra creche onde trabalhou as crianças dessa idade já copiavam lição da lousa – 'elas também brincavam, mas não ficavam só brincando.' (1º Estágio B) (Diário de campo, 29/09/2010).

O primeiro exemplo mostra o único momento que presenciamos de envolvimento das professoras em uma brincadeira das crianças. Mesmo que de forma breve, Jane fez uma intervenção significativa e contextualizada: enquanto as crianças brincavam de escrever o nome, ela procurou desafiá-las, de uma maneira positiva, a nomear as letras. Em seguida, ajudou outras crianças envolvidas na montagem do quebra-cabeça. No segundo exemplo, Inês mostrou-se satisfeita por perceber as conquistas das crianças no que se refere ao uso do lápis e interesse na realização das propostas que envolviam registros gráficos, desde sua entrada no CEI.

Outras duas situações presenciadas referem-se à **observação das produções das crianças**.

> No começo do ano, eu dei uma folha para desenho com interferência e só tinha uma graminha embaixo. Ai, eu falei para eles: 'Imaginem que vocês estão no Ibirapuera. O que tem lá? O que tem da natureza? O que faz parte do meio ambiente?'. Alguns fizeram árvores; outros, meninos com bola, sol... Engraçado que eles não colocam o sol no meio, colocam no cantinho da folha, parece um adulto mesmo que está desenhando! Outro dia, eu contei uma história sobre uma tartaruga que estava entrando em extinção e nós fizemos duas tartarugas grandes, usando material reciclável para o dia da exposição. Aí, essa semana eu contei de novo a história e pedi para eles fazerem um desenho livre. O Guilherme pintou a folha toda de azul e fez os ovos, as bolinhas e a areia. Eu perguntei para ele onde estava a tartaruga e ele falou que estava atrás da água e não dava para ver! Eu pensei 'Meu Deus, esse menino está com uma imaginação mais fértil do que a minha!'. Eles estão desenhando bem para a fase deles – eles

> fazem o casco, os tracinhos da perna... Um fez até a cabecinha, e eu falei "A sua tartaruga é cega? Não tem olho, não?" – ai um vai ajudando o outro. (Jane) (Entrevista, 03/11/2010).
>
> No meio da proposta, ela me traz um desenho (garatujas) – "Olha a atenção do Renato. Desse jeito, só vai ter trabalho da Bianca e do Marco para a exposição!" (1º Estágio B) (Diário de campo, 27/10/2010).

Na fala da professora Jane, percebemos sua admiração pelos desenhos realizados pelas crianças e sua surpresa pela consciência da intenção que demonstram quando falam sobre o que fizeram. No segundo exemplo, a professora Inês apresenta algumas produções à pesquisadora para avaliar os desenhos das crianças dentro de um padrão considerado bom ou ruim para ser exposto na Mostra Cultural, evento que será tratado ainda nesta seção.

Nos exemplos abaixo, ambos retirados das observações do 1º Estágio B, percebemos uma **observação acolhedora** da professora Inês. Escolhemos essa expressão por entender que a professora olhou não apenas a atitude da criança naquele momento, mas contextualizou-a com base em outros dados. No primeiro exemplo, ela entende a mudança de comportamento de uma criança em razão do nascimento de um irmão, mostrando-se paciente ao intervir na situação. No segundo exemplo, ao precisar intervir na situação de disputa envolvendo Kaique, que era considerado uma criança agressiva e que, frequentemente, "perdia" as atividades e brincadeiras por seu comportamento, ela muda sua estratégia, buscando acalmá-lo de maneira afetuosa.

> Ricardo está batendo em muitas crianças e a professora me diz que ele mudou seu comportamento desde o nascimento do irmão, há mais ou menos duas semanas, e busca chamar a atenção de todas as maneiras. Ela conversa com ele de forma tranquila. (Diário de campo, 22/09/2010).
>
> Kaique levanta e joga o brinquedo de Guilherme ao chão. A professora vê e repreende-o, perguntando o que aconteceu. Quando Guilherme confirma, ela tira o brinquedo de Kaique, que lhe dá um tapa na perna e começa a gritar. A professora abaixa e lhe dá um beijo. Ele continua. Ela o segura e lhe dá mais beijos. Ele se acalma, e ela lhe devolve os brinquedos. (Diário de campo, 16/11/2010).

Durante nossa permanência no CEI, presenciamos poucos momentos de registros por parte das professoras, e, quando aconteceram, foram **registros fotográficos**, conforme os exemplos abaixo.

> A professora termina a pintura da copa. Durante a realização da proposta, tira algumas fotos. (1º Estágio A) (Diário de campo, 20/09/2010).

> As crianças sentam, esperam que ela distribua o papel para forrar a mesa, o "casco" da joaninha que pintaram ontem e um tubo de cola colorida para cada um. Ela mostra como devem ser feitas as pintinhas, e as crianças começam. Elas estão sentadas em cinco grupos; conforme terminam, levam para a mesa da professora. A professora tira fotos das crianças trabalhando, pedindo para que olhem para ela. (1º Estágio B) (Diário de campo, 14/09/2010).

> A professora distribui os potinhos de tinta, reforçando qual é a cor e a parte que cada uma deveria pintar. As crianças envolvem-se na proposta e conversam animadas sobre a cor e o espaço reservado para cada uma. A professora libera as crianças que já acabaram para lavar as mãos. Quem volta, senta e encosta na parede. Ela tira fotos do processo, mas, na maioria pede para que as crianças olhem para ela. (1º Estágio B) (Diário de campo, 29/09/2010).

> As crianças formam três pequenas rodas e a professora distribui peças de construção. Ela organiza os materiais utilizados na atividade e faz retoques em suas pinturas. Ao terminar, tira fotos das crianças brincando – de forma espontânea e pede para que façam poses. Acontecem algumas disputas, mas o ambiente é mais tranquilo do que nas outras vezes. As crianças chamam a professora para mostrar o que fizeram ou para pedir que tire fotos delas. Ela não se envolve na brincadeira, mas tira fotos de cada uma, e vai mostrando às crianças, dando início a uma nova brincadeira. Pena que é tão curta... (1º Estágio B) (Diário de campo, 29/09/2010).

> A professora mostra-me os quebra-cabeças da abelha e da formiga prontos, no chão – as crianças olham e ficam muito animadas, mas ela diz que só brincarão quando todos estiverem prontos, para que ela possa fotografar. (1º Estágio B) (Diário de campo, 13/10/2010).

Nos três primeiros exemplos, as fotos são tiradas para serem usadas na Mostra Cultural no final do ano. Apenas no penúltimo, a professora Inês tem a iniciativa de fotografar as brincadeiras das crianças, que se mostram felizes e envolvidas com a atitude; no último, as fotos ainda não foram realizadas, mas, em sua fala é possível perceber vinculação do registro à Mostra Cultural.

O único tipo de registro solicitado pela coordenadora era um **relatório de avaliação** dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sobre ele, a professora Jane mostra-se insegura.

> As crianças voltam e ficam sentadas (13h40) enquanto a professora me mostra o modelo do relatório individual que a coordenadora pediu para que fizesse. Ela acha que não irá conseguir, pois é muita coisa. A professora reforça sua vontade de voltar para os grupos menores ao conversarmos sobre o relatório, usando como justificativa não ter

> experiência em educação. Fala que, pelo menos, as atividades para a Mostra já estão prontas e que agora precisa fazer coisas 'só para passar o tempo das crianças.' (Diário de campo, 18/10/2010).

Durante a entrevista, quando questionada sobre a realização de algum tipo de registro, e afirma:

> Ano passado, tinha. Fazia um relatório de todas as crianças de segunda a sexta e entregava à coordenadora toda sexta-feira. Esse ano a coordenadora veio pedir agora no final do ano. Antes era mais fácil, porque você fazia toda semana, e eu era apoio. Fica mais complicado fazer tudo agora, porque anotando o ano todo, de segunda a sexta, quando chega agora no final do ano, você já tem uma base. Sexta-feira quando foi a parada pedagógica foi muito bom, foi uma troca de experiências, todo mundo falou um pouquinho do relatório de cada criança. Nós fizemos dois e apresentamos um. Agora daqui para dezembro precisa terminar esse relatório. Foi bom porque no dia a dia a gente não tem tempo de trocar experiências. (Entrevista, 03/11/2010).

A professora Inês também demonstra incômodo ao precisar escrever o relatório sobre as crianças.

> A professora reclama da quantidade de coisas que a coordenadora 'inventa': lembrancinhas, mostra e 'agora um relatório de cada criança'. Diz que não vai conseguir dar conta de tudo. Tento confortá-la dizendo que, no final, tudo vai dar certo. (Diário de campo, 20/10/2010).

Durante a entrevista, perguntamos se fazia algum tipo de registro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças ou do trabalho realizado, ela afirmou:

> Não, porque como eu tenho pouco tempo, até para eu fazer esse relatório é um pouco difícil, por mais que eu tenha crianças muito diferentes, que mudaram muito desde que eu entrei até agora. Eu fiz de duas crianças porque a gente precisou trazer na parada pedagógica para compartilhar com o grupo, porque a gente tinha muita dúvida para fazer o relatório... Menina, três folhas... Não sei o que eu vou fazer, por onde eu vou começar... (Entrevista, 03/11/2010).

A **Mostra Cultural** era o evento definido pelo CEI como o marco de valorização do trabalho pedagógico. Para a Mostra, as professoras organizavam suas salas para expor as produções e as atividades realizadas pelas crianças desenvolvidas ao longo do ano nos projetos. Nesse dia, as crianças não tinham aula, e o CEI era aberto aos pais e comunidade, para que visitassem o espaço e conhecessem o trabalho desenvolvido. Dias antes do evento, as professoras já começavam a mudar a

organização da sala, montando novos painéis e cobrindo paredes com tecidos, demonstrando cuidado e grande preocupação estética.

> Faltando 10 dias, já há muitas coisas adiantadas – as paredes estão com TNT, os murais estão organizados e há alguns enfeites pela parede. A professora Inês me mostra a atividade de colagem da joaninha que fez hoje pela manhã, muito satisfeita com o resultado (havia um modelo para as crianças seguirem colado à parede). Também me mostrou uma atividade de desenho com intervenção da abelha e algumas pinturas – 'que ela deu uma ajudinha' – para fazer o mural externo. Ela me diz que acredita ser a única que irá expor o trabalho das crianças também fora da sala, pois as professoras fazem muitas coisas pelas crianças. Ela critica novamente esse posicionamento, dizendo que o importante é mostrar o que as crianças conseguem fazer, mesmo que não seja tão bonito. Diz que há uma proteção da coordenação com algumas professoras, e algo do tipo 'fingir que não viu'. Também me fala sobre sua preocupação com a Roda 2, onde as crianças vão falar sobre o que aprenderam no projeto para comparar com a Roda 1, onde foram sondados os conhecimentos prévios. (1º Estágio B) (Diário de campo, 16/11/2010).

É possível perceber que as professoras das duas salas têm opiniões divergentes quanto à Mostra.

> Eu acho que vai ser bem gratificante para os pais que vão ver os trabalhos que as crianças fizeram realmente. Eles olham e pensam 'Nossa, meu filho fez isso?', porque, às vezes, dentro de casa não dá para a criança expor o que ela faz, e muitos pais não têm tempo de virem aqui acompanhar o que as crianças estão fazendo (Jane) (Entrevista, 03/11/2010).

> Conversamos, e ela se mostra mais uma vez insatisfeita com a grande quantidade de coisas para preparar para a Mostra. Disse que haveria outras coisas importantes para fazer ou trabalhar com as crianças, mas, que, além da cobrança da coordenação, há uma 'competição' entre as professoras – escondem trabalhos, 'espionam' umas às outras para tentar fazer algo melhor... Além disso, diz não ter nenhum significado às crianças, e a montagem de tudo acontece em um dia de aula normal – é preciso desmontar a sala e montar tudo com as crianças. Disse que um ano as professoras ficaram na creche até às 21h. (1º Estágio B) (Diário de campo, 13/10/2010).

Quando perguntamos a Jane, que estava presente no ano anterior, o que achava da realização da Mostra, se posicionou:

> Foi muito positivo. Não sei se este ano vai superar o ano passado... Foi com a mão das crianças – tem coisas que não tem como. Que tem que ter a mão do professor. Mas, a pintura, a garatuja deles, o desenho... (Entrevista, 03/11/2010).

Como a professora Inês mostra-se mais resistente ao formato proposto pelo CEI, perguntamos o que ela acharia válido mostrar aos pais e à comunidade:

> Expor, como eu estava conversando com uma colega, o dia a dia das crianças. Mostrar o alfabeto, os números, mostrar como é o ambiente da criança na escola. E sim expor tudo o que a criança fez. Isso é válido. Você tem trabalho para fazer uma coisa que será destruída no mesmo dia. E a professora não precisa ficar preocupada com a estética; no meu caso, eu vejo uma briga de titãs, eu fico com medo, eu nunca fiz. Já fiz mostras em outras escolas, da escola inteira, mas era uma sala só e todas as professoras expunham alguma coisa. (Entrevista, 03/11/2010).

A seguir, separamos algumas imagens das salas no dia da Mostra Cultural.

Fig. 15 – Visão geral da sala do 1º Estágio A no dia da Mostra Cultural

Fig. 16 – Exposição de atividades individuais

Fig. 17 – Maquete – Cidade limpa/Cidade suja

Fig. 18 – Mural com fotos das crianças

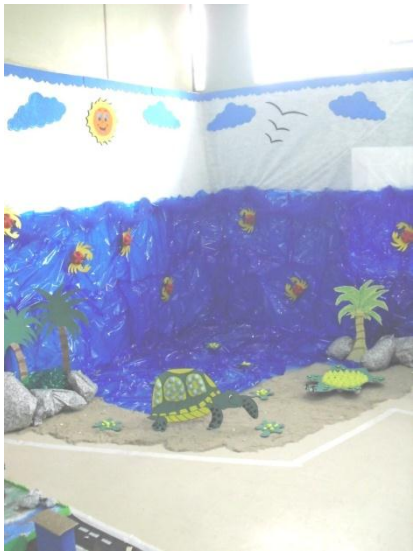


Fig. 19 – Animais marinhos feitos com material reaproveitado

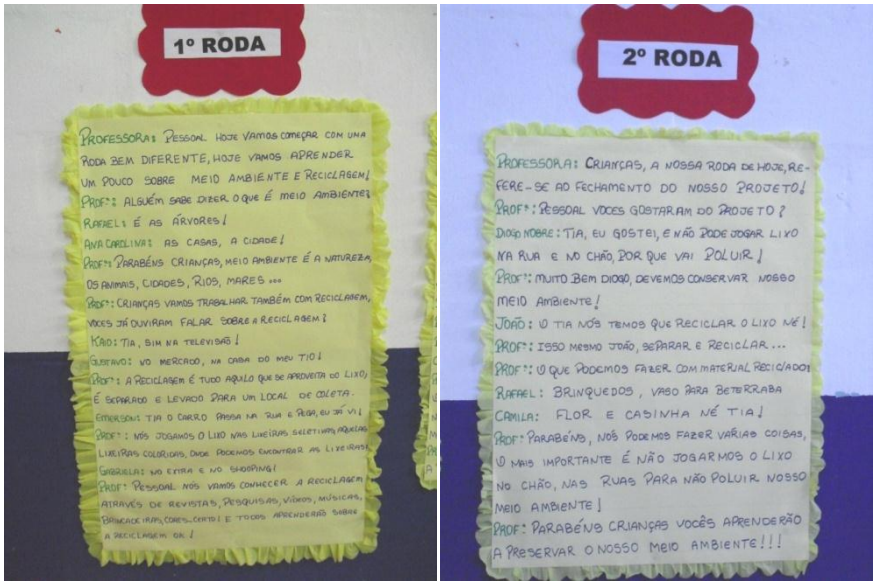


Fig. 20 – Transcrição de rodas de conversa

Fig. 21 – Visão geral da sala do 1º Estágio B no dia da Mostra Cultural

Fig. 22 – Mural da sala com informações e imagens sobre os insetos

Fig. 23 – Insetos trazidos pelas crianças

Fig. 24 – Fichas de descobertas sobre os insetos

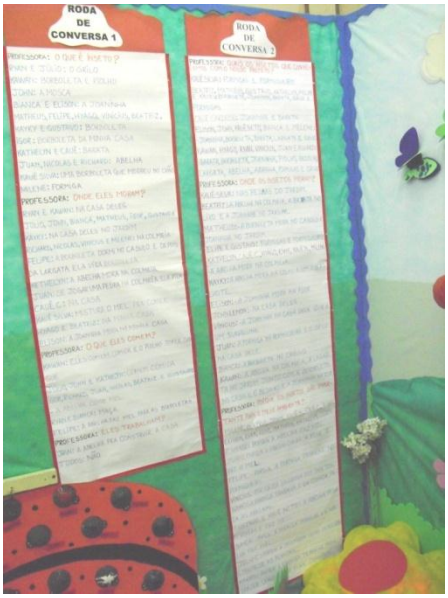


Fig. 25 – Transcrição das rodas de conversa

Fig. 26 – Exposição de fotos das crianças

Fig. 27 – Exposição de atividades individuais

Fig.28 – Jogos criados com base no tema insetos

Na semana seguinte, converso com a professora Jane sobre a Mostra Cultural:

> Ela me diz que na sexta-feira só vieram cinco alunos para ver a exposição dos trabalhos (eu só encontrei com um). Para ela, os pais não se interessam em saber sobre o desenvolvimento das crianças; eles só querem a creche para poder deixar os filhos e poder ir trabalhar. Ela me conta que hoje pela manhã tanto os pais como as crianças ficaram surpresos ao chegar à classe, e que elas foram explicando a eles todas as propostas. Conforme ela, os pais exclamavam coisa 'Nossa! Meu filho sabe mais do que eu!'. Para a professora, o projeto foi muito proveitoso, e poderia ter feito muito mais coisas se tivesse alguém para ajudá-la, pois é difícil ficar com as crianças o dia inteiro. (Diário de campo, 29/11/2010).

Os pais, como ela afirmou anteriormente, mostraram-se surpresos ao ver as produções das crianças, embora, para Jane, a ausência deles seja sinônimo de desinteresse pelo desenvolvimento das crianças.

7 O SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS

Conforme descrito no início da seção anterior, entendemos ser importante a contextualização do CEI pesquisado para fazer as reflexões sobre os processos de observação, registro, reflexão e apresentação das experiências das crianças que compõem o processo de documentação, que serão apresentadas a seguir.

Como exposto, o CEI ocupa um espaço adaptado, mas há preocupação em atender às necessidades das crianças e especificidades da Educação Infantil: existem brinquedos na área externa, biblioteca, brinquedoteca, pátio interno.

Nas salas de aula, o espaço central não tinha mobiliário: ficava ocupado, sobretudo, nos momentos de roda; com os colchonetes nos momentos de descanso; com mesas e cadeiras nos momentos de atividade.

Kishimoto (2001) apresenta uma reflexão sobre o uso de mesas com quatro ou seis cadeiras, como as utilizadas no CEI, com a qual concordamos: a organização física de um grupo de crianças não garante, por si só, que elas estejam trabalhando em conjunto; é preciso que seja pensado no objetivo da proposta de forma a privilegiar o trabalho cooperativo; que haja preocupação na divisão dos grupos, com o intuito de formar agrupamentos produtivos. Esta preocupação não pôde ser percebida em nossas observações; o critério muitas vezes verbalizado pelas professoras era o de garantir que crianças “bagunceiras” não sentassem ao lado umas das outras.

A pouca mobília disponível tinha seu lugar definido pelas professoras; como pode ser observado na Figura 13, os armários eram também usados, muitas vezes, como suporte para as atividades realizadas, o que dava às salas um ar de bagunça. De acordo com Sekkel e Gozzi (2003, p.21), “não basta ter um lugar limpo e arejado; devemos oferecer um lugar agradável e bonito, e materiais apresentados de forma atraente.”

Todo o material de uso pedagógico – como papéis, pincéis, lápis, canetinhas e tintas – ficava guardado em armários fechados, o que impedia a escolha e o uso autônomo das crianças: a decisão do que usar e quando usar estava, novamente, em poder das professoras. Os brinquedos empilhados (Figura 11) e os livros colocados em uma caixa parecem refletir a pouca importância dada pelas professoras na organização dos objetos.

Nas entrevistas, quando questionadas sobre modificações que gostariam de fazer em suas salas, Jane aponta apenas questões de infraestrutura e a substituição de um armário por outros dois, maiores e com portas – o armário atual poderia, por exemplo, ter sua função repensada, servindo como suporte para os materiais de forma a proporcionar autonomia às crianças, pois poderiam alcançar papel, lápis etc. Já Inês, por sua vez, reorganizaria o mobiliário e colocaria uma lousa e um espelho. A lousa é mais uma sinal da importância que a professora dá a aspectos apontados anteriormente durante sua entrevista e em alguns trechos apresentados sobre a observação, como o desenho, o traçado de letras e a cópia da lousa. O espelho seria um objeto benéfico para as crianças no trabalho de reconhecimento da imagem do próprio corpo: sua percepção é importante para a construção de um esquema corporal e da identidade de cada um (MATTOS; NEIRA, 2003).

Nas paredes, havia sempre exposto um alfabeto completo e os números de zero a nove, o que demonstra novamente a preocupação com os conteúdos escolares. Outra característica presente nas duas salas eram os cartazes que alternavam as produções das professoras e os desenhos de personagens com o intuito de "enfeitar" as paredes. Na sala do 1º estágio A, como é possível observar nas Figuras 7 e 8, não há nenhum contexto entre as figuras das personagens com o propósito a que foram destinados – canto de leitura e registro dos aniversariantes. As atividades expostas demonstram a preocupação com a ordem e a estética, mas, de maneira diferente das escolas de abordagem reggiana – no CEI, estes conceitos parecem estar relacionados com a não participação das crianças nas propostas. Os recortes regulares e as colagens feitas no cartaz "Conhecendo o meio ambiente" (Figura 9) nos fazem pensar que a execução não foi realizada pelas crianças; na atividade coletiva (Figura 10), apesar de subentendermos a participação das crianças, também está clara a condução da professora ao observarmos a organização dos materiais. Além disso, ambas as propostas parecem ter fim em si mesmas; não há referência ao processo de como foram encaminhadas.

Nos exemplos retirados da sala do 1º Estágio B, o quadro de combinados (Figura 12) com frases digitadas estava colado à parede apenas como referência, mas aparentemente sem real preocupação com seu significado: utilizando apenas a escrita, sem nenhuma referência por meio de desenhos ou símbolos, dificultava a apreensão de cada expressão pelas crianças; além disso, durante todo o semestre a plaquinha indicativa "O que não podemos fazer?" ficou colada ao lado de expressões como "brincar", "organizar a sala" e "comer"; já a plaquinha "O que podemos fazer," ficou ao

lado de “falar palavrão,” “falar de boca cheia” e “bater nos amigos,” o que demonstra, também, a falta de significado desse registro para a professora, única leitora da sala. O mural com o título do projeto “Que inseto é esse?” (Figura 14) foi usado até dias antes da Mostra Cultural para expor imagens de insetos impressas e texto informativo retirado de revista, sem as produções das crianças. Dessa forma, parecia haver pouca preocupação das professoras com a organização e apresentação das atividades feitas pelas crianças: as propostas realizadas em papel, poucas vezes, eram expostas; já as realizadas com diferentes materiais, como sucata, eram guardadas no andar de cima do CEI para serem expostas apenas no dia da Mostra Cultural. Em relação ao que é apresentado nas salas de aula, concordamos com a afirmação abaixo:

> Ao entrar na sala de aula, podemos obter indicadores da concepção de educação vigente, por meio da leitura das paredes (Freire e Costa, 1991). Os registros, as coletas de informações sobre os assuntos pesquisados, os desenhos expostos contam sobre a evolução do trabalho e povoam o espaço, mostrando percursos individuais e o envolvimento das crianças e dos educadores com o projeto coletivo de trabalho. Uma sala organizada coletivamente, com exposições que valorizam as produções das crianças, inspira respeito e cuidado pelas pessoas e pelos objetos que ali estão. (SEKKEL; GOZZI, 2003, p.14).

As diversas formas de organização do espaço da escola possibilitam diferentes maneiras de interação social – as relações criança-criança são tão importantes quanto as que acontecem entre adulto-criança e criança-ambiente para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. É importante garantir que as crianças tenham autonomia ao fazer essas escolhas: as propostas não devem estar sempre definidas pelo adulto, e o espaço deve refletir a flexibilidade da rotina e sua possibilidade de ressignificação pelas crianças.

> Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono [...]. (BATTINI, 1982, p.24 *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231).

Assim, é possível refletir sobre a ausência de atenção ao espaço das salas de aula: a organização dos brinquedos, livros e materiais e as paredes com cartazes sem

significado e pouca participação das crianças nos parecem indicativos da falta de percepção das professoras e gestoras sobre a influência do ambiente no dia a dia das crianças na escola. A estrutura escolar bem planejada faz parte do currículo na Educação Infantil. É preciso que os espaços passem a ser mais do que um facilitador: devem ser um fator de aprendizagem (FORNEIRO, 1998). O ambiente deve ser preparado de forma a provocar novas aprendizagens, o que implica flexibilidade na organização. O espaço deve ser visto e utilizado como um parceiro do professor (SEKKEL; GOZZI, 2003).

Ao pensar na organização dos espaços, devemos refletir sobre os princípios básicos que regem a ação educativa e a maneira como aparecem na sala de aula, criando um ambiente coerente (FORNEIRO, 1998). A autora apresenta alguns desses princípios:

- entender a construção do conhecimento como processo ativo e que envolve a criança de maneira ativa: justifica a organização de modo a oferecer grande variedade de situações para que possa, de maneira independente, apropriar-se dos objetos. Os materiais utilizados devem ser provocativos no sentido de estimular a curiosidade e o interesse, propiciando as vivências da criança sozinha ou em pequenos grupos, sem a necessidade de atenção integral do professor;

- o desenvolvimento da autonomia física, moral e intelectual: possibilitar que brinquedos, materiais e exposição de trabalho estejam ao alcance das crianças, permitindo a escolha e compromisso em seu uso;

- respeito à diversidade: criação de espaços diferentes na sala que sirvam às necessidades das crianças nos diferentes momentos da rotina.

Sekkel e Gozzi (2003) propõem o uso de registros fotográficos, para que as crianças possam, ao longo do ano, perceber e participar das mudanças realizadas nas salas de aula. Entendemos que o uso da fotografia pode ser também instrumento de reflexão de toda a equipe envolvida com o trabalho pedagógico na construção de conhecimentos sobre o uso e as funções do espaço pelas crianças e professoras. A afirmação de Gandini (1999) reforça a importância de um olhar atento aos ambientes:

> Os materiais e objetos que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos, de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a ele. Anotações cuidadosas devem

> então ser feitas, acerca de como as crianças agiram com esses objetos, e, eventualmente, os reinventaram. (GANDINI, 1999, p.155).

De acordo com Leite (2010, p.33), a documentação permite tornar visível e, dessa forma, fazer existir a escuta e o olhar atento dos professores sobre as crianças. Assim, nela transparece a ideia de que "[...] a maneira como o espaço está organizado pode favorecer as relações, dando maior liberdade para o barulho, o sono, a concentração, a expressão."

Assim como os espaços, as rotinas devem ser tema de planejamento dos professores e gestores de Educação Infantil, pois os dois aspectos estão intimamente relacionados. Concordamos com Sekkel e Gozzi (2003, p.15) ao afirmarem que "[...] um dos grandes desafios da escola de educação infantil, atualmente, é conceber a gestão do espaço e do tempo de forma integrada ao projeto educativo."

Como afirmam as autoras,

> A exigência do cumprimento da programação, seja ela pautada na listagem de datas comemorativas, nos projetos e/ou na relação de conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes "eixos de trabalho" que o referencial curricular prevê, provoca no professor a sensação de incompletude da tarefa, que por vezes o imobiliza, não permitindo que seja sujeito da ação educativa. (SEKKEL; GOZZI, 2003, p.32, grifos dos autores).

No CEI, o controle do tempo, dos espaços a serem ocupados e a escolha do que é feito em cada momento é de total responsabilidade dos adultos, e as crianças são apenas "seguidoras" das propostas feitas pelas professoras. Ao observarmos os dois quadros da rotina, percebemos grande segmentação do tempo das crianças durante o período escolar, mesmo que, na rotina real, ele pareça um pouco menos fragmentado. Dessa forma, concordamos com Barbosa:

> Mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas "maneiras de praticar", e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. (BARBOSA, 2007, p.40).

A "transgressão" do que é definido pela instituição é feita pelas professoras ao modificarem os tempos previstos do modo como consideram adequados, sem aterem-se aos conteúdos definidos para cada horário: seguem apenas os horários destinados às

refeições, que dependem de outros profissionais do CEI. Para a professora Inês, é difícil organizar seu tempo com as crianças; isso faz com que deixe de ocupar espaços diferentes da sala de aula, como a brinquedoteca e a biblioteca. Já para a professora Jane, a única mudança a ser feita na rotina seria o respeito rigoroso aos horários de refeição.

Também as crianças criam maneiras de transformar as propostas e tempos definidos de acordo com suas vontades e necessidades, inserindo, por exemplo, o brincar em momentos que não seriam a ele destinados ou descumprindo regras de maneira consciente, como relatado abaixo:

> Renato ficou fora dos grupos porque saiu correndo na frente do trem quando estávamos voltando para a sala. Quando a professora se distrai, ele pega um brinquedo, sai correndo da sala e depois volta. A professora percebe e pergunta onde ele foi, e ele explica que foi devolver o brinquedo da casinha vermelha. Ela fala 'Meu Deus! Não sei mais o que eu faço para esse menino parar. Ele sai toda hora sem avisar! Renato, eu já não falei que você tem que me avisar para sair?' – 'Já.' – 'Quantas vezes?' – 'Umas dez...' (1º Estágio A). (Diário de campo, 10/11/2010).

Para Barbosa (2007, p.148), a fragmentação da rotina em diversos momentos está relacionada aos conceitos sobre a atenção infantil, reafirmados por autores da Didática e da Psicologia ao relatarem o pouco tempo de concentração das crianças em cada proposta. Concordamos com a reflexão da autora sobre essa justificativa: "Quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas."

De acordo com Kinney e Wharton (2009), ao trabalhar com as crianças, utilizando a documentação, sua capacidade de escuta e concentração por períodos mais longos aumenta, pois elas têm sua confiança aumentada ao perceberem o valor de suas vozes e produções na escola. Dessa forma, a documentação pode ser utilizada como estratégia para que a rotina seja proposta com menos fragmentações.

Outra questão relacionada à fragmentação do tempo é a preocupação com a escolarização formal e o preparo para o Ensino Fundamental. Apesar das observações feitas serem em um CEI, percebemos que a proposta da instituição aproxima-se da rotina prevista para uma EMEI, nas palavras de Barbosa:

> As rotinas das crianças de 4 a 6 anos [...], de certa forma, negam as necessidades corporais, pois procuram regulá-las de acordo com os padrões sociais. Há uma concentração nas atividades que socializam, que criam hábitos, que ensinam hábitos e que fixam conteúdos. As propostas de rotinas para as crianças maiores apresentam uma maior variabilidade de momentos, nos tempos mais curtos de duração e na maior ênfase nos processos de transmissão de informações e preparação para a escola fundamental que as rotinas para as crianças bem pequenas. (BARBOSA, 2007, p.40).

De maneira consentida, em nenhum momento, as crianças participaram de escolhas ou decisões sobre o que fazer. Em diferentes situações, pela inflexibilidade imposta pelas professoras, elas vivenciavam grandes períodos de espera: enquanto a sala era organizada para os momentos de atividade, na distribuição de materiais, na finalização das propostas e distribuição dos brinquedos.

Concordamos com Escolano (1993, p. 132, *apud* BARBOSA, 2007, p. 142), ao afirmar que a divisão do tempo na escola não é de caráter neutro, mas, uma decisão em que ficam explícitos valores culturais e sociais e o discurso pedagógico presente, assim como com a organização dos espaços. A definição da rotina observada denota a centralidade ocupada pela "atividade," visivelmente considerada o momento mais importante da tarde pelas professoras, dada sua participação e ênfase nos procedimentos.

A escola de Educação Infantil é um lugar privilegiado para a vivência de situações diversas que são importantes ao desenvolvimento e aprendizagens por meio do brincar, pois é um espaço coletivo, em que há grande possibilidade de interação e acesso a materiais. Assim, a rotina deve ser organizada de modo a permitir tempos maiores sem atividades dirigidas, possibilitando que as crianças criem brincadeiras entre elas (WAJSKOP, 2001, p. 37).

Nos seminários de que participamos que trataram da abordagem de Reggio Emilia, foi possível perceber que, nas escolas italianas, há uma grande preocupação com o respeito pelo tempo das crianças. Há alguns momentos definidos, porém, sem a rigidez e a fragmentação observadas nas realidades brasileiras. Assim, não se caracteriza por espontaneísmo pedagógico, mas, respeito aos interesses das crianças e à percepção de que o tempo dos adultos é outro, controlado pelo relógio. Os professores buscam trabalhar em colaboração com a criança, buscando interpretar e projetar novas hipóteses, definindo assim as atividades/projetos que devem seguir adiante. Esta postura

exige esforço e escuta atenta na busca do equilíbrio entre a intervenção do professor e autonomia das crianças, e a documentação pode ser uma estratégia importante nessa busca:

> Como freqüentemente acontece, quando somos perguntados ‘Com que freqüência vocês usam a documentação com as crianças?’, nós respondemos, "Sempre". **Esta é nossa tentativa de explicar a documentação como um sistema para abordar os problemas e uma estratégia para avançar nosso trabalho**. (VECCHI, 2008, p.160, grifo nosso).

Após apresentarmos algumas reflexões sobre o espaço e a rotina nas salas observadas, teceremos algumas considerações sobre o que as professoras relataram nas entrevistas e o que foi observado.

A professora Jane tem pouca experiência como professora e demorou certo tempo para atuar na área, após a conclusão do magistério. Depois do início do trabalho no CEI, não participou de nenhuma formação, além da proposta mensal realizada pela instituição. A professora Inês tem formação em nível superior e maior tempo de experiência no trabalho em Educação Infantil que a colega.

Valorizamos a formação inicial de professores de Educação Infantil, porém, a oferta de cursos em faculdades ou universidades privadas para a profissão cresceu após a LDB/96, o que faz ser necessário considerar a diversidade dos cursos e currículos oferecidos. Concordamos com Oliveira:

> A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas. (OLIVEIRA, 1994, p.65).

Conforme cita Barreto (1994), a formação do profissional que atua com crianças de Educação Infantil é um dos aspectos que têm maior influência na qualidade do atendimento. Segundo a autora (p.13) “o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel

que exerce.” Também entendemos, conforme Kramer (1994, p.23) que “organizados como seminários, encontros ou treinamentos [...] *os cursos emergenciais, episódicos, via de regra não redundam em melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles que os freqüentam*” (grifo do autor).

Silva (2007) aponta que existem três dimensões presentes na construção da identidade do professor: a dimensão pessoal – aspectos da personalidade, talentos, dificuldades enfrentadas, enfim, principais traços de sua história de vida –; a dimensão afetiva – trajetos compartilhados com diferentes sujeitos nos distintos grupos sociais do qual faz parte–; a dimensão social-política – influência dos contextos profissionais, escolas. Dessa forma, entendemos que não é apenas a formação acadêmica responsável pela constituição do professor como sujeito: os aspectos acima mencionados têm influência em sua prática e, por isso, tornam cada professor único.

Em seu discurso, a professora Jane apresenta a percepção da importância dos professores na aprendizagem das crianças, porém, ao falar que os alunos são como filhos, afasta-se do entendimento do profissionalismo como algo necessário para exercer a função de educadora em escolas de Educação Infantil, assunto amplamente debatido nas publicações acadêmicas de nosso e de outros países comprometidos com a educação para as crianças pequenas. Em muitos momentos observados, sua postura pareceu contrária à preocupação com as crianças e o significado do papel docente que ela apresenta durante a entrevista. Inês, como a colega, afirma a importância da professora para as crianças, pois é um modelo muitas vezes copiado. Esta afirmação implica a responsabilidade que ela assume em sua atuação docente. Entretanto, assim como a colega Jane muitas de suas atitudes parecem conflituosas com seu discurso: “A professora diz a uma das crianças que não a escuta na primeira vez que é chamada: ‘Você tem problema de audição, eu tenho certeza!’” (Diário de campo, 14/09/2010).

Em algumas situações exemplificadas nos momentos de observação, Jane parecia impaciente e não procurava estabelecer um diálogo com as crianças para entender suas ações ou justificar suas solicitações. Muitos dos momentos do diálogo estavam relacionados a ordens, explicações e sanções. De acordo com Ghedini,

> [...] através das trocas sociais – isto é, relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças, nas brincadeiras –, são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações. Estas tornam-se nucleares do desenvolvimento infantil [...] O envolvimento cognitivo e emocional

> requerido das crianças para que possam aproveitar e entender essas trocas, favorece sua autonomia e a construção da identidade pessoal. (GHEDINI, 1994, p. 198).

Ao definir os assuntos de todas as rodas de conversa, considerando as sugestões das crianças como geradoras de polêmicas, Jane descarta a possibilidade de participação e demonstra sua pouca preocupação em ouvir o que as crianças têm a dizer. Inês demonstra ter opinião semelhante à colega ao afirmar que as crianças não poderiam sugerir projetos para serem desenvolvidos por muitas delas "não terem instrução" ou preocuparem-se apenas com brincadeiras.

Assim, evidencia-se o posicionamento adultocêntrico nas práticas docentes, desvalorizando os interesses e conhecimentos não-escolares. Conforme Barbosa e Horn (2008, p.28; 33), "a escola deve sair de sua função de transmissora de conhecimentos a serem acumulados para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem," pois o trabalho com projetos, como proposto no CEI, deve respeitar "[...] o sentido e o tempo da pergunta, da pesquisa, da criança."

Ainda conforme as autoras, o trabalho com projetos na creche deve

> [...] considerar que as coisas importantes da vida a serem descobertas e conhecidas são a procura do olhar, o ser correspondido, o sorrir, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal), o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externo, as festas, a vida em grupo. (BARBOSA; HORN, 2008, p.78-80).

Acreditamos que, envolvendo-se em diálogos com as crianças, as professoras surpreender-se-iam com a diversidade de assuntos e interesses que as crianças têm. A seguir, selecionamos um exemplo de falta de diálogo entre a professora Jane e as crianças:

> Pergunto para Amanda 'Por que você senta aqui todo dia?' (está em uma mesa sozinha, no fundo). Ela está comendo e tira pedacinhos de comida da boca. 'Eu fico aqui todo dia porque a tia não deixa eu sair daqui.' 'Por quê?' 'Porque não, né.''Mas por que não? Alguma coisa aconteceu, né?'. 'Aconteceu sim.' 'O quê?' 'Eu bato nos meus colegas.' 'Você bate?' 'E os meus colegas batem em mim.' 'Por que você bate neles?' 'Quando eles estão mexendo comigo, eu bato neles.' 'E aí você precisa ficar aqui sozinha...' Assenta com a cabeça. (Gravação em vídeo, 29/11/2010).

Para manter a ordem durante os momentos de refeição, Jane deixava uma das crianças, todos os dias, sentada sozinha em uma mesa mais afastada das demais. Durante nossa observação, não percebemos nenhuma diferença no modo de agir de Amanda das demais crianças, pois era muito comum as crianças recorrerem à agressão física e verbal para resolver seus problemas e defender seus interesses. Ao agir dessa forma, a professora transmitia uma mensagem para a criança, que era apreendida por ela e, possivelmente, pelos demais colegas.

Inês parecia ficar impaciente quando as crianças não atendiam sua solicitação de imediato, elevando o tom de voz nesses momentos para conseguir o que queria. Sua impaciência refletia-se nas respostas dadas às crianças, como nos trechos abaixo:

> Uma das crianças pergunta à professora o que farão depois do jantar. Ela responde: 'Depois de comer? Se Deus permitir, vocês vão vazar!' (1º Estágio B) (Diário de campo, 22/09/2010).
>
> A professora começa a recolher as atividades. Quando termina, uma das crianças pede a massinha e a professora responde 'Você tá com pressa? Porque eu não estou.' Elas continuam esperando. (1º Estágio B) (Diário de campo, 20/10/2010).

Assim, ao afirmar que esperava que elas fossem embora da escola assim que possível, transmite de maneira implícita a ideia de que estar com as crianças é algo ruim ou incômodo. O segundo trecho exemplifica a forma ríspida como ela se dirigia às crianças em algumas situações, demonstrando, por meio de sua fala, que o controle do tempo e do que deve ser feito estava apenas em suas mãos. Dessa forma, entendemos que, para a professora, a criança não "é percebida como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação" (FARIA, 1994, p. 214). Para Nicolau (2007, p.290), é preciso que haja na escola "disponibilidade afetiva em ouvir o(s) outro(s), trocar e modificar idéias, às vezes, arraigadas."

Em diferentes momentos, a professora Jane aponta aspectos que nos fazem pensar em sua preocupação com as aprendizagens futuras: a escolha do projeto como algo importante na rotina, pois insere as crianças no "mundo real;" a conscientização proporcionada pelo trabalho com reciclagem, preparando-as para agir no futuro; o gosto pela leitura como contribuição para a vida adulta; seu contentamento ao perceber que as crianças desenham como um adulto.

Dessa forma, a professora parece não considerar a criança como sujeito que pensa e age no mundo, sendo necessário "prepará-las" para quando forem maiores. Essa

visão sobre a criança pode ser um dos aspectos responsáveis, por exemplo, por ela se surpreender pela fala da criança ao explicar um de seus desenhos, em que justifica a ausência da tartaruga por ela estar atrás da água: para Jane, essa é uma manifestação de criatividade e não uma escolha que elucida a reflexão e a opção da criança no momento do desenho.

Em diferentes momentos da entrevista, Inês também demonstra preocupação com a aprendizagem das letras e da escrita do nome, valorizando os momentos de atividades. Dedica atenção à forma como as crianças desenham e apropriam-se do uso de materiais como lápis e canetinha, ensinando-as por meio de modelo. Concordamos com a afirmação de Ghedini (1994, p. 200) de que "aprender não significa meramente entender os aspectos cognitivos, mas também perceber as articulações entre conhecimento e emoção, que as crianças vêem como estreitamente integrados."

Inês, quando questionada sobre o estabelecimento da rotina, faz referência à obediência e ao silêncio. Quando as crianças não a obedeciam, muitas vezes, eram excluídas do grupo, e não parecia haver procura do ponto de vista das crianças nas situações de conflito.

> Kaique senta em um dos grupos, mas a professora retira-o por que ele empurrou um amigo. Ele fica nervoso e começa a fazer coisas para chamar a atenção. Ela coloca-o para fora da sala e fecha a porta. Logo depois, a coordenadora o traz de volta e diz que ele precisará ficar na sala, pois ela está sozinha e ele não pode ficar andando pela creche. (Diário de campo, 01/12/2010).

Conforme Serrão,

> [...] decidimos a rotina diária e fazemos alterações e adequações sem consultar e compartilhar com as crianças/grupo. Com frequência, deixamos de criar situações e de prever momentos durante os quais as crianças sejam convidadas a tomar decisões, a dar sugestões, a buscar soluções para problemas e a fazer sozinhas aquilo de que já são capazes. (SERRÃO, 2003, p. 29).

Inês também afirma que o cuidado é um aspecto importante a ser considerado em seu trabalho, mas suas práticas, mais uma vez, parecem contraditórias a seu discurso, como exemplificado a seguir.

> Eric, como sempre, é o último a se levantar. A professora arrasta-o pelo braço para outro colchão: quando termina de organizar toda a sala, arrasta-o para fora da sala e deixa-o deitado ao lado dos tênis. Ele continua dormindo, no chão, e ela vai para o café. Quando estou

> saindo da sala com as últimas crianças, muito incomodada com a situação, a diretora passa e pergunta porque ele está dormindo no chão. Sem graça, digo que ele deve ter dormido novamente enquanto colocava o tênis. Ela pega um colchão e pede para que eu a ajude a levá-lo para dentro. Quando aviso a professora, já no café, que ele voltou a dormir, ela volta à sala e o acorda, dizendo que ele não vai dormir porque demorou muito para iniciar o descanso. (Diário de campo, 27/10/2010).

Neste trecho, podemos entender que não há respeito ao tempo de cada criança ou às necessidades individuais; para a professora, todos devem enquadrar-se aos horários estabelecidos para o grupo. Também nos chama atenção a forma como ela parece não demonstrar preocupação pelo bem estar físico das crianças: arrastar uma criança que está dormindo pelo chão, puxando-a pelos braços, são exemplos de falta de respeito à criança como sujeito. Conforme Campos,

> Parece mais ou menos óbvio que, se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados [...]. (CAMPOS, 1994, p. 32).

Em sua entrevista, Jane afirma que não planeja os momentos de brincadeira, especialmente, aqueles realizados no parque. Assim, não há propostas de novos desafios e experiências, com diferentes materiais, por exemplo, ou envolvimento da professora com as crianças em algum contexto lúdico. Sobre os momentos de brincadeira presentes na rotina destacados por ela – a recepção e saída das crianças –, chama a atenção a relação que faz entre o envolvimento na brincadeira e a atenção necessária para fazer a entrega das crianças aos pais: deve-se estar junto a elas para ter certeza de que nenhuma delas vai embora com o responsável errado, afirmando: “Você não pode entregar para qualquer pessoa, então, você tem que dar maior atenção à criança do que ao próprio trabalho” (Entrevista, 03/11/2010). Dessa forma, ela desvincula a importância da presença do professor nos momentos de brincadeira, considerando-os como “não trabalho.”

Nas observações feitas na sala da professora Inês, as crianças brincavam na maior parte do tempo sentadas, embora ela destaque, em sua entrevista, a importância de possibilitar novos aprendizados motores quando estão no parque. Concordamos com Wajskop:

> Daí a importância na observação e registro diário dos temas das brincadeiras, de suas motivações junto ao grupo e a cada criança em particular, da forma como o espaço é utilizado, dos objetos e brinquedos usados e das formas de interação. [...] Dessa forma, a brincadeira poderá configurar-se como espaço de diálogo dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos, por meio das interações entre crianças e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento. (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Reforçamos novamente o papel das brincadeiras no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor das crianças, o que possibilita que a escola, além da exploração de sua dimensão lúdica, também possa explorar sua dimensão educativa. O brincar possibilita que a criança realize experimentações e explore sua criatividade, iniciativa e autoconfiança.

Ao observar momentos de brincadeira, além de descobrir o que as crianças já sabem, é possível realizar intervenções e problematizações com o intuito de possibilitar novas experiências e aprendizagens com seus pares. Estar atento à brincadeira possibilita o conhecimento pelo adulto do percurso de apropriação do mundo feito pelas crianças – realizar documentações de momentos de brincar, por exemplo, apresenta-se como uma boa estratégia para tornar visível esse processo. Concordamos com Andrade e Marques ao afirmarem que,

> Para o adulto, a brincadeira ‘até pode’ ser compreendida como uma questão de passatempo, fim de semana, falta-do-que-fazer. Para a criança, entretanto, a brincadeira é uma questão de sobrevivência. É a única ferramenta que ela possui para compreender o mundo e interferir na vida. Brincando, a criança desenvolve o corpo e os seus ritmos, o relacionamento com as pessoas, e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento poético da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas de fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência. [...] Embalado pelo senso comum, o adulto acaba acreditando que o pensamento lógico não só é o melhor – como o único. (ANDRADE; MARQUES, 2003, p. 41).

Como descrito nos exemplos relativos à observação das professoras para controlar a ação das crianças, elas precisavam, na maioria das vezes, brincar sentadas, com os brinquedos escolhidos pelos adultos, sob a ameaça de perderem a oportunidade de brincar caso levantassem. Em nenhum momento presenciamos propostas de faz-de-conta ou jogo simbólico que, pelo relato, aconteciam somente no momento da recepção

das crianças pela manhã. Desde a volta do lanche até o momento do jantar, as crianças movimentavam-se muito pouco. Mattos e Neira consideram que:

> Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. (MATTOS; NEIRA, 2003, p.177).

Nas duas salas de aula, as relações entre as crianças eram permeadas por provocações e agressões físicas e verbais. Mesmo durante as brincadeiras, havia discórdia e discussão. Novamente citando Mattos e Neira (2003), a rigidez da professora pode acarretar tanto em passividade das crianças como em um ambiente de hostilidade, o que normalmente acontecia.

No único dia em que fomos à brinquedoteca com a professora Jane, já no final do período de observação, presenciamos o primeiro momento de brincadeira coletiva entre as crianças. Houve um número visivelmente menor de conflitos entre elas que nos outros dias de observação. Acreditamos que o espaço mais amplo e a possibilidade de movimento e expressão do corpo, "livres" das brincadeiras sentadas, foram aspectos importantes para a mudança de postura das crianças.

> Depois de algum tempo, percebo que um grande grupo mobilizou-se para uma brincadeira de 'bichos': alguns entram no túnel e ficam escondidos, os que estão fora se aproximam e dão um grito e os que estão dentro saem como num pega-pega. Em um momento, os papéis são invertidos – quem estava dentro sai e vira o 'acordador de bichos.' (Diário de campo, 10/11/2010).

Em consonância com os autores, acreditamos que

> [...] ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, a criança também se apropria da cultura corporal na qual está inserida. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam estimuladas e seguras para se arriscarem e enfrentarem desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente (do ponto de vista dos movimentos), mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vive. (MATTOS; NEIRA, 2003, p.177).

Outro momento apreciado pelo grupo de crianças, presenciado somente em situações livres, era a leitura. Quando era permitido que manuseassem os livros, havia

um período mais longo de diálogo e aproximação das crianças do que em outras situações.

> Duas crianças lendo livros em silêncio. O menino está atento às imagens. A menina vira a página sem preocupar-se com a sequência e para algumas vezes para ouvir os colegas ao lado. Ela decide ir olhar junto com o menino, que lhe conta alguns trechos. Eles conversam sobre as imagens. (1º Estágio A) (Gravação em vídeo, 27/09/2010).

Inês, apesar do desinteresse que detecta nas crianças pela leitura, logo se recorda de uma situação em que o oposto é evidente pela postura das crianças.

> Você acredita que um dia, sem eu falar – eu tirei um monte de fotos – o Kaique foi contando a história do jeito dele e todos ficaram em volta, ouvindo. Achei o máximo, tirei um monte de fotos. Ele dizia "Calma que eu vou mostrar!". As crianças ficaram em cima dele mesmo – eu tirei foto até de cima! (Entrevista, 03/11/2010).

Por meio deste exemplo, podemos destacar a função do registro como suporte de questionamentos das certezas dos professores sobre as crianças. Ao olhar um momento em que as crianças estão envolvidas com a leitura, é possível, para a professora, refletir sobre o interesse delas.

Terminamos este primeiro momento de reflexão com a afirmação de Nicolau:

> A fim de criar as condições para que o conhecimento seja visto com prazer, a escola precisa ser transformada, segundo o referido autor (Snyders), a partir da modificação de seus conteúdos culturais. Em outros termos, é necessário que essa instituição verifique os conteúdos que são selecionados e que analise criticamente quais deles estão sendo privilegiados ou negligenciados. É, ainda, necessário que a escola e o aluno sejam pensados no presente. (NICOLAU, 2003, p.210).

7.1 Um olhar atento às observações, registros e à Mostra Cultural

No item anterior, buscamos estabelecer um diálogo com base nos pressupostos apresentados na seção 3 e os principais aspectos observados durante o período da coleta de dados. Embora tenhamos destacado a importância e a possibilidade do uso da documentação ou da observação e registro no trabalho do professor para refletir sobre

questões, como espaço, rotina e brincar, entendemos ser importante estabelecer esse mesmo diálogo com as formas de observação e registros expostas na seção anterior.

A maior parte das formas de observações que identificamos tinha o intuito de manter as professoras com o controle das crianças. Quando observavam alguma situação de desrespeito a uma regra ou combinado, por exemplo, usavam-na para aplicar sanções às crianças em um momento posterior, privando-as de suas vontades ou preferências. Ao falarmos da observação para controle da ação da criança, destacamos a observação das crianças e a ação da professora diretamente vinculada ao que está vendo para conseguir que as crianças tenham determinadas atitudes ou realizem ações, conforme seus interesses – pintar desenhos da cor estipulada, por exemplo.

A não observação e a não escuta eram duas formas de observação marcadas pela ação das professoras sem estabelecimento de diálogo, mesmo quando não havia observado de fato o que havia acontecido, bem como pela indisposição a ouvir o que as crianças tinham a dizer, deixando-as, muitas vezes, sem respostas.

Embora menos frequentes, havia observação com o intuito de orientar as crianças pontualmente, sobretudo no momento de atividades, com o objetivo de garantir uma "boa produção" ou manuseio correto dos materiais. É possível notar a preocupação com o produto final pelas duas professoras, que, durante o processo, incentivam as crianças a continuarem fornecendo informações sobre como devem proceder para realizar um bom trabalho.

Presenciamos também dois únicos momentos em que as professoras mostraram-se envolvidas com o processo de aprendizagem das crianças. O olhar sobre o processo de aprendizagem é citado apenas no que diz respeito à disciplina pela professora Inês, que destaca também a conquista das crianças relacionada à forma de segurar o lápis.

Assim, as professoras observam algumas mudanças e conquistas; porém, como não as registravam, era difícil que voltar a ter informações precisas e acompanhamento sobre o processo vivido por cada criança.

> [...] através da observação acurada, sistematicamente utilizada e registrada, novos temas e abordagens de pesquisa surgem [...], novas atitudes substituem as antigas, o corpo junta-se à mente, enfim, passa-se a acreditar na infância e na criança concreta que está na frente do adulto. (FARIA, 1994, p.215).

Como destacado anteriormente, as professoras surpreendem-se ao observar as produções das crianças e suas conquistas no que diz respeito à representação gráfica, o

que resultava em alguns momentos, em julgamentos sobre o desempenho, sendo considerados “bons” aqueles com maior precisão na reprodução do real. Não presenciamos nenhum momento de apreciação das crianças das atividades que realizavam; esta poderia ser uma oportunidade para cada um expor suas ideias e intenções.

Em dois momentos, a professora Inês demonstrou ter uma observação acolhedora: ela não usou apenas o olhar pontual para entender as manifestações das crianças; buscou entender os comportamentos por meio das informações que tinha de cada uma. No primeiro exemplo, considerou que, para uma criança, deveria ser difícil expressar seus sentimentos com a chegada de um bebê na casa. No segundo trecho, em lugar de tirar a criança da brincadeira ou repreendê-la de modo verbal ríspido, como normalmente acontecia em situações de desentendimentos durante as brincadeiras, a professora mudou sua estratégia de abordagem, valendo-se do afeto. Presenciamos várias situações de conflito e discussão entre ela e Kaique, que agia de forma agressiva com os colegas: ao conseguir acolhê-lo de forma carinhosa, a professora parece ter encontrado uma possibilidade de diálogo até então inexistente. Esta estratégia vai ao encontro da afirmação de Romero:

> [...] o afeto igualmente modifica a razão, humanizando-a, provendo a motivação, o interesse, a vontade de se integrar, de se relacionar com o outro. É através da interação com outros a quem têm acesso durante sua existência que as pessoas vão aprendendo a perceber, sentir, entender a si mesmas e o mundo, isto é, através da cultura que as envolve que vão sendo construídas historicamente. A cultura ensina não só a pensar, mas a sentir, pois que são situações intersubjetivas que contribuem para a constituição do subjetivo. (ROMERO, 2007, p. 218).

Para nós, é mais um indício da importância de a professora conhecer cada criança e suas especificidades; por meio de registros, tem a oportunidade de acompanhar os processos vividos por cada uma, tornando sua atuação mais eficaz em alguns momentos.

Os registros fotográficos presenciados denotam o valor que as professoras dão às imagens como instrumento de comunicação com as famílias, pois, exceto em uma situação, as fotos são tiradas para a Mostra Cultural.

Conforme já apresentado neste texto, a fotografia é uma ferramenta útil para o registro das crianças, pois a imagem amplia as possibilidades de olhar para uma situação

e, consequentemente, de interpretá-la. Apenas uma vez presenciamos a professora Inês fotografando a brincadeira das crianças, momento no qual também deixou algumas crianças tirarem fotografias dos colegas. Com esta estratégia, é possível que consiga ouvir e ver as crianças de outra forma, na interação com seus pares, de um modo diferente do que acontece nas propostas dirigidas quando, muitas vezes, o professor direciona o olhar para aquilo que lhe interessa – de alguma forma, já sabe o que vai ver.

O relatório de avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem solicitado pela coordenadora foi motivo de incômodo para as duas professoras. Para Jane, no ano anterior, quando as professoras realizavam anotações semanais, o registro final era mais fácil de ser feito. Concordamos com a professora nesse aspecto: a sistematização de observações feitas no decorrer do ano seria uma forma de garantir uma avaliação processual de cada criança, escrevendo textos fidedignos.

Ao relatar a importância de compartilhar com as colegas o que escreveu, estabelecendo um processo de troca, ressalta a importância de trabalhar em forma cooperativa e de momentos de compartilhamento sobre a visão e a percepção do educador sobre cada criança. Mas, ao afirmar que gostaria de voltar a trabalhar com as crianças menores pela quantidade de atribuições que tem no 1º Estágio, parece não perceber o valor dessa mesma forma de registro e avaliação na faixa etária de 0 a 2 anos.

> Quando as crianças começam a freqüentar a creche, já estão suficientemente desenvolvidas para aprender e para que lhe sejam oferecidos conhecimentos. As funções educacional e cultural da creche são várias, permitindo à criança desenvolver, entre outros, os elementos centrais do raciocínio lógico; a habilidade de comunicar-se através dos meios simbólicos; o uso da linguagem, ou melhor, das linguagens [...]; o uso consciente do corpo e sua linguagem; a consciência e a compreensão do meio ambiente etc. (GHEDINI, 1994, p. 200).

A professora Inês afirma que as crianças mudaram ao longo do semestre, mas, talvez por não ter feito registros dessas mudanças, é desafiador escrever sobre elas.

A respeito da Mostra Cultural, as professoras têm opiniões diferentes. Para Jane, é um momento gratificante para os pais, pois é a oportunidade que têm para saber mais sobre o que as crianças fazem no CEI. No ano anterior, sua experiência havia sido positiva. Desde o primeiro dia da observação foi possível perceber a preocupação da professora com a Mostra Cultural e, durante as conversas informais que tivemos com ela, percebemos que o evento era o norteador das atividades realizadas em sala de aula.

Em um momento de conversa informal, ela se diz aliviada pelas atividades que serão expostas já estarem prontas e que agora precisa fazer "coisas só para passar o tempo das crianças." Por faltar ainda 2 meses para o final das aulas, ela declarou com esta afirmação que apenas os registros relacionados ao projeto eram válidos para "ocupar" as crianças, agindo da forma como descreve Serrão (2003, p.27): "muitas vezes, o professor, com uma preocupação quantitativa da produção de seus alunos [...] pode transformar-se em um cronometrista do seu tempo e do tempo de seu aluno." Encerrando-se as obrigações para o compromisso institucional que, de alguma forma, valoriza o registro das professoras e o trabalho realizado, Jane não percebia mais necessidade de realizar um trabalho intencional com as crianças.

Inês, além da grande quantidade de trabalho para preparar a Mostra, observa que há um clima de competição entre as professoras, gerador de mais incômodo e ausência de significado para as crianças sobre o evento. Quando questionada sobre o formato que julgaria ideal para a exposição dos trabalhos realizados, entendemos que deixaria a classe como é e faria a exposição das produções da criança sem a preocupação com o "pano de fundo" criado em cada espaço. No entanto, ao mesmo tempo que julga importante expor o que as crianças fazem, em sua fala, mostra-se incomodada com as crianças que ainda não fazem registros gráficos com representações estruturadas, preocupando-se com a exposição de garatujas.

Concordamos com Inês quanto ao questionamento sobre o significado desse dia para as crianças, bem como sobre os cenários montados pelas professoras. As produções delas poderiam ser expostas ao longo do ano, conforme fossem realizadas, para criar uma história, um contexto do trabalho realizado. A montagem de panos de fundo feita pelos adultos só teria sentido se também fosse realizada durante o desenvolvimento do projeto, a fim de despertar curiosidade, promover diálogos e novas descobertas sobre os assuntos trabalhados.

Com base nas fotos de cada sala, levantamos alguns pontos que consideramos importante destacar. No 1º Estágio A, é possível ver muitas produções da professora para compor o cenário. As atividades individuais das crianças eram muito semelhantes umas das outras e, nas produções coletivas, como a maquete e as tartarugas com garrafa PET, parecia haver condução do trabalho pela professora. As fotos no mural não tinham legenda ou explicação.

No 1º Estágio B, as fotos também não possuíam identificação. É possível notar maior quantidade de informação escrita sobre o conteúdo desenvolvido, como no mural

dos insetos e nas fichas de descobertas. Com a exposição de insetos trazidos de casa, é possível entender que houve, de alguma forma, envolvimento da família no projeto. As peças produzidas pelas professoras foram mescladas com as produzidas pelas crianças: havia borboletas e abelhas feitas com sucata penduradas pela sala; no jardim montado ao fundo, havia animais confeccionados individualmente ou em grupo, como formigas e baratas. As atividades individuais pareciam ser orientadas pela professora, e era possível ver a diferença entre elas nas cores e traçados. Havia também quebra-cabeças confeccionados pela professora com caixas de papelão com desenhos de insetos e jogos da velha com joaninhas no lugar das peças. Embora o segundo jogo, a nosso ver, fosse ainda muito desafiador para crianças de 3 anos, os quebra-cabeças pareciam uma proposta interessante.

Observando as duas salas, é possível notar que a professora Inês buscou utilizar maior variedade de linguagens – observação de insetos, fichas de descobertas, jogos – do que apenas registros gráficos e construções com sucata, como observado na sala do 1º Estágio A. Ainda assim, não é claro o processo desenvolvido ao longo do projeto pelo grupo ou os interesses de cada criança.

Para Barbosa e Horn (2008), trabalhar com projetos possibilita a aprendizagem por meio do estabelecimento de relações, de maneira não linear e utilizando as múltiplas linguagens: são propostas para serem realizadas com as crianças, e não para as crianças. Conforme as autoras (p.40), a formação deficiente de professoras para Educação Infantil faz com que, em suas práticas, seja possível observar o ensino de senso comum, muitas vezes baseado em sua própria experiência escolar, "um conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio;" é necessário um repertório profundo sobre temas da infância e dos conteúdos envolvidos para o trabalho com projetos.

Após a pequena presença dos pais no dia da Mostra, Jane afirma que aqueles que levaram as crianças ao CEI no dia seguinte ficaram surpresos com o que estava exposto e com o aprendizado das crianças. Para ela, a ausência dos pais é sinônimo de desinteresse. Em nosso entendimento, o não comparecimento pode estar vinculado a questões diversas que implicam o relacionamento entre família e creche, e sua análise sairia dos propósitos desta investigação.[15]

[15] Embora a documentação tenha grande relação com a comunicação entre família e escola, optamos por fazer um recorte do tema no que tange às questões relacionadas à relação entre professoras e crianças.

Estabelecemos diálogos com as crianças que estiveram presentes no evento para que fossem evidenciadas as percepções que elas tinham sobre o que haviam realizado e o valor que davam ao que seria ou havia sido exposto.

Abaixo, são apresentados alguns desses diálogos, com grifos nossos para comentários posteriores. Destacamos esses dados por acreditarmos que eles confirmam a imagem de criança defendida nesse estudo: capaz de pensar sobre processos vividos, estabelecer relações e entender o papel do professor nas relações de ensino e aprendizagem. A variedade de exemplos é usada para validar algumas interpretações, já destacadas anteriormente em alguns casos.

> Amanda voluntaria-se a me apresentar os murais da sala e estabelecemos um diálogo:
> - **O meio ambiente, a tia Jane reciclou as coisas. Reciclou papel de doce – ali!** E a gente pintou em uma maquete.
> - O que vocês pintaram?
> - Animais, sujeira...
> - Por que tem sujeira?
> - Pra saber!
> - E o que a gente precisa fazer com o meio ambiente?
> - Cuidar da cidade, reciclar o lixo, jogar o lixo no lixo... E quando a tia fez isso (mostra o mural), ela reciclou.
> - E vocês, reciclaram alguma coisa?
> - Eu reciclei a minha garrafa e a minha mãe jogou no lixo.
> - O que você fez com a sua garrafa?
> - Eu peguei a garrafa, cortei com uma tesoura e ela ficou uma boneca!
> (Gravação em vídeo, 22/11/2010).

Neste exemplo, a criança demonstra estabelecer relações entre os produtos finais expostos e os conteúdos trabalhados em alguns deles. Chama-nos atenção, porém, o papel central da professora na fala da criança, como a responsável por executar as propostas, o que evidencia o papel das crianças como espectadoras na realização de registros, já indicado anteriormente. No final do diálogo, a criança evidencia o quanto é competente para não apenas entender, mas relacionar com seu cotidiano o conceito de reciclagem e reaproveitamento de materiais discutido na sala ao longo do projeto e colocar em prática seu conhecimento.

> Após uma criança dar início à conversa sobre o que tinha visto na Mostra Cultural, na sala de uma professora, dou continuidade ao diálogo:
> - O que mais tinha lá (na sala) na Gláucia?
> - Elefante, zebra, leão, onça, jacaré e um macaco.
> - Nossa, quanto bicho! Foi por isso que você mais gostou?
> - Sim.

> - De qual outra você gostou?
> - Da sala? Da Karen.
> - O que tinha na da Karen?
> - Um leão e uma onça.
> - Você gostou dessa?
> **- E eu gostei da sala da tia Jane.**
> **- Por quê?**
> **- Porque tinha tartaruga – você acredita que tinha tartaruga papai e mamãe?** E as casinhas... E o Lixito e Lixonildo...
> - E o que você mais gostou dessa sala?
> - A floresta suja e limpa. Eu adorava lá.
> **- E por que tinha tudo isso lá?**
> **Demora para responder.**
> **- Porque... a tia queria fazer, e ela fez**.
> (Gravação em vídeo, 29/11/2010).

Neste trecho, ao falar da exposição do trabalho de sua própria sala, a criança remete sua preferência pelo objeto (tartaruga), sem fazer referências ao processo de construção ou sobre o significado envolvido (reutilização de garrafas pets para a confecção do casco do animal). Quando perguntamos o motivo da exposição dos trabalhos naquele dia, ela faz referência à vontade da professora como justificativa.

> (Pesquisadora) - No dia da Mostra, o que vocês gostaram de ver? O que foi legal?
> (Criança 1) - Eu gostei de ver sabe o quê? A irmã dele! Porque ela é *mó* legal!
> (Criança 2) - A Alê não é a minha irmã! A Carla que é!
> (C1) - Eu gostei de ver a beterraba e o painel.
> **(P) - Vocês foram a todas as salas? De quais vocês gostaram?**
> **(C2) - Eu gostei da sala da tartaruga.**
> **(P) - Qual era a sala da tartaruga?**
> **(C1) - Eu gostei também. Era a tartaruga de verdade!**
> **(C2) - E também tinha aquela tartaruga ali.**
> **(P) - Por que tem uma praia ali montada?**
> **(C1) - Porque é pra tomar banho.**
> **(C2) - É porque a tia tá apresentando dos lixos.**
> **(C1) - É da reciclagem.**
> (Gravação em áudio, 29/11/2010).

Novamente, o interesse pelos animais é apresentado. As crianças fazem referência a uma tartaruga real, que estava exposta em uma sala, cujo projeto havia sido de animais domésticos. Ao tentarmos conduzir o assunto para falar sobre a própria sala e as propostas que haviam realizado, as crianças referiram-se ao tema do projeto – reciclagem – e à professora como executora do processo, excluindo-se da realização dos produtos finais apresentados.

> Duas crianças observam com interesse as fotos que foram expostas na Mostra e que a professora deixou na sala. **Uma diz "Eu tava aqui atrás, não é?", recordando-se de um momento registrado**. (Gravação em vídeo, 01/12/2010).

Destacamos esse trecho para evidenciar o papel da fotografia como recurso de auxílio à memória, que permite o resgate de momentos e relações vivenciados, mesmo para crianças pequenas. Estas demonstraram gostar de observar-se e observar os colegas, estabelecendo um diálogo que permanece estruturado por um maior período de tempo do que em muitos dos momentos percebidos.

> Converso informalmente com um grupo de crianças. Pergunto se elas gostaram da Mostra.
> (Criança 1) - Eu comi sorvete!
> (Criança 2) - Eu não comi pastel, não!
> (Criança 3) - A mamãe deixou eu brincar!
> **(Pesquisadora) - E das coisas que você viu, o que você mais gostou?**
> **(C1) - O projeto.**
> **(P) - Qual projeto?**
> **(C1) - O da sala.**
> **(P) - Qual sala? Dessa? O que você mais gostou que tinha aqui?**
> **(C1) - Que tinha um projeto!**
> **(P) - O que tinha nesse projeto?**
> **(C1) - Não sei. Você viu?**
> (P) - Eu vi. Tinha um monte de coisa que vocês fizeram.
> (C1) - Você não viu a foto, eu vi a foto ali. Você viu a foto lá?
> (P) - Que foto? As que estavam no armário? Você aparece em alguma?
> Áudio ruim no final.
> (Gravação em vídeo, 01/12/2010).

Neste diálogo, a criança demonstra estar ciente do objetivo da Mostra – apresentar projetos, mas sem se recordar de nenhum dos trabalhos que realizou, o que nos leva a refletir sobre o significado, para ela, dos processos de produção. Mais uma vez, há referência às fotografias, o que reforça o significado dado pelas crianças a essa forma de registro.

> Converso com outro grupo de crianças sobre a Mostra. Estamos perto das fotos.
> (Pesquisadora) - Você gostou de vir?
> (Criança 1) - É a Mostra Cultural.
> (Criança 2) - Um desenho da Mostra Cultural.
> (P) - Um desenho? Qual desenho?
> (C2) - É do Patati-Patatá, da Xuxa e da Barbie.
> (C1) - Não é da Xuxa, nada!
> **(P) - Na Mostra Cultural, você veio? O que você viu?**

> **(Criança 3) - Eu vi a minha irmã e a minha vó e *nóis tirô* foto.**
> **(P) - Aonde?**
> **(C3) - Aqui na sala.**
> **(P) - O que tinha na sala?**
> **(C3) - Florzinha.**
> (Gravação em áudio, 01/12/2010).

A foto aparece novamente, desta vez, como meio para registrar o momento atual e compartilhado. Mas, não há referência ao conteúdo ou algum registro realizado – a "florzinha" fazia parte dos cenários criados pela professora, como pano de fundo para a apresentação do trabalho com insetos. Assim, concordamos com Barbosa e Horn:

> As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores. (BARBOSA; HORN, 2008, p.28).

Segundo Ghedini (1994), as creches italianas evitaram estabelecer um currículo que reproduzisse as práticas das escolas de Educação Infantil. Para a autora (p.198), "enfatizou-se especialmente a importância das relações individualizadas e personalizadas, evitando-se determinar uma organização rígida do tempo e do espaço, o que limitaria a espontaneidade das interações infantis e seus jogos de descobertas."

7.2 O olhar das crianças sobre o dia a dia: a observação das fotos

Como as crianças que participaram do primeiro momento da pesquisa não estariam mais presentes no CEI ao final da terceira etapa, acreditamos que seria importante dar um retorno a elas do trabalho realizado pela pesquisadora. A estratégia escolhida foi a apresentação de algumas fotos tiradas no processo, realizada no computador com grupos de três a quatro crianças por vez. Durante esse momento, estabelecemos diálogos sem a presença de nenhum adulto do CEI e entendemos que os comentários espontâneos feitos pelas crianças nessa situação também são fontes de dados importantes sobre sua percepção do cotidiano escolar.

Alguns trechos foram selecionados, por categorias determinadas, posteriormente à finalização de todas as apresentações. Os diálogos foram gravados com a autorização das crianças; a grande variedade de vozes e nossa preocupação em fazer desse um

momento dinâmico e prazeroso às crianças não possibilitou, infelizmente, creditar a autoria a cada uma das frases.

Acreditamos que as falas abaixo vêm ao encontro das reflexões apresentadas nesta seção, sendo desnecessário discorrer sobre elas.

Sobre as professoras

"Ela manda pegar, brincar e depois na hora de ir embora, guardar."

"A professora tá fazendo nossa atividade. Ela fica trabalhando."

"A tia Jane pega a caixa e fala que é hora do brinquedo. E aí ela dá. Ela fala que tem que ficar no lugar."

"Quando ela faz alguma coisa, ela guarda pro dia da Mostra."

"Ela brinca só um pouquinho, depois ela trabalha, conversa e fala que é falta de educação."

Sobre as atividades

"A gente tá pintando esse negócio para a Mostra. É um de cada vez, vai virar briga e vai sujar a mão. E não pode sujar a mão. Porque a tia fala que se sujou a mão vai ficar sujo, vai ter que ir embora desse jeito."

"A atividade tem que fazer um de cada vez."

"É a tia que escolhe a atividade."

"Essa atividade é da reciclagem porque não pode jogar lixo no chão."

"Essa árvore é para pôr no mural."

"Ela mostra a atividade para a gente pintar."

Sobre as crianças e o brincar

"Ele tá desobedecendo, porque ele tá aqui mexendo (caixa de brinquedos). Só pode quando a tia mandar. É, só quando ficou quieto."

"Ele tá pegando o brinquedo e nem pediu pra tia!"

"Esse aqui é o pula-pula e o mais importante: não pode dar soco no amigo, não pode chutar o amigo, não pode brigar. E não pode pular mais alto."

"Ele tá pensando aqui, porque ele bateu."

"Ele tá de castigo."

"(Pesquisadora) Por que precisa brincar sentado?

(Criança) Porque senão a gente fica brigando."

8 O TERCEIRO MOMENTO DA PESQUISA: A REFLEXÃO ALIADA À PRÁTICA

Após a análise dos dados, foi necessário um novo alinhamento do encaminhamento da pesquisa. Entendemos que seria válido apresentar a proposta da documentação como estratégia de investigação sobre os processos de aprendizagem das crianças, sendo possíveis desdobramentos do olhar para outras questões, como apresentamos anteriormente, como rotina e ambiente. Mas, percebemos que tentar realizá-lo como um ciclo completo de investigação não seria possível pelo tempo disponível e a complexidade do processo.

Assim, optamos por trazer para o cotidiano importantes reflexões, para que, caso professoras e gestoras tivessem interesse, pudessem continuar a proposta com a intenção de realizar documentações posteriormente à pesquisa. Entendemos que o processo de participação da pesquisadora no dia a dia poderia, inicialmente, trabalhar com o olhar das professoras sobre as crianças e, em seguida, abordar a questão do registro, que poderia resultar em impactos positivos na prática docente: o caminho percorrido para esse fim seria definido em parceria com as educadoras. Dessa forma, buscamos meios de sensibilizá-las para que a criança fosse vista como sujeito, com direito a se expressar e participar de maneira ativa dos processos de aprendizagem, sendo necessário, para isso, ingressar em sua estrutura de tempo, que, como afirmado anteriormente, é diferente da previsão e restrição do tempo do relógio (EDWARDS *et al*., 1999).

No mês de março de 2011, voltamos ao CEI para conversar com a coordenadora e a diretora, apresentando as observações feitas no ano anterior. Nesse encontro, a intenção era compartilhar alguns pontos importantes para a definição do foco de trabalho desse momento em que deixaríamos de ser apenas observadores para atuar de maneira mais próxima às professoras.

Elegemos quatro tópicos para orientar as conversas e apresentamos os principais aspectos de cada um deles durante o tempo em que acompanhamos as duas professoras nas salas. O primeiro ponto abordado, as relações professor-aluno; o segundo, o tipo de proposta feita às crianças nos momentos de atividade e os encaminhamentos realizados pelas professoras; o terceiro, a organização das salas e uso dos espaços comuns pelas crianças; por último, o brincar.

Durante essa conversa, evitamos emitir julgamentos ou opiniões, explicitando que se tratava de um recorte e que seria valioso, por sua experiência cotidiana, definir o assunto sobre o qual nos debruçaríamos nos próximos meses. Reforçamos nossa intenção de participar ativamente dessa etapa do processo, sendo o envolvimento das gestoras muito importante para que a proposta resultasse em alguma mudança na prática. A escolha deveria ser feita pela avaliação e disposição em executar mudanças em longo prazo.

Conversamos sobre cada um dos tópicos e definimos que nossa atenção seria voltada ao tipo de proposta que as professoras faziam às crianças e como encaminhavam esse momento de atividade. Ampliando as observações que levamos, afirmaram que a prática da centralização pelo professor do que era realizado em sala, o desenvolvimento das atividades em grandes grupos, a padronização das propostas para todas as crianças e a valorização do produto final era comum a todo o CEI.

Dessa forma, a conversa foi encaminhando-se para a discussão sobre "atividades de arte," uma vez que a grande parte das atividades realizadas pelas crianças baseava-se em registros gráficos de modalidades diferentes. Fizemos uma breve exposição sobre o trabalho realizado em Reggio Emilia e a existência, em cada escola, de um ateliê que privilegiava a expressão das crianças pelas múltiplas linguagens. A coordenadora e a diretora mostraram-se animadas com a ideia de compartilhar a experiência italiana com todos os funcionários do CEI e convidá-los a participar de um processo: havíamos definido que seria montado um ateliê.

Assim, nesta seção, apresentaremos as duas linhas que passaram a fazer parte do terceiro momento da pesquisa: a montagem do ateliê, na qual participamos, especialmente, da apresentação teórica e reflexões iniciais sobre a estrutura física e a concepção de trabalho, colaborando com a organização do espaço e construção do portfólio; e o acompanhamento da sala da professora Inês, com o intuito de, em parceria, buscar reflexões e transformações após o conhecimento do processo de documentação. Não foi possível continuar a pesquisa com a professora Jane, pois ela entraria em licença-maternidade 2 meses depois, interrompendo o trabalho.

A proposta de montagem do ateliê surgiu de forma atrelada à formação das professoras com o intuito de sensibilizá-las para o olhar artístico, despido de julgamentos e passível de diferentes interpretações. Ainda nesse encontro, refletimos sobre a necessidade de espaço e infraestrutura para essa criação, e foi definido que seria usado um pedaço da brinquedoteca, instalada em um grande salão, para o ateliê.

Na mesma semana, houve uma Parada Pedagógica, momento de formação de todos os funcionários. Acordamos que faríamos uma breve apresentação sobre a arte na Educação Infantil e a abordagem de Reggio Emilia para que déssemos início ao trabalho de reflexão sobre o aspecto definido anteriormente. O intuito era de que, com um novo espaço e debates sobre o assunto e apoio da coordenadora e da diretora, as professoras fossem se mobilizando para a análise do que poderiam modificar em sua prática em relação às atividades propostas às crianças.

A apresentação que fizemos foi pautada na provocação de um debate baseado em perguntas:

- O que é trabalhar com artes na Educação Infantil?
- Quais são as propostas realizadas?
- Qual tipo de material é utilizado?
- Quanto tempo leva uma proposta? Quem define esse tempo?
- Para que são feitas atividades de arte?
- Sentimo-nos seguras para trabalhar com essa área do conhecimento? Por quê?

Para ampliar a discussão e pautar o diálogo em dados teóricos, apresentamos também alguns trechos teóricos sobre o trabalho com arte baseados nos seguintes princípios: o trabalho desenvolvido envolvendo a arte com as crianças é consequência da concepção de arte do professor; na escola, a proposta de trabalho com arte não tem como objetivo a formação de artistas; é importante apresentar referências de diferentes tipos de arte nas distintas culturas, para que as crianças possam apreender que não existem padrões a serem seguidos, e que a inspiração para o trabalho com arte na escola pode vir não apenas de artistas, mas, da temperatura, da luz, do som, do cheiro e das estações do ano (HOLM, 2005).

Ainda conforme a autora, o espaço para a realização das propostas precisa ser desafiador, com espaço para movimentação e possibilidade de escolha pelas crianças de qual material utilizar, tendo oportunidades para experimentar e compartilhar opiniões e hipóteses com outras crianças e adultos. O ateliê seria um espaço para as crianças aprenderem a estar juntas de uma forma diferente, com maior liberdade de exploração e tempo para criação, aprendendo a valorizar os diferentes tipos de trabalho.

Para Leite e Ostetto,

> A despeito de reconhecer a dificuldade de conquistar novos espaços que engendrem novas práticas, tem crescido nas instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a

> formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. (LEITE; OSTETTO, 2010, P.11-12).

Por fim, apresentamos a proposta de Reggio Emilia, destacando seus principais aspectos e o papel do ateliê na proposta pedagógica da escola. Ao final de nossa apresentação, a diretora contou a todos que montaria um ateliê na escola, mobilizando professoras e funcionários a participarem com ideias, sugestões e auxílio nos momentos possíveis. Propusemos, então, que fizessem um registro dessa construção em forma de portfólio, para que tivessem a memória do processo e pudessem compartilhar ideias e reflexões.

Na mesma data, entreguei à professora Inês, com quem continuaria a pesquisa de maneira próxima, e à coordenadora, dois textos sobre documentação: o segundo capítulo do livro “Tornando visível a aprendizagem das crianças” de Kinney e Wharton (2009), intitulado “O que queremos dizer com abordagem da documentação?”, e o texto “Duas reflexões sobre a documentação,” de Gandini e Goldhaber (2002). Ficou acordado com a professora que, após a leitura, conversaríamos sobre suas impressões a respeito do trabalho de documentação. Ela aceitou e mostrou-se receptiva.

Na semana posterior, levamos ao CEI folhas de papel sulfite tamanho A3 encadernadas, para que pudesse ser construído o portfólio do processo. Como havia pouco uso de registro, acreditamos que a construção de algo que estivesse ao alcance de todos para a leitura e contribuições seria mais significativo à equipe do que formatos como vídeo ou apresentações feitas virtualmente.

Durante os 2 meses seguintes, houve grande envolvimento da coordenadora e da diretora na montagem do ateliê. Conseguiram a doação de uma divisória para o espaço da brinquedoteca e, com ela, material para o forro do teto de todas as salas, que era de concreto. Também mobilizaram alguns voluntários da associação de que fazem parte para a organização do espaço, pintando e reaproveitando armários e mesas que estavam guardados em um depósito.

Fig.29 – Espaço da brinquedoteca que foi utilizado para criação do ateliê

Fig.30 – Página do portfólio que registra as mudanças ocorridas na construção do ateliê

Fig.31 – Página do portfólio que registra a participação de voluntários na escolha de materiais para o ateliê

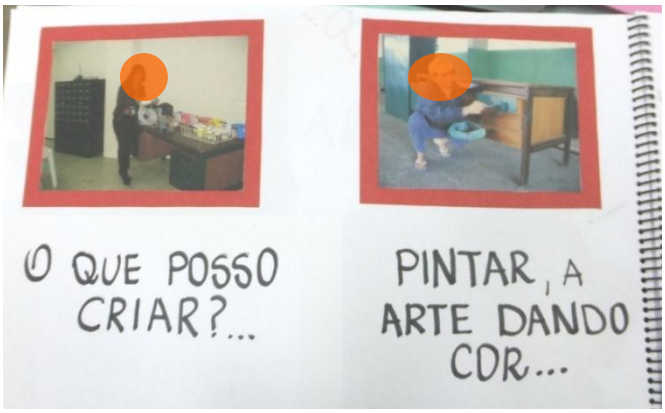


Fig.32 – Página do portfólio que registra o envolvimento de funcionários na construção do ateliê

A Parada Pedagógica dos meses subsequentes ao retorno da pesquisadora foi pautada na discussão e vivência sobre a arte. Na Parada que aconteceu no mês de maio, da qual participamos como ouvinte, houve um momento de leitura em pequenos grupos sobre o tema, seguido de apresentação em forma de pequenos seminários, e um momento para ir ao espaço do ateliê e ver o que já estava sendo feito, sugerindo ideias baseadas nos materiais separados pelos voluntários.

Por fim, um grupo de teatro formado por adolescentes atendidos em outra instituição da mesma associação apresentou uma peça, ampliando a discussão entre as professoras sobre as múltiplas linguagens. Para que a discussão feita no dia da Parada Pedagógica não se perdesse, pedimos que cada professora registrasse suas impressões a respeito da discussão teórica e suas sugestões para o ateliê.

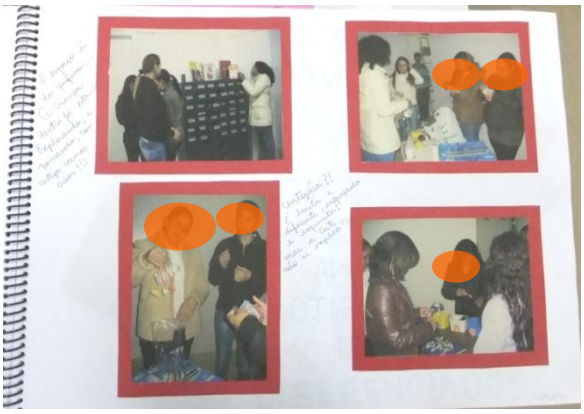


Fig.33 – Página do portfólio que registra a participação das professoras na construção do ateliê

Fig.34 – Página do portfólio que registra momentos da discussão teórica das professoras na Parada Pedagógica

Fig.35 – Página do portfólio que registra a apresentação de teatro feita por jovens para as professoras na parada Pedagógica

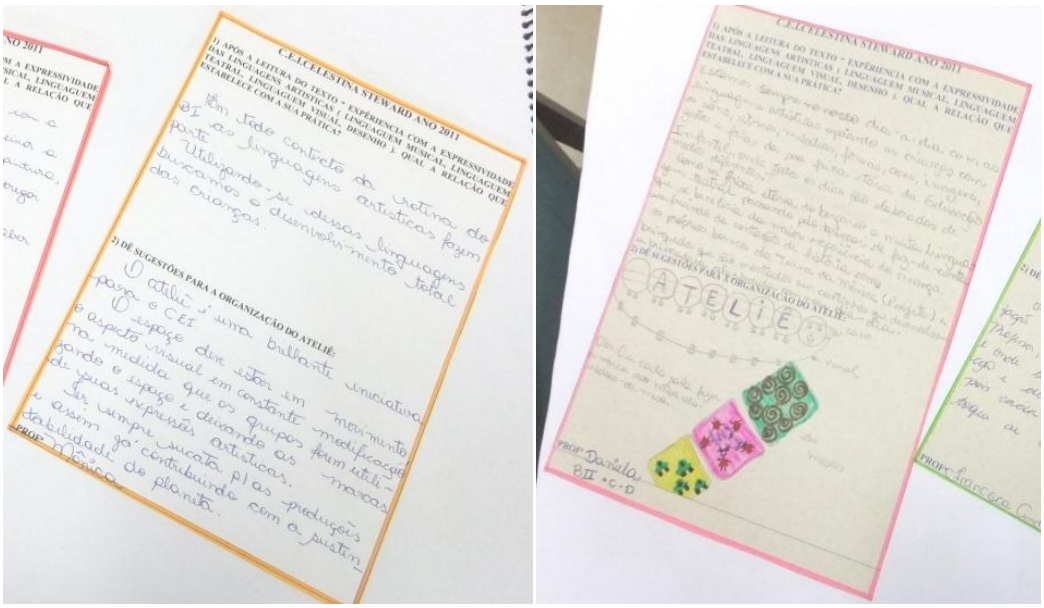


Fig.36 – Página do portfólio que registra as impressões das professoras sobre a discussão teórica e sugestões para a montagem do ateliê

No mês de maio, voltamos a acompanhar a professora Inês e sua turma. Assim, durante dois meses ela havia lido textos sobre a documentação e participado dos encontros de formação do CEI sobre como o trabalho com as crianças pode ser realizado por meio de diferentes linguagens, além de estar envolvida, com as outras professoras, na construção de um novo espaço para desenvolver propostas com as crianças. Inicialmente, conversamos sobre suas impressões após a leitura dos textos:

> Documentar parece um trabalho difícil... Comentei com a coordenadora que eu acho que eu não vou conseguir... [...] Eu gostei de ver as sequências das fotos! **Comecei a observar o que eles fazem e conversam na hora de brincar... Eu não observava assim! Eu comecei a observar melhor...** [...] Como as coisas estão tão perto e a gente acha difícil... Como a brincadeira... Eles aprendem muito! É mais fácil de perceber. [...] Eu vi também que é bom a gente compartilhar com os outros. (Diário de campo, 23/05/2011).

Nestas falas, houve indícios de que a leitura dos textos e o trabalho realizado nos momentos de formação foram provocativos de reflexão da professora sobre sua prática. É possível perceber também a apreensão de alguns momentos significativos que fazem parte da documentação: a observação atenta; a valorização dos momentos em que as crianças estão envolvidas em brincadeiras, como momentos significativos para seu desenvolvimento; a importância da troca dessas percepções com os parceiros; o valor da fotografia quando usada para registrar o processo e não apenas os produtos feitos pelas crianças. Inês também demonstrou sua compreensão sobre o a documentação: realizá-la não é fácil... Exige disciplina, envolvimento, atenção, estudo e reflexão.

Assim, solicitamos que ela escolhesse um aspecto que lhe havia chamado a atenção no texto ou uma linguagem que considerasse interessante investigar, e ela sugeriu, no primeiro momento, o envolvimento das crianças com a massa de modelar.

Como já descrito neste trabalho, a escolha do que documentar nem sempre é uma tarefa simples – especialmente, quando é a primeira vez que o fazemos. Nesse momento, sabíamos que essa escolha poderia ou não oferecer as situações desejadas para a reflexão; para isso, era necessário tentar.

Na semana seguinte, iniciamos o processo de investigação, observando e registrando por meio de fotografias e vídeos o que as crianças faziam ou como se comportavam ao receber a massa de modelar de tamanhos variados e consistências diferentes trabalhando em pequenos grupos. De modo geral, as crianças, fizeram comparações de tamanho de “cobras” e bolinhas e algumas tentativas de montar letras.

Como o projeto que estavam desenvolvendo no ano era “O circo,” a professora nos contou sua ideia de pintar as crianças de palhaço. Sugerimos uma proposta no ateliê, mesmo sem o espaço ter sido “inaugurado:” para iniciar, as crianças seriam divididas em três grupos – dois deles seriam convidados a desenhar com materiais diferentes (caneta, giz e lápis de cor) e um a ficar em frente ao espelho com a professora que, em lugar de pintá-los, mostraria um livro com imagens de palhaços, como referência para que cada um fizesse sua própria pintura. Antes de iniciar, Inês afirmou: “Isso me assusta... Eles sempre fazem tudo junto... Agora que vai ter que esperar...” (Diário de campo, 31/05/2011).

Mesmo receosa, a professora mostrou-se disposta a tentar uma configuração diferente para a realização da proposta. No final, ao ver as crianças felizes por terem escolhido cores e representado a pintura no rosto como preferiram, a professora mostrou-se entusiasmada, fazendo uma roda de conversa na sala, para que as crianças pudessem falar sobre a experiência. Algumas falas das crianças:

> Eu vi um palhaço na TV. Ele pintava o rosto assim, e o nariz também. (apontando para o próprio rosto)
> Eu gostei porque eu pintei o nariz e a bochecha.
> Eu pintei igual um tigre!
> Eu gostei de pintar o rosto todo.
> (Diário de campo, 31/05/2011).

Fig.37 – Crianças ao entrarem pela primeira vez no ateliê, ainda em construção

Fig.38 – Crianças observam a professora pintar o rosto

Fig.39 – Crianças pintam o rosto em frente ao espelho

Após o jantar, Inês mostrou algumas propostas das crianças e comentou: "Já deixo eles fazerem tudo sozinhos... Eles perguntam ´E agora?,´ e eu digo ´Não sei, o que você acha? Esse desenho não é meu, é seu!'" (Diário de campo, 31/05/2011). Entendemos esta postura como um indício de sua apreensão da ideia de que as crianças são competentes e capazes, sendo desnecessária sua orientação com a intenção de garantir que todos façam um "bom desenho," como era sua preocupação. Esta apreensão aproxima-se da afirmação feita por Kramer:

> [...] tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação –, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas [...] esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2004, p.272).

Na primeira semana do mês de junho, a professora preparou bandeirinhas de papel que as crianças pudessem pintar e usar como parte da decoração da festa junina. Retomando a satisfação das crianças ao trabalharem com maior autonomia na semana anterior, propusemos-lhe que, em lugar de todos usarem a mesma técnica para decorar as bandeirinhas, fossem montados cinco grupos com materiais diferentes, para que pudessem escolher como enfeitar suas bandeirinhas. A essa altura, era possível perceber que a investigação sobre a relação das crianças com a massa de modelar havia "perdido forças." A professora demonstrava entusiasmo pela ideia de as crianças realizarem suas produções com maior autonomia. A partir de então, esta se tornou a temática da investigação.

Fig.40 – Crianças observam materiais para escolher qual preferem usar

Nas cinco mesas, foram colocados giz de cera, cola colorida, lápis de cor, milho de pipoca e pequenas bandeirinhas de outras cores para colagem. Inês organizou as crianças e perguntou a cada uma qual material preferia usar na proposta. Como muitos queriam os mesmos, decidimos criar uma "segunda rodada": cada um poderia confeccionar duas bandeirinhas, o que possibilitaria às crianças escolher duas técnicas diferentes. Durante a realização da proposta, Inês precisou se ausentar por alguns instantes, e foi substituída por outra professora.

> Karina que finalizava a primeira bandeirinha, pede outra à professora para pintar com a cola colorida, mas ela não lhe entrega afirmando que irá fazer muita bagunça. Quando Inês retorna, contei-lhe o ocorrido a ela, que chama Karina e lhe entrega outra bandeirinha. A professora que diz que ela é uma criança estigmatizada desde o berçário e que, por isso, as pessoas não acreditam que ela é capaz.

> Karina usa o material com independência e finaliza a proposta como as outras crianças. Ainda sobra tempo para brincarem no parque! Lá, observamos outra professora segurar uma criança pelo braço e obrigá-la a sentar. Inês demonstra indignação com a atitude, dizendo que algumas professoras não têm paciência com as crianças e as tratam de qualquer jeito... Conversamos sobre autoridade X autoritarismo. (Diário de campo, 06/06/2011).

A indignação de Inês com a forma de a outra professora relacionar-se com a criança e o desdobramento da conversa para questões sobre a importância de ter autoridade, mas não ser autoritária com as crianças é, a nosso ver, mais um indício de reflexão da professora. Não havia mais, como no ano anterior, a prática de excluir as crianças dos momentos – atividades ou brincadeiras – como consequência para "indisciplina;" quando algo acontecia, Inês conversava com a criança com o intuito de fazê-la refletir sobre sua atitude. Em alguns momentos, ficavam sentadas observando os amigos para terem exemplo das atitudes que eram esperadas para aquela proposta e, logo depois, eram inseridas no grupo.

No dia seguinte, fomos novamente ao CEI. Quase toda a tarde foi dedicada aos ensaios da festa junina. Quando retornamos à sala, a professora organizou uma roda e distribuiu as bandeirinhas feitas no dia anterior, para que as crianças falassem sobre o que fizeram. Ela fez algumas perguntas para incentivá-los, retomando o trabalho feito. Algumas falas das crianças:

> As minhas cores misturaram. Parece uma gelatina!
> Eu passei a mão assim e coloquei o brilho!
> Eu colei o milho e fiz outra colagem.
> Eu fiz as cores assim para misturar.
> (Diário de campo, 07/06/2011).

A professora pareceu incorporar em sua rotina a possibilidade de as crianças reverem o que fizeram e poderem falar sobre suas produções aos colegas, retomando suas ideias e percepções. Esta prática é favorável para a mudança da concepção de criança:

> Escutar as crianças tem mudado a maneira como pensamos sobre elas. Tem mudado nossos entendimentos e perspectivas sobre como e o que as crianças aprendem e sobre a nossa imagem delas. Temos sido capazes de enxergar mais claramente o incrível potencial de todas as crianças, sua riqueza, seus talentos, seus entendimentos e suas visões de mundo, seus sentimentos sobre si mesmas e sobre as outras crianças à sua volta, assim como sobre os adultos envolvidos com elas. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 25-26).

Ainda para Kinney e Wharton (2009), ao possibilitar, por meio da escuta, a expressão das crianças pequenas, estamos valorizando-as como cidadãos e inserindo-as na vivência de um processo democrático.

Após 2 semanas, retornamos ao CEI. A professora havia preparado um rosto de palhaço em uma cartolina e, em pedaços menores, uma boca, os olhos, o chapéu e o nariz. A proposta era que cada grupo pintasse uma parte para que, posteriormente, pudessem montar juntos o rosto do palhaço. Inês nos perguntou sobre a cor que as crianças deveriam pintar o cabelo e sugerimos que perguntasse às próprias crianças, que escolheram azul e verde. Inês entregou os dois potes ao grupo. Após o término da proposta, enquanto organizava a sala, a professora propôs uma roda de música, envolvendo as crianças rapidamente, sem fazer com que ficassem esperando por um tempo prolongado. Em seguida, distribuiu brinquedos que estavam em uma caixa, incentivando-as a escolher dois tipos e trocá-los entre si. Inês nos contou que iria montar o palhaço com as crianças para expor no ateliê. Disse que tiraria fotos desse processo para expor ao lado do quadro. Sugerimos também que acrescentasse algumas falas que ouvimos durante a pintura, como “A gente fez a pele dele marrom que nem a nossa!”. No final da tarde, ela conversou com as crianças e mostrou-se surpresa com a memória delas, por conseguirem lembrar de comentários que fizeram durante a proposta.

Fig.41 – Crianças realizando atividade em pequeno grupo

Ao trabalhar em pequenos grupos, as crianças, conforme Kinney e Wharton (2009, p.38), aprendem a ter e expressar um ponto de vista, bem como aprendem a respeitar a voz do outro, o que é "entendido não apenas como um requisito respeitável, mas também fundamental para o aspecto colaborativo da aprendizagem." De acordo com Bonals,

> Trabalhar em grupo se aprende com a prática, quando existem as condições adequadas. O trabalho em pequenos grupos favorece o estabelecimento de relações entre os interlocutores, criando um cenário adequado para que o aluno avance na capacidade de incluir todos os componentes do grupo e, dentre eles, especialmente, os mais necessitados; isto contribui para regular adequadamente a participação de cada um (BONALS, 2003, p.16).

No encontro posterior, retomamos com ela a conversa sobre a documentação. Afirmamos nossa percepção das últimas semanas sobre sua atenção estar voltada às propostas em pequenos grupos e à ideia de que nem todos precisam fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, o que garante maior autonomia às crianças. Ela concordou e afirmou que já havia percebido conquistas das crianças, que demonstravam maior independência e segurança, pois não mais lhe perguntavam durante o processo o que e como deviam fazer. Inês afirmou que também estava mais tranquila, aceitando com maior facilidade a diversidade de produtos finais, além de considerar o que antes via como "fracasso" (a criança não conseguir fazer algo seguindo o modelo) hoje como algo natural, parte do desenvolvimento de cada um. Para Bondioli e Mantovani, nas creches de Reggio Emilia,

> As atividades que são incentivadas já a partir da creche, que posteriormente serão potencializadas na pré-escola, são de fato relativas sobretudo ao emprego das linguagens expressivas (educação perceptiva e visual, atividades gráficas, pictóricas, manipulativas e dramáticas, atividades de projectação e construção) que o adulto tende a valorizar não somente e não tanto conduzindo a mão e o gesto infantil em suas primeiras realizações, mas conferindo a elas um sentido e uma completude que as crianças ainda não possuem. Os rabiscos, os "borrões pictóricos", o amassar de matérias são pontos de partida, materiais a serem reutilizados: podem ser animados em contos de fadas, constituir cenários de narrativas, assumir dignidade estética na exposição. Essa operação de atribuição de significado por parte do adulto ao fazer infantil constitui o eixo de uma "didática" da creche que objetiva resgatá-la de qualquer resíduo assistencial. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.327).

Em seguida, a professora nos mostrou uma proposta que estava sendo enviada aos pais: as crianças levariam uma cartola e uma capa para brincar de mágico e os pais relatariam em um papel como foi a brincadeira. Conversando com a coordenadora sobre a iniciativa de envolver os pais no trabalho realizado no CEI, ela nos contou que havia sido criado um blog para expor o trabalho realizado em cada sala também com essa intenção.

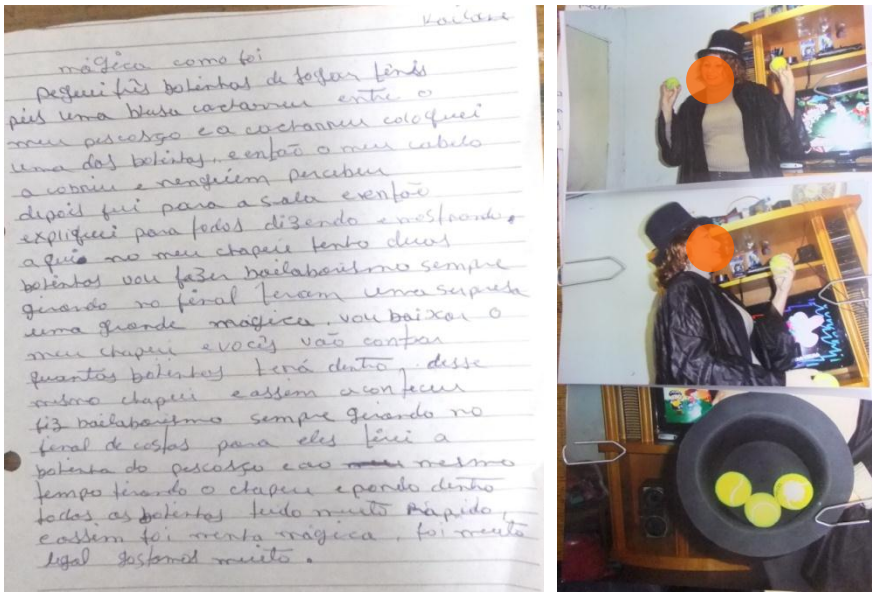


Fig.42 – Relato de pais com fotos sobre momento o de brincar de mágico

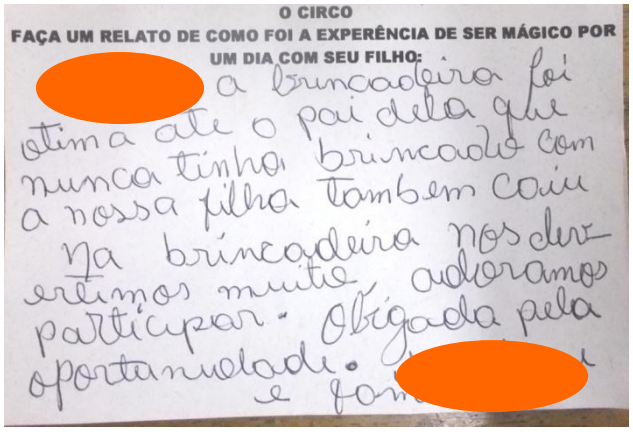


Fig.43 – Relato de pais sobre o momento de brincar de mágico

Nessa, tarde aconteceu a inauguração oficial do ateliê e cada classe foi até o local levar uma obra que preparou “de presente para o ateliê,” com o intuito de envolver também as crianças na montagem desse espaço. Quando voltamos à sala, a professora deu continuidade à proposta que iniciou pela manhã e pediu que as crianças escrevessem a primeira letra do nome em uma folha sulfite. Buscamos estabelecer um

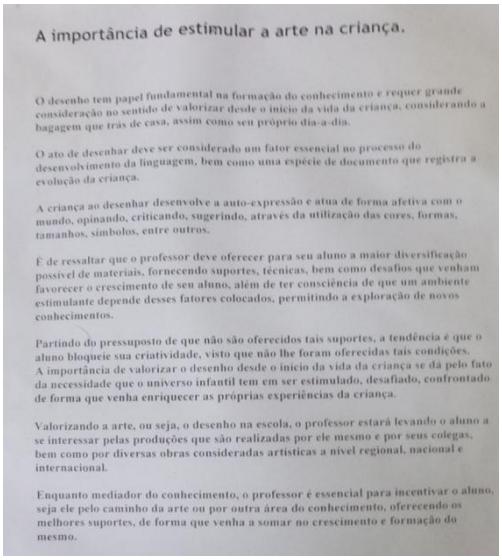
diálogo reflexivo sobre a validade dessa proposta para crianças de 3 anos, porém ela afirmou ser muito importante para elas "treinarem" o traçado. No final, poucas obtiveram sucesso. Entendemos que o processo de aquisição da leitura e da escrita, na Educação Infantil, deve ser feito por meio de outras estratégias que não o treino motor, conforme apresentado por Nicolau:

> Essa aproximação às funções e aos significados da escrita é mais marcada quanto mais as crianças são estimuladas a ouvir histórias contadas e lidas, folhear e ler imagens de livros de histórias com e sem textos, inventar histórias, dramatizando-as, recontando-as, respondendo a questões e/ou se expressando nas linguagens que preferirem; a descobrir o significado de cartazes afixados nos estabelecimentos comerciais e nas ruas; a comentar acerca dos programas de televisão assistidos; a relatar ocorrências observadas na pré-escola e fora de seu âmbito, representando-as por meio de suas múltiplas formas expressivas, inclusive valorizando as muitas oportunidades que o jogo teatral oferece; a avaliar situações decorrentes de seus jogos e brincadeiras, enfim, a conversar e a representar sobre tudo, inclusive sobre seus familiares, suas vidas e expectativas. (NICOLAU, 2003b, p.213).

Fig.44 – Coordenadora recebe crianças no ateliê

Fig.45 – Página do portfólio com registro da visita das crianças ao ateliê no dia da inauguração

Fig.46 – Ateliê após a inauguração



A importância de estimular a arte na criança.

O desenho tem papel fundamental na formação do conhecimento e requer grande consideração no sentido de valorizar desde o início da vida da criança, considerando a bagagem que trás de casa, assim como seu próprio dia-a-dia.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto-expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que não são oferecidos tais suportes, a tendência é que o aluno bloqueie sua criatividade, visto que não lhe foram oferecidas tais condições. A importância de valorizar o desenho desde o início da vida da criança se dá pelo fato da necessidade que o universo infantil tem em ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que venha enriquecer as próprias experiências da criança.

Valorizando a arte, ou seja, o desenho na escola, o professor estará levando o aluno a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas, bem como por diversas obras consideradas artísticas a nível regional, nacional e internacional.

Enquanto mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno, seja ele pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no crescimento e formação do mesmo.

Fig.47 – Texto colado em mesa no ateliê: “A importância de estimular a arte na criança”

Na primeira semana de julho, enquanto as crianças descansavam, conversamos com Inês sobre a possibilidade de envolver no projeto a exploração de movimentos e brincadeiras corporais baseados nos movimentos dos artistas do circo. Ela comentou que estava preparando, com a ajuda de outros funcionários do CEI, um espetáculo de circo para as crianças, pois muitas nunca puderam assistir a um. O intuito era familiarizá-las para que, no segundo semestre, pudesse fazer um dia de circo no qual as crianças interpretassem os artistas, buscando oportunizar uma aprendizagem significativa. De acordo com Lopes:

> Cabe ao professor, como alguém que tem domínio mais amplo da matéria, procurar dar o significado da aprendizagem ao aluno. Para que isso possa acontecer, [...] (o professor deve adotar) como

> procedimento preocupar-se com a identificação do que é essencial ou acessório para o aprendizado [...]. (LOPES, 1999, p.121)

A proposta daquele dia era um desenho com interferência. Ela mostrou uma folha às crianças com um desenho colado no meio e perguntou o que era. Algumas responderam "Um coelhinho!," mas a professora disse que era alguém que se apresentava no circo. Logo responderam "A bailarina!" e uma delas complementou: "Mas tá faltando a cabeça, a perna e a mão!". Ela confirmou e explicou o que deveriam fazer. Durante a proposta, as crianças chamaram a professora para mostrar o que estavam fazendo, e ela passou entre as mesas fazendo comentários positivos como "Muito bem!", "Isso mesmo!", "Ficou ótimo!" (Diário de campo, 04/07/2011). Embora possam parecer apenas comentários como os apresentados, quando as professoras queriam controlar a ação das crianças, incentivando-as a prosseguir em direção ao tipo de registro que consideravam válido, a postura de Inês, neste momento, aproximava-se mais do olhar sobre como as crianças estavam fazendo do que daquilo que seria o produto final.

No dia seguinte, a proposta foi colar bolinhas de papel crepom em um desenho de toldo de circo que seria usado no mural da sala. Como o desenho do toldo não era grande, a sala teria de ser dividida. A princípio, metade das crianças ficaria sentada esperando, enquanto a outra colava. Sugerimos que a professora propusesse algo para quem estava esperando, e ela ofereceu massinha às crianças. O rodízio aconteceu de forma tranquila, e as crianças permaneceram por um tempo maior na proposta que preferiam. Todos participaram e, no final, ela fez uma roda para perguntar às crianças sua opinião sobre a atividade, explicando que nos próximos dias dariam continuidade à confecção do circo. Esse momento de troca entre as crianças proporcionado pela professora é valorizado na afirmação de Dias:

> O momento de partilhar também deve estar presente na relação com as crianças e delas entre si. Formar a própria opinião, mostrar sua percepção, contribuir para aumentar o repertório do outro, compartilhar. Contar as próprias idéias, ouvir as idéias dos outros e, com base nelas, ter novas idéias – eis um vasto caminho de construção de conhecimentos e de afirmação da autoria, da palavra, da criação. (DIAS, 1999, p.190).

Fig.48 – Crianças brincam de massinha enquanto esperam para realizar atividade

No final do mês de julho, Inês nos mostrou seus planejamentos semanais e um caderno de registros que a coordenadora entregou na semana anterior a todas as professoras, onde deveria ser feito um registro semanal, narrativo, sem tema predefinido para ser entregue à coordenação. Inês já havia feito o primeiro, e conversamos sobre o valor desse registro e a reflexão resultante. A respeito do planejamento, disse não concordar com a segmentação tão grande de conteúdos, mas, que preenchia todos os campos para a coordenadora ver e, a cada dia, adaptava o que planejou ao que julgava ser mais importante. Ela ressaltou o caráter dinâmico da Educação Infantil e a dificuldade em seguir algo rígido, pois coisas diferentes do planejado aconteciam a todo o momento, sendo necessário perceber o que poderia ser mais importante ou significativo para o grupo no dia.

De acordo com Ostetto (2004b, p.178), a forma de estruturar o planejamento no papel deve ser pessoal, de acordo com a necessidade do professor: “A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos [...]”.

A postura reflexiva auxilia o professor na busca de autoria no próprio trabalho. Concordamos com a afirmação de Perrenoud:

> Por que é preciso inserir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores? Em primeiro lugar, para livrar os profissionais do *trabalho prescrito*, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. (PERRENOUD, 2002, p.198, grifo do autor).

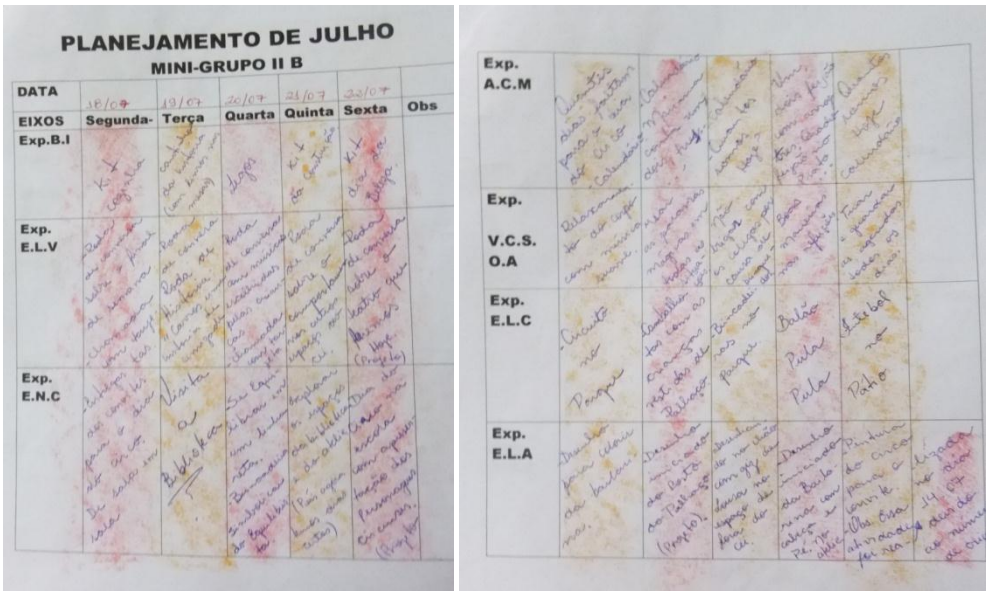


Fig.49 – Planejamento semanal

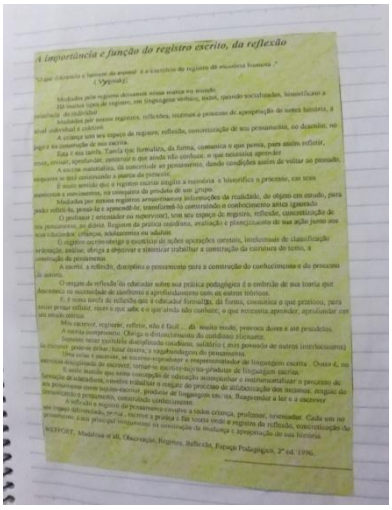


Fig.50 – Texto colado na primeira página do caderno entregue às professoras: “A importância e função do registro escrito, da reflexão”

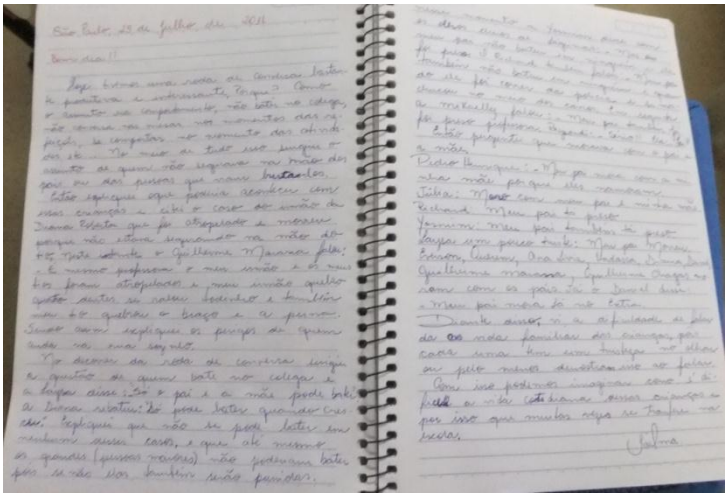


Fig.51 – Registro feito pela professora Inês

No dia 09/08, Inês nos contou sobre a Parada Pedagógica do último mês. Para ela, foi um momento muito importante, pois, com os professores da outra instituição, puderam debater em grupo as diferentes formas de arte. No final, houve a apresentação de um grupo de repentistas que foi muito apreciado por todos.

Aproveitamos também para conversar a respeito do acompanhamento da coordenadora das propostas no ateliê com a intenção de auxiliar as professoras nos registros publicados no blog. Sobre sua prática, ela no disse: "Muitas coisas já estão diferentes... Vem uma ideia atrás da outra!" (Diário de campo, 09/08/2011), referindo-se ao tipo de proposta e forma de organização das crianças.

Ela falou que iria solicitar o envio de uma camiseta velha para cada família, para que as crianças pudessem pintar suas fantasias para a apresentação do espetáculo. A proposta seria feita em parceria com outra sala, pois ela e a professora vinham desenvolvendo projetos em conjunto, desde a ideia de fazer o circo com os funcionários. Ela mostrou-se animada em poder trabalhar em parceria.

Para Ostetto (2004a, p.25), "hoje, mais do que nunca, trabalhar em grupo é uma das principais habilidades exigidas ao profissional que atua na educação infantil." Assim como para as crianças, essa é uma habilidade a ser aprendida. Para Inês, que anteriormente via as colegas como competidoras na exposição dos trabalhos da Mostra Cultural, a iniciativa de trabalhar com outra professora foi uma conquista. Na abordagem italiana, a parceria e a troca são tão valorizadas que, em uma mesma classe, trabalham juntas duas professoras, o que garante enriquecimento das propostas feitas às crianças e do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

8.1 Conclusões

Assim como na visita que fizemos na apresentação da pesquisa, a coordenadora e a diretora mostraram-se receptivas e interessadas em dar continuidade ao trabalho no momento que fizemos o retorno das observações feitas. Quando nos reunimos, não sabíamos qual seria o caminho escolhido na busca de reflexões sobre a importância dos momentos que compõem a documentação – observação e registro – e as mudanças que poderiam acontecer; assim, o envolvimento das gestoras foi de grande importância para as transformações descritas nesta seção.

Nos primeiros meses (março, abril maio), após a definição da montagem do ateliê, a dedicação das duas profissionais ficou voltada para a estrutura física. Em

poucas semanas, conseguiram a doação da divisória, o que possibilitou a divisão do espaço na brinquedoteca e delimitou a área ocupada pelo ateliê. Também mobilizaram funcionários do CEI para auxiliar na organização de mobiliário, envolvendo-os na pintura de mesas e armários antigos e em pequenos reparos de infraestrutura, como troca de vidros quebrados.

Além disso, houve participação de senhoras voluntárias da associação da qual o CEI faz parte, que tanto doaram materiais diversos, como botões, linhas, fitas etc., ampliando a série de material oferecido, quanto reformaram o armário, fizeram aventais para que as crianças pudessem usar ao mexerem com tinta e colocaram varais para que as atividades pudessem secar sem a tinta ou a cola escorrerem, por exemplo. O envolvimento das professoras com sugestões e ações, como os papéis coloridos sobre as mesas, tornou o ambiente mais aconchegante; a participação das crianças, com a elaboração de uma "obra" por classe para ser exposta, possibilitou que, mesmo antes de usarem o ateliê, o espaço já fosse um local de todos. Não houve apenas participação da família; no início, sugerimos que fossem realizadas oficinas com os pais de cada grupo, buscando destacar o papel e a importância do novo espaço. Até o momento em que terminamos nossa pesquisa, nenhuma ação havia sido feita com o intuito de integrá-los à construção.

O investimento de tempo e a dedicação ganharam ainda mais sentido por preocuparem-se com a formação dos professores e funcionários. Um novo espaço não garantiria, por si só, mudanças na forma de trabalho. Era preciso levar todos a uma reflexão sobre o ensino e à abrangência da arte como linguagem, buscando a quebra de paradigmas sobre de que forma e o que propor como atividades e experiências às crianças de 0 a 3 anos.

Assim, o planejamento das Paradas Pedagógicas voltou-se a essas questões e, de várias maneiras, buscou oferecer subsídios para a reflexão: apresentações teóricas, leitura de textos, discussões em grupo, apresentações de seminários etc. Além disso, sempre que possível, as gestoras procuraram proporcionar momentos de contato com outras formas de arte, buscando ir além da ideia de que trabalhar arte com as crianças está relacionado apenas aos registros gráficos. Enquanto realizamos a pesquisa, houve apresentação de um grupo de teatro composto por jovens e de um grupo de repentistas, valorizando linguagens e expressões culturais diferentes. Entendemos que os professores, assim como as crianças, passaram a ter

> [...] condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo colhido/construído por meio de suas experiências. Ao produzir cultura, ao deixar suas marcas, falar de si e do outro, reescrevem a história, e a história reescrita será sempre uma outra, diferente, pessoal, com significação própria. (LEITE, 2010, p.34).

A aceitação da elaboração do portfólio e o crescente envolvimento nos registros, de forma a construir uma história do percurso, parecem-nos indicativos da percepção do uso e função do registro a favor do trabalho desenvolvido na instituição: por meio dele, será possível rever momentos significativos, refletir sobre escolhas e elaborar novos objetivos. A presença de um texto teórico em uma das mesas do ateliê, que servia como suporte para os materiais, foi também indício da percepção de que é necessário aliar reflexão à prática para que ocorram mudanças. O registro e a reflexão, importantes no processo de documentação, foram também fundamentais na construção do ateliê.

Durante os meses de maio, junho e julho, o trabalho voltou-se ao acompanhamento da professora Inês. Os textos teóricos sobre documentação oferecidos pela pesquisadora foram lidos com disponibilidade pela professora, que logo demonstrou interesse na busca de novas formas de trabalho.

Nesse processo, ela mostrou-se aberta às intervenções propostas e ao diálogo. Dessa forma, pudemos, por meio de conversas informais, apresentar questões e provocar reflexões sobre a concepção de infância, a participação das crianças no processo de aprendizagem e sua forma de organização para a realização das atividades, a possibilidade de deixar a criança falar sobre o que faz em seu cotidiano, escutando-a e dando valor às suas percepções, aceitando a produção de cada criança, percebendo seu valor, valorizando os momentos de interação como importantes para a conquista de novos aprendizados e do desenvolvimento individual.

Dessa forma, buscamos criar um espaço para a reflexão dentro da rotina, na qual pudemos conversar sobre incertezas e pensar juntos em soluções diferentes aos desafios que se apresentavam (KINNEY; WHARTON, 2009). Para Perrenoud (2002, p.18, grifo do autor), “[...] um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma *prática reflexiva* [...].”

Acreditamos que a prática aliada às questões teóricas apresentadas foram objetos de transformação da **observação**, que acarretou a mudança de postura da professora em

sua relação com as crianças. Pelas falas e atitudes apresentadas, é possível perceber as reflexões e as mudanças em sua forma de encaminhar propostas e aceitar os produtos feitos por cada uma delas.

Embora a forma de observar as crianças e o que fazem na escola seja o primeiro passo em um processo de documentar suas aprendizagens e as práticas do professor, ela não é suficiente.

As modificações que ocorreram nas relações entre professora e crianças foram significativas, embora alguns conceitos e paradigmas tenham sido mantidos: a preocupação com a escrita demonstrada pela professora, a manutenção de uma classe com predomínio de objetos e cartazes na parede feitos pelos adultos e das crianças predominantemente sentadas para os momentos de brincadeira.[16] São indicativos de que o processo de mudança na prática docente é construído aos poucos e, nesse sentido, é preciso a garantia de continuidade dos momentos de reflexão e formação, o que vem ao encontro da afirmação de Pantoni *et al*. (2005, p.28, grifos dos autores): "O educador, mesmo já sendo adulto, também é um ser em desenvolvimento. E tem características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de sua identidade como educador. [...] *A formação real é demorada.* Merece um trabalho de longo prazo."

No último dia em que estivemos no CEI, a professora Inês nos entregou um documento com algumas de suas impressões sobre o trabalho realizado. Como foi feito espontaneamente, acreditamos que tenha valor como indício das transformações descritas e, por isso, transcrevemos alguns trechos.

> [...] Com o passar das semanas, ela me mostrou como é possível em coisas tão simples a gente buscar um grande valor. Com o desenvolvimento do seu trabalho me fez abrir diversas janelas para o aprimoramento do meu trabalho desenvolvido com as crianças e enquanto professora me fez rever outros conceitos ao avaliar os trabalhos feitos pelas crianças, levando em consideração, como prioridade, o aprendizado de cada criança. Elas participam mais, descobrem, aprendem e criam suas próprias obras [...] A partir desse projeto, aprendi a ver as atividades feitas pelas crianças com outros olhos, o que enriqueceu muito o meu trabalho junto às crianças [...] com uma janela aberta podemos ver o universo [...] e com isso podemos fazer diferente e a diferença. (Diário de campo, 09/08/2011).

Assim, a crença da coordenadora na validade do processo de documentação como instrumento para modificar as práticas foi, novamente, de grande importância.

[16] Esses aspectos não foram abordados na análise, pois conforme descrito no início da seção, o trabalho foi definido em parceria com a diretora e coordenadora.

Durante os momentos em que conversávamos, mostrava-se envolvida com o assunto e em busca de estratégias para realizá-lo. De maneira gradativa, foi inserindo o registro no dia a dia das professoras. Primeiro, solicitou que criassem alguma forma de envolver a família nos projetos desenvolvidos com as crianças e uma maneira de registrar essa experiência. Como relatamos, Inês propôs aos pais a realização de uma mágica com seus filhos e um retorno escrito da família em um cartão. Durante os meses em que estivemos presentes, aproximadamente, um terço das crianças já havia levado a proposta para casa e apenas uma família não havia enviado nenhum retorno – dado o contexto socioeconômico em que o CEI está inserido, talvez a escrita tenha sido um obstáculo. A presença de fotos enviadas por uma mãe foi mais um indício do envolvimento possível e da importância de "guardar" momentos significativos.

A criação do blog como espaço para expor à comunidade o trabalho desenvolvido no CEI também foi uma estratégia para incentivar o registro, por meio de imagens, de situações relevantes escolhidas pelas professoras. Até o momento do término da pesquisa, elas ainda não haviam se apropriado da ferramenta, sendo a escolha das fotos e postagens feita apenas pelas gestoras.

Quando estávamos perto da finalização deste trabalho, a coordenadora retomou a ideia dos registros semanais feitos pelas professoras, assim como ocorreu 2 anos antes, conforme relatado pela professora Jane. No momento da entrevista, ao referir-se aos registros, a professora fez menção a uma avaliação semanal por criança. Nessa nova proposta, a coordenadora solicitou um registro narrativo semanal com tema escolhido pela professora e, ao entregar o caderno, fez a apresentação na primeira página de um texto sobre a importância de observar, registrar e refletir, de Madalena Freire Weffort,[17] o que indica sua preocupação com a declaração de seu propósito: que o registro seja instrumento de reflexão. A presença do planejamento semanal na sala de aula, embora não seja garantia de cumprimento de rotina, conforme explicitamos na seção anterior, também é uma forma de valorizar o registro da organização do trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

Dessa forma, a presença do registro aliou-se às questões postas sobre a observação. Embora não tenha sido possível acompanhar a professora até o final do ano para observar a manutenção de sua nova forma de olhar e relacionar-se com as crianças ou a continuidade do registro de reflexão sobre suas práticas, entendemos como positiva

[17] A referência deste texto encontra-se na bibliografia.

nossa participação nesse terceiro momento da pesquisa. O engajamento da professora Inês ao transformar sua prática por meio da observação, registro e reflexão foi de grande valia para o processo da pesquisa, pois, conforme cita Perrenoud:

> [...] a análise das práticas exige que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmos; ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade. Portanto, ninguém empreende esse caminho se não espera algum benefício; uma ajuda para se tornar mais perspicaz, eficaz, coerente ou em paz consigo mesmo; "encontrar seus limites"; fortalecer sua identidade ou seu equilíbrio. (PERRENOUD, 2002, p.121).

Foi o início de um processo de apropriação que pode vir a tornar-se uma nova forma de documentar: apoiada em princípios da educação italiana, mas, construída na realidade de um CEI brasileiro. Como a própria abordagem de Reggio Emilia faz, podemos buscar suporte para nossas propostas pedagógicas na observação e reflexão dos professores sobre o cotidiano das crianças, possibilitando que sejam construtores de teorias.

A busca por um caminho próprio de documentar é válida, pois, conforme afirmam Kinney e Wharton, ao relatarem uma realidade em que se faz uso da documentação,

> Um novo profissionalismo está emergindo de uma crença e consciência crescentes nas qualidades, disposições, habilidades e competências pessoais de um professor eficiente. Os professores estão assumindo mais riscos como aprendizes e pesquisadores. Sentem-se mais capazes de compartilhar com outros profissionais e com os pais suas ideias, pensamentos e percepções, o que conduz a um trabalho em equipe mais eficaz. (KINNEY; WHARTON, 2009, p.96).

Estamos de acordo com Luff (2010, p. 212) na busca pela compreensão por parte dos professores da importância da documentação na Educação Infantil, quando afirma que "A documentação deveria tornar melhores nossas caminhadas com as crianças pelo parque, em vez de impedir que aconteçam. Não é necessário registrar tudo, passar todo o tempo produzindo pilhas perfeitas de papelada que serão arquivadas e raramente vistas." É preciso buscar formas, porém, de fazer os pensamentos e aprendizagens das crianças visíveis. Para isso, o professor pode resgatar a criança dentro de si e valer-se das 100 linguagens de que dispõe.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em infância, relembramos novamente que ela não é uma etapa de preparação para a vida adulta. A criança é um cidadão, e a Educação Infantil deve favorecer a vivência da infância no presente. Durante os primeiros anos de vida, a pessoa desenvolve sua singularidade, constrói conhecimentos e significados sobre o mundo a sua volta, constituindo-se como sujeito singular. Esse processo acontece nas relações que estabelece com os outros e o meio. A Educação Infantil, como possibilidade de criação de um novo espaço e grupo social, não pode ater-se apenas a conteúdos, habilidades e procedimentos que serão utilizados no futuro.

A abordagem italiana de Reggio Emilia para a Educação Infantil apresenta princípios e aspectos que respeitam e valorizam a infância. Em seu percurso histórico, fica clara a participação e o envolvimento da comunidade na percepção da importância de garantia a uma educação pública de qualidade para crianças entre 0 e 6 anos.

Desse modo, a possibilidade de a criança participar como protagonista das experiências vividas nas creches e pré-escolas, expressando-se por meio de múltiplas linguagens, é um sinal da consideração que recebem como produtoras da cultura. O foco da abordagem está nas relações estabelecidas entre os principais autores do processo educativo: crianças, professores e família.

Nessa abordagem, destaca-se, dentre outros aspectos, a documentação, estratégia dos professores para a investigação e a compreensão de como as crianças aprendem. No processo, destaca-se a observação, que se caracteriza pela curiosidade, questionamento sobre o que as crianças fazem e como pensam, bem como escuta atenta, que se refere à disponibilidade para ouvir as crianças; o registro, que pode ser realizado de diferentes formas e valendo-se de distintos instrumentos; a reflexão, que acontece sempre de maneira compartilhada, na busca pelo entendimento sobre os processos observados e registrados; a publicação do processo de investigação, que também pode ser feita de diversas maneiras. Por meio da documentação, é possível perceber se a ação docente está a serviço das ideias, experiências e hipóteses das crianças. Também por ela, as crianças podem resgatar seus processos de aprendizagem, e as famílias e a comunidade, em geral, têm acesso ao que fazem na escola e o valor que lhes é dado.

Conforme apresentado, a luta no Brasil para que as creches e pré-escolas passassem a se consideradas como espaços de educação aliada ao cuidado, obteve conquistas apenas recentemente. Só há 15 anos, na LDB/1996, a Educação Infantil passou a ser vista como primeira etapa da educação básica. Apesar do avanço que essa conquista representou, ainda buscamos a definição da especificidade do atendimento à criança pequena, sobretudo, na faixa etária entre 0 e 3 anos.

Além disso, há uma diferença histórica no atendimento de acordo com as distinções socioeconômicas: durante quase um século, as crianças das classes populares apenas tinham acesso às instituições com fins assistencialistas. Também é recente a necessidade de formação inicial mínima em nível médio para atuação com as crianças: se, por um lado, está clara a relação entre formação profissional e qualidade de atendimento às crianças, por outro, ainda há muitos debates sobre como essa formação pode acontecer, notadamente para os profissionais que estão atuando.

Com isso, queremos explicitar nossa crença de que as práticas docentes observadas são também frutos das políticas públicas recentes no campo da Educação Infantil. Dessa forma, reforçamos novamente a intenção de não procurar julgar ou culpabilizar as professoras, mas, apresentar dados para a realização da investigação.

O registro e a reflexão sobre a própria prática, realizada pelos professores que trabalham com crianças pequenas, aparecem em distintos momentos da história da educação brasileira, especialmente, em estudos e investigações recentes. Essas estratégias ganham destaque após sua presença na LDB/1996 como instrumento de avaliação dos processos de desenvolvimento; já nos RCNEIs, além de manter essa função, a observação e o registro são apresentados como instrumentos para dar suporte à prática docente. Nas DCNEIS, explicita-se a importância de compartilhá-los com os pais. No conjunto dos três documentos, o registro tem objetivo semelhante à documentação na abordagem italiana: a reflexão sobre a prática docente, o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a comunicação com a família; mesmo superficialmente, há sugestão, nos RCNEIs, de as crianças poderem refletir sobre suas vivências.

Nesta pesquisa, buscamos investigar a presença dessas etapas da documentação em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Constatamos que a observação fazia parte do cotidiano das professoras, mas, poucas vezes, para acompanhar as crianças em seus processos de aprendizagem. Em nenhum momento, a

observação do que as crianças faziam ou diziam, de diferentes formas, foi usada para iniciar as investigações ou vivências. Por meio desta constatação, aliada à centralidade do adulto que fica evidenciada na análise do ambiente e da rotina, bem como pelas concepções apresentadas pelas professoras em suas práticas e discursos, é possível perceber uma prática de Educação Infantil inspirada no modelo do Ensino Fundamental, bem como uma relação entre professoras e crianças baseada no autoritarismo.

A possibilidade de atuar diretamente no cotidiano, buscando estabelecer relações entre teoria e prática, mostrou-se, simultaneamente, desafiadora e gratificante. A forma estruturada como a teoria é posta nem sempre encontra relação com a prática na educação, pois esta é permeada pelas subjetividades dos sujeitos que nela participam. A especificidade de cada professor, cada gestor, cada criança tornam únicas as relações vivenciadas em cada contexto. Assim, foi preciso criar uma forma de integrar a teoria às práticas, o que só teria sentido e seria possível por meio da parceria com os envolvidos.

A busca de significado do processo de documentação no CEI onde foi realizada a pesquisa fortaleceu-se pelo vínculo criado entre pesquisadora e professora, coordenadora e diretora, bem como pelo interesse e disposição das três – professora, coordenadora e diretora – na busca de novas formas de pensar e atuar com as crianças. Não foi possível realizar um processo de documentação para investigar algum aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem das crianças, mas foi possível pensar em estratégias didáticas que levassem à valorização do espaço da criança como sujeito ativo e participativo na construção de seu conhecimento. A mudança na forma de olhar as crianças e suas produções foi um passo significativo para a reflexão sobre a concepção de criança e de ensino da professora Inês.

A criação do ateliê aliada à estratégia de formação para reflexão sobre o tipo e o encaminhamento que as professoras faziam às crianças nos momentos das atividades, bem como a discussão sobre o uso das diferentes linguagens por meio de experiências, foi uma vivência que, embora não fosse possível mensurar, também contribuiu para as reflexões e mudanças na prática da professora. Buscamos aliar a formação esporádica com o acompanhamento mais próximo, trazendo a reflexão para o dia a dia.

No presente estudo, foi feito um recorte da prática da documentação. Embora tenhamos procurado ouvir a voz das crianças sobre o momento considerado da publicação de suas aprendizagens – a Mostra Cultural, em nenhum momento buscamos ouvir a voz das famílias. Apesar de sua importância no processo de documentação, a escolha foi feita por acreditarmos que seria mais uma variável a ser considerada na

análise: como tínhamos a finalidade de realizar o terceiro momento, de participação na prática, não haveria tempo para colher dados relevantes e incluí-los na pesquisa. Este é um aspecto importante, que poderá ser abordado com atenção em outro estudo sobre documentação, uma vez que, em nosso entendimento, foi de grande valia realizar uma interlocução com as crianças. Suas vozes vieram ao encontro dos dados coletados por outros meios, possibilitando uma triangulação.

A Educação Infantil brasileira, mesmo com tantas conquistas e avanços nas duas últimas décadas, tem muitos desafios a superar para realizar um atendimento de qualidade às crianças: com financiamento e alinhamento com políticas sociais, com ambientes pensados e preparados para elas, com profissionais capacitados para entendê-las como sujeitos e produtoras de conhecimento, capazes de apreender questões importantes das orientações curriculares e criar propostas adequadas a seu contexto.

Neste percurso, entendemos a prática da documentação como instrumento que possibilita a construção de novos conhecimentos pelos professores. Cria-se um espaço para a reflexão e o debate dentro da escola, e as práticas podem ser revistas e ressignificadas com vistas a melhorias no processo ensino e aprendizagem, sendo estratégia de formação continuada a ser empregada pelos gestores. Por meio dela, é possível realizar uma forma de diálogo entre crianças, professores e famílias, no qual a relação possibilita a construção de novos conhecimentos e significados sobre as crianças pequenas e as práticas docentes.

A documentação, como proposta nesta pesquisa, busca inspiração em uma prática italiana para a construção de um caminho próprio das instituições, respeitando seus momentos e contextos, sabendo que nossa realidade em muito difere da descrita na seção 2. Para nós, porém, a documentação ultrapassa as fronteiras dessas diferenças. Única em cada contexto, sua beleza está, assim como descrito no poema de Antônio Cícero no início desta dissertação, em guardar algo para que possa, muitas vezes, ser visto, admirado, cuidado e, por que não, repensado, questionado e modificado...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.; MARQUES, F. Brinquedos e brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. D. (orgs.) *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003.

AQUINO, L. M. *O lugar do erro na educação infantil*: a construção do conhecimento das professoras. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, 2002.

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In:VASCONCELLOS, V. M. R. (org). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARANTES, V. A.; NICOLAU, M. L. M. A voz dos tutores na formação de professores. NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (orgs.). *Uma experiência de formação de professores na USP*. PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

AZEVEDO, A. M. L. C. *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica.* 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Portugal, 2009.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.* Porto Alegre**:** Artmed, 2007.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. *Projetos pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, A. M. R. F. Introdução: Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARRETO, A. R. Atualizando o quadro da educação infantil brasileira. In: *Política de educação infantil no Brasil.* Relatório de Avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (org). *Educação da Infância Brasileira 1875-1983.* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual é a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. *Ser professor é ser pesquisador.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança*: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores M. João Alvárez *et al.* Portugal: Porto, 1994.

BONALS, J. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs.). O modelo de Reggio Emilia: estreita integração entre creche pública e família em uma cultura compartilhada dos serviços e do trabalho. In: *Manual de Educação Infantil*: de 0 a 3 anos. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024, 20 dez. 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5692, 11 ago.1971.

_____. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União, Brasília, DF.16 jul. de 1990.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. de 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.* vol.1. Brasília, DF: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.* vol.2. Brasília, DF: MEC, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.* vol.3. Brasília, DF: MEC, 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Resolução CEB n.1. Brasília, DF: CNE, CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação.* CNE/CEB 1/2000. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de jul. de 2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.* Brasília, DF: MEC, SEF, COEDI, 2006a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006c.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006d.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de junho de 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Parecer CNE/CEB n.20/2009. Brasília, 9 de dez. de 2009a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.* Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). *Educação infantil*: *muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org). *Educação infantil pós LDB:* rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

CHICARELLE, R. J. *O lugar da fala na ação docente em instituições de educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 17, p.113-134, 2002.

_____. *The sociology of childhood.* Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press, 2005.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância:* perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, M. C. M. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância*: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

DIDONET, V. A educação infantil na educação básica e o Fundeb. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (org). *Fundeb.* Avanços na universalização da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *Bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.* São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____. *Educação pré-escolar e cultura:* para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In:VASCONCELLOS, V. M. R. (org). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERRAZ, B. M. S. *Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representação de educação em creches*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FILIPPINI, T. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche. Entrevista com Cristina Bondavalli. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini:* a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini:* a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.* São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994.

HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte.* São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), 2005.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons e aromas:* a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELLOS, A. La estética en el pensamiento *e obra pedagógica de Lóris Malaguzzi.* Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2006.

INSTITUZIONE DEL AYUNTAMIENTO DE REGGIO EMILIA E REGGIO CHILDREN. *Servicios para niñas y niños 0-6 em Reggio Emilia.* Notas Históricas e información general. p.3-18, 2008.

KAPPEL, D. B.; AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In:VASCONCELLOS, V. M. R. (org). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).* São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001.

_____. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. M. (org.). *Formação em contexto:* uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L; M. (org). *Encontros e desencontros na educação infantil.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KINNEY, L.; WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças.* Educação Infantil em Reggio Emilia. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* MEC/SEF/COEDI, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. Trabalho apresentado/*24ª Reunião da ANPEd*, 2001.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil.* A arte do disfarce. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, M. PEC – Programa de Educação Continuada – Formação Universitária. Uma nova ecologia do aprendizado. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (orgs.) *Uma experiência de formação de professores na USP.* PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

KUHLMANN JR, M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org). *Educação da Infância Brasileira 1875-1983.* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org). *Educação infantil pós LDB:* rumos e desafios. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

LOPES, A. C. T. *Formação, memória e autoria. Análise de registros no âmbito da educação infantil.* 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUFF, P. Observações escritas ou caminhadas pelo parque? Documentando as experiências das crianças. In: MOYLES, J. (org.). *Fundamentos da educação infantil:* enfrentando o desafio. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org). *Educação Infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 2008.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOVANI, S. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini:* a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARQUES, A. C. T. L. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. O papel do movimento na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. D. (orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003.

MAYALL, B. Conversas com crianças. Trabalhando com assuntos geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças.* Perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

MENDONÇA, C. N. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MONARCHA, C. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, C. (org). *Educação da Infância Brasileira 1875-1983.* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 112, p.33-60, março/2001.

MOYLES, J. R. *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil***.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs.). *Infância e Educação Infantil.* Campinas: Papirus, 1999.

NICOLAU, M. L. M. *A educação pré-escolar*. Fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. D. (orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003b.

_____. A Formação de Maria Montessori. *Revista Viver: Mente e Cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, p. 03 - 98, 11 mar. 2005.

_____. As marcas que o PEC – Formação Universitária – deixou à Coordenação da USP. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (orgs.). *Uma experiência de formação de professores na USP*. PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

_____. A criança, o adolescente e o adulto: diferentes matizes afetivos diante do processo de construção do conhecimento. O papel das mediações pelos pares, professores e familiares. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. *Cognição, afetividade e linguagem.* Taubaté, SP: Cabral/ Livraria Universitária, 2007.

NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (orgs.). *Uma experiência de formação de professores na USP*. PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NICOLAU, M. L. M.; PINAZZA, M. A. Teacher preparation in Brazil. In: NEW, R. S.; COHRAN, M. (org.). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. 1 ed. Wesport,Connecticut - London: Greenwood Publishing Group, 2007, v. 04, p. 943-947.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, D. G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In:VASCONCELLOS, V. M. R. (org.). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L; M. (org.). *Encontros e desencontros na educação infantil.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, W. G. *A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história: em destaque a prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela Revista Criança (1996-2006).* 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). *Formação em contexto:* uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. O projeto dos Claustros no Colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção de qualidade. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). *Formação em contexto:* uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002a.

OSTETTO, L. E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil.* São Paulo: Papirus, 2000a.

_____. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil.* São Paulo: Papirus, 2000b.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). *Educação infantil pós LDB:* rumos e desafios. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PANTONI, R. V.; TELES, R.; MELLO, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T. GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2005.

PARDAL, M. V. C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (org.). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor:* profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521- 539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROENÇA, M. A. R. *O registro reflexivo na formação contínua de educadores*: tessituras da memória na construção da autoria. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida:* uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGGIO CHILDREN. *Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia.* Reggio Emilia: Nerocolore, Corregio, 2011.

REGO, T. C. *Vygotsky*. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini:* a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Documentation and assessment: what is the relationship? In: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. *Making learning visible:* children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children, 2008.

_____. El ambiente de la infancia. In: REGGIO CHILDREN; DOMUS ACADEMY RESEARCH CENTER. *Niños, espacios, relaciones:* metaproyecto de ambiente para la infancia. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

ROMERO, T. R. S. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. *Cognição, afetividade e linguagem.* Taubaté, SP: Cabral/ Livraria Universitária, 2007.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 82, p.21-30, ago. 1992.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Modelo pedagógico para a educação pré-escolar.* São Paulo, SE/CENP/FLE, 1979.

SEKKEL, M. C.; GOZZI, R. M. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. D. (orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003.

SERRÃO, C. R. B. O tempo na educação infantil: rotinas. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. D. (orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. *Cognição, afetividade e linguagem.* Taubaté, SP: Cabral/ Livraria Universitária, 2007.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: *International Conference on Social Methodology,* 2004.

SPAGGIARI, S. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Obra traduzida de *The Art of case study research.* Ediciones Morata, S. L. Madrid, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VECCHI, V. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VECCHI, V. The curiosity to understand. In: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. *Making learning visible:* children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children, 2008.

VECCHI, V. Que espacio para vivir bien uma escola? In: REGGIO CHILDREN; DOMUS ACADEMY RESEARCH CENTER. *Niños, espacios, relaciones:* metaproyecto de ambiente para la infancia. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.112., p.809-831, jul.-set. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p.62-69, fev. 1995.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro:* uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

WEFFORT, M. F. *Observações, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZURAWSKI, M. P. *Escrever sobre a própria prática:* desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.