



# EDUCAÇÃO INFANTIL

SABERES E  
FAZERES DA  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

LUCIANA E. OSTETTO  
(ORG.)

5ª Edição



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Vande Gomide  
Foto de capa: Rennato Testa  
Coordenação: Ana Carolina Freitas  
Diagramação: DPG Editora  
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli  
Revisão: Ademar Lopes Junior,  
Anna Carolina Garcia de Souza e Juliana Palermo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores/  
Luciana Esmeralda Ostetto (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2008. –  
(Coleção Agere)

Vários autores.  
Bibliografia  
ISBN 978-85-308-0876-1

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Pedagogia 4. Professores – Formação  
I. Ostetto, Luciana Esmeralda. II. Série.

08-09575 CDD-372.21

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil 372.21

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009, em conformidade ao prescrito no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) da Academia Brasileira de Letras e suas correções e aditamentos divulgados até a data desta publicação.

**5ª Edição  
2011**

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:  
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora  
R. Dr. Gabriel Pentead, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge  
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil  
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
<i>Luciana Esmeralda Ostetto</i>	
1. OBSERVAÇÃO, REGISTRO, DOCUMENTAÇÃO: NOMEAR E SIGNIFICAR AS EXPERIÊNCIAS .....	13
<i>Luciana Esmeralda Ostetto</i>	
2. APRENDENDO A SER PROFESSORA DE BEBÊS .....	33
<i>Andressa Celis Souza e Vanilda Weiss</i>	
3. AVENTURAS DE VIVER, CONVIVER E APRENDER COM AS CRIANÇAS .....	49
<i>Cristina Dias Rosa e Elisandra Silva Lopes</i>	
4. SOBRE AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	69
<i>Juliana Quint dos Santos Zanini e Rachel Winz Leite</i>	
5. A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	95
<i>Dayane Aline Faria e Simone de Castro Kuhn</i>	
6. QUANDO A CRECHE E A UNIVERSIDADE SE ENCONTRAM: HISTÓRIAS DE ESTÁGIO .....	107
<i>Adriana de Souza Broering</i>	
7. O ESTÁGIO CURRICULAR NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR .....	127
<i>Luciana Esmeralda Ostetto</i>	
BIBLIOGRAFIA .....	139

das relações construídas entre creche e universidade, que podem resultar em maior qualidade na formação de professores. Também reafirmam a importância do diálogo e da disposição para ver e ouvir o que “se passa”, o que “nos passa” no cotidiano educativo. No caso específico das experiências vividas e analisadas neste livro, é preciso destacar que o diálogo só pode acontecer porque a creche aceitou o convite formulado. Por isso, ao finalizar esta apresentação, externamos nossa profunda gratidão aos profissionais, às crianças e às famílias da “Creche Pantanal”.

*Luciana Esmeralda Ostetto*

1  
OBSERVAÇÃO, REGISTRO, DOCUMENTAÇÃO:  
NOMEAR E SIGNIFICAR AS EXPERIÊNCIAS

*Luciana Esmeralda Ostetto*

*Algumas referências e sentidos*

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação.

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo

elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão.

Localizo, nos anos 1980, minhas primeiras referências ao registro como documentação e reflexão do professor. Então aluna do curso de Pedagogia, soube da existência da Escola da Vila, em São Paulo, que desenvolvia um trabalho no qual a língua escrita era mais um dos objetos a serem descobertos pelas crianças. Por parte dos professores, também havia o cultivo de sua escrita: por meio dos diários. Madalena Freire foi professora nessa escola, e um tanto do seu trabalho lá desenvolvido veio a público com o livro *A paixão de conhecer o mundo* (Freire 1983), no qual a autora socializa histórias vividas e conhecimentos partilhados com as crianças. Nele aparecem seus registros e com estes podemos acompanhar o processo de constituição do grupo, sua dinâmica, sua identidade e o trabalho pedagógico que lhe dá sustentação. Por meio dos registros e de todo o material reunido no livro, vemos o retrato de um cotidiano educativo vivo.

Há uma passagem do referido livro que particularmente revela a íntima relação entre o planejar e o registrar, entre a ação da professora e as ações das crianças, configuradas em ricas interações e intensa participação. A turma havia pesquisado a respeito de satélites; na continuidade do processo, ao longo de vários dias de estudo, experimentação e produção, diz a narradora, surgiu "um problema: tínhamos 20 satélites, quantos satélites existem ao todo? Quantos faltam? – *Espera que eu vou buscar seu diário* (pois sabem que tudo que estudamos está lá)!" (Freire 1983, p. 77). Complementando a cena descrita, na qual podemos perceber a significação da criança para aquele objeto cotidiano, que marcava as descobertas e os saberes compartilhados, a professora-autora aponta a importância do registro diário:

Creio que seria oportuno salientar a importância do diário, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática. Ele é também um importante "documento", onde o vivido é registrado, juntamente com as crianças. Nesse sentido, educador e educando, juntos, repensam sua prática. (*Ibidem*)

É importante destacar: só porque registrou cotidianamente a prática experimentada, a professora Madalena pôde, depois, refletir sobre ela, socializá-la e fazer teoria.

Escrever suas experiências e refletir sobre as propostas desenvolvidas com as crianças é uma marca que identificamos no trabalho dos professores da Escola da Vila. Há uma publicação do Centro de Estudos da Escola da Vila, datada de 1986, com o título *Dos primeiros passos às primeiras letras*, que reúne os relatórios dos educadores de diferentes faixas etárias. Frutos da reflexão sobre o cotidiano, sustentada nos seus registros diários, os relatórios organizados e publicados buscavam, tal como podemos ler na apresentação da referida publicação, responder à necessidade de discutir, com outros educadores, o trabalho desenvolvido, assim como contribuir como subsídio à reflexão pedagógica.

Ancorada no Centro de Estudos que mantinha, destinado à formação de educadores, por meio de grupos de reflexão, seminários, cursos, encontros e publicações, a Escola da Vila objetivou "a prática de pensar a própria prática" (Centro de Estudos da Escola da Vila 1986, p. 5). Desde então, fez uma série de publicações que contribuíram para a formação em novas bases do professor, apontando a essencialidade de sua autoria, de sua autonomia, de sua reflexão, num processo de formação continuada – autoconhecimento. Na publicação *A história de uma classe* (Cavalcanti 1995) são apresentados alguns projetos desenvolvidos por uma turma de cinco a seis anos. A base dos artigos desse livro também está nos relatos de professores. Inclusive há, na referida obra, um capítulo que trata especificamente da importância do registro para a prática do professor: "Instrumento de registro da reflexão do professor". Nele podemos ler:

O diário e o relatório de atividades são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a ação do professor. São espaços de sistematização da ação pedagógica onde o professor organiza seu trabalho através de registros escritos, a partir das reflexões que tece diante das inquietações presentes no seu cotidiano, das perguntas que se faz, das respostas que busca, das hipóteses que estabelece e de suas dúvidas. (Magalhães e Marincek 1995, p. 4)

O registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas

conquistas e descobertas. Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação.

Também é dos anos 1990 a série de publicações do Espaço Pedagógico (São Paulo), que trata do fazer educativo. Com a coordenação de Madalena Freire – agora num trabalho de formação de professores e não mais como professora de crianças, como nos anos 1980 –, temos a publicação *Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I*, na qual podemos ler e apreender um sentido do registro do professor:

Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo. (...). A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e histórica o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo. (1996, p. 41)

Na mesma direção segue o livro de Cecília Warschauer, *A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*, no qual a autora retrata sua experiência com esses dois “rituais” no ensino fundamental. Como o subtítulo do livro deixa ver, ao propor a roda e o registro como dinâmicas do fazer educativo, a autora afirma que o processo de reflexão envolve a todos. Dessa forma, indica caminhos que aproximem teoria e prática pedagógica: “Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o *ato de refletir*” (1993, p. 61).

Seja descrevendo fatos, atividades e comportamentos do professor e dos alunos, seja analisando o vivido, pensando e refletindo sobre o acontecido, o registro diário, tal como nos apresenta a autora, conta histórias: “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (*ibidem*).

#### *Escrever o vivido: Marcas, rastros, memória e criação*

Volto ao passado. De lá trago memórias e traço uma história de minha aproximação à prática do registro, muito influenciada por algumas dessas publicações referidas anteriormente.

Depois que me formei em Pedagogia, trabalhei como professora de uma turma de crianças entre três e quatro anos, na escola Sarapiquá, mantida pela Associação Cultural Sol Nascente, uma cooperativa de pais e professores, em Florianópolis. Entre as práticas diferenciadas dessa escola, estava a assembleia de pais e professores – nas quais diversos temas eram discutidos e estudados –, palco de decisões importantes, alimentadas pelo debate aberto. Apreendi muito com essa comunidade escolar. Foi também na Sarapiquá que comecei a registrar. Estávamos em 1985.

Eu tinha um caderno desses grandes, em que escrevia o meu planejamento diário e, ao final do dia, registrava os acontecimentos vivenciados, minhas dúvidas, minhas falhas e as dificuldades sentidas/percebidas – às vezes contando sobre uma criança em particular, outras falando das atividades. Ali eu também avaliava meu trabalho e encaminhava os próximos passos do planejamento.

Do meu caderno de registro eu retirava questões para discutir com a coordenadora pedagógica que, assim, me ajudava a prosseguir e enriquecer o trabalho com as crianças. Quantas vezes cheguei para a orientação só com as tristezas, apontando o que não havia dado certo, completamente perdida e insegura sobre algum aspecto do trabalho... Nesses momentos, a palavra marcada no caderno me ajudava muito, pois revelava um olhar sobre minha prática; ao descrevê-la, na seleção de pontos que recolhia na escrita, eu materializava a possibilidade de pensar sobre ela. Mais que tudo, o registro possibilitava ampliar meu olhar, tantas vezes encerrado em questões secundárias, ou extremamente crítico sobre o meu fazer. Ao compartilhar *meu-olhar-por-escrito* com a coordenadora, retomava a dimensão humana do fazer: nem só acerto, nem só erro, mas um processo comprometido, marcado pela busca da significação do trabalho com as crianças e com o movimento de uma prática pedagógica de qualidade.

Naquela época, o registro era apenas discutido como uma possibilidade. No próprio curso de Pedagogia no qual me formei, ele era apresentado como uma sugestão para os professores, reportando-se às marcas de um trabalho diferenciado que começava a ser realizado por algumas escolas, particularmente pela Escola da Vila. Na escola em que

trabalhei, não era o conjunto de professores que registrava, que tinha seu caderno de anotações. Eu comecei a registrar porque sentia necessidade e porque isso verdadeiramente me ajudava a organizar o trabalho, a clarear ideias, a sistematizar encaminhamentos. Ao refer o escrito do dia, eu estabelecia um fio, ou podia perceber claramente um fio condutor do trabalho: tudo se interligava. A fragmentação diária ganhava corpo e se transformava num todo coerente e integrado. Além disso, e principalmente, tinha minhas dúvidas, queixas e “perdições”. Escrever a dúvida e a falta me ajudava a compreender meus limites e me organizar para superá-los. Com as palavras gravadas no caderno, eu tinha mais elementos para conversar com a coordenadora que, dessa forma, podia me ajudar efetivamente, com mais sentido: ela me orientava e sugeriu na medida dos meus pedidos, das minhas necessidades e das dificuldades expostas por mim.

Depois, ao assumir o papel de coordenadora pedagógica de creche, eu sugeriu aos educadores que escrevessem suas experiências. Vejam bem: *sugeriu*. Nesse tempo, o registro ainda não era celebrado, assumido, como instrumento (essencial) do trabalho do professor, permanecendo como indicação. Havia a proposta, mas escrevia quem assim o desejasse, quem dispunha de tempo, quem tinha “facilidade” para escrever, ou quem gostava de contar histórias. Era uma escolha pessoal.

A experiência com o registro, no trabalho com as crianças, seja em sala de aula ou na coordenação pedagógica, eu levei para a universidade, agora como professora formando professores. Aos poucos, o registro, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico do professor, era reconhecido, pela área de educação infantil, como fundamental, devendo, portanto, ser contemplado como conteúdo de estudo nos cursos de formação. A história ganhava maior alcance: já não se tratava de “quem quiser registre”, mas de “todos devem registrar”. O registro do cotidiano passou a figurar, juntamente com o planejamento e a avaliação, como prática diferencial para um trabalho qualitativo; assumido como instrumento metodológico, ele passou a fazer parte do conteúdo programático da formação de professores, pelo menos da educação infantil, assim como o planejamento e a avaliação já o faziam.

À medida que iam sendo superadas certas perspectivas de planejamento, principalmente aquela concepção tecnicista segundo a qual “alguém planeja para o professor executar”, e que o caráter educativo de creches e pré-escolas ia se acentuando cada vez mais, também o papel do profissional mudava, expandia-se. Diante desse papel renovado, estava posta a questão da autoformação, ou formação permanente do professor. Dessa forma, o registro aparece como um instrumento que pode oferecer um caminho possível dessa autoformação, processo autoral.

Com essa compreensão, articulando estudos e encaminhamentos no curso de Pedagogia, o tema registro emergiu para mim como foco de pesquisa, inicialmente como um projeto de estágio, que recebeu o instigante título “Três cabeças que não se entendem passam fome de tanto pensar... Reflexões sobre planejamento, registro e avaliação” (Souto-Maior *et al.* 1997). Esse projeto, elaborado por uma turma de estagiárias do curso de Pedagogia, sob minha supervisão, focou justamente a importância e a necessária articulação desses três elementos, já então assumidos como instrumentos da prática pedagógica na educação infantil: planejamento, registro e avaliação. Na mesma época, aprofundando as questões levantadas no estágio e articulando-as com as necessidades indicadas pela prática das educadoras em formação, realizamos a pesquisa “Deixando marcas de nossa história enquanto profissionais da educação infantil”.<sup>1</sup> Desenvolvida em conjunto com educadoras do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição de educação infantil ligada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a pesquisa colocou-se em curso como um convite à aventura do resgate e da apropriação da experiência-palavra dos educadores. Apostava na possibilidade do resgate de histórias, afirmando a necessidade de o educador ver-se como “autor e narrador, comunicando seu fazer educativo através da palavra escrita, de um texto vivo, real, pois a palavra escrita, como texto, é tradução de uma experiência e, como expressão do vivido, é comunicação e troca” (Ostetto; Oliveira e Messina 2001, p. 13). Com a pesquisa e com o trabalho entre os educadores daquela

1. Cf. a publicação em livro: Ostetto; Oliveira e Messina 2001.

instituição, pudemos construir diálogos, ampliando a significação do registro para a prática pedagógica.

Pois bem. Com base nas histórias narradas, vamos chegar mais perto das questões anunciadas desde o início deste texto: o que é registrar? Por que registrar? O que registrar?

Na medida em que qualificamos todos os fatos do cotidiano educativo como histórias vividas, tudo será digno de nota. A característica principal do registro, como instrumento de trabalho pedagógico, é constituir-se num espaço pessoal do educador. É um espaço

(...) de sistematização da ação pedagógica onde o professor organiza seu trabalho através de registros escritos, a partir das reflexões que tece diante das inquietações presentes no seu cotidiano, das perguntas que se faz, das respostas que busca, das hipóteses que estabelece e de suas dúvidas. (Magalhães e Marincek 1995, p. 4)

Nesse sentido, podemos afirmar que o registro do educador contempla o vivido diariamente, apresentado na escrita de forma descritiva e também analítica. Não se trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele determinado dia, dia a dia (embora isso já seja um ótimo começo!), mas de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido para, assim, aprender com a experiência. Trata-se de fazer e trazer para a consciência a “coisa feita”. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador.

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (Warschauer 1993, p. 62)

A prática do registro é importante porque nos permite construir a *memória compreensiva* (Warschauer 1993), que não é simples recordação do que aconteceu, lembranças vãs, mas é base para refletir sobre o passado, para avaliar as ações do educador, para rever o cotidiano educativo e o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças; também para reafirmar o presente e projetar o futuro. Na escrita vamos ampliando a compreensão de nossa prática. Ao colocar no papel a experiência (hoje, aliás, pode ser colocada na tela do computador...), tomamos distância e, por isso, podemos nos aproximar ainda mais dela. A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade.

Registrar tem a ver com criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reinvenção do cotidiano. Como nos diz Maria Isabel Leite (2004, p. 26), no ato de registrar trata-se “de deixar rastros. Reconhecer-se e expressar-se. Fazer-se presente, sujeito da memória e da história”. Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula e alimenta a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (Warschauer 1993).

#### *Observação e registro: Aprendizagens de desabituar o olhar*

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente *observar* ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações

pedagógicas, para ser “iluminado por elas”, pois “(...) observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica” (Freire Weffort 1996, p. 14). Iluminação no sentido de uma atitude que não é aquela corriqueira de “eu já vi isso”. Fazer vigília aponta para um movimento de estar disposto ao encontro, a receber o que virá. Olhar aberto, sensível, acolhedor.

Essencial perguntarmos: como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao se dirigir às crianças, busca apenas o que “deveriam fazer” (correspondendo a um modelo ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos, quando choram ou riem? Sem nos darmos conta, é assim que inúmeras vezes olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete.

Uma rotina desse tipo está presa a *chronos*, o tempo linear, que corre submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; está comprometida com o controle e a contenção do movimento. O tempo cronometrado, por isso mesmo, é contrário ao pulsar da vida. Sem novidade, está habituado. De tanto ver as mesmas coisas, acabamos banalizando o olhar e, assim, “vemos-não vendo”, como advertira Otto Lara Resende (1992): “O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. (...) o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem”.

O ato de registrar poderá ajudar no exercício de “desabituar-se”. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo.

Este espaço-tempo para a escrita da “leitura” do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo. Vê-las “de fora” auxilia, por exemplo, na percepção

do significado que está “por trás” de algumas brincadeiras ou falas dos alunos, porque ajuda a recolocá-las em contextos maiores, dificilmente percebidos no momento em que ocorreram na sala de aula. (Warschauer 1993, p. 62)

É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia a dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância. A busca de um tempo nem sempre sincronizado ou harmonizado com o tempo do planejamento, do previsto pelo professor.

Quero assinalar aqui o vislumbre de outro tempo, que corre solto, com outra qualidade, que dá “tempo ao tempo”, que se abre para o mistério. *Kairós*, tempo-vida, que anuncia o momento oportuno, singular. Um tempo fluido em que, no seu ritmo, acolhemos o desconhecido, a quebra, o não controlado. Nessa outra qualidade de tempo há maior possibilidade de abertura para a descoberta, para a experiência propriamente dita (Ostetto 2006b). Esse é o tempo das crianças, diferente para as diferentes crianças, que por isso se aventuram, são curiosas e facilmente se encantam com as mil coisas do mundo ao seu redor e de mundos imaginados. E, não raro, o professor chega marcado e marcando o tempo cronológico, que nega a poesia, a imaginação, roubando-lhes o momento do devaneio, da entrega. Impede o olhar sensível de quem procura ver além do aparente.

O pintor Henri Matisse (1973, p. 737) também nos fala que os hábitos adquiridos deformam nossa visão sobre a vida diária, nos impedem de ver e, no limite, de criar.

Ver já é um ato criador e que exige certo esforço. Tudo o que vemos na vida cotidiana sofre, mais ou menos, a deformação engendrada pelos hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde cinema, publicidade, periódicos impõem diariamente um fluxo de imagens preconcebidas, que são um pouco, na ordem da visão, o que é o preconceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para libertar-nos exige uma



espécie de coragem; (...) É um primeiro passo para a criação ver-se cada coisa em sua verdade.

Se as palavras do pintor nos chamam à consciência para a necessidade de reaprender a olhar, poderíamos afirmar também, com ele, que olhar para o cotidiano educativo e escrever o vivido implica igualmente esforço e coragem.

Esforço: porque exige disciplina, disposição para novas aprendizagens, desalojando certezas, convivendo com a dúvida e o movimento. Porque é processo, não ponto de chegada. Coragem: porque, ao refletirmos sobre o vivido, marcando na escrita a experiência, nosso campo de visão se alarga e conquistamos a possibilidade de enxergar além do nosso sucesso, de nossas alegrias e realizações certeiras. Ao registrar, com todas as letras, também poderemos ficar frente a frente com nossos limites, nossas falhas, nossas angústias, nosso não saber.

Na escrita da experiência, questões tais como “O que faço? Qual a justiça em meus atos? Que precauções devo tomar?” aparecem, evidenciando dilemas, conflitos de valores e a capacidade para nos interrogar, não agindo como se houvesse uma única solução que dê conta da verdade. (Warschauer 2001, p. 189)

Como espaço que pode dar visibilidade a nossos atos, revelando uma dimensão ética de nossa singularidade, recontar o vivido no registro “é construir alguma coisa de nós mesmos e de nossa escolha” (Cifali, *apud* Warschauer, *ibidem*). Organizando o pensamento, expandindo a memória sobre a prática, a escrita nos devolve a nós mesmos, para reconhecer gestos, palavras, sentimentos, relações, retrato e medida de nossos atos.

Seria simples escrever? Não. Por que será que, em regra, sentimos dificuldade para escrever e preferimos falar (ainda mais o professor, para quem a leitura e a escrita são ferramentas básicas)? Ao assinalarmos essa dificuldade, às vezes resistência, não há como deixar de questionar: fomos incentivados, nos caminhos da vida escolar, a exercitar a escrita própria, a tomar o espaço da escrita como lugar de autoria, de construção de significados, de exercício de pensamento? Poderia residir aí, nessa falta de incentivo e experiência, a dificuldade em escrever. Outra possível

explicação está no fato de que escrever compromete mais do que simplesmente falar ou pensar. É Cecília Warschauer (1993, p. 64) quem nos ajuda a pensar, mais uma vez:

Idéias faladas ou pensadas são fugazes. Já com a escrita é diferente. Podemos mudar de idéias mas as anteriores estão registradas. Talvez por isso encontremos dificuldades em escrever aquilo de que não temos certeza. Escrever o que “vem na cabeça” (e no coração) é “perigoso”, pois não obedece, necessariamente, a uma ordem lógica ou linear, expondo contradições ou possíveis incoerências do autor, presentes em seu inconsciente. Isso o deixaria vulnerável a críticas, dentro de um contexto onde a valorização recai somente sobre o que é lógico e objetivo, primado do nosso pensamento cartesiano.

Tenho afirmado que o registro é espaço específico de cada educador, é pessoal, particular; seu caráter é individual, como os “diários de adolescente”, pois é também uma espécie de “confissão”, de “testemunho”. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle, de qualquer coordenador ou supervisor. A menos que o próprio educador deseje compartilhar.

Registrar o cotidiano não é burocracia! Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. É, ao contrário (...) comprometer-se com a própria prática, comprometer-se com a coerência de uma prática que vai sendo refletida num processo de formação permanente. (Ostetto; Oliveira e Messina 2001, p. 24)

Registrar não é uma técnica: é vida! É cada qual se responsabilizar por seus desígnios, por seus projetos. É lançar-se para a frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo, que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra. Processo esse que, sabemos, nem sempre é prazeroso. Mas “o ato de criar é um estado de envolvimento onde a dor e o prazer estão juntos. No momento da criação os conflitos não estão ausentes. Criar é o ato de juntar, de conviver com os conflitos e expressá-los” (Albano Moreira 1984, p. 38).

Como fazer para registrar? Eis aqui mais uma característica do registro como criação: cada educador vai imprimir o seu “jeito” na sua escrita, vai experimentar e criar o seu “estilo”. Não há regra para marcar o cotidiano, pois “escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola (...). [Na] narrativa da experiência docente, o professor enquanto pessoa, identidade única, mostra-se em seu texto” (Warschauer 2001, p. 187). O que inicialmente pode parecer meio árido e cansativo vai-se revelando saboroso quando o educador se reconhece na escrita que produz; quando é autêntico, quando está inteiro, mergulhado em sua prática e comprometido com a sua formação permanente. Para tanto, é essencial cultivar o prazer da escrita.

Quando ressalto que o registro é do professor, quero reforçar que essa escrita primeira, nascida do olhar e da observação do cotidiano, pertence a ele, não havendo, portanto, preocupação de sistematização imediata, como se fosse necessário formatar um texto, enquadrar os dados. Não. Como já indiquei, não há forma para escrever o vivido; no processo, cada educador poderá descobrir uma maneira pessoal e autoral de escrever. Todavia, isso não significa dizer que o conteúdo de sua reflexão ou mesmo os dados colhidos no seu cotidiano devam ficar guardados só para si. Sua história e a de seu grupo, marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa.

Para socializar a experiência reunida em seus registros, entra em cena outro instrumento: o *relatório de atividades do grupo*. Esse sim tem a marca da história a ser compartilhada com outros, que não o próprio grupo de crianças e professor. Busca-se, no relatório, uma sistematização das experiências vividas num certo período, articulando a multiplicidade de atos e fatos que estiveram permeando o cotidiano, captados nos registros diários. É como que uma “edição” dos dados recolhidos para, então, olhar com outros olhos, suscitando outras reflexões, construindo análises mais aprofundadas e articuladas sobre o grupo, as crianças, o processo de conhecimento, a prática pedagógica.

Documento reflexivo, o relatório diferencia-se do diário por configurar-se como uma reflexão mais distanciada do trabalho de sala de aula. Não se trata mais de refletir sobre “aquela” aula singular (a exemplo do diário), mas, sim, sobre o conjunto de ações que compõem as diversas situações de aprendizagem. Para elaborá-lo, o professor conta com as anotações do diário, que agora serão “lapidadas”. (Magalhães e Marincek 1995, p. 10)

A prática refletida vai crescendo, ganhando espaço, projetando campos de interlocução, lançando-se para o coletivo. Porque houve inicialmente o registro diário, as anotações, nem sempre tranquilamente mas com certeza intencionalmente traçadas pelo professor, num segundo movimento, podem ser socializadas. O relatório pode servir de base para reunião de grupo de educadores, para estudo e avaliação da prática pedagógica em curso, para reunião de pais, para arquivo da instituição (Ostetto; Oliveira e Messina 2001). Assim compreendido, o relatório ganha a dimensão de documento, como história narrada, marcada; como tal, há sempre uma possibilidade de ser revisitado, base para avaliação contínua e fonte de consulta para elaboração de novos projetos.

Ao discutir as possibilidades formativas do registro, Cecília Warschauer (2001, p. 190), em sua pesquisa de doutorado, assinala outra importante aprendizagem que poderá ser construída com base nessa prática: a capacidade de partilhar, tão essencial para o trabalho coletivo que se pretende afirmar no cotidiano educativo:

A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito. (...) Assim a escrita para o outro é, ao mesmo tempo, formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se com uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo.

Entretanto, a mesma autora chama a atenção para a necessidade de cautela quanto à institucionalização de tal prática, haja vista que o controle está presente, inevitavelmente, como uma característica das

instituições. Nesse sentido, não seria demais reafirmar o já pontuado anteriormente: o registro é do professor, que inicialmente escreve para si, para “dizer-se”. A socialização, a partilha, é sem dúvida necessária e recomendável, mas é processo que se articula à conquista do trabalho coletivo, no qual as singularidades devem ser respeitadas à medida que evidenciadas. Ambientes livres de tensão, pautados na confiança mútua que se estabelece no contínuo trabalho do grupo, construindo identidade, certamente são ambientes propícios para o cultivo dessa prática. Desafios.

### *Do registro diário à documentação: Outros diálogos*

Atualmente, a discussão acerca do valor e da importância do registro como documentação do professor e da instituição pode ser ampliada por meio do diálogo com as propostas educativas desenvolvidas no norte da Itália, que nos chegam por intermédio de uma vasta bibliografia traduzida no Brasil. Nesse caso, o diálogo pode ser ainda mais fecundo, quando tomamos nas mãos nosso próprio processo. Ao indicar, no espaço deste texto, alguns percursos, fontes e histórias envolvidos na constituição de nossa reflexão a respeito do registro e de nossa experiência de utilizá-lo como instrumento pedagógico, procuramos dar visibilidade a velhos e novos interlocutores que contribuem para o aprofundamento dessa prática.

Na nossa experiência, a centralidade do registro está apontada para a formação e a autoformação do professor. É registro escrito sobre sua prática, que nasce de anotações e ganha corpo de análise e reflexão na composição de texto sistematizado. Todavia, as produções das crianças também aparecem documentadas. Se voltarmos aos trabalhos indicados de Madalena Freire, da Escola da Vila, e de Cecília Warschauer, identificaremos este aspecto: as crianças também são protagonistas na ação de registrar. Registram-se suas produções, suas falas, seus pensamentos em torno de vivências, de temas trabalhados e situações encaminhadas. Nessa escrita, o professor é geralmente o escriba, haja vista a idade das crianças. E a valorização das produções plásticas e gráficas está evidente. O livro *A paixão de conhecer o mundo* é uma

beleza nesse sentido. As crianças estão lá inteiras, refletidas no trabalho sistematizado da professora. O material apresentado revela a relação estabelecida/construída com as crianças, o espaço de todos se entrelaçando, a autoria de cada um, crianças e professor, sendo afirmada.

Na sistematização metodológica da experiência italiana, outras formas de registro são utilizadas, como nos relatam Gandini e Goldhaber (2002, p. 152):

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias ou *slides*, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais.

É fundamental destacar que faz parte da proposta a discussão sistemática dos registros, seja de imagens, produções das crianças, anotações, diálogos captados em audiogravador. Esta seria a principal razão da documentação: possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento. Com a documentação, os educadores-observadores que registram por meio de formas variadas “pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento” (Gandini e Goldhaber 2002, p. 151).

É evidente a concepção de documentação, naquela perspectiva, como um meio que contribui para a ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; como ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também como canal de comunicação com as famílias. Assim, os registros incorporados ao projeto educativo transformam-se em

(...) acervo cultural e político para a pesquisa sobre crianças. No que tange aos familiares, toda documentação é uma forma dinâmica de acompanhar as ações das crianças: suas pequenas e grandes descobertas. Grandes, pois há registros de festas e eventos; pequenas, pois há, principalmente, registros de sorrisos, choros, brincadeiras, disputas, expressões e percursos diversos de meninos e meninas. (Leite 2004, pp. 26-27)

Centrada no olhar da criança em suas interações, a documentação é processo cooperativo que contempla não apenas o levantamento e o recolhimento de dados, mas, sobretudo, a análise coletiva do observado. Pressupõe a interpretação junto com outros educadores e crianças (Gandini e Goldhaber 2002). Nesses termos, a “documentação pedagógica” diz respeito a um processo e a um conteúdo.

A “documentação pedagógica” como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. (...) Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. (Dahlberg; Moss e Pence 2003, p. 194; grifo dos autores)

O que podemos aprender com essas “experiências italianas”? No diálogo com as experiências aqui do Brasil, temos a aprender que o fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. Que é necessário aprofundar a prática do registro como documentação, assumindo-a como processo coletivo. Processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias, e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, os demais profissionais e as famílias.

De outro modo, o contato com bibliografias que revelam a produção legítima de educadores reafirma a possibilidade (e necessidade) da formulação de teorias que tenham como raízes a prática vivenciada e experimentada no cotidiano com as crianças, sistematizadas no processo contínuo de reflexão e crítica amparadas pela utilização do registro como documentação. Esse aspecto está presente em uma das grandes lições que nos oferecem os educadores de Reggio Emilia:<sup>2</sup> a teorização que sustenta aquela proposta pedagógica advém da observação e da pesquisa dos próprios educadores sobre o trabalho cotidiano construído e compartilhado com as crianças. Ali estão dialeticamente incorporadas ação e reflexão, o que encoraja todos os professores a ocupar um espaço privilegiado de produtores de teorias.

Atividades analíticas e críticas são vitais para o desenvolvimento do professor individualmente e, em última análise, para o sistema educacional como um todo. A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas idéias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um “consumidor da certeza e da tradição”. (Edwards 1999, p. 164)

Tal como resumido na citação acima, aquela experiência nos chama a atenção para um dos papéis assumidos pelos professores: profissionais que têm o que dizer sobre processos educativos e que não são apenas

2. Reggio Emilia é uma cidade na região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação do mundo. Um dos pontos-chave da proposta reside na afirmação da imagem de criança positiva, que produz cultura, que é capaz e se expressa por meio de múltiplas linguagens. Dessa forma, o trabalho lá desenvolvido privilegia uma abordagem que incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. O diálogo com a arte é central, permeando toda a experiência. O livro organizado por Edwards, Gandini e Forman (1999) oferece um amplo e belo panorama da proposta desenvolvida pelos educadores de Reggio Emilia. A experiência italiana, cada vez mais conhecida dos educadores brasileiros por meio de bibliografias traduzidas e publicadas aqui, indica a necessidade de conhecermos as crianças, em suas várias dimensões, aprendendo a ver e ouvir os diversos modos de ser e fazer-se criança.

consumidores do que outros dizem. Provoca-nos a pensar nas teorias formuladas nos bancos das academias: quantas vezes analisam justamente as práticas daqueles que estão lá fazendo e criando possibilidades com e para as crianças nas diversas instituições educativas, negando-lhes a preciosa qualidade de autores, de protagonistas?

Será que a validação do conhecimento passa, necessariamente, pelas vias acadêmicas? Não. Isso já era sabido, não é novidade. Mas os educadores de *bambini*, do norte da Itália, categoricamente e com toda a beleza das coisas intensas e autênticas, ajudam-nos a reafirmar que não. Há, sem dúvida, naquela proposta de trabalho e de documentação, a explícita e fundamental

(...) crença na capacidade profissional dos professores, com suas marcas, uma vez que cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, de maneira a senti-lo mais legítimo e pessoal. Assim, pessoas diferentes desenvolvem/resultam em fazeres também diferentes e seus registros refletem isso. (Leite 2004, p. 26)

Como nos diz Malaguzzi (1999, p. 97), a prática é um meio necessário para que a teoria tenha sucesso e, neste caso, os professores são "intérpretes de fenômenos educacionais":

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

Seja no percurso da prática pedagógica, lançando mão de anotações rápidas ou mais elaboradas, seja ao final do processo, na sistematização de ideias, escrever é ato de totalidade. Ao registrar, o educador afirma-se autor. Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história.

## APRENDENDO A SER PROFESSORA DE BEBÊS

Experiência de estágio com crianças de oito meses a dois anos

*Andressa Celis Souza  
Vanilda Weiss*

*No começo, a dúvida: O que fazer com os bebês?*

Bastou piscar os olhos e a decisão já havia sido tomada: no estágio, assumiríamos a coordenação do grupo de crianças do berçário. Decidimos, mas foi um susto! Quando chegamos à Creche Nossa Senhora Aparecida, que nos convidava (e nos acolhia) a novas experiências, os grupos das crianças maiores já estavam ocupados por nossas colegas de estágio, faltando apenas uma dupla de estagiárias para acompanhar as crianças bem pequenas.

O estágio em si já era um grande desafio. Será que faria muita diferença assumir um grupo tão distinto dos demais, repleto de especificidades e peculiaridades como o berçário? Foi nessa perspectiva que resolvemos encarar o desconhecido sem contestar e sem nem mesmo estudar as possibilidades de troca com as outras estagiárias.