



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARTTEM COSTA DE SANTANA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir
de registros escritos de professores



Teresina-PI

2013

MARTTEM COSTA DE SANTANA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir
de registros escritos de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Teresina-PI

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
CAFS – Biblioteca Setorial de Floriano

S232p Santana, Marttem Costa de
Práticas pedagógicas na educação infantil: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores. [manuscrito] / Marttem Costa de Santana. – 2013.
156 f. : il. color.

Cópia de computador (*printout*).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2013.
“Orientação: Prof^ª. Dra. Antonia Edna Brito”

1. Educação Infantil. 2. Prática Pedagógica - Brasil. 3. Pesquisa Narrativa . 4. Registro Escrito. 5. Reflexividade. I. Título.

CDD 372

MARTTEM COSTA DE SANTANA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir
de registros escritos de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em: 12 de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGED
Presidente (Orientadora)

Prof.^a Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Examinadora Externa

Prof.^a Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGED
Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes
Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGED
Suplente

Dedico este trabalho aos professores de educação infantil, aos que se sentem felizes em registrar por escrito o vivido, aos que me amam, aos que sempre estiveram ao meu lado, dando-me o carinho, o apoio e o amor insubstituíveis, para que eu continue dedicado a me tornar “*um lugar para retornar*”.

AGRADECIMENTOS

Éramos amigos e nos tornamos estranhos um ao outro. Mas isso é realmente assim e não queremos calá-lo nem escondê-lo como se devêssemos ter vergonha. Exatamente como dois navios, cada um com seu objetivo e sua rota traçada: podemos nos cruzar e ainda, talvez, e celebrar festas juntos, como já fazemos – e, no entanto, esses bravos navios estavam tão tranquilos no mesmo porto, debaixo do mesmo sol, que se teria acreditado que tinham alcançado o objetivo, que tinham tido um único objetivo comum. Mas então a força todopoderosa de nossa tarefa nos separou, empurrados para mares diferentes, sob outros sóis e talvez nunca mais nos voltemos a ver – talvez nos voltemos também a ver sem nos reconhecermos: tantos mares e sóis nos mudaram! (NIETZSCHE, p. 194).

É chegado o momento de agradecer cada presente que a vida nos proporciona. Aceitamos as generosidades vindas dos amigos reconhecidos pela alma e todo apoio que recebemos teve e tem um valor especial e singular, pois somos mananciais de outros desejos, de determinadas vontades, de muitos afetos.

Agradeço as cores, os sabores, os cheiros proporcionados pelas colaborações dos amigos que tornam, constantemente, os nossos dias mais valiosos, a nossa existência mais precisa e a nossa vida mais feliz. Uma coisa importante... Quem ama coloca-se como um passageiro diário na estrada da vida... Sou desenhado e construído de sonhos inevitáveis, de imaginações intangíveis, sou cria de sensações límpidas e aconchegantes, sou reflexo de energias luminosas e de vibrações calientes, sou íntimo de mim mesmo...

Ao meu Pai, Deus Amigo, que a cada pronunciamento do vosso amor, os nossos corações se aproximem mais. Que a cada sentimento revelado não seja preciso provar o quando somos importantes um para o outro. Agradeço por me ensinar a amar ao próximo como a mim mesmo e que a cada entrega, tudo se renove, se torne claro e mágico. Amo-te assim, quero-te assim, desejo te assim!

Ao encontrar outras pessoas íntegras, inteiras e íntimas o meu universo se enche de graça, de ânimo e de vida. Ao compartilhar acontecimentos, experiências e vivências, minha vida se depara com outras razões para eu ser intensamente mais feliz.

Apresento-me como 'um lugar para retornar' em eterna construção inacabada, pois, entendo que as pessoas gostam de ser bem recebidas, bem tratadas e bem acolhidas, por isso, sejamos eternamente vinculadores, no lar, no trabalho, na diversão, na vida.

Alinhavando meus desejos mais secretos e arrematando as minhas ternuras mais escondidas, desfilo meus sofrimentos desnecessários e recordo pequenos dissabores. Assim, construo outras redes de esperanças, de gentilezas, de conforto e de segurança, é a vida...

Que entrem em nossas vidas pessoas confiáveis para que possamos contar os nossos segredos, os nossos sofrimentos e as nossas angústias, sem medo de sermos divulgados, delatados e/ou desmoralizados. Precisamos de acolhimentos, de escutas, de entendimentos, de sigilos e de fidelidades! Que adentrem na nossa vida, pessoas apaixonantes, trazendo para o meu espaço interior, outras emoções, determinadas sensações, incríveis sentimentos e inevitáveis amores.

Existem diversas pessoas no mundo com aromas diferentes, com cores distintas, com sabores diversos, dentre elas, existem aquelas pessoas que nos afetam, que nos estimulam a viver, que nos direcionam. Por afinidades mútuas, por desejos correlacionados e por vontade de ambos, se tornam seres únicos, admiráveis, amados e amáveis por uma vida inteira.

Amada Profa. Dra. Antonia Edna Brito, orientadora, o tempo favorecerá o nosso distanciamento em mesmo que a saudade retire um pouco da nossa felicidade, mesmo que o tempo e o nosso trabalho nos impeça de ficarmos mais próximos, acredite na força que emana dos nossos sentimentos, pois, é real o meu amor por você. Continue direta, precisa e cuidadosa na lapidação de outros textos. Aprendi com a sua pessoa a ser rigoroso nas escolhas de palavras e na redução de tantos adjetivos que tanto me encantam.

Iluminada Profa. Dra. Ivana Ibiapina, aprender com pessoas apaixonadas pela educação é um presente da alma. Com amor, tudo parece mais claro; ensine, oriente, encaminhe com AMOR. A zona de colaboração quando se consolida, mobiliza as pessoas que se reconstróem dentro dela e tudo passa a ter mais sentido... Aprendi com você, a ser o amor que guia, que se importa, que compartilha, que afeta.

Sensível Profa. Dra. Iveuta Lopes, é sempre bom perceber que existem pessoas generosas que oferecem o melhor de si e que marcam profundamente o nosso livro da vida. Por sorte ou por necessidade, elas se tornam parte de nosso mundo. Com suas contribuições, tornei-me mais detalhista, mais rigoroso. Por isso, agradeço a sua compreensiva colaboração.

Amorosa Profa. Bárbara Mendes, a sua preciosa bondade me faz bem, agradeço por cada abraço caloroso, pelo incentivo brilhante, pela leitura atenta, pelo sorriso contagiante, pelo cuidado em falar ao meu coração o que era preciso... Hoje sou mais humano, mais cuidadoso com as palavras, com as imagens, com as expressões manifestadas. Agradeço o tempo cedido, a alegria de viver, a responsabilidade de uma professora apaixonada pelo que faz.

Existem diversos motivos para sorrir e, até mesmo, para chorar, o interessante é que existem preciosos momentos em que as lágrimas expressam mais que as frases pronunciadas, o sentimento é mediado por emoções que nos comovem. Compartilhamos alegrias, tristezas, sofrimentos e conquistas. Uma lágrima pode representar muitas sensações boas e ruins, verdades e inverdades!

Minha família abrace-me, porque preciso. Conto com a sua energia vibrante, sem cobranças, pois estarei sempre pronto a oferecer o melhor de mim e, assim, receber o melhor de vocês.

Minha preciosa mãe, Pilar Costa de Santana, continue pintando a sua vida com cores e temas transmitidos pela felicidade, a cada nuance a sua alegria seja parte integrante da pintura que representa o seu existir. A vida é uma tela que precisa ser pincelada, seja a artista que desenha e pinta o melhor de si.

Meu leal pai, Fausto Lima de Santana (*in memoriam*), construtor de pontes, de escadas, de andaimes que alcançaram os seus sonhos possíveis. Um dos quais faz parte do repertório dos meus sonhos, sei que estás junto de mim, intercedendo por mim. A sua materialização, a realização e a concretização é uma presença espiritual a me guiar. Eternamente te amarei!

Meus abençoados irmãos, Carolina Emília Costa de Santana e Fabio Costa de Santana, não precisa dizer nada. Simplesmente, expressem os seus melhores sorrisos, sei que palavras felizes transbordaram pelos nossos poros e entenderemos tudo que não foi dito. No abraço coletivo estaremos felizes e confortáveis, pois é fácil reconhecer o AMOR, sem despistas, sem desculpas e sem descrenças. O AMOR é o caminho do desejo e da vontade, quando o outro nos quer por perto, não existem desculpas sem fundamento.

Minha vó, Altamira Oliveira Costa, mais conhecida como Mirinha, tudo é bem perto quando nossos corações estão interligados, tudo é emocionante quando nossas mentes estão interconectadas, tudo é realizável quando nossas ações estão intercambiadas. Agradeço-a pelo

nosso amor. Aprendi a guardar as cartas, os bilhetes, os desenhos, as mensagens e as orações como lembranças com significado, amo você, minha primeira fã incondicional...

Aos professores de educação infantil do SESC, Neuma, Sonia, Mirlene, Socorro, Francisca Lemos, Ana Mara e Joanna, não façam das suas vidas singelas cópias de parte do que foi escrito, de parte do que foi dito. Realizem sonhos, criem, inventem, sejam diferentes. Precisamos de pessoas únicas, desfaçam as desculpas, desconstruam os meios inviáveis, sigam o seu percurso e continue a registrar as preciosas práticas exitosas.

Aos ilustríssimos professores doutores do PPGEd, Ivana Ibiapina, Antonia Edna Brito, Bárbara Mendes, Glória Lima, Glória Moura, Carmen Lúcia Cabral, Josania Carvalhedo, Shara Jane Adad, Luís Carlos Sales e Cláudia Alvarenga, espero que as sementes plantas se tornem lindas formas de amor e que o ar que nos envolve se transforme em tornado de paixões! Que a água leve, como um rio, todas as desilusões e que o fogo purifique os sentimentos ruins! Que da terra brotem outras formas de paz, de carinhos e de alegrias.

Aos colegas da turma 19A e 19 B, representado aqui, pela figura do amigo Prof. Nelson Júnior. Fios das nossas vidas se entrelaçaram fortalecendo de sentimentos nobres que nos trouxeram uma segurança norteadora.

Querida colega Profa. Soraya Oka Lôbo, a vida tem outro sentido, tem cor e tem cheiro, e num dado momento, podemos ligar, telefonar, bater papo com outra pessoa que amamos e nos ama. Maravilhoso é saber, e ter a certeza, que esta pessoa amiga distribui minutos importantes de sua vida para nos ouvir, nos emocionar, nos sentir, você é assim!

Preciosa colega Profa. Verbena Maria Costa Reis Ribeiro Feitosa, nunca ouse mudar a sobriedade que é inerente de sua personalidade. A sua presença intercessora na vida dos amigos é uma dádiva que só emana de pessoas que buscam sempre o caminho da solidariedade e isso só nos faz sentir que você é simplesmente um “pessoa do bem”!

Estimados colegas, Profa. Francimeiry Santos Carvalho, Profa. Rosiane Neiva, Profa. Maria Kalume, Profa. Isabel Monteiro, Prof. Sidclay Maia e Profa Oldênia Guerra, seria bom se as pessoas que amamos entrassem em nossas vidas para ficar. Que elas sejam felicidade presente. Que permaneçam pela paixão e pelo desejo de estar mais do que juntos.

Eternos colegas professores e servidores do Colégio Técnico de Floriano vinculado a Universidade Federal do Piauí - CTF/UFPI, as sementes plantadas precisam cair em terreno fértil para germinar, necessitam serem regadas com gotas de entendimentos. Cuidem para que o desenvolvimento aconteça no tempo certo. Agradeço a todos, por tudo!

Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão. (LARROSA, 2010, p. 189).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o registro escrito de professores de educação infantil como narrativa que possibilita a reflexão na/sobre a prática pedagógica. A pesquisa tem como objetivo central: investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil. Para tanto, elegeram-se como objetivos específicos: 1) caracterizar a prática pedagógica das professoras da educação infantil à luz de seus registros escritos; 2) identificar os tipos de registros escritos das professoras de educação infantil; e 3) identificar se os registros escritos das professoras de educação infantil constituem ferramentas de reflexão sobre a prática pedagógica. O estudo justifica-se, portanto, por favorecer aos professores a compreensão sobre suas práticas, por meio de registros escritos, como ferramentas que propiciam o conhecimento de si, a autoformação e a reflexão docente, auxiliando a reelaboração do ser professor na educação infantil. A relevância do estudo, neste sentido, decorre de suas contribuições para o desenvolvimento da narratividade e da reflexividade sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil. Para concretizar o intento da pesquisa, no que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, o estudo fundamentou-se em pesquisas que abordam a prática pedagógica na educação infantil. Para contextualizar o objeto de estudo, a investigação ancora-se nas contribuições de: Krammer (1994, 1996, 2011), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), Del Priore (2000), Corsino (2009), Kuhlmann Jr. (2011), Ostetto (2000, 2010), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Paige-Smith e Craft (2010), entre outros. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido através da pesquisa narrativa. Em relação ao delineamento do percurso metodológico, este se consubstancia nas pesquisas de Bauer e Gaskell (2000), Larrosa (2004, 2010), Clandinin e Connelly (2000, 2011), Dominicé (2010), Josso (2010), Souza (2006), por exemplo. Na produção de dados, a investigação utilizou diários da prática, entrevista narrativa e observação. O estudo narrativo desenvolveu-se na interlocução com quatro professoras da educação infantil do SESC - Centro Educacional de Florianópolis/PI. Analisou-se os dados narrativos apoiados na técnica de análise de conteúdo, proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). A organização dos dados contempla 03 (três) eixos de análise, assim denominados: Eixo 01 - Caracterização da prática pedagógica na educação infantil; Eixo 02 - Os tipos de registro escrito das professoras da educação infantil; Eixo 03 - O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica. A concretização do estudo tem o mérito de potencializar ao docente a consciência de si, através da reflexividade sobre o agir e sobre o ser professor, favorecendo a autoformação. A escrita produzida pelos professores ocorre de forma diversificada: no planejamento, por meio de relatórios individuais e coletivos, em caderno de registros, em bilhetes, em cartazes, dentre outros. A pesquisa revelou a gradativa adesão de professoras de educação infantil ao processo de registrar por escrito a prática pedagógica nesta modalidade, a sua professoralidade, propiciando o desenvolvimento da reflexividade, tendo a narratividade como ferramenta produtiva e interveniente na reelaboração dos modos de pensar, de sentir, de criar e de agir no tempo e no espaço da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Pesquisa Narrativa. Registro Escrito. Reflexividade.

ABSTRACT

This research has as its thematic study the written record of kindergarten teachers as a narrative that allows reflection an/on the pedagogical practice. The main objective is: to investigate the reflexivity potential of / in written records about the pedagogical practice of preschool teachers. So, we chose as specific objectives: 1) to characterize the pedagogical practice of early childhood teachers' by their written records, 2) to identify the types of written records of early childhood education teachers, and 3) to identify if the written records of the teachers can be considered as tools for reflection on teaching practice. The study is justified, therefore, for foster teachers understanding about their practices through written records, as tools that promote self-knowledge, self-education and teacher reflection, helping the rethinking of being a teacher in early childhood education. The relevance of the study, in this regard, stems from their contributions to the development of narrative and reflexivity about the pedagogical practice of preschool teachers. To fulfill the intent of the research, regarding the theoretical and methodological aspects, the study was based on research addressing about pedagogical practice in early childhood education. To contextualize the object of study, the research anchors on the contributions of: Krammer (1994, 1996, 2011), Oliveira-Formosinho and Azevedo (2002), Del Priore (2000), Corsino (2009), Kuhlmann Jr. (2011), Ostetto (2000, 2010), Bassedas, Hugué and Solé (1999), Paige-Smith and Craft (2010), among others. This is a qualitative study, developed through narrative research. In relation to the methodological path, this research is based on Bauer and Gaskell (2000), Larrosa (2004, 2010), Clandinin and Connelly (2000, 2011), Dominicé (2010), Josso (2010), Souza (2006), for example. In data production, the research used written diaries of practice, narrative interview and observation. The narrative study developed in dialogue with four kindergarten teachers from SESC - Educational Center Floriano/PI. We analyzed the narrative data supported by the technique of content analysis proposed by Poirier, Valladon-Clapier and Raybaut (1999). The data organization includes three (03) lines of analysis, so-called: Axis 01 - Characterization of teaching practice in early childhood education; Axis 02 - Types of written record of kindergarten teachers; Axis 03 - The written record and reflexivity on/about pedagogical practice. The study completion has the merit of enhancing the teaching self-awareness, through reflexivity about acting and about being a teacher, promoting self-education. The writing produced by the teachers is so diverse: in planning, through individual and collective reporting, in terms notebooks records, posters, among others. The research revealed the gradual accession of registering a written pedagogical practice by preschool teachers in their mode, your way to teach, stimulating the development of reflexivity, and the narrative as a productive and intervening tool in reworking the ways of thinking, feeling, to create and to act in time and space education.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practice. Narrative inquiry. Written record. Reflexivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tríade cuidar, educar e brincar.....	35
Figura 2 – Funções da educação infantil.....	44
Figura 3 – Corpus metodológico da investigação.....	66
Figura 4 – Eixos temáticos e indicadores de análise.....	85
Figura 5 – Eixo temático 1 e indicadores de análise.....	87
Figura 6 – Fotografia da área de recreação ao ar livre semicobertura.....	92
Figura 7 – Salas de aulas da educação infantil.....	96
Figura 8 – Fotografia dos cantos de atividades da sala de educação infantil.....	97
Figura 9 – Eixo temático 2 e indicadores de análise.....	100
Figura 10 – Tipos de registros escritos professorais na educação infantil.....	113
Figura 11 – Eixo temático 3 e indicadores de análise.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os pensadores e suas propostas para educação infantil.....	52
Quadro 2 – Os níveis de reflexão ou de racionalidade.....	59
Quadro 3 – Eixos temáticos e indicadores de análise.....	76
Quadro 4 – Perfil formativo-profissional das professoras de educação infantil.....	80
Quadro 5 – As interlocutoras da educação infantil: quem são elas?.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CCE	Centro de Ciências da Educação
DF	Distrito Federal
Dra.	Doutora
CCE	Centro de Ciências da Educação
Ed.	Editora
ed.	Edição
EDUFPI	Editores da Universidade Federal do Piauí
EDUFU	Editores da Universidade Federal de Uberlândia
EDUFRN	Editores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ES	Espanha
et al.	E outros
EN	Entrevista Narrativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NUPPED	Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia
n.	Número
Org.	Organizador(es)
p.	Página
PI	Piauí
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pró	Professora

PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PT	Portugal
RG	Registro geral/Número da Identidade
RN	Rio Grande do Norte
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SC	Santa Catarina
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SP	São Paulo
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USA	Estados Unidos da América
v.	Volume
V.Sa.	Vossa Senhoria
XX	Século vinte
XXI	Século vinte e um

SUMÁRIO

1	REGISTROS INTRODUTÓRIOS.....	14
2	O REGISTRO ESCRITO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2.1	Registros escritos como ferramenta de conhecimento de si e de autoformação.....	25
2.2	Registros escritos como ferramenta de reflexão.....	30
2.3	O Cotidiano de educação infantil: tempo para cuidar, educar e brincar.....	34
2.4	Funções da educação infantil: sociopolítica e pedagógica.....	42
2.5	Prática pedagógica na educação infantil.....	48
3	O CORPUS METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	62
3.1	As técnicas e os instrumentos de produção de dados da pesquisa.....	67
3.1.1	<i>O diário de prática docente.....</i>	<i>67</i>
3.1.2	<i>A Entrevista narrativa.....</i>	<i>69</i>
3.1.3	<i>A Observação.....</i>	<i>72</i>
3.2	A análise dos dados.....	74
3.3	O locus empírico de investigação.....	77
3.3	As interlocutoras da pesquisa.....	79
4	O REGISTRO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MULTINARRATIVAS PROFESSORAIS.....	84
4.1	Eixo I – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil.....	86
4.1.1	<i>As rotinas na educação infantil.....</i>	<i>87</i>
4.1.2	<i>O tempo e o espaço na educação infantil.....</i>	<i>95</i>
4.2	Eixo II – Os tipos de registro escrito das professoras de educação infantil.....	99
4.2.1	<i>As multinarrativas professorais: O que escrevem? E para que escrevem?.....</i>	<i>100</i>
4.2.2	<i>Os registros escritos e a revisitação da prática pedagógica.....</i>	<i>112</i>
4.3	Eixo III – O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica.....	114
4.3.1	<i>As reflexividades emergentes nas narrativas docentes.....</i>	<i>116</i>
4.3.2	<i>A importância do registro escrito para a reflexividade na e sobre prática docente na educação infantil.....</i>	<i>120</i>
5	REGISTROS (IN)CONCLUSIVOS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	133

1 REGISTROS INTRODUTÓRIOS

Não sou autônomo a menos que eu seja origem daquilo que será, e sei que o sou. Aquilo que será – aquilo que eu farei tem a ver, sim, com o sentido daquilo que farei, de meus atos, de minha vida. (CASTORIADIS, 1987, p. 392).



Fonte: Práticas Pedagógicas do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI. Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

1 REGISTROS INTRODUTÓRIOS

A sociedade contemporânea em que (con)vivemos, desde o final do século XX e início do século XXI, a cada instante, espera mais do professor de educação infantil, deseja uma atitude responsável, participativa e eficiente deste ator social, que contribui nas resoluções dos diferentes dilemas/problemas inerentes a sua prática profissional. No espaço mágico e complexo da sala de aula de educação infantil, o professor tem o desafio de reinventar o seu trabalho, considerando as demandas educativas dessa modalidade educacional, bem como as exigências do contexto social.

O nosso estudo focaliza a prática do professor de educação infantil, realçando o registro escrito como ferramenta de desenvolvimento de reflexão nessa prática. Esse professor, em face das peculiaridades da educação infantil, assume uma prática multifacetada como facilitador das relações das crianças com o saber e com as outras crianças. Ele é aquele que cuida, educa e brinca, e, em cuja prática, percebemos descobertas importantes realizadas por ele e pelas crianças. Em suas práticas, narrativas inéditas são construídas e reconstruídas conjuntamente, o que indica a necessidade de estudos e pesquisas sobre essas práticas para ampliação do conhecimento acerca da ação docente na educação infantil. Por meio do envolvimento em pesquisas, o professor tem a possibilidade de registrar, momentos vividos na profissão para manter vivo e materializado o conhecimento profissional que é tecido no chão da sala de aula, expressando suas impressões, sua subjetividade, sua sensibilidade, suas reflexões e as peculiaridades de sua prática pedagógica.

No caso específico de nossa investigação, a parceria do professor de educação infantil na pesquisa requer, entre outros aspectos, o registro escrito sobre a prática pedagógica. Materializá-la por escrito a prática pedagógica é uma forma de compartilhar experiências e conhecimentos relativos à profissão. No ato escrever, o professor desenvolve o autoconhecimento sobre as suas práticas pedagógicas, envolvendo-se com seus pares em diferentes relações que podem culminar na afetividade, na colaboração, na criatividade e na reflexão. O professor, a depender do contexto que está inserido e das condições do exercício profissional, pode, ao registrar, tornar-se mais consciente no que concerne as suas teorias e as suas ações. Pode, ainda, (re)criar suas atividades e seus conhecimentos. Nesta perspectiva, observamos que o registro escrito propicia a reflexão e, portanto, o conhecimento de si mesmo, sobre a vida e sobre a profissão. Em relação à atividade de registrar, de escrever sobre a prática o professor pode não encontrar um tempo e um espaço apropriado para este fim, tanto por conta das condições estruturais, regimentais, curriculares da escola, quanto por não

reconhecer a importância do registro no desenvolvimento da reflexividade e do trabalho docente.

A partir do exposto, destacamos que ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de dois mil e onze, na Universidade Federal do Piauí, apresentamos uma questão exploratória sobre o registro escrito de professores, que serviu como partida para a produção desta dissertação, possibilitando outras evocações sobre as reflexões desencadeadas após o registro das práticas professorais, desde a criação do projeto inicial, até esse momento de (re)encontro com a pesquisa acadêmica. As evocações reflexivas são entendidas como lembranças, recordações, rememorações, que reativam a memória, as experiências, as vivências e outros acontecimentos vivenciados.

Neste texto, não estão registradas todas as implicações do ato registrar as práticas pedagógicas, mas realçamos como a escrita proporciona o conhecimento de si e a autoformação do narrador (pessoa, professor, pesquisador), envolvendo esse narrador em um processo contínuo e efetivo de reflexão, o que significa tornar-se um ser mais humanizado, mais consciente no percurso de vida pessoal e profissional. Ao registrar por escrito, o professor rememora suas práticas, podendo ser afetado pelas lembranças, o que resultará na reflexão sobre a sua trajetória de vida profissional.

A escolha do professor de educação infantil como interlocutor deste trabalho se efetivou devido à importância que este profissional tem na formação de crianças. Cogitando sobre o pensar/sentir/agir do professor de educação infantil e sobre como este planeja, projeta, e registra sua prática pedagógica nasceu o nosso embrionário desejo de desvendar como os professores da educação infantil escrevem sobre o vivido no cotidiano escolar; sobre sua história, sua práxis, seus valores e suas crenças para poder perceber e distinguir com toda propriedade o universo único, divertido e encantado da educação infantil.

Ao escrever, o professor de educação infantil potencializa a confiança em si, revê suas práticas pedagógicas, sendo capaz de elaborar esquemas de investigação de sua prática e de pensar em resolução para os problemas enfrentados. A escrita, de modo especial o registro escrito sobre a prática favorece a autonomia do professor e amplia sua percepção dos problemas sociais e educacionais que permeiam sua história de vida pessoal e profissional. O registro escrito, dependendo de como é utilizado, propicia a interpretação sobre a vida pessoal e profissional do professor, o que possibilita a reelaboração da realidade que o cerca.

Uma forma de possibilitar a reflexão sobre os elementos constituintes e os movimentos constitutivos da professoralidade na educação infantil é revisitar por escrito as práticas pedagógicas, pois as aprendizagens exitosas acontecem, em parte, em momentos

difíceis, desafiadores e angustiantes e, em outra parte, como decorrência de situações criativas, empolgantes e prazerosas que afloram na produção do ser professor.

A educação infantil como tema de pesquisa científica é fruto de debates, contemplando a prática, a formação docente, as políticas públicas e as regulamentações legais. Por exemplo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, as pesquisas que focalizam a educação infantil se voltam para diferentes aspectos das práticas e da formação de professores no que se refere a essa modalidade educativa. De modo particular, no núcleo de estudos ao qual somos vinculados (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia/NUPPEd), as pesquisas têm focalizado os saberes docentes, a leitura e a escrita na educação infantil.

Com isso, percebemos que seria importante investigar a prática docente na educação infantil, abordando o que escrevem, como escrevem e para que escrevem sobre essa prática. Em nossa acepção, a escrita do professor de educação infantil desencadeia determinado grau de autonomia para manter-se integrado a um processo de formação contínua, de autodesenvolvimento, para o desenvolvimento da prática. Com isso, valorizamos, o ato de registrar seus atos, seus comportamentos diante do seu contexto escolar, estabelecendo, dessa forma, uma reflexão intencional, flexível e bem estruturada.

Durante as discussões e reflexões compartilhadas e produzidas no Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPEd), foram produzidas colaborações profícuas e singulares, com a colaboração de outros pesquisadores, iniciantes e experientes. Durante as atividades do núcleo tivemos oportunidade de apresentar nosso objeto de pesquisa para ser apreciado pelos parceiros desse núcleo de pesquisa, o que contribuiu para o aprimoramento dos objetivos, bem como para revisitarmos a literatura básica da investigação, entre outras questões presentes neste estudo.

A partir das intenções empreendidas neste estudo, destacamos que a pesquisa tem a seguinte **questão exploratória**: Que reflexividades as professoras de educação infantil produzem sobre suas práticas pedagógicas a partir dos registros escritos? Considerando essa questão central como **objetivo geral** do estudo: investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores da educação infantil. Para explorar metodologicamente a questão problema e o objetivo geral da pesquisa, elegemos como **objetivos específicos**: 1) caracterizar a prática pedagógica das professoras da educação infantil à luz de seus registros escritos; 2) identificar os tipos de registros escritos das professoras da educação infantil; e 3) identificar se os registros escritos das professoras da educação infantil constituem uma ferramenta de reflexão sobre a prática pedagógica. Com

base na questão de partida, outras questões norteadoras foram formuladas com o intuito de encaminhar o estudo e aprofundar as discussões: O que registram os professores da educação infantil? Como e para que escrevem estes professores?

A partir do delineamento de nosso objeto de estudo, esta pesquisa se justifica por favorecer a compreensão de como os escritos de professores da educação infantil auxiliam na desconstrução e reconstrução da sua professoralidade, do tornar-se e ser professor que reelabora, que produz sua prática pedagógica em educação infantil. Outro ponto importante é favorecer a compreensão das marcas da reflexão materializadas nos registros escritos. O estudo tem ainda a pretensão de compreender como o professor de educação infantil registra por escrito sua prática pedagógica, além de propor a revisitação da prática pedagógica do professor de educação infantil, por meio do registro escrito. Conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 14, tradução nossa), devemos considerar o uso regular de registros escritos, “[...] existentes desde muito tempo, de registros de história engraçadas e surpreendentes tais como no campo de investigação do desenvolvimento da criança, dos estudos da educação infantil e de orientação escolar”.

A pesquisa é relevante por contribuir com o desenvolvimento da reflexão sobre a prática pedagógica dos professores da educação infantil uma vez que essa reflexão fortalece o encaminhamento de novas práticas pedagógicas e de outros compromissos didático-metodológicos comprometidos com a aprendizagem das crianças. O estudo tem, ainda, aderência social por potencializar a tomada de consciência, o exercício da reflexão sobre o agir e sobre a (auto)formação. Escrever sobre a prática pedagógica fortalece dois eixos essenciais no do trabalho docente: ensino e pesquisa, propiciando o autodesenvolvimento profissional e pessoal. Registrar por escrito possibilita a produção de conhecimentos, despertando o professor para a investigação de sua prática pedagógica.

Ao evocar e escrever/narrar sobre a prática pedagógica, o professor de educação infantil examina sua prática e redimensiona continuamente o seu papel profissional e social. Ele, durante a sua escrita, se refere como um responsável pelo planejamento de ações educativas, um comprometido com os desafios, com os conflitos e com os dilemas do cotidiano escolar na modalidade educativa.

As narrativas dos professores, portanto, contribuem para o desenvolvimento profissional do professor reflexivo, pois, o ato de pensar, de escrever e de pesquisar sobre a prática pedagógica, de modo sistemático, possibilita a proposição de uma prática pedagógica transformadora. Na visão de Souza (2006b, p. 143), “[...] na escrita narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua

identidade, sobre as práticas formativas que viveu”. Neste sentido, entendemos que é preciso criar a atitude de narrar à prática, de evocar e narrar reflexivamente, para construir uma ação docente autônoma e significativa, o que implica pensar na (auto)observação e na modelação de sua prática pedagógica e no cultivo da investigação reflexiva.

Para um desenvolvimento crítico, reflexivo, criativo é necessário que o professor prossiga na desconstrução de práxis reiterativas em direção à práxis criativa, autônoma, significativa e emancipadora. Vázquez (2011, p. 267), distingue, “[...] por um lado, a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa e, por outro, a práxis reflexiva e a espontânea. [...] A prática reiterativa tem parentesco com a espontânea, e a criadora com a reflexiva”. Entendemos que os professores têm a liberdade de divulgar seus registros no contexto da escola, propiciando uma reflexão coletiva e compartilhada, propondo mudanças e transformações na prática pedagógica, no que se refere às diferentes facetas (ensinar/aprender, planejar, avaliar, por exemplo).

A prática pedagógica registrada por escrito pelos professores da educação infantil compartilha questões relativas à vida escolar. Essa prática sob a égide da reflexão ao longo do tempo, ampliada pelos registros escritos das vivências e das reflexões, revela-se num laboratório de produção de conhecimentos relativos ao ofício de ser professor, de redimensionamento do ser professor e de teorias que orientam a professoralidade. O trabalho docente na educação infantil é complexo e dinâmico. Razão porque, exige o exercício da reflexão como ferramenta que propicia a superação da fragmentação dos conteúdos, visando à articulação do cuidar, do educar e do brincar, numa perspectiva crítico-emancipadora. Ou seja, estes três aspectos são fundamentais, complementares, interdependentes e indissociáveis, pois permeiam as práticas pedagógicas de professores da educação infantil.

Cabe ao professor de educação infantil proporcionar experiências e vivências estruturadas numa sequência dinâmica que percorram as atividades propostas durante o percurso diário, dentro do ambiente escolar, desde a recepção, a proteção e ao acolhimento de cada criança, passando pela mediação de práticas pedagógicas através da estimulação, da interação, da imaginação, da experimentação, da adaptação, da produção, da imitação, da diversão e da criação.

Nos registros escritos dos professores da educação infantil contêm dados relacionados a sua história de vida e à história de vida de cada criança para possibilitar sugestões e negociações sobre um atendimento no qual esteja imbricado o afeto, a confiança, o cuidado, a educação e o brincar para o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento da criança.

O ofício do professor, portanto, requer uma ação reflexiva contínua e sistemática, propiciando-o à análise dos objetivos de sua prática, o prazer de ensinar e facilitando a aprendizagem das crianças, entre outros aspectos. Ao participarem ou ao se inspirarem em experiências professorais diversificadas e enriquecedoras que lhes garantam a reflexão sobre suas práticas, os professores têm a possibilidade de construção de uma prática mais autônoma, proporcionando melhoria qualitativa em sua atuação na educação infantil.

As narrativas de professores da educação infantil, nesta acepção, propiciam descobertas e redescobertas acerca das possibilidades formativas de prática pedagógica e da importância da reflexão e de se trabalhar coletivamente. A busca por melhores condições de vida e trabalho faz com que professores repensem a necessidade de escrever sobre suas práticas pedagógicas. Com isso, registrar o que acontece na educação infantil é uma forma de repensar sobre o ensinar e o aprender, entender este processo de ensino e aprendizagem realizado na educação infantil, se comprometendo mais com o seu papel social.

O professor que registra sua prática pedagógica tem uma maior possibilidade de voltar aos escritos com o intuito de refletir e de investigar a infância, a educação infantil, o que e o como ensinar, percebendo a educação e o ensino como processos sociais, no quais se articulam aspectos políticos, históricos, socioculturais e econômicos dentro do cotidiano escolar. Neste caso, compreendemos que a narrativa escrita de professores propicia a análise crítica do contexto escolar, do grupo de crianças e do processo educativo ao longo da vida, resultado de uma atitude reflexiva aprofundada e fundamentada através dos registros escritos professorais.

Na conjuntura contemporânea das pesquisas narrativas, registrar por escrito sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, torna-se um recurso de pesquisa para se refletir a respeito da trajetória pessoal e da prática, principalmente na área da Educação. Postulamos o uso do termo *registro escrito* como narrativa que permite materializar a prática pedagógica, explicitando o que foi ignorado, omitido, silenciado e não dito. Neste processo de lembrar e de visitar as experiências professorais, o registro escrito torna visível o vivido.

Escrever é uma estratégia de reflexão e de produção de conhecimentos, por isso o registro escrito do professor precisa pautar-se na sustentabilidade, na permanência, na consistência, na proatividade, além de privilegiar os objetivos que focalizam o redimensionamento do ensinar e do ser professor. Portanto, para legitimar o registro sobre a ação docente precisamos extrapolar a mera obrigação de “registrar por registrar”, criando um compromisso com todos os atores envolvidos no ambiente escolar. Desta maneira, para compreendermos as potencialidades dos registros escritos, das narrativas no desenvolvimento

da reflexão na prática pedagógica na educação infantil, projetamos este trabalho em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na introdução, intitulada “Registros introdutórios”, contextualizamos o objeto de estudo, ressaltamos a questão exploratória deste estudo. O capítulo I contém aspectos inerentes à prática pedagógica, especialmente, seus conceitos e evolução histórica. No segundo capítulo, “O registro escrito e a prática pedagógica na educação infantil”, nele abordamos a perspectiva histórico-cultural sobre o brincar, o cuidar, o educar e sua influência no desenvolvimento infantil, correlacionando o registro escrito com a educação infantil. Caracterizamos, também, os registros escritos professores da educação infantil, apontando aspectos referentes à importância da materialização das práticas pedagógicas e de possíveis reflexões surgidas no ato de escrever e ler sobre o agir/fazer no contexto escolar. O registro escrito é o destaque neste capítulo, uma vez que apresentamos o conceito, as características e as possibilidades educacionais enquanto ferramenta de coprodução de conhecimentos. No contexto das análises, acentuamos a importância da interação entre pares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas, sem nenhuma pretensão de exaurir a temática em questão.

O corpus metodológico da pesquisa encontra-se no terceiro capítulo, onde delineamos o percurso metodológico do estudo. Desta forma, caracterizamos a pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o contexto da pesquisa e os interlocutores. Para finalizar descrevemos os detalhes dos procedimentos de análise de dados. As discussões sobre essa modalidade de pesquisa consubstanciam-se nas contribuições de Larrosa (2010), Clandinin e Connelly (1995), Dominicé (2010), Josso (2010), Souza (2006), entre outros.

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados, tendo por base o referencial teórico utilizado no estudo, tomando como referência os diários da prática, a entrevista narrativa e a observação. Para analisar os dados produzidos empregamos a técnica de análise de conteúdo, sugerido por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut e (1999), que possibilitou a partir dos dados a organização em três eixos de análise, os quais foram: eixo 1 - Caracterização da prática pedagógica na educação infantil; eixo 2 - Os tipos de registro escrito das professoras da educação infantil; eixo 3 - O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica.

Nas Considerações Finais, “Registros (in)conclusivos”, apresentamos as constatações do estudo, enfatizando que o registro escrito é atividade constante na prática docente na educação infantil. O estudo mostra que as interlocutoras produzem diferentes tipos de registros escritos, tendo como objeto de análise a prática desenvolvida. Os registros escritos,

portanto, emergem como ferramenta potencializadora de reflexão, de conhecimento de si e de autoformação.

2 O REGISTRO ESCRITO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Travamos uma luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. (BENJAMIN, 2002, p. 21)



Fonte: Mobiliários das salas de aula do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

2 O REGISTRO ESCRITO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo está dividido em duas seções, na primeira apresentamos a constituição e a construção dos registros escritos dos professores da educação infantil como ferramenta de conhecimento de si, de autoformação e de reflexão. Na segunda seção, expomos a prática pedagógica na educação infantil, tendo como objetivo caracterizar a prática pedagógica e a educação infantil. No contexto das discussões sobre a prática pedagógica e os registros escritos recorreremos às ideias de pensadores nacionais e internacionais. Nas produções internacionais destacamos os pensamentos de Gauthier (1993; 1998); Tardif (2012); Imbernón (2010); Nóvoa (1992, 1995, 2007); Schön (1995); Shulman (1986); Àries (2011); Zeichner (1993); Demo (2000, 2002, 2005). Na conjuntura nacional evocamos as reflexões de, Krammer (1996), Corsino (2009), Kuhlmann Jr. (2011), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), Del Priore (2000), Ostetto (2000, 2010), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Paige-Smith e Craft (2010) e outros que têm contribuído para enriquecer o estudo sobre prática pedagógica e educação infantil.

Neste sentido, refletir sobre o registro professoral na educação infantil é demasiadamente necessário, visto que as especificidades deste objeto de atenção com o qual o professor de educação infantil contribui, visivelmente, para a concretização de uma formação mais solidária, mais comprometida com o interesse coletivo, que dialogue com o exercício da cidadania com autonomia.

A cultura escolar desenvolvida na educação infantil e registrada pelos seus respectivos professores, materializam o encantamento e o aprendizado como parte integrante do processo de transformação do ser humano em cidadão autônomo. Para Giroux (2003, p. 155),

A cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros.

Investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores no âmbito da educação infantil significa, na conjuntura atual, compreender e repensar a prática pedagógica; refletir sobre a relação entre teoria e prática, apreendendo a vivência materializada como via possibilitadora de reflexões sobre a professoralidade. Larrosa (2004, p.151), “[...] o par teoria/prática remete, sobretudo a uma

perspectiva política e crítica. De fato, nesta perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como ‘reflexões crítica’, ‘reflexão sobre a prática ou na prática’, ‘reflexão emancipadora’ etc.”. As interlocutoras críticas comprometidas modelam diversas estratégias reflexivas, com maior ou menor êxito, a depender do apoio encontrado na escola de educação infantil da qual fazem parte. Utilizaremos o termo “Educação Infantil” e não mais “pré-escola” ou “jardim de infância”, por consequência de que existem escolas onde coabitam a educação infantil e educação fundamental.

2.1 Registros escritos como ferramenta de conhecimento de si e de autoformação

A linguagem não-verbal toma conta do ser do professor de educação infantil. Dentre elas: gestos, expressões faciais, posturas corporais, entonação, canto, mímicas e uma série de sinais capazes de sugerirem uma atividade, uma imitação, uma atenção ou um sorriso. Contudo, é uma forma de o professor de educação infantil investigar a sua prática pedagógica, o seu profissionalismo e a sua professoralidade: é se registrar por escrito.

Assumir a responsabilidade de registrar/documentar por escrito a nossa prática é atividade que precisa ser executada como compromisso e dedicação. Ser responsivo é diferente de mandar fazer, de pedir para que outra pessoa execute o que dever ser feito. Precisamos desejar e sentir a necessidade de nos conhecer, de nos perceber, de nos conceituar. Para Souza (2006a, p. 10), “[...] o conhecimento de si define-se, assim, graças ao conhecimento dos outros, graças a um dialogo que transforma o investigador em mediador”. O professor ao investigar-se, conta com nossa percepção e, apreende com o exemplo do outro ser humano a desenvolver a responsabilidade ao investigar sobre a própria prática e sobre si mesmo. Lembramos que o registro escrito do outro nos causa estranheza, aproximações, distanciamentos e transformação em nossa própria formação profissional.

Os registros escritos, percursos de si e de práticas pedagógicas, são modificados, mantidos, refletidos e precipitados a depender de como a narrativa é escrita e revelada. Bertaux (2010, p. 97), atenta para a não linearidade dos registros escritos dos interlocutores ao serem convidado a narrar sobre o objeto de estudo, pois, “[...] a evocação de alguém próximo, de uma cena, de um crime, de um acontecimento provoca digressões que o fazem retroceder ou antecipar a continuação [...]”. Como investigador solicitamos informações complementares aos interlocutores, mas com a concordância de que, em algum dado momento específico, o

interlocutor pode querer não evocar ou evocar e guardar, consigo, as pistas de análise, da vivência, da incerteza e do inesperado.

O professor de educação infantil precisa colocar como ponto de pauta, entre as suas reflexões sobre o cotidiano infantil, o conhecer a si mesmo. O professor como pessoa reflete a sua constituição profissional, a sua forma de registrar por escrito, o marcado, o socializado, o emanado para conhecer a si mesmo, a sua professoralidade, o seu profissionalismo. Para Mills (2009, p. 94),

Escrever, se nos dedicamos a isso tempo suficiente, é evidentemente um conjunto de hábitos e de sensibilidades que moldam quase todas as nossas experiências. Escrever é, entre outras coisas, sempre uma maneira de compreender a nós mesmos. Só compreendemos nossos próprios sentimentos e nossas próprias ideias escrevendo-os.

Quem se registra por escrito evoca o vivido e desencadeia a reflexão sobre a sua vida pessoal e profissional, (re)colocando pontos, vírgulas, reticências, ponto e vírgula para cada situação que deseja relatar/ilustrar. Os professores que registram, relatam acontecimentos, são capazes de nos envolver e de nos dar a oportunidade de (re)conhecer pertinentes registros, exitosas condutas, condizentes valores que contribuem na autoformação e nas práticas pedagógicas modeladas por outros professores.

Que, o registro de si, seja uma proposta, uma narrativa coerente sobre si e sobre a vida profissional e escolar. Que o registrar-se libere momentos de reflexões sobre o dado retratado e descrito. Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002, 135) afirmam que: “[...] a documentação oferece aos professores uma oportunidade impar para escutar de novo, para olhar de novo, para revisitar os acontecimentos e os processos dos quais, indireta e colaborativamente, foram coprotagonistas”. Como é fundamental o reviver, o continuar a registrar o que acontece a nossa volta, a ação/prática momentâneo-passada, por isso, que o exercício diário da escrita, mesmo que seja, de um parágrafo por período letivo, torna-se um registro que contém lições da experiência e de outras possíveis (re)descobertas.

O registro escrito professoral é produzido de forma contínua, interessada e diária. O registro escrito é produzido nas reais possibilidades de cada professor, em tempos e espaços síncronos e assíncronos e, conforme a necessidade de registrar. Cada professor tem a liberdade de registrar o vivido de forma individualizada ou compartilhada dependendo do tipo de atividade e da quantidade de professores por sala. Quanto mais próximos do momento experienciado e do espaço vivido mais detalhes serão evocados para ser registrados com responsabilidade, verdade e segurança.

Percebemos, então, que quanto mais detalhes possui um registro escrito, mais significados e sentidos serão expostos, expressados, aprendidos e compartilhados. Os registros escritos contêm relatos de prática e se fecham com seu aproveitamento, “poder fazer” (autocontrole), “o saber fazer” (dimensão intelectual-cognitiva) e o “querer fazer” (dimensão socioafetiva).

É necessário reiterar que o ato de escrever é uma atividade humana marcada pela apropriação do vivido, do observado e do dito. “[...] Resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas” (DEL PRIORE, 2000, p. 15). Os registros escritos auxiliam no reencontro com práticas pedagógicas, refazem trajetórias, reconstroem planejamentos e revivem acontecimentos marcantes.

Os momentos inspiradores que antecedem as narrativas escritas precisam ser captados e capturados pelos professores, quase que imediatamente, com o intuito de relacionar os fatos/acontecimentos que contêm único ou múltiplo sentido, e em determinadas ocasiões, até, ambíguos e/ou divergentes, que serão lidos de forma individual ou em encontros colaborativos com interpelações ou com interpolações de seus pares.

Os registros escritos de professores da educação infantil iniciam um diálogo com interlocutores (im)previstos, imaginários, brincantes, aprendentes e ensinantes, presentes nos dias letivos da escola de educação infantil. Conforme Marques (2011, p. 27), “[...] o escrever é isso aí: interlocução. Quais os interlocutores nesse ato aparentemente tão pessoal, solitário, reservado, silencioso? Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me estão espionando, indiscretos e metidos”. O professor de educação infantil mesmo sabendo que sua escrita é solitária, sabe que os seus registros, repletos de interlocuções, serão lidos seus relatórios tanto pela coordenação pedagógica, quanto pelos seus pares e familiares das crianças. Para Lopes (2006, p. 195-196), “[...] a escrita, então, como forma de interação linguística via palavra escrita é, por excelência, *locus* de diálogo entre texto/escritor/leitor e, sendo assim, a qualquer uso que dela se possa fazer há, subjacente, um componente sociointeracional”. A escrita professoral, na forma de registro escrito, é objeto de reflexão, de conhecimento de si e de autoformação, nesta pesquisa entendida como ferramenta intelectual, narratividade, que inspira e materializa a prática pedagógica na educação infantil.

Os registros escritos, ao mesmo tempo, são textos constituídos de valores históricos, participativos, comunicativos preenchidos com as narrativas dos diferentes atores (o interlocutor da vontade, do desejo, do sentimento, da aprendizagem, do saber, da ação).

Quando o desejo de registrar por escrito é estimulado, quando a vontade de escrever é real, quando após cada atividade da vida sentimos necessidade de exprimir o vivido, é a conscientização de si que invade o professor de educação infantil que além de investigar a sua prática pedagógica, investiga a si mesmo, na busca incessante e lenta pelo autoconhecimento. Conforme Mills (2009, p. 94), “[...] escrever é raciocinar; é lutar contra o caos e a escuridão. Há um entusiasmo que toma conta de nós quando sentimos – não importa agora se é assim ou não – que estamos conquistando mais um pouco desse caos para e pelo o entendimento”. A escrita de si promove a socialização de práticas educativas, a compreensão das desordens, dos desafios relacionados com a prática e com a formação docente.

Comprendemos que quando professores produzem reflexões escritas, de alguma maneira, contribuem para o processo de conhecimento de si, e, conseqüentemente, de autoformação. Durante a leitura de textos coproduzidos por nossos pares, temos a possibilidade de preencher nossas vidas docentes com práticas pedagógicas exitosas.

Os registros escritos de professores revelam processos formativos vividos e desenvolvidos no ambiente escolar. Para Brito (2010, p. 57), “[...] os professores são produtores de textos, de textos variados, às vezes, inusitados, que projetam sonhos, testemunham dificuldades, eternizam práticas, registram memórias de escola, de leituras, de vivências escolares, de práticas pedagógicas [...]”. O professor ao escrever acerca de suas vivências se autorevela, se eterniza, se expõe, se divulga, revisita suas práticas e o cotidiano construído na escola e, preferencialmente, dentro da sala de aula.

O professor de educação infantil não escreve sobre qualquer coisa, de qualquer forma, para qualquer pessoa, ele escreve aquilo que corresponde ao citado, ao mencionado, ao repetido, ao inovado, ao praticado, ao sentido em cada instante dentro e fora da sua sala de aula sobre as suas práticas pedagógicas, do seu ponto de vista e pelas contribuições do grupo de crianças.

O registro escrito é a uma forma de verificar a relação entre a teoria e a prática pedagógica. É uma ferramenta que tem o poder de evocar, de narrar, mesmo de forma parcial, os atos, os acontecimentos, as experiências educativas do contexto vivido. Os registros escritos quando socializados com os pares promovem o compartilhamento de experiências trazidas pela prática pedagógica individualizada e contribuem para a (auto)formação e heteroformação docente.

Utilizamos o ‘auto’ entre parênteses à medida que o indicador é o investigador ou seus pares professores que estão lendo os registros de professores interlocutores. Para Josso (2010b, p. 78), autoformar-se é “[...] tornar-se um ator que se autonomiza e assume suas

responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas se abrem”. Autoformamos para nos beneficiar, nos reorientar e nos proteger. O percurso de autoformação do professor se reconstrói na sua narratividade num contínuo processo de transformação, de ressignificação e de responsabilização.

A travessia, os rumos, os ventos que propiciam a evocação de registros resguardados pelo não escrito, pelo não dito, somado à possibilidade de entendermos, de apropriarmos das conquistas, dos encantamentos e dos processos formativos interativos, dinâmicos e significativos nos formam, reformam e transformam-nos. Como nos diz Ostetto (2010, p.32), “[...] 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 [...]”. O professor ao registrar produz textos educacionais que se tornar objeto de autorreflexão, de reflexão compartilhada e se torna um artefato (nota, diário, caderneta, livro) para pesquisa pesquisas na área de educação.

O registro escrito transporta em si a carga do trabalho docente e revela os tropeços, os deslizos, as diretrizes, as condutas, os percalços e os labirintos entre práticas pedagógicas criativas e reiterativas. Independente de qualquer coisa, o narrado, evoca detalhes que esqueceríamos se não tivéssemos a necessidade de anotar para propiciar uma autoavaliação. Segundo Zabalza (2007, p. 16):

[...] A capacidade de avaliar processos capacita, além disso, o professor(a) de mecanismos necessários para ser realmente construtor do seu trabalho e sentir-se protagonista do mesmo e do seu aperfeiçoamento: sabendo como avaliar o trabalho que faz ele terá em suas mãos os dados necessários para saber quais são os pontos fortes e os pontos fracos do mesmo. A sua própria responsabilidade profissional o levará a iniciar os passos necessários para melhorá-lo.

O registro escrito do professor se entrelaça com o ser pessoa, ser social, ser cultural, ser histórico, ser autônomo, o seu vir a ser, a tornar-se registro de si e do mundo. No encontro com outros professores em processo de formação ao longo da vida, o professor é convidado a pensar antes de escrever e escolher engenhosamente cada palavra registrada; decifrando as passagens de seu pensamento, de seus atos, de seus traços para extrapolar a prática pedagógica e criar condições de (auto)formação. O registro escrito estimula a reflexão, não importa o campo, é, sempre, útil para materializar os sonhos, os fatos, os acontecimentos e as práticas pedagógicas.

2.2 Registros escritos como ferramenta de reflexão

É notório e pertinente atentar que as narrativas escritas de professores de educação infantil não são apenas um emaranhado de frases prontas e organizadas, trazem em si uma mensagem reflexiva, visível e silenciosa nas suas entrelinhas, portam suas regras, práticas carregadas de sentimentos memoráveis inerente ao ato de cuidar, de educar e de brincar. Recontam suas práticas pedagógicas e sua história de vida dentro do ambiente escolar.

O registro escrito sobre a infância e sobre as crianças, segundo Ariès (2011, p. 3) se faziam através de “[...] diários de família, onde eram anotados, além das contas, os acontecimentos domésticos, os nascimentos e as mortes. Nesses diários se uniam à preocupação com a precisão cronológica e o sentimento familiar”. A ideia tecnológica de conservação de registros escritos se deve à estratégia de manter preservada a história social da criança, por isso, a importância de estimular e de despertar a reflexividade sobre o registro de práticas pedagógicas pelos professores da educação infantil, vivenciadas no cotidiano escolar.

As narrativas e os registros escritos dos professores da educação infantil são abundantes e de inúmeros tipos, que rememoram aspectos significativos de suas práticas pedagógicas. Cada professor tem uma forma de escrever, de contar e de registrar a prática podendo fazer uso de forma articulada com as imagens produzidas no cotidiano escolar. “[...] Contar nossas próprias histórias no passado nos leva à possibilidade de recontagens”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 96). Em seus registros, os professores, evocam jogos, brincadeiras, sonhos, imaginações, carências, rupturas, envolvimento que podem ser apreciadas pelos seus pares, pois contam como se (re)constrói as práticas pedagógicas que estão sendo vivenciadas, sugeridas e executadas, como a vida docente e o seu entrelaçamento com o planejamento e o aprendizado ao longo da vida.

O registro do professor de educação infantil traz consigo a possibilidade refletir/reavaliar o seu planejamento, os seus projetos e sua prática pedagógica. Ao escrever sobre o que foi realizado ou o que se planeja reorganizar em sala de aula os professores terão o tempo para refletir, memorar, lembrar, contar, exprimir, seduzir, ter a nítida impressão do que foi idealizado e feito. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 188), acreditam que: “[...] um comentário individualizado feito pela professora sempre é mais rico do que uma cruz ou um sublinhado nas pautas já impressas em um papel”. Neste sentido, os registros são ações capturadas pelos professores com o intuito de dar ‘corpo’, forma e volume para as suas práticas pedagógicas desenvolvidas/implementadas na sala de aula.

O registro escrito de professores da educação infantil tem muito a nos dizer e é usado como uma ferramenta para exprimir a vocação, o desejo, a vontade e a beleza de ser um mediador de sonhos possíveis, de valores para o bem comum, de nobres comportamentos e de belas atitudes. Os registros de professores servem de espelhos para a identificação de sua prática pedagógica, produzem retratos do agir e dos fazeres professorais.

O outro (a criança), o ser professor e a prática pedagógica são motivos para a realização do registro escrito. Para Kramer (1994, p. 83), “[...] ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada [...]”. Quando o professor escreve se torna um coautor com seus pares e com suas crianças. Escrever é se manter sempre por perto, revive o vivido devido à presença em cada ação. Para registrar por escrito é preciso prestar bastante atenção em cada ação, em cada intenção, em cada desejo, em cada olhar, em cada prática pedagógica, em cada criança, em cada situação para que a escrita flua, inspire e se deixe ser materializada.

O professor personifica suas práticas pedagógicas cogitadas nas entrelinhas dos seus registros escritos, que disponibilizam seus atos para ser lidos, compartilhados e, causar um diálogo com as (re)criações e interpretações, propõe atualizar projetos e tem a possibilidade de desencadear outras formas de aprender e de ensinar.

Um professor de educação infantil que deseja o bem-estar da criança e se preocupa com o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, aprende a apreciar a atividade de registrar como um espetáculo onde os atos acontecem dentro e fora da sala de aula, além de reconhecer o seu valor para a preservação de práticas pedagógicas diversificadas. Para Araújo e Araújo (2007, p. 140), “[...] Montessori é ‘eterna’ como ‘eterno’ é o segredo da criança que o adulto tem dentro de si e que pode descobrir, conhecendo-se e conhecendo a criança, como pretende a pedagoga”. O pedagogo não espera para amanhã para tomar nota do que aconteceu no cotidiano escolar, faz seu registro escrito para selar o que foi produtivo, visto e realizado.

O professor de educação infantil ultrapassa, transpõe, retira, desfaz, contorna as barreiras, os obstáculos e as dificuldades para registrar o executado enquanto encontra um tempo para escrever sobre as suas práticas pedagógicas e sobre a meditação e a repercussão da sua professoralidade. De acordo com Algebaile (1996, p. 124), “[...] a nossa prática necessita centrar não no que fala, no que carece, mas no que a criança apresenta. Se não conhecemos o que ela tem, não saberemos o que ela é. Se a carência é a ‘falta de’, então não só a criança está carente”. Uma prática pedagógica ousada, sensível e acolhedora é eficiente na resolução de situações desafiadoras dentro e fora da sala de aula.

As anotações feitas pelos professores têm uma funcionalidade incontestável: remete à atmosfera da sala de aula, aos sentimentos entrelaçados entre a relação professor-criança, criança-criança o caráter de contemplar o vivido, às práticas pedagógicas, à filosofia da escola e as informações pertinentes e que integram o clima organizacional.

Para Teberosky (2004, p. 153), “[...] a escrita sempre foi algo material: lê-se e se escreve um texto material, que pode ser um manuscrito, um livro impresso ou um documento eletrônico [...]”. As práticas pedagógicas registradas demarcam reflexões, (re)visões, pontos de vistas, resoluções de problemas contidos no cotidiano escolar. Corsino (2009b, p. 120), acrescenta que “[...] o processo de registrar, porém, mais do que uma forma de capturar o momento, funciona como um espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado [...]”. O registro é um palco onde o professor artista assiste ao seu espetáculo e se veste das narrativas para dar conta e ao mesmo tempo (re)construir suas práticas pedagógicas.

O registro/observação da prática pedagógica é uma atividade reflexiva do professor de educação infantil que fomenta a intercomunicação entre colaboradores como coinvestigadores com o intuito de (re)modelar, monitorizar e (re)elaborar nossa prática, implementando-a, significando-a e documentando-a. Conjuntamente (Pinazza, 2007, p. 78), “[...] o pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras”. O ato de pensar reflexivamente é um esforço consciente e voluntário, uma relação consigo mesmo que consiste na mudança da direção de horizontes tomados, de práticas executadas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194) afirmam que o registro escrito pedagógico como conteúdo é “[...] o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e o seu trabalho”, e o 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”.

O professor de educação infantil se utiliza de sua intuição/experiência, que, frequentemente, nos proporcionam certos alertas reflexivos do tipo “como estou desenvolvendo minhas práticas pedagógicas?”, “as crianças estão aprendendo, como ajudá-los?”, “não registre isso!; é assunto desnecessário!”, “conto ou não conto minhas dificuldades?”, “peço ou não a colaboração dos meus pares?”, “cuidado: não divida seus saberes e conhecimentos com ninguém!”. Esses questionamentos favorecem ao desenvolvimento de outras práticas sensíveis e responsivas. Para Moss (2010, p. 15), “[...] o profissional reflexivo também precisa ser curioso e disposto, ou melhor, ávido por romper fronteiras”.

Ao reconstruir as práticas pedagógicas através das narrativas ou de registros escritos, o professor se apodera das situações vivenciadas na sala de aula com seus educandos, seja, do ato em si ou escolhe os fragmentos exitosos de sua prática ou da sua própria vida profissional. Não é escolher entre uma ou outra prática pedagógica suficientemente detalhada, pois as práticas não são rivais, mas concorrentes e emanam em si diferentes perspectivas para identificar a trajetória de vida dos interlocutores. A reflexividade deste processo requer momentos de retorno para si, para pensar sobre o vivido, o trabalhado e o escolhido. “[...] a reflexividade é a capacidade humana de pensarmos e nos referirmos a nós mesmos como se fossemos outras pessoas” (JOHNSON, 1997, p. 191).

O registro escrito é uma das intervenções pedagógicas do professor de educação infantil que consolida suas observações, suas avaliações e suas possíveis reflexões sobre o dia letivo, as crianças, a escola, o eu, para que, baseadas nelas, possa planejar o amanhã, a atividade inovadora, a prática pedagógica exitosa. Nessa perspectiva, torna-se necessário, compreender o entrelaçamento entre narrativa, reflexão e registro escrito que desencadeia três processos: introspectivo (conhecimento de si), retrospectivo (autoformação) e prospectivo (vir a ser/reflexividade) sobre sua vida pessoal e profissional, evocando situações que estimularão a reflexão.

Para Libâneo (2006, p. 55), “[...] a reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. Ou seja, o professor de educação infantil ao registrar, suas práticas pedagógicas, por escrito estimula a sua autopercepção sobre o vivido, ele conversa consigo, reflexivamente, e registra-se. Neste mesmo prisma, Pérez Gómez (1999, p. 11) afirma que “[...] La reflexividad es la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, representaciones y estrategias de intervención.”. Por isso, precisamos salienta que os registros escritos do professor de educação infantil materializam os conflitos, as ambiguidades e as tensões sobre o seu agir no contexto escolar, evocam, também, autocompreensões, apreciações, meditações sobre as práticas concretas deste interlocutor.

O professor de educação infantil registra por escrito a sua vivência a partir das evocações, reflexões, investigações e relações que estabelece em sua própria prática, as quais são registradas em portadores de textos, relatório, memoriais, diários, cadernos, portfólio, bilhetes dentre outros. A reflexão registrada tem a intenção de compreender o cotidiano identificado e remodelar a sua prática profissional e pedagógica. O registro escrito constitui, assim, numa síntese do próprio percurso na produção de conhecimentos, bem como, numa ferramenta para as reflexões sistematizadas sobre as vivências individuais e partilhadas.

2.3 O Cotidiano da educação infantil: tempo para cuidar, educar e brincar

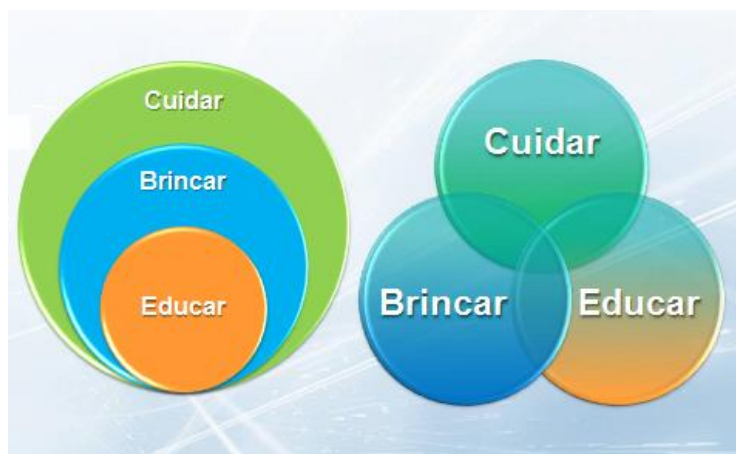
A concepção de educação infantil é vivida e apreendida a partir das construções polissêmicas feitas pelos adultos (professores, formadores, religiosos, pais e responsáveis). As relações entre o cuidar, o educar e o brincar têm merecido uma constante atenção no cenário nacional e internacional, bem como, o lugar que a criança ocupa como centro das atenções das práticas pedagógicas da educação infantil. A infância é uma fase importante, um momento onde o sujeito (criança) encontra-se em crescimento e desenvolvimento que vai se constituindo como cidadão a partir de relações interpessoais com os professores da educação infantil e com as outras crianças que são estimuladas a tocar, a sentir, a ouvir, a ver, a cheirar as coisas (des)conhecidas, a gostar, a aceitar, a cuidar, a respeitar, a compartilhar e a viver junto de forma conjunta e recíproca.

Para Ferreira (1999, p. 1106), a infância é o “[...] período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, [...] se divide em três estágios: *primeira infância*, de zero a três *anos*; *segunda infância*, de três a sete *anos*; e *terceira infância*, de sete *anos* até a puberdade”.

Cada professor de educação infantil se propõe a contribuir na educabilidade de suas crianças para a vida para que elas possam interagir melhor com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Existem determinados contextos e outras formas de educar e de aprender que não se encontrou em seus espaços escolares um lugar para compartilhar. A forma e o como educar que foi aprendido por uma parte de nossa geração de professores se processou através da obediência, da subordinação, do silêncio, do ficar quieto e, existem ainda, certas práticas pedagógicas submissas que se reproduzem ainda desta forma. As práticas pedagógica antiquadas, disciplinares, comandadas por regras e normas de obediência autoritária ainda podem ser encontradas neste dado momento.

É preciso ter em mente e destacar a importância de considerar três aspectos pedagógicos e sociais fundamentais, a serem abordados, que amparam a caracterização de práticas pedagógicas na educação infantil que, de forma harmoniosa e indissociável, são úteis para uma orientação reflexiva: o cuidar, o educar e o brincar. Ilustramos a trindade do ensino na educação infantil da seguinte forma:

Figura 1 – Tríade cuidar, educar e brincar



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

A indissociabilidade do trinômio cuidar-educar-brincar, entrelaçada na educação infantil, é uma proposta para melhorar a qualidade da formação para a vida, com o intuito de contribuir com a transformação de condições socioculturais, geopolíticas, ecoambientais, socioeconômicas do ser humano. Essa indissociabilidade enquanto procedimentos imbricados para a construção de práticas pedagógicas numa perspectiva de estimular-compartilhar-colaborar-aprender-pesquisar-construir.

Na figura 1, representando a função assistencialista da educação infantil, percebemos que o educar está contido no brincar, o brincar está contido no cuidar e o cuidar contém o educar e o brincar. O brincar, como satisfação de necessidades por meio da realização de desejos, contém o educar, mas não podemos afirmar que toda brincadeira, brinquedo, esporte e atividade física seja, afetivamente, educativa. A segunda representação da relação cuidar, educar e brincar contida na figura 1, evidencia que existem pontos em comum entre o trinômio, mas também especificidades. A integração dos três subconjuntos funcionais: cuidar, educar e brincar, pode ser trabalhado na forma de dualidades: educar-brincar ou educar-cuidar, bem como, cuidar-brincar, de forma separada ou utilizando a interseção desta tríade, que seria uma de prática criativa e educativa.

O brincar predomina nos primeiros anos de vida da criança, enquanto que o cuidar e o educar se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, ora visando à formação da pessoa e sobre as suas necessidades (predominância do cuidar), ora visando o conhecimento do outro e do mundo exterior (predominância do educar). Com o passar dos anos, a depender da estimulação da imaginação e do lúdico, tanto do professor quanto da família, o brincar começa a não ser estimulado ou desestimulado. A criança começa a se parecer mais o adulto

deixando de fazer “coisas de crianças”, ou seja, reduz as atividades de brincar, de imaginar e de se aventurar a descobrir o mundo a sua volta.

O desenvolvimento da criança se processa por integração a partir de uma nova organização em que as dimensões do cuidar, do educar e do brincar se integram de maneira diversa, plástica e dinâmica. Qualquer atividade educativa tem ressonâncias no cuidar e no brincar na educação infantil e vice-versa. E todas essas ressonâncias têm um impacto na estimulação da criança.

Concernente a este primeiro aspecto, o cuidar, é mister apresentarmos que tanto a criança quanto o professor de educação infantil já trazem diferentes saberes e conhecimentos sobre o mundo quando adentram o cotidiano da educação infantil. Neste local propício para compartilhar, mediar, facilitar, todos podem ser convidados para aprender aquilo que o seu estágio de desenvolvimento permitir.

Nesse sentido, entendemos que o professora da educação infantil tem um motivo impulsionador para edificações de prática pedagógica voltada para o cuidar-educando impregnado de ludicidade. Intrinsecamente o professor de educação infantil sente a necessidade de cuidar e, não apenas, de ensinar, educar-se pelo exemplo e pelo cuidado. O cuidado é parte integrante do processo de humanização das práticas pedagógicas. O cuidar é verificado desde o acolhimento da entrada a saída da criança da escola. O cuidado é observado pela recepção com sorrisos, na organização da sala de aula, no tom das palavras que estão sendo pronunciadas, nas lições de vida aprendidas em cada atividade proposta. O cuidar do professor de educação infantil expõe suas intenções, seus desejos, suas mediações. Os cuidados prescritos revelam as intervenções, as preocupações, as atividades significativas, os dilemas com possíveis formas de resoluções.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).

Ao cuidar do outro se aprende conhecendo a si mesmo e o seu próprio corpo, nesse processo, para cuidar de alguém precisamos registrar as suas necessidades, as suas condutas, os seus referenciais, os seus gostos, as suas preferencias, a sua forma de brincar e de se expressar. O registro escrito revela uma promoção de desenvolvimento em que é necessário

acompanhar e orientar as práticas, perpassando pela esfera do cuidar de crianças em processo de formação.

É preciso lembrar ao professor a dimensão afetiva e relacional do cuidado, afetos e considerações não são desenvolvidos de uma hora para outra, são conquistas diárias, ou seja, é preciso estar comprometido com o outro. Precisa querer aprender a ser cuidado. Cuidar com carinho não poderia ser apenas farsas premeditadas; declarações de amor não deveriam ser meras copias do que já foi visto. O professor de educação infantil necessita construir vínculos entre quem cuida e quem é cuidado. Cada professor cria mediações de amor, semeiam considerações, dispersam bondades, divulgam verdades, propagam a paz.

O cuidado promove a interação com o outro de forma solidária, gentil e harmoniosa, que envolve a atenção para a formação e a manutenção da rede de relações interpessoais em que a criança se encontra inserida. Reconhecer essa rede de afeto e o amparar as situações interdependentes que requeiram o zelo de práticas pedagógicas emaranhadas de conhecimentos e de outras formas de interiorização do vivido, do oportunizado e do expressado por cada criança.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998a, p. 25).

Os professores da educação infantil tem que estar atento ao cuidado inerente ao cenário escolar, onde a criança e o professor entram em contato e que durante o ano letivo aprendem um sobre o outro. Este professor é sensível para instruir, compreender e gerar mudanças positivas para que as crianças identifiquem suas necessidades, suas dificuldades para que elas mesmas possam sozinhas ou com ajuda de um adulto, resolverem seus dilemas de forma adequada.

Para Piaget (1964, p. 5), a fundamental meta da educação é criar seres humanos que sejam capazes de fazer coisas novas, “[...] não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo

que a elas se propõe”. A meta da educação infantil é iniciar este processo de desenvolvimento crítico e reflexivo desde a tenra idade.

A escola de educação infantil é um espaço de aplicação de tecnologias voltada para a infância e tem como expectativa, estar preparada para acolher as crianças com condições necessárias para um bom aproveitamento, tanto da área de lazer como da própria sala de aula e dos demais espaços educativos.

Pensar a educação infantil é pensar com cuidado sobre como a criança não se envolva em risco de sofrer acidente, desde os machucados, as quedas, o engolir objetos pequenos, sofrer danos à pele ou até perder os bens materiais. O cuidado está presente em todas as atividades propostas, em cada canto da sala de aula, pensado para desenvolver determinada atitude ou habilidade.

A escola é uma instituição de encontro que se arrisca a ser o local dos sonhos possíveis, das imaginações gostosas, das socializações prazerosas e das descobertas de um mundo cheio de tesouros para serem revelados, aprendidos e compartilhados.

O cuidado com o espaço escolar faz parte do preparo do ambiente saudável que oferece suporte para a aprendizagem da criança. Todo espaço é educativo: as paredes, os corredores, o pátio, a biblioteca, o mobiliário, a quadra de esportes, o refeitório. A sinalização, a higienização, a manutenção regular fazem parte do cuidado.

Pensar sobre o ambiente escolar faz parte das práticas pedagógicas do professor de educação infantil. Desde a escolha das atividades adequadas para cada ambiente fora da sala de aula até a reorganização da arquitetura escolar. As condições adequadas das instalações físicas das escolas contribuem para aperfeiçoar habilidades de cooperação. Cada ladrilho, janelas, portas, corredor, piso, escada, grama, árvore, balanço, escorregador, mural promovem outras formas de examinar o meio socioambiental e de atribuir outros significados para as texturas, os tons, as nuances, os revestimentos, a iluminação e os movimentos enriquecendo múltiplas inteligências.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ele desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. [...] precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos (BRASIL, 1998b, p. 51).

A prática pedagógica afetiva permite, à criança e ao professor de educação infantil, construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações. Às vezes, é necessário um acolhimento, um afago, um mimo, um colo, um carinho para que as crianças se sintam queridas, aceitas e confiantes.

O professor de educação infantil junto com as crianças apresentam diversas possibilidades de criar inúmeros significados, cada um e em grupo vão tomando para si as palavras mencionadas, os gestos visualizados, a própria linguagem utilizada durante uma atividade válida e impregnada de afetividade e de sentido.

No que tange ao segundo aspecto, *o educar*, apontaremos a solidaria parceria com o cuidar e com o brincar para o preparo da criança para a vida e para o seu desenvolvimento integral como pessoa. A integração desses três fazeres pedagógicos com o compromisso comum com a educação-hominização-humanização e com as manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais.

Educar significar, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, estéticas, e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 23).

Os professores da educação infantil tomam a decisão de educar por meio de múltiplos sentidos, contribuindo para que as crianças possam superar seus medos, suas dificuldades de aprendizagem, seus déficits cognitivos como, também, a vencer os dilemas e desafios propostos pela vida, a confraternizarem-se com os outros, a compreenderem seus entusiasmos, seus ânimos, suas motivações e perceberem que elas possuem também um papel importante como agente transformador do mundo.

Paige-Smith e Craft (2010, p. 23) asseveram que: “[...] educação, cuidado, saúde e bem-estar estão agora firmemente localizados no mesmo *continuum*, e, dos serviços que dão apoio às crianças e às suas famílias, se espera que forneçam um pensamento e um apoio integrados”. Ou seja, tudo está conectado, ligado e vinculado, precisamos aprender a trabalhar sem emendas, sem retalhos, mas de forma reflexiva e responsável. No processo educativo, o professor de educação infantil envolvido de forma reflexiva sente a vontade de reconhecer, de

escutar, de observar e de registrar as necessidades, os interesses, as dificuldades e os sentimentos das crianças.

Abordaremos o terceiro e último aspecto, mais especificamente *o brincar* na educação infantil como atividade lúdica que visa melhorar a socialização entre crianças e adultos. O ato de brincar contribui e amplia o desenvolvimento de potencialidades socioafetivas e intelectual para: explorar (móveis, fantoches, brincadeiras na água e na areia), dramatizar (bonecas/os e carrinhos), construir (pipa), raciocinar (quebra-cabeça), concentrar-se (jogo da memória).

No imaginário de cada criança é criado e recriado “n” brincadeiras. A professora da educação infantil deixa que a criança (re)conte e invente a sua brincadeira ou a sua forma de brincar. Neste caso, para que haja uma boa transcrição do ato de brincar, as professoras utilizam um gravador de voz com o intuito de guardar o brincar desenvolvido pelo grupo de crianças. Para Kishimoto (1998, p. 11), “[...] o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração”.

Existem muitos jogos e outras brincadeiras cantadas e de roda, com movimentos incorporados, com manipulação de objetos que valorizam a socialização, a liberdade, a atividade, a iniciativa, a fantasia, a alegria, o estar junto. Segundo Sanmartí (2009, p. 43), “[...] para que os alunos percam o medo de se expressar, deve haver uma mudança muito importante nas ‘regras do jogo’ que habitualmente são estabelecidos em aula”. A criança aprende a brincar usando, se possível, os quatro sentidos: tato (temperatura, liso, grosso, fino, áspero, quente, frio, etc.), visão (cor, forma, tamanho, distancia); gosto (doce, amargo, salgado, etc.); e o olfato (odor, forte, intenso, cheiros diferentes). O estímulo professoral à expressão à degustação, à fala e à escrita possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas, prazerosas.

Cada atividade lúdica propõe uma forma de aprender individualmente ou coletivamente, elas levam ao desenvolvimento da proatividade, da autoestima, da autoimagem, do autocuidado, da resiliência. O que percebemos, é que antes, durante e depois do ato de brincar, verificamos: a confraternização, a alegria, o abraço, o estímulo físico e emocional, a concentração, a memorização, a criatividade, a cooperação, a aquisição de disciplina, regras, normas, respeito e justiça. “Responder como e quando o professor deve intervir nas brincadeiras de faz-de-conta é, aparentemente, contraditório com o caráter

imaginativo e de linguagem independente que o brincar compreende [...]” (BRASIL, 1988b, p. 49).

A riqueza do estímulo, a diversidade de atividades lúdicas favorecem a capacidade de (re)criar outras formas de brincar e de interagir com o outro. O ato de brincar articulado com o cuidar e o educar faz com que a criança amplie a sua capacidade de imaginar que se encontrar num outro mundo que pode ser só seu ou compartilhado, bem como, possa imitar o outro (criança, professor, adulto, personagens, animais, etc.) e a realidade que o cerca.

O adulto, personificado em professor de educação infantil, auxilia nas possíveis escolhas entre jogos e brincadeiras. Este professor contribui na estruturação do campo das brincadeiras na vida das crianças. “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998a, p. 27).

Brincar é uma experiência social, individual e/ou coletiva, onde são (co)construídas representações de si e do mundo, onde é percebido relacionamentos intrapessoal e interpessoal, presentes nas atividades modeladas, reguladas, espontâneas, afetivas, prazerosas e dolorosas. A brincadeira é uma forma de pensar e de atuar por afetos, por alegrias, por fluxos de sensações, por qualidades de sonhos e de imaginação, por sentidos sonoros, degustativos, visuais ou táteis.

Segundo Vygostky (2010, p. 122-123), “[...] é notável que a criança comece uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela”. A brincadeira satisfaz a criança, auxilia na socialização ao integrar criança com o objeto do prazer, brinquedo/jogo, mediador da comunicação entre a vida, a família, o professor, as outras crianças e a própria criança.

Educar brincando é mediar às relações das crianças com os brinquedos ou com os objetos que se transformam em instrumentos lúdicos. As brincadeiras e os jogos são ações espontâneas ou orientadas a outros e realizado com as crianças. Para Leontiev (1988, p. 133), existem diferentes tipos de jogos: “[...] brinquedo também evolui de uma situação imaginária inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latente”.

No envolvimento com o brincar, o professor se deixa comover ao participar em espaços livres de experimentação e de comunicação a possibilidade de manter ou transgredir as regras, de refazer o jogo coletivo, de criar outras jogadas socioeducativas. Segundo Paro

(2010, p. 30), “[...] da parte do educando, significa que sua educação só se dá se ele dela participa como detentor de vontade, como autor. Assim, não basta que ele aplique sua atividade no processo; é imprescindível que essa atividade seja orientada por sua vontade”. Para que as crianças se façam sujeitos ativos, o professor precisa querer educar brincando, cuidar educando e brincar cuidando, o que necessita de comprometimento com o trabalho coletivo que realiza.

Angotti (2010, p. 19) assevera que, “[...] o período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado”. Para se entender a relevância de construir práticas pedagógicas lúdicas é necessário considerar a fala de Kishimoto (2011, p. 22), a infância é, também, “[...] a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. Ao tomar consciência da conjuntura adversa e de suas consequências, acredita-se que a criança educada, desde a tenra idade, tem a possibilidade de modificar suas atitudes sempre para melhor.

O professor é convidado a perpassar o eixo cuidar-educar-brincar, para (co)construir práticas pedagógicas que respeitem e propiciem elementos que favoreçam a criatividade com autonomia das crianças e aumentem as possibilidades de outras aprendizagens para viver bem.

2.4 Funções da educação infantil: sociopolítica e pedagógica

A Educação Infantil é parte integrante da educação básica, um direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988, contudo é na seção específica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96: a seção II, do Capítulo II, que se refere à educação básica. O terceiro artigo se refere à importância do registro de professores da educação infantil: “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”.

Na educação infantil, a história da criança é registrada a partir do olhar dos professores, pois a criança registra apenas uma parte de sua própria história através de desenhos, rabiscos, garatujas, fotografias, portfólios e pequenos textos escritos. Se a proposta deste trabalho fosse dar voz e vez às crianças da educação infantil, teríamos a possibilidade de ouvir sobre os encantamentos e desencantamentos encontrados no seio da família e da própria escola, tanto as situações de alegrias como os momentos de infelicidade e de violação de direitos.

Trabalharemos com o significado de criança adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010, p. 12):

[...] A criança cidadã é um sujeito histórico-cultural e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Pensar e escrever sobre a educação infantil é perceber que a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e que suas histórias de vida e escolares se convergem e se divergem a cada vivência/experiência de cada sala de aula da educação infantil. A oralidade, a família, o apoio, a alimentação saudável, a roda de conversa, a riqueza de experiências, a variedade de contos, de jogos e de brincadeiras, os diferentes tipos de professores da educação infantil e a própria criança passam por diferentes estágios de vida, paixões, sentimentos que são contemplados nos registros orais e escritos.

Cada estímulo, cada inspiração proposta pelo ambiente da escola de educação infantil torna favorável o desenvolvimento de competências integradas ao conhecimento de mundo, as habilidades sociais e as atitudes positivas com o objetivo de contribuir na construção da autonomia da criança com responsabilidade. Arroyo (2009, p. 12) afirma que: “[...] nem todas as crianças encontram maternagem, pediatras, educadores(as). Nem vivem e convivem em espaços dignos de um ser humano. A história da infância popular é uma brutal vivência de desnutrição, desproteção, abandono, de falta de condições”. O bonito é perceber que a escola de educação infantil protege, educa, encanta com atividades pensadas, planejadas e fundamentadas.

O professor de educação infantil tem um papel importante de ajudar as crianças a se desenvolverem proporcionando diversas maneiras prazerosas além da forma criativa, por isso compartilhamos a ideia da importância do registro escrito dos professores da educação infantil para a materialização do aprendizado da infância, das maneiras de aprender e de ensinar, pois entendemos que a escrita e a reflexão do vivido no contexto escolar faz com que o professor se aproprie do seu processo de (auto)formação, ou seja, professores são seres em constante (trans)formação.

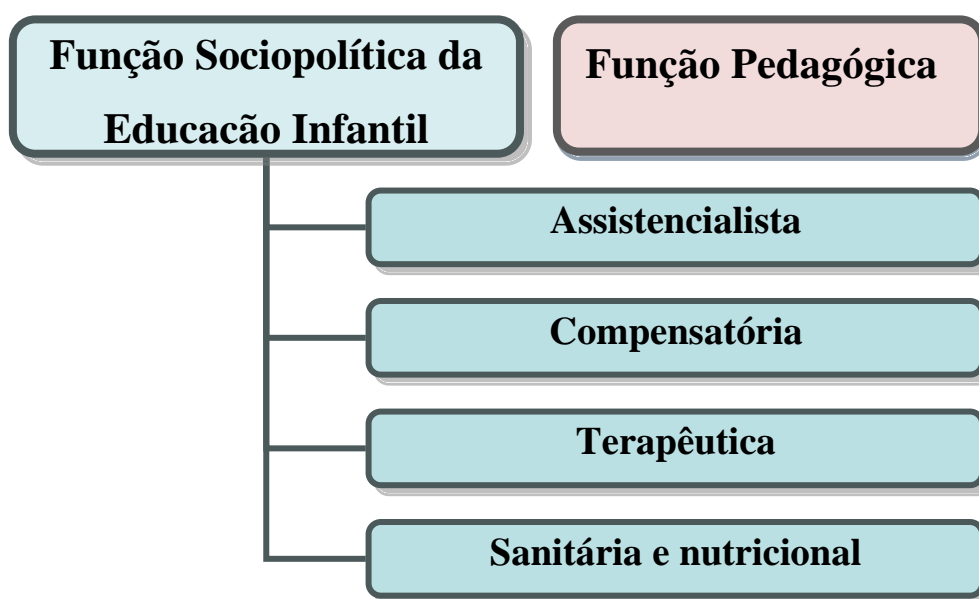
As funções da educação infantil têm uma abrangência diversificada e resultam tanto em processos de socialização, de (re)construção, quanto em processos de (re)produção. Suas funções têm sido investigadas, devido assumirem a primeira parte da formação da criança enquanto sujeito ativo e, nesse sentido, favorecendo a sua passagem para um cidadão portador

de autonomia. Conforme Giroux (1997, p. 186), os professores como intelectuais “[...] são também mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função eminentemente política [...]”. O professor da educação infantil é o orientador, um estimulador de todos os processos que levam as crianças a produzirem conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitiram se desenvolver como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores.

O parecer do Conselho Nacional de Educação n. 20/2009, se refere que cumprir a *função sociopolítica e pedagógica* das instituições de educação infantil implica “assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2009).

A função sociopolítica é primeira função da educação infantil que visa acolher, prever e compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias menos favorecidas. Borges (1994) realça que a educação infantil é descaracterizada, pois a ela foi sendo atreladas as várias funções: assistencialista, compensatória, terapêutica, sanitária e nutricional. Essas subfunções estão contidas na função sociopolítica da Educação Infantil, conforme figura 2.

Figura 2 – Funções da educação infantil



A primeira subfunção, assistencialista objetiva o cuidado da criança, liberando o tempo dos familiares ou responsáveis para atividades profissionais. Na segunda subfunção, compensatória: a finalidade é compensar atrasos desenvolvimentistas decorrentes das privações socioculturais e econômicas. A terceira subfunção, terapêutica: responsabiliza-se por substituir a família e o profissional especializado, na resolução de problemas de aprendizagem e distúrbios de comportamento relacionados com as carências culturais, nutricionais, socioafetivas. Na quarta subfunção, sanitária e nutricional: garante o ensino de hábitos de higiene, compensa a desnutrição infantil com a merenda escolar, fornece atendimento em saúde multiprofissional, o exame e a profilaxia de verminoses. Essas subfunções, que nem sempre se apresentam isoladas, explicitam-se diferentes formas de organização do contexto escolar.

Kuhlmann Junior (2011, p. 107) afirma que: “[...] se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos”. Tinha nos seus primeiros moldes, uma educação moralizadora e profissionalizante do que uma educação para a vida e para a autonomia.

A educação infantil passa a exercer a função sociopolítica, em que os deveres são vistos, pelos pais e responsáveis, como atividade formativa que, neste momento, faz parte integrante da vida da criança. Para Kramer (2011, p. 18), resulta numa dupla atitude com relação à criança: “[...] preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão”. A educação infantil auxilia na mediação com o mundo, com outros para o desenvolvimento humano.

Ao longo do ciclo da vida humana, destacamos, respectivamente, as atividades de brincar, de educar e de cuidar como sendo as principais formações em condições de extrema diversidade que se tornam momentos gratificantes para uma vida inteira.

Na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2010). A prática pedagógica na educação infantil respeita a diversidade sociocultural de cada criança com o intuito de valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades singulares que as tornam únicas e envolventes.

A segunda função da educação infantil é a pedagógica, conforme Abramovay e Kramer (1988, p. 30), “[...] trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como

ponto de partida, e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos”. A escola é o lugar de experiências singulares, históricas e participativas, é um espaço estimulador do desenvolvimento sociocognitivo da criança. Este local permite aos atores sociais da escola de educação infantil se surpreenderem com as construções, com as invenções e com o aprendizado diário de cada criança.

O professor de educação infantil é um facilitador de descobertas, desbravador de tesouros, testemunha ocular de aprendizagens individuais e coletivas, espectador de cada ato criado e interpretado por cada uma das crianças. De forma colaborativa, estimula atividades, permite socializações, incentiva brincadeiras e proporciona situações de aprendizagem que promovam o (auto)desenvolvimento e outros processos formativos.

Para Kramer (2011, p. 127), a função da educação infantil é “[...] a de favorecer o desenvolvimento infantil e aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (linguagem, matemática, ciências naturais, história e geografia)”. São tantas as funções da educação infantil, cada uma delas orientam as práticas pedagógicas somando as experiências e vivências que as crianças trazem do seu mundo pessoal, do seu lar, da sua realidade social.

Essas funções, que nem sempre se apresentam isoladas, explicitaram diferentes formas de organização, desde as escolas de educação infantil domésticas, funcionando em cômodos adaptados junto à residência da professora aquelas que, em oposição, transferem para si os modelos do ensino de primeiro grau: salas de aulas com carteiras individualizadas, provas e boletins com publicação de notas, aulas com tempo predeterminado, rodízio de professores e exame final onde o domínio da leitura e da escrita é o critério de aprovação à 1ª série.

Para registrar no papel as funções da educação infantil, os professores vivenciam e percebem a real necessidade de materializar as situações de aprendizagem individuais e coletivas. Segundo Orlandi (2001, p. 78-79), “[...] para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor”. Compreendo a função de autor de registro escrito na educação infantil, o professor tem como analisar e refletir sobre cada um dos acontecimentos vivenciados no contexto escolar com o intuito de realçar práticas bem-intencionadas, para isso, utiliza estratégias de gravar e de registrar por escrito os processos de aprendizagem das crianças e a sua professoralidade.

O professor de educação infantil é considerado como um investigador das aprendizagens escolares das crianças, bem como, um registrador de suas práticas pedagógicas,

um pensador do produto de cada ação planejada e elaborada conjuntamente com as crianças, um observador de sonhos, de aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos que se integram, embora em permanente mudança.

Percebemos, contudo, que o professor de educação infantil ao exercer a sua atividade docente investiga, se questiona e reflete sobre o que ensinar? Para quem ensinar? respeitando os limites e ritmos de cada criança. A convivência, a confraternização e a alegria são ingredientes essenciais para a realização de um dia envolvente na sala de educação infantil, recheado de determinadas atividades lúdicas e outros aprendizados educativos individuais e coletivos.

O professor de educação infantil é um ser que disponibiliza um tempo pedagógico para organizar e registrar a sua vida social e educacional. Registra e reconta o vivido, o conhecido e outros saberes como essenciais para a vida humana. O professor ao reler os seus registros escritos utilizá-los para (re)construir outras atividades, (re)conduzi-los certos olhares e para a sua (auto)formação. O professor tem a possibilidade de (re)aplicar o que pesquisado, compartilhado, lido sobre a prática pedagógica na educação infantil. O registro escrito é uma forma de ir para além do que o ato de deixar no papel, de entalhar a prática pedagógica, mas que possibilita a geração de outros conhecimentos, certas compreensões e momentos de reflexões.

Aprender e ensinar por aprender e ensinar são uma coisa. Aprender e ensinar para agir são outra. Aprender e ensinar para compreender os resultados e os objetivos de sua ação é ainda outra. Mais do que levar à acumulação permanente dos conhecimentos, a relação entre analítica e sistêmica deve permitir a religação dos saberes num quadro de referências mais amplo, favorecendo o exercício da análise e da lógica. E não é esse um dos objetivos fundamentais da educação? (ROSNAY, 2002, p. 498).

O professor de educação infantil conhece os conteúdos, os métodos e técnicas de pesquisa e de ensino, regras e valores que se entrelaçam numa trama de ritmos de aprendizagem e de estudo. Registrar a si mesmo é sempre a melhor escolha. Os registros escritos são compostos de mudanças e transformações diárias sobre o vivido e sobre as práticas pedagógicas ministradas.

Verificamos que tudo que é feito, contado, expressado e gesticulado pelo professor de educação infantil é observado pelo grupo de crianças, e em outro momento, confirmamos que as crianças começam a imitar os gestos, os sons, as palavras, as frases e outros determinados comportamentos, tanto para agradar o professor, bem como, para sancionar o colega de grupo. É interessante percebermos como nossos professores são exemplos de vida, de atos e de

comportamentos. Como exemplos, lembramos: ‘isso não pode!, pode professor’; ‘olha a fulana está fazendo algo errado’; ‘não é assim’; ‘faça silêncio, boquinha fechada’; ‘é feio fazer isso!’; ‘não deve fazer aquilo’.

Na educação infantil, o professor é o adulto preparado para o ensino que visa despertar o entusiasmo, a criatividade, a compreensão, a tolerância e o interesse pelo estudo. De acordo com Horn (2004, p. 20), “[...] o papel do adulto é o parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento”. O professor de educação infantil possibilita a expressão livre do pensamento e das emoções do seu grupo de crianças, propiciando o raciocínio lógico com criatividade e imaginação.

Percebemos assim, que a profissão de professor de educação infantil pressupõe uma prática pedagógica alicerçada na reflexão e na busca constante de outras estratégias de ensino. As práticas pedagógicas estão sintonizadas e adequadas com os percursos e os ritmos de aprendizagem de modo mais eficiente e seguro para cada grupo de crianças. As práticas pedagógicas se tornam significativas quando o professor tende a repensar sobre o sugerido, recomendado, idealizado e vivido na sala de aula da educação infantil.

Pensar sobre a reflexão do professor de educação infantil requer momentos individuais e coletivos que permitam releituras de práticas vivenciadas para que sejam elaboradas outras atividades que se interligam com práticas reelaboradas dando origem a outras práticas pedagógicas consistentes, cooperativas e instigantes. Arendt (2000, p. 247), ao analisar a separação entre mundo adulto e mundo infantil, alertava:

[...] A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

A reflexão do professor de educação é um lugar de articulação da (re)criação e (re)produção individuais e coletivas. A cada reflexão o professor tem a possibilidade de se tornar mais responsável, individualmente e coletivamente, pelo resultado do trabalho realizado e experimentado pela escola da educação infantil. O registro escrito dos professores da educação infantil é uma sólida ferramenta de relato/reflexão que precisa estar documentada, arquivada e disponibilizada para a consulta sempre que necessário. O ato de

registrar aflora a consciência sobre as práticas pedagógicas e marca uma forma diferente de analisar a sua prática docente.

2.5 O Registro escrito, a Prática pedagógica e a reflexividade na educação infantil

Uma das questões mais relevantes sobre a prática pedagógica docente, diz respeito sobre a efetivação de uma forma significativa e contextualizada, de modo que possam mediar o desenvolvimento social, cultural e político de um grupo de crianças, visto que o processo educativo contribui para uma formação crítica da e para a pessoa, cidadã emancipada, consciente de seu direito e do seu dever, capaz de conviver com outros atores sociais.

Esta convivência é estimulada para que haja uma relação professor-criança com afeto, confiança e harmonia, a fim de potencializar uma aprendizagem cooperativa e recíproca. Para Tardif e Levasseur (2011, p. 80), “[...] o trabalho coletivo não deve ser visto hoje como resultado da ação isolada do docente, em sua sala de aula, com seu grupo de alunos, mas como resultado do processo de trabalho coletivo de diversos agentes educacionais e atores sociais [...]”. Com o auxílio de um professor auxiliar e/ou de estagiários de nível superior, os professores da educação infantil registram por escrito as situações de aprendizagens individuais e coletivas para contribuir na construção tanto de práticas pedagógicas quanto dos relatórios de cada criança.

Ao receber um grupo de crianças, o professor de educação infantil percebe que cada criança precisa ser observada e registrada. Ao registrar o cotidiano escolar abre-se um novo elemento potencializador de reflexão sobre o seu agir, pensar e existir, ou seja, pensar sobre o brincar, o cuidar, o viver e o sentir. Tomamos como referência o conceito de reflexão elaborado por Dewey (2011, p. 91), “[...] Refletir é olhar para que o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras”. Compreendemos, assim, que o registro escrito possibilita uma releitura, mira o olhar para as práticas pedagógicas registradas no intuito de remodelá-las no porvir.

Desnudar-se de preconceitos, de lacunas, de desafetos, de más intenções é considerado como um caminho positivo e de libertação para que o docente possa promover uma reforma ao remover pequenas parcelas das cristalizações de repetições, dos engessamentos de atividades rotineiras; as fossilizações de métodos pedagógicos e das feridas dos arrependimentos de não ter dado o melhor de si.

As práticas pedagógicas (re)elaboradas estão relacionadas ao saber da experiência, com base na ação docente e na reflexividade que é sempre mais que uma ação técnico-

instrumental. Assim, muitos educadores transformam suas práticas pedagógicas em uma imitação/repetição de ações pouco efetivas aprendidas durante sua formação, autoformação ou usando métodos e técnicas que vivenciou com seus professores enquanto ainda era um graduando.

Na criação, no desenvolvimento e na reflexividade sobre a prática pedagógica, o professor é autônomo para (re)construir propostas de intervenção pedagógica, mesclando procedimentos, recursos e conhecimentos pessoais, do bom senso e científicos disponíveis no seu contexto, integrando informações, conhecimentos, saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações geradas na sala de aula.

O professor de educação infantil (des)constrói, reconstrói, não apenas uma vez, mas quantas vezes for necessário, o conhecimento e o amadurecimento do seu papel como mediador, cuidador, formador de uma práxis social mais justa e mais solidária com suas crianças, seus pares e com a própria comunidade.

A construção da professoralidade é mutável, contínua e inacabada, pois ela é vista por outro ângulo sendo influenciada pelo meio, pelas circunstâncias, pelas (de)formações que se encontra, pelo conhecimento de si e pelas reflexões sobre a prática pedagógica. Esta construção incide (in)diretamente na (re)elaboração das práticas pedagógicas. Por esta ótica, Veiga (1992, p. 16), entende:

[...] A prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

O processo de ampliação da responsividade em submeter às práticas pedagógicas na educação infantil para o caminho da criticidade como algo encantador, trazendo um mundo de magia, de sonhos e de outras imaginações ao desvendar acertos e práticas pedagógicas exitosas que foram registradas pelos seus pares. A falta de registros dos atos na educação infantil com toda a sua possibilidade reflexiva, oculta o educar, o cuidar e o brincar na educação infantil.

Dessa forma, o papel do professor, tem sofrido diversas modificações passando de um responsável pela transmissão de conhecimento, para um mediador, observador e pesquisador de sua própria prática, sensível à especificidade e complexidade da prática pedagógica.

Os professores da educação infantil, como mediadores de saberes e de conhecimentos, visualizam e registram suas práticas pedagógicas vinculadas, não apenas, a um saber técnico,

mas imbricados com uma prática baseada em valores humanos e permeada de cuidados para as crianças sob suas responsabilidades. Para Tardif (2012, p. 11), “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. Por isso, é necessário, estudar o professor de educação infantil e a construção dos elementos constitutivos de suas práticas pedagógicas.

Discorrer sobre práticas pedagógicas implica, de forma quase que obrigatória, em refletir também acerca dos saberes docentes. Temas entrelaçados. Sentimos a necessidade, com isso, de refletir sobre a relação entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, percebemos que a prática da profissão docente está relacionada com o professor consigo mesmo e com seus interlocutores que (co)construem, convalidam, compartilham saberes e práticas pedagógicas (seja na sala de aula, na sala de reuniões, no laboratório, na comunidade, etc.).

Os professores têm a liberdade de pensar de forma coerente para agir de maneira diplomática, em cada situação vivenciada na sala de aula, nas salas de reuniões e coordenações, no pátio, no refeitório e nos corredores da escola. Suas reflexões pode ser analítica em relação aos fatos do mundo e têm o propósito de servirem de base para (des)construirmos, (re)negociarmos, (des)colonizarmos e (re)construirmos as relações entre os pares, os discentes e os gestores, tornando-se uma ferramenta potencializadora para a compreensão de como um professor pode continuar sendo reflexivo, crítico e criativo.

O pensamento e a reflexão marcam, delineiam e são considerados “portos seguros” para a prática pedagógica e permite melhor organização do espaço escolar para atender as reais necessidades de todos os que dele participam. Desta forma, registros de práticas são significativos, críticos e emancipadores, eles colaboram com a reflexão docente e têm a possibilidade de formar alianças/vínculos com outros professores para que juntos tenham o prazer de (re)pensar e (re)agir no cotidiano escolar. Charlot (2000, p. 48) menciona que “[...] toda relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo. E essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação”.

O professor de educação infantil é um ser humano concreto (sócio-histórico) que manifesta nos seus fazeres, nas suas intenções, nos seus desejos, nas suas vontades na relação dialógica com os outros e consigo mesmo. É um ser submerso em pensamentos e em raízes que trazem aspectos relacionados ao socioafetivo, ao psicoemocional, ao lúdico e ao cuidado.

O diálogo com o outro (seus pares ou com as crianças) é transcrito em pequenas quantidades e de forma regular, se possível no mesmo horário ou num mesmo período do dia num ambiente favorável a revisão do dia sem que haja distrações ou outras formas de se desligar da ação de registrar.

Ouvir e registrar o outro são formas de cuidado, de reflexão e de diagnóstico de necessidades. Ao respeitar as individualidades, as situações vivenciadas, os pontos de vistas que nos tornamos seres humanos cuidadosos. O professor de educação infantil organiza e registra com cuidado as atividades e as situações expressivas, questionamentos e outros problemas que necessitam serem resolvidos.

A prática pedagógica na educação infantil pode ser confrontada com os estudos teóricos da educação, com os pares docentes e entre os contextos escolares. As aproximações e as complementações entre as práticas podem ser repensadas pelos pontos e pelos fios de reflexão arrematados nos registros escritos. Os desdobramentos das práticas pedagógicas registradas podem se tornar formativas, educativas e espaço de conhecimento de si e do outro.

Poderíamos, dessa forma, pesquisar teorias que instrumentalizem e orientem a recapitulação de práticas e de práticas que propiciem a releitura das teorias existentes com a utilização de outras formas de interpretação. Revistar teorias e práticas é reencontrarmo-nos, reinventarmo-nos para que aconteça a (re)estimulação da reconstrução de práticas transformadoras.

Autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Wallon, Freinet, Vygotsky e Piaget, Ferrero e Freire, das áreas de: educação, psicologia, sociologia, saúde e filosofia, que já tiveram como objetos de estudo o educar, o brincar e o cuidar na infância. A escrita destes pesquisadores proporcionam embasamentos teóricos relacionados intrinsecamente com a educação infantil, sobre o desenvolvimento global da criança tanto o psíquico como o orgânico, como motor. No quadro 1, reconhecemos no Serviço Social do Comércio - SESC, Centro Educacional de Floriano/PI, a utilização de propostas para educação infantil baseadas nos estudos dos seguintes teóricos/pensadores:

Quadro 1 – Os pensadores e suas propostas para educação infantil

PENSADOR	PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
Comenius (1592-1670)	O processo de aprendizagem se inicia pelos sentidos. Passeio, quadros, modelos e coisas reais.
Rousseau (1712-1778)	A criança é estimulada a experimentar coisas e situações dentro do seu ritmo de aprendizado.
Pestalozzi (1746-1827)	A criança participa de pequenas atividades de música, arte, soletração e de linguagem oral.
Froebel (1782-1852)	Criação do termo jardim de infância: pequenas sementes que precisam ser adubadas e expostas a um ambiente amoroso e encorajador. Atividades práticas autogeradas pelos interesses das crianças com cooperação e jogos livres. Uso de argila, papel, blocos, recorte e alinhavo.
Montessori (1870-1952)	Uso de materiais adequados para exploração sensorial. Diminuição do tamanho dos mobiliários e miniaturização de objetos cotidianos.
Wallon (1879-1962)	O desenvolvimento é condicionado tanto pela maturação orgânica, como pelo exercício funcional, propiciado pelo meio. Aprender a jogar com outros é um fator importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. Afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano. A criança responde às impressões que as coisas lhe causam com gestos dirigidos a elas.
Freinet (1896-1966)	Experiências sensoriais com a terra, a água, os animais e as plantas. Propunha ao professor anotações diárias e diagnósticas. Enfatizava a interdisciplinaridade e estratégias de “sedução” dos alunos. Ninguém avança sozinho em sua aprendizagem. A cooperação é fundamental.
Vygotsky (1896-1934)	O aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo, pela interação social. A criança só aprende quando as informações fazem sentido para ela.
Piaget (1896- 1980)	A criança é orientada a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos, vivências e de sua interação com a realidade e com os colegas. O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas.
Emília Ferrero (1936-1997)	A criança se alfabetiza sozinha, desde que esteja em ambiente que estimule o contato com letras e textos.
Paulo Freire (1921-1997)	A criança chega na escola com um conhecimento de mundo. A curiosidade move, inquieta, nos insere na busca constante. As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que o adulto faz.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Antunes (2011), Oliveira (2010), Piaget e Inhelder (2012) e Vygotsky (2012).

Não temos como fazer aqui um estudo minucioso sobre as principais contribuições desses teóricos da educação, mas é importante levar em consideração o que este quadro síntese nos permite repensar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Para planejar, os professores da educação infantil recorrem para a utilização de uma fundamentação teórica fascinante e que exerce influência direta e que seja diferenciada para apoiar a (re)modelação de práticas pedagógicas desejadas.

A atividade cotidiana do ser professor é estudar, refletir, agir, aprender e ensinar. Nesta atividade o docente sente a necessidade de aprimorar seus relacionamentos

intrapessoais como interpessoais tanto na escola quanto no trabalho e, também, em casa. Tudo está intimamente interligado, bem como, os pensamentos e as reflexões de professores, discentes, gestores, funcionários, pais e responsáveis. O professor de educação infantil é estimulado a (re)pensar sobre o que irá ser feito, como e o porque. Colocarmo-nos no lugar da criança e percebermos se a execução esta de modo prazeroso, dinâmico e interativo. Por isso, Desgagné (1997, p. 3) nos convida a lembrar de que:

[...] É preciso compreender bem que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento como o pesquisador, em processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que, segundo a natureza dos projetos levará esses profissionais a exporem situações novas ligada a sua prática, ou ainda, a prestar atenção a situações que eles desejam esclarecer, isto é, situação que eles procuram melhor compreender [...].

O registro escrito sobre a prática pedagógica de professores da educação infantil é uma ferramenta que esclarece e transforma o ser professor, pois lhe dá autonomia para enfrentar às adversidades perante a sociedade. É neste sentido, que necessitamos repensar/refletir sobre seus limites, implicações e possibilidades de registrar, preparando o indivíduo, na construção de si, para a vida buscando sua cidadania. Nesta perspectiva, Finger (2010, p. 126) menciona que:

[...] É esse tipo de saber que as pessoas precisam para elaborar as suas identidades na sociedade moderna. [...] Esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora.

Registrar por escrito é se abrir para outras reflexões, acréscimos e transformações, é uma forma de (re)pensar e de materializar as ideias em um diário, caderno ou em relatórios em vez de exclusivamente guardar o encantamento de suas práticas pedagógicas e o que foi curtido, apenas na sua memória. Os primeiros registros escritos podem ser meramente descritivos, mas com o passar dos dias têm a possibilidade de se tornarem cada vez mais reflexivos. Colocar no papel o vivenciado fortalece a prática pedagógica, pois abre caminhos para a leitura de si e do seu agir. Uma forma de retratar e meditar sobre o trabalho docente e sobre a construção de sua professoralidade.

O registro escrito do professor de educação infantil é caracterizado, neste contexto, como um amálgama especial entre a prática pedagógica e a reflexão sobre o ato de brincar, cuidar e educar, algo que é particular ao mundo do ensino. Para Shulman (1986, p. 14), “[...] ensinar é, antes de tudo, entender, [...] quem sabe faz, quem compreende ensina”. Registrar

por escrito a prática pedagógica é exprimir compreensões, entendimentos, percursos professorais experienciados na educação infantil.

Entendemos a importância do registro escrito, como uma oportunidade de documentar o que ainda não foi escrito, de remodelar as práticas pedagógicas, de escrevê-las de forma única, inesperada e inestimável. O que nos interessa é a mediação simultânea entre o escrito, a reflexividade e a prática pedagógica, a possibilidade de aprender e reaprender, de repetir e de revigorar, de conservar e de modificar. Para Tancredi, Reali, Mizukami (2005, p. 1):

[...] Por ser desenvolvimental, a aprendizagem da docência requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas... sejam confrontadas com as que já temos e comprovem sua eficácia na situação de atuação. Assim, não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou aprender novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional.

Ao mesmo tempo, registrar é uma proposta de reflexão, de trabalho, de tempo e de clima organizacional. É, também, perguntar, indagar, averiguar, confirmar, descobrir e utilizar. Para Gramsci (2001, p. 51): “[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento”. Registrar por escrito é uma atividade docente que requer leitura, estímulo, mobilização, escuta e reescrita. A cada registro escrito, nos cedemos ao outro, presenteamos, aos outros, a nossa escritura repleta de práticas pedagógicas que consideramos exitosas.

Nesse sentido, a prática reflexiva postula implicitamente que a ação tem vínculos com representações, expectativas, sonhos e desejos dos docentes. Por suposição, este ator reflexivo sabe o que faz, e, portanto, interrogam-se sobre os motivos, as modalidades e os efeitos de sua ação. O processo de reflexão é se colocar num lugar de exposição, tentar reconhecer os pontos fortes e fracos da sua prática de ensino e pesquisa. Para Ibiapina (2008, p. 65),

[...] Refletir significa extrair significados decorrentes da experiência da ação concreta. O ato de pensar, característico do exercício reflexivo. Este modelo reflexivo está atrelado à experiência pessoal e ao modo de agir do professor, antecipando as consequências que podem ocorrer diante das opções realizadas na prática. Nessa direção, reflexão é o mergulho consciente no mundo da experiência e das inter-relações pessoais com o objetivo de desvelar valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses pessoais e sociais construídos ao longo do percurso pessoal e profissional.

Ao se registrar, o professor de educação infantil, edita a sua prática pedagógica, cogita e reflete sobre o seu exercício profissional e sobre o ato de educar, cuidar e brincar com grupo de crianças. Segundo Paige-Smith e Craft (2010, p. 35), “[...] refletir sobre como as crianças interagem, e sobre como nós interagimos com elas, é parte vital disso”. Cada indivíduo tem a liberdade de autorizar-se a permitir a ser e deixar de ser aquilo que (des)agrada, (re)sente e (re)faz consigo e com o outro.

A prática pedagógica em todos os níveis de ensino requer uma ação reflexiva contínua por parte do professor em relação aos objetivos da educação, o prazer de ensinar, à aprendizagem significativa das crianças. A prática pedagógica não se minimiza a um ambiente de aplicação de saberes, contudo compreende que esse fazer e saber são, também, um laboratório de produção de saberes relativos ao ofício de ser professor.

[...] Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem é condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2009, p. 23).

Deste modo, a prática pedagógica reflexiva, crítica, sistematizada e contínua assume a possibilidade de realizar profundas mudanças e transformações contínuas na vida de professores que passam a perceber e compreender o seu agir no mundo e (auto)avaliem e mantenham constantemente adaptações de si para cada nova situação demandada pelo contexto em que se insere. Este processo reflexivo é verificado nos investimentos em cursos de extensão ou de pós-graduação, perante os momentos de encontro e formação pedagógica,

Para Fiorentini e Nacarato (2005, p. 9), o professor, nessa perspectiva de educação contínua, “[...] constitui-se num agente reflexivo de sua prática pedagógica, passando a buscar, autônoma e/ou colaborativamente, subsídios teóricos e práticos que ajudem a compreender e a enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente”. A reflexão sobre a prática pedagógica pode ser individualizada ou de forma compartilhada. O professor de educação infantil se apoia, mutuamente, com seus pares ou com o aporte teórico inspirador para estimular a construção/modelação de ações coordenadas, concretas e significativa.

O professor de educação infantil é tomado como mobilizador de saberes substanciais e por isso, sente a necessidade de uma (re)visão de si, (re)invenção de si para compreender melhor a sua prática pedagógica. Durante sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências educativas, seus percursos formativos e profissionais. Registrar por escrito é uma atividade que tem a possibilidade de iluminar o caminho da reflexão sobre a prática pedagógica. E, assim, Pimenta (1999, p. 30) afirma:

[...] A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

O acompanhamento de cada criança é considerado um diferencial em relação ao serviço prestado em outras modalidades educativas. A educação infantil possibilita a continuidade no tratamento e no desenvolvimento de um trabalho educativo humano, solidário, lúdico e colaborativo. Conforme Paige-Smith e Craft (2010, p. 35), “[...] pensar juntos pode ser visto como outra maneira de falar sobre um pensamento compartilhado, sustentado e ligado integralmente a uma abordagem reflexiva da prática, como um elemento importante de um trabalho eficaz nos primeiros anos de aprendizagem”.

O amor e a paixão do professor pela sala de aula, pelo ato de ensinar, pelo ato de (re)elaborar práticas pedagógicas participativas estimula os seus discípulos para se predisporem a se tornarem melhores professores ou cidadãos de bem. Ele inicia o processo de compreensão do fazer ao ter a disposição contínua para aprender, de investir em si mesmo. Perrenoud (2000, p. 23) se questiona:

[...] Como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente, nem todos os professores apaixonados dão-se o direito de partilhar sua paixão, nem todos os professores curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso. A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoas.

Favorecemos a conservação de práticas pedagógicas que nos encantam, renovando-as. O que gostamos ou que o está em moda, neste momento, em nossas práticas pedagógicas, pode não ser tão apaixonante para a próxima década. O importante é reformular as velhas práticas pedagógicas guiadas pelos registros escritos professorais que alberguem a vida escolar que se desenvolve entre os que desejam e tem prazer de aprender.

Para Fiorentini et al. (1998, p. 319), a prática pedagógica do professor “[...] não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido”. A comunidade espera do professor de educação infantil práticas pedagógicas inéditas, cheias de inovações, repletas de dinâmicas e de outras possibilidades de aprender com sentido.

[...] É nessa mentalidade que se deve investir, no propósito de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar e a realização da ligação dos conhecimentos. A esse novo espírito científico será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades. Não esqueçamos que a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo à melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si. (MORIN, 2003, p. 32-33).

Essa reforma no pensar, no refletir, no sentir e no ensinar se faz necessária para a construção de outras problematizações, de determinados projetos e de práticas pedagógicas compartilhadas e visualizadas na perspectiva de nossos pares, bem como, dos coordenadores pedagógicos e outros formadores. Ao percebermos como o outro nos observa, nos move, nos conduz a (re)pensar sobre as nossas práticas pedagógicas, nos abre uma possibilidade de recompor o caminho percorrido com toda a intencionalidade educativa trazida pelo convívio íntimo com crianças e outros adultos.

Para que o professor de educação infantil tenha domínio sobre a arte de educar crianças, necessita identificar em suas práticas pedagógicas aspectos sobre a identidade da profissão do professor, a consistência de seu trabalho. Partimos da premissa de que essa identidade é construída a partir da:

[...] Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Cada professor constrói suas práticas a sua maneira com características e semelhanças, mas, também, com diferenças e especificidades. O patrimônio da conduta do professor de educação infantil se reproduz no cotidiano escolar conforme ele foi aprendendo, conhecendo e sentindo, desde a sua entrada na escola de educação básica até a sua formação inicial, coordenando o seu trabalho pedagógico contextualizado e formando outros esquemas para aprender e ensinar.

A integração apropriada e apropriável do pensar crítico, do pensar reflexivo e das práticas pedagógicas se tornam uma rede de relações e de compreensões que privilegiam o significado acompanhado de um sentido. O professor de educação infantil exerce seus afetos em situações de trabalho cooperativo e dinâmico através do registro escrito como reinvenção, como recriação de práticas pedagógicas.

A partir da experiência e das vivências na área educação infantil, o professor, desta modalidade educativa, propõe a criação de atividades em atos reais respeitando as individualidades e peculiaridades de cada faixa etária. Segundo Dubet (1994), a experiência não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, mas algo socialmente construído. Assim, "[...] na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência" (p. 103). Notamos que ao encontrar em contato com seus pares, outros professores da educação infantil, é verificado determinada intenção e certo prazer de compartilhar, bem como, a recompensa de ser reconhecido pelas experiências educativas e pelas suas vivências no trabalho docente. Neste encontro, ambos se abastecem de determinadas amplitudes e de outros olhares. Para Freire (2005, p. 193), "[...] A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação".

Existem três diferentes níveis de reflexão fundamentados em uma categorização proposta por Van Manen (1977) iluminado pelos pensamentos de Dewey e de Habermas, evidencia, no quadro 2, que a reflexão pode acontecer em condições diferentes e adversas umas das outras:

Quadro 2 – Os níveis de reflexão ou de racionalidade

NÍVEIS DE REFLEXÃO	CARACTERÍSTICAS
Reflexão técnica: <i>racionalidade técnica ou instrumental, perspectiva técnica</i>	Relacionada ao conhecimento técnico que possibilita a previsão e conseqüente controle dos acontecimentos com uma preocupação premente com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins. Esses fins ou metas, porém, não sofreriam críticas ou mudanças. Aceita a definição externa das metas da sua intervenção. Modelo de treinamento de habilidades comportamentais. “A atividade do profissional é, sobretudo, instrumental. [...] inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1992).
Reflexão prática: <i>racionalidade prática ou perspectiva prática</i>	“[...] está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental”, ou seja, apenas através de uma racionalidade técnica (SCHÖN, 1983). Baseia-se no julgamento, nas ações, no fazer, na experiência, na prática cotidiana, inclusive na elaboração curricular. O princípio pedagógico deweyano “aprender fazendo”, ou aprender por meio da ação.
Reflexão crítica: <i>racionalidade crítica ou perspectiva crítica</i>	Envolvem os dois níveis anteriores, mas valoriza critérios morais, vinculado com objetivos educacionais, experiências/vivências e atividades que envolvem o senso de justiça, igualdade e realizações concretas, por meio de uma abordagem sócio-histórica. Vinculada à pesquisa, ao ensino, à extensão e ao currículo como forma de emancipação do interlocutor ativo, crítico e construtor de conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Van Manen (1977), Schön (1983, 2000), Pérez Gómez (1992, 1998), Liberali (2010).

Entendemos que a prática pedagógica reflexiva é uma atividade coletiva entre o professor de educação infantil, seus grupos de crianças e seus pares com o intuito de melhorar os resultados de trabalho pedagógico, resolvendo impasses e enriquecendo os fazeres professorais, desenvolvendo uma prática pedagógica que possa responder mais efetivamente às necessidades da população infantil e de seus familiares.

A racionalidade intersubjetiva dos professores da educação infantil se manifesta na construção participativa e consensual sobre a autoformação e sobre a formação educacional da criança. Para Habermas (2012, p. 55), dispõe da racionalidade quem atribui valor com sensibilidade e está esteticamente aberto, num processo de autorreflexão, essa pessoa “[...] dispõe, sobretudo, da energia necessária para se comportar de maneira reflexiva diante da

própria subjetividade e para entrever as limitações irracionais que estão sistematicamente submetidas suas exteriorizações cognitivas, prático-morais e prático-estéticas”. O professor de forma reflexiva se permite dispor-se, assertivamente, diante do entendimento, da compreensão, da inter-relação para consiga reagir de forma racional mediando conflitos, solucionando problemas e atendendo as necessidades educativas de cada criança.

O professor de educação infantil racionalmente pensa sobre a sua ação no cotidiano da educação infantil, pondera, também, sobre a sua prática pedagógica, sobre a sua autoformação e sobre si mesmo. Schön (2000, p. 32) afirma que “[...] podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”. Ou seja, o professor registra por escrito e logo após cria um monólogo reflexivo sobre a prática ou sobre o dilema concreto. A escrita de si propõe um autoesclarecimento e a escrita sobre a prática permite uma reflexão sobre o seu agir no mundo social da educação infantil

O registro escrito de práticas pedagógicas estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores da educação infantil, os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto)formação compartilhada e participada. “Reflexão-na-ação entram em jogo quando estamos a lidar com situações de incerteza, instabilidade, singularidade e valor de conflito” (SCHÖN, 1983, p. 50). Consideramos então, o registro escrito da prática pedagógica do professor de educação infantil, continua a construir e a produzir, no mais íntimo de si mesmo, a sua própria maneira de ser professor e de lidar com as situações inusitadas no cotidiano de educação infantil.

Assim, no contexto deste estudo, a utilização das narrativas de professores da educação infantil emerge com a intenção de não perder a oportunidade de registrar o cuidado, o aprendido, o (con)vivido como possibilidade de revivê-lo. Registrar é convidar o outro para aprender, para despertar a atenção, o zelo, a assistência, o afetar e o ser afetado.

Pesquisas narrativas organizadas por Josso (2010a, b e c), Catani (1996) e Souza (2006), têm apontado, direcionado e investigado a importância de registrar as práticas pedagógicas de professores através de narrativas (auto)biográficas para que estes profissionais da educação sejam estimulados, encorajados a (re)pensar, refletir e (re)significar criticamente sobre a sua prática, sobre seus saberes e fazeres no cotidiano escolar.

3 O CORPUS METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

[...] O sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006a, p. 26).



Fonte: Pátio Coberto do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI. Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

3 O CORPUS METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção apresentamos os caminhos trilhados na investigação, caracterizando a pesquisa desenvolvida, bem como descrevemos os interlocutores e o *locus* da pesquisa. Este capítulo, portanto, tem como objetivo descrever os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento do presente estudo. O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, que para Creswell (2010, p. 26), “[...] é o meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. A partir da pesquisa qualitativa, foi possível criar um diálogo fecundo com o objeto de estudo em seu contexto natural de ocorrência. A investigação qualitativa “[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos” (PAULITO, 1999, p. 135).

A abordagem qualitativa é coerente com a natureza de nosso objeto de estudo, haja vista que favorece a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Ao contar a sua forma de ensinar e de mediar conhecimentos, os professores têm a possibilidade de descrever sua prática docente para que tenham a possibilidade de ao escrevê-la, (re)interpretá-la, entendê-la, percebe-la de outro ângulo, questioná-la e, na tentativa de alterá-la, tornar-se um ser profissionalmente mais humanizado e significativo no cotidiano escolar. Assim, o processo de formação continuada entende que cabe ao professor - em qualquer época da sua vida profissional - educar a si mesmo, tentando e se policiando, todo o tempo, questionar suas ações no contexto escolar em uma constante busca pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No âmbito da investigação qualitativa, optamos pela pesquisa narrativa, pois esse tipo de pesquisa possibilita aos interlocutores a revisitação de suas práticas pedagógicas através de seus registros escritos. Os registros escritos produzidos pelas interlocutoras do estudo surgem como uma forma peculiar de escrever sobre si, sobre as experiências vividas no contexto da educação infantil. Esses registros articulam processos de formação, de (auto)conhecimento, de aprendizagem e de produção de conhecimentos, constituindo uma importante fonte de análises e de reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a professoralidade e sobre o ser professor.

Diante da escolha por trabalharmos com pesquisa narrativa é primordial discutirmos o que vem a ser a narrativa, embasados nas contribuições de autores como: Dominicé (2010);

Larrosa (2010); Connelly e Clandinin (1995); Josso (2010a, b e c); Souza (2006a), entre outros. Para Josso (2010c, p. 62), “[...] as narrativas de formação e o trabalho intersubjetivo de análise e de interpretação dão acesso a um conhecimento de si, fonte de invenção possível de seu vir-a-ser”. As narrativas professorais na educação infantil contribuem, de maneira significativa, no sentido de socializar e divulgar as experiências docentes que acontecem no chão da sala de aula, bem como para desenvolver o autoconhecimento. O ato de escrever sobre o agir produz reflexões acerca da percepção de si e da interpretação do vivido, do trabalho e do mundo. É neste ambiente que, Larrosa (2010, p. 52-53), concebe a experiência como um fenômeno narrativo, metaforicamente comparado a uma viagem aberta, na qual:

[...] Pode acontecer qualquer coisa, e não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. [...] E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

Os registros escritos dos professores da educação infantil nos permitem compreender e exprimir a complexidade do viver, do educar, do experienciar junto com o outro (criança). Deste modo, os registros escritos professorais nos permitem produzir uma interpretação da realidade. De fato, o registro escrito é redigido por um interlocutor-autor que narra o que foi vivido em uma história, limitando-se aos fatos selecionados, vivenciados, e lembrados.

A escritura dos registros escritos das professoras, no seu conjunto, permitiu reconhecemos a articulação entre os personagens, a integração do discurso com os acontecimentos vividos, a forma como foi escrita e sua significação, o que reforça o contato entre o narrador e o leitor. Para Dominicé (2010, p. 208), “[...] a abordagem biográfica pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocaram reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida”. Os registros escritos de professores contêm um caráter (auto)formativo, pois revelam o redimensionamento das teorias e dos métodos utilizados. As narrativas possuem também um enfoque cognitivo, ao salientar a capacidade dos narradores de sentir, perceber e agir sobre os fazeres professorais. As narrativas escritas mostram, também, um caráter afetivo, marcadamente social e interativo.

Os registros escritos de professores da educação infantil são textos que traduzem, de certa forma, a prática pedagógica mediada através de planejamentos, de feedbacks, de diretrizes de ação que foram materializadas para o existir. Esses registros refletem o contexto existencial dos narradores e suas histórias de vida. Para Bakhtin (1992, p. 404-405):

[...] o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo [...]. Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

Cada narrativa ou registro escrito é germinado na convivência tecida no cotidiano escolar, proliferando-se pelas situações em sala de aula, enriquecida pelas lembranças e pela imaginação dos interlocutores. Nos registros escritos são injetados o conhecido, o descoberto, o vivido e o experienciado na prática pedagógica. Neste enfoque, Souza (2006a, p. 61), afirma que:

[...] Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, dos domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre as aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Como pesquisadores narrativos ao investigar cada acontecimento tivemos a sensibilidade para não prejudicar a nossa capacidade de escutar o que estava sendo dito/narrado por cada interlocutor. Nomes, datas e lugares trazem a tona diferentes emoções, sentimentos e histórias. Desse modo, lemos e analisamos com profundidade cada narrativa, considerando seus efeitos sobre o narrador. Não se pode olhar, simplesmente, através do outro, mas, em torno dele ou por trás dele. O que as pessoas dizem está intimamente ligado ao como dizem. O interessante é como determinadas formas de narrativas permitem que as pessoas processem, lembrem e transmitam conhecimentos sobre o presente e o passado.

A pesquisa narrativa, no formato adotado nesta pesquisa, possibilitou às interlocutoras a rememoração do vivido tanto na esfera individual, quanto coletiva, propiciando a revisitação das experiências vivenciadas, tendo em vista que ao evocarem e narrarem suas histórias de vida profissional os sujeitos foram envolvidos na (auto)reflexão, no conhecimento de si e em processos de autoformação. Os registros escritos resgatam as trajetórias professorais, explicitando histórias profissionais sobre as práticas pedagógicas, sobre o registro escrito como ferramenta que possibilita aos professores refletirem sobre suas práticas. Nas entrelinhas das narrativas, percebemos os distanciamentos e as aproximações entre o que os

professores sabem sobre educação infantil e o modo como agem e interagem na concretização da prática pedagógica.

Para a realização da pesquisa desenvolvemos as seguintes etapas: a) acesso ao contexto da pesquisa para explicitação do objeto de estudo e obtenção de autorização para realizar a pesquisa; b) mobilização dos interlocutores, reconhecendo-os como sujeitos sociais que (re)elaboram conhecimentos, saberes e práticas; c) descrição dos procedimentos de pesquisa, realçando os diários de prática como espaços de reflexão; e d) implementação da empiria em suas diferentes fases. A figura 3 ilustra o percurso metodológico da pesquisa:

Figura 3 – Corpus metodológico da investigação



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

Em outras palavras, a pesquisa narrativa como uma abordagem de investigação-formação-ação, revela modos próprios e fecundos que influenciam no aparecimento do fenômeno narrativo pesquisado. Para o desenvolvimento do estudo, por meio das narrativas de professoras de educação infantil, tomamos como fonte as entrevistas narrativas, os diários da prática e as observações que foram realizadas no *locus* da pesquisa.

Na sequência de texto, caracterizamos os instrumentos de produção dos dados, abordando as dimensões metodológicas do procedimento das análises de dados, bem como, descrevemos o *locus* investigativo da pesquisa e as interlocutoras do estudo.

3.1 As técnicas e os instrumentos de produção de dados da pesquisa

A pesquisa narrativa privilegia certos instrumentos para produção de dados que conjugados e mobilizados pela criatividade do pesquisador geram compreensões de fatos e de acontecimentos importantes para a investigação. Neste sentido, para produção dos dados da pesquisa utilizamos, de forma articulada, as seguintes técnicas: os diários da prática, a entrevista narrativa e a observação.

Neste estudo utilizamos o diário como o objetivo de possibilitar às interlocutoras o registro sobre suas práticas na perspectiva de favorecer o desenvolvimento de diferentes níveis de reflexão. O diário possibilita uma releitura de suas práticas, de seus registros sobre essas práticas. A entrevista narrativa foi utilizada como uma técnica coadjuvante aos diários da prática, objetivando a produção de dados sobre os tipos e os objetivos de registros utilizados pelas interlocutoras. A observação foi realizada com a finalidade de descrevermos as práticas das professoras de educação infantil, identificando o que escrevem e para que escrevem no dia-a-dia da sala de aula. Na sequência deste estudo, descrevemos como transcorreu o emprego de cada técnica de produção dos dados.

3.1.1 *O diário de prática docente*

O diário constitui gênero narrativo, descritivo e/ou reflexivo, utilizado tanto na pesquisa narrativa, quanto como narrativa de formação. Neste estudo os diários figuram como importantes ferramentas de produção de dados, tendo em vista que o seu conteúdo é vasto e abrange diferentes aspectos relativos ao objeto de estudo. Conforme já mencionado, o uso do diário da prática nesta pesquisa tem como objetivo possibilitar às interlocutoras o registro sobre suas práticas na perspectiva de favorecer o desenvolvimento de diferentes níveis de reflexão. Para Brito (2010, p. 58-59), os diários são considerados:

[...] Como instrumentos de produção de dados na pesquisa e de acompanhamento das experiências de professores em formação, permitindo que se empreenda uma leitura crítica das dificuldades enfrentadas por eles no trabalho pedagógico, como também permitindo a caracterização da experiência profissional como fonte privilegiada de produção de conhecimentos, explicitando as peculiaridades do saber-fazer docente e, principalmente, situando os professores enquanto sujeitos produtores de conhecimentos sobre o ofício que desenvolvem.

Para utilização do diário da prática docente (apêndice C), informamos às interlocutoras da pesquisa acerca do tipo de registro a ser feito e do conteúdo de suas narrativas, esclarecendo os usos na pesquisa. Para tanto, entregamos a cada interlocutora um diário contendo um protocolo de escrita, abordando dados sobre o perfil formativo-profissional das colaboradoras, sobre a prática pedagógica na educação infantil e sobre os usos da escrita no cotidiano das professoras. Nesta oportunidade, recomendamos que os registros, na forma de diários da prática, fossem escritos a partir do cotidiano escolar e da rotina na sala de aula. A título de esclarecimento, acrescentamos orientações, sugestões e recomendações para orientação dos registros escritos. Sugerimos que a devolutiva dos diários acontecesse semanalmente, para que, no final de semana, as interlocutoras pudessem terminar o ciclo de reflexões sobre o trabalho.

O primeiro contato com as interlocutoras teve importância considerável em relação à escritura dos diários, gerando um aprofundamento das discussões sobre o que representam na pesquisa narrativa e sobre como devem ser escritos, no que concerne ao formato, periodicidade e conteúdo. Destacamos que a escrita dos diários possibilita ao narrador o encontro com suas histórias de vida profissional e com suas práticas, colaborando com o desenvolvimento de atitudes reflexão, de compreensão, de empatia e de abertura ao outro.

Reconhecemos na experiência do campo empírico desta pesquisa, como diz Zabalza (2004, p. 09-10), que escrever um “[...] diário é como travar uma espécie de diálogo comigo mesmo; é uma forma de descarregar tensões internas (ansiedades) acumuladas, de reconstituir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido para nossa vida”. O diário, como utilizado nesta pesquisa, possibilita um “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em uma retrospectiva nosso modo particular de atuar e de ser professor. Os diários, conforme a utilização neste trabalho, proporcionaram uma releitura sobre a vida profissional, outro olhar sobre si, sobre o outro e sobre a nossa realidade, o que colabora para o narrador perceber o que mudou e o que ainda pode ser transformado, refeito, desfeito e (re)criado no que concerne a sua prática e suas teorias.

Para o preenchimento do diário de prática, orientamos que a escrita poderia ocorrer, no mínimo, duas vezes por semana, por ser espaço temporal representativo, podendo ter como conteúdo inicial, dados referentes ao perfil profissional das interlocutoras. Ao redigir um diário cada interlocutor foi convidado a (re)fazer sua trajetória, seu percurso em relação a si, aos outros e ao mundo. Os diários foram escritos no segundo semestre letivo de dois mil e doze, quando entregamos um diário a cada interlocutora. Os diários de prática foram recolhidos em dezembro, entretanto durante todo o período de registros nos diários

estabelecemos contatos com as interlocutoras para acompanhar e acessar os registros e, também, para dirimir dúvidas e prestar os esclarecimentos necessários.

Para Liberali (1999, p. 3), “[...] o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica”. Ao contar nos lembramos de acontecimentos, de experiências, em cadeia ou não, que terminam num determinado ponto e constroem a vida individual e social. A utilização dos diários de prática como ferramenta de pesquisa, de autoconhecimento, de autoanálise, de autoformação e de reflexão na prática profissional mostrou sua relevância na implementação de trabalho criativo, na tomada de consciência concepções e práticas e na reorganização dessas práticas de sala de aula.

Os registros escritos em forma de diários de prática potencializam narrativas raras para a produção de dados, os interlocutores atuam e protagonizam na vivência do ato de escrever como uma forma de reconstrução dos percursos professorais, principalmente de suas práticas pedagógicas. Escrever sobre a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil permite vivenciar processos de autorreflexão e a rememoração de percursos de vida pessoal e profissional do professor de educação infantil.

3.1.2 A entrevista narrativa

A narrativa ou o registro escrito é uma forma discursiva, transcultural utilizada por diversas áreas do conhecimento como fonte de geração de dados com fins de pesquisa social. Narrar é reconstruir as perspectivas, as ações e o contexto contando: lugar, tempo, motivações e orientações simbólicas do narrador. Dentro da narrativa encontramos pequenas histórias (unidades individuais) que tentamos ligar ou unir a outras histórias costurando o tempo para dar um sentido real, ideal ou imaginário às experiências. De acordo com Giroux e McLaren, 1993, p. 26:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas.

Ao evocar e narrar nossas histórias rememoramos acontecimentos e vivências, atribuímos outras percepções. Essas histórias nem sempre são registradas numa ordem cronológica. A revisitação dessas experiências e vivências, através das narrativas orais ou

escritas, geram diferentes interpretações sobre as situações vividas. Neste contexto, ressaltamos a entrevista narrativa como um espaço privilegiado para a coleta de dados e informações sobre nosso objeto de estudo.

Para a entrevista narrativa (EN), utilizamos a perspectiva proposta por Jovchelovitch e Bauer (2010), desenvolvendo-a através de cinco fases. Na primeira fase, denominada de organização, explicamos os objetivos da entrevista e descrevemos os procedimentos a serem adotados. Na segunda fase, de estimulação da narrativa, solicitamos, inicialmente, a permissão para gravar a entrevista e apresentamos a questão gerativa para narração e iniciamos a gravação. Ambientamos o local da entrevista com recursos visuais dos registros escritos produzidos para instigar a narrativa oral (caderneta de classe, fichas de planejamento, cartazes, bilhetes, informativos, cadernos de registros) e a escuta sensível. Na terceira fase, narração principal, deixamos a narração livre, não fizemos perguntas, mas utilizamos o encorajamento não verbal ou paralinguístico (“hum”, “sim”, “sei”, “tom de voz” ou “pausas”), aprovando a narrativa, revisitando a trajetória escolhida para contar sobre o ato de registrar por escrito, permitindo a busca de coerência interna e consentindo a mesma a repensar suas escolhas. Nesta fase, acompanhando a narrativa das professoras, anotamos em um papel, as perguntas para próxima fase, confirmando a vivência e os fatos marcantes de uma forma contextualizada.

Durante a quarta fase, de clarificação, apresentamos a cada uma das interlocutoras questões para esclarecimentos de tópicos que ficaram pouco esclarecidos na narrativa, como por exemplo, como você utiliza tal tipo de registro? Em que momentos do dia acontecem os seus registros escritos? Aprofundamos passagens e/ou extratos da narrativa, com questionamentos surgidos durante a fala ininterrupta, que necessitavam de maiores elucidações. E a quinta e última fase, discurso conclusivo, que inclui perguntas como: O que significa para você o registro escrito? O que você escreve em sua prática? Para que você escreve no cotidiano de sua prática? Paramos a gravação e continuamos com uma conversa informal. Para Flick (2009, p. 166) na fase de perguntas: “[...] os fragmentos de narrativas que ainda não tenham sido conduzidos são reintroduzidos ou o entrevistador deve utilizar aqueles trechos que não ficaram claros com a adoção de outra pergunta gerativa de narrativa”. Lembrando, sempre, que o narrador de histórias, retrata fatos, situações, cria e reinventa sua trajetória de acordo com a questão gerativa.

Para a realização da entrevista narrativa, agendamos previamente um encontro com cada professora da educação infantil, informando que a referida narrativa tinha o propósito de identificar os tipos os registros escritos produzidos pelas interlocutoras. No primeiro encontro,

propusemos a agenda das entrevistas, estabelecendo que seriam realizadas na sala de professores do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI.

A maneira como iniciamos a entrevista narrativa implicou na qualidade da entrevista, que dependia de habilidades de desempenhar a técnica com propriedade, de estimular a fala, de deixar as interlocutoras à vontade, de selecionar o local e o tempo da entrevista, de conquistar a confiança, de estabelecer relações amigáveis, de planejar a metodologia do registro dos dados. As quatro entrevistas foram realizadas na sala de professores do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI. Durante a realização de cada entrevista anotamos a data, a hora e a duração. As entrevistas foram gravadas para transcrição literal (conversão dos dados), com o consentimento das quatro interlocutoras do estudo.

A primeira entrevista foi com a Pró Sônia no dia vinte e seis de setembro, às dezesseis horas e vinte e oito minutos com duração de quarenta e quatro minutos e trinta e seis segundos. A segunda entrevista foi realizada com a Pró Neuma, no dia vinte e sete e vinte e oito de setembro às nove horas, com duração de quarenta e sete minutos e vinte e seis segundos. A terceira, realizada com a Pró Sossô, ocorreu no dia vinte e oito de setembro, às dezesseis horas e trinta minutos com duração de quarenta e um minutos e trinta e seis segundos. E a quarta entrevista, com a Pró Mille, aconteceu no dia dez de outubro, às dezesseis e trinta com duração de quarenta e sete segundos e cinquenta e três segundos.

A entrevista narrativa aconteceu a partir de uma questão gerativa (apêndice D) para nortear as falas das quatro interlocutoras. Para orientar a narrativa recomendamos: *Eu gostaria que você me contasse como você registra por escrito a sua prática pedagógica. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelos tipos de registro que você utiliza, então contar sobre todos os tipos de registro, como é, para que escrevem, uma após o outro, como acontece diariamente. Você não precisa ter pressa, e também pode dar e revisitar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa...* Cada uma das quatro interlocutoras foi incentivada a falar sobre os registros escritos e sobre sua prática pedagógica na educação infantil, pois a compreensão da evolução dos conhecimentos, das experiências e dos registros das professoras têm grande importância no desenvolvimento da pesquisa. A entrevista narrativa exigiu nossa habilidade como entrevistador, traduzida na escuta atenta à história narrada, evitando interrupções e tendo como cenário um ambiente acolhedor e estimulador, ou seja, a sala de professores do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI.

O desenrolar de cada entrevista aconteceu com a gravação de evocações reflexivas selecionadas pelas interlocutoras, através da expressão de suas subjetividades. Em relação a este aspecto, entendemos que através da narrativa revisitamos as nossas trajetórias, apagamos

ou não o que nos incomoda e ressaltamos o que nos marca. A posteriori, esclareceremos sobre a observação.

3.1.3 A observação

Conforme já referido, no desenvolvimento do processo de produção de dados, além dos diários da prática e da entrevista narrativa, utilizamos a observação. A observação foi realizada como uma técnica de recolha de dados, que requer a habilidade de especificar o olhar do investigador de acordo com os objetivos da pesquisa, para sistematizar os dados colhidos cotidianamente, considerando os objetivos propostos pelo estudo. A observação aguça a visão do investigador ampliando a sua forma de ver e de analisar os fenômenos educativos.

A observação possibilita examinar, ver, perceber e capturar minuciosamente, o ambiente, o objeto de estudo para registrar por escrito o que foi visualizado. Ao observar, o investigador se apropria de outra forma por apreender a realidade dos interlocutores da pesquisa e ocorreu em espaços diferenciados dentro da organização escolar, envolvendo a sala de aula, a sala de professores e os demais espaços da escola nos quais os professores da educação infantil desenvolvem as atividades docentes e os registros escritos pertinentes às práticas desenvolvidas, ou seja, essa técnica volta-se para a ação, neste caso, a prática do registro escrito no contexto da educação infantil.

Mencionamos às interlocutoras que tínhamos um protocolo para a observação com os seguintes objetivos: descrever as práticas das professoras e como procedem no ato de registrar. Através da observação, caracterizamos as práticas das professoras de educação infantil, identificando o que escrevem e para que escrevem no dia-a-dia da escola e da sala de aula. A tarefa do observador exigiu o olhar aguçado, para registrar as peculiaridades do contexto observado. Para Triviños (2009, p. 154) “[...] o registro das informações representa um processo complexo [...] pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir”. Neste caso, atentamos para aspectos que nos permitissem caracterizar a escola e as rotinas das aulas na educação infantil, bem como procuramos ver como se processava o ato da escrita, o que é registrado pelos professores da educação infantil.

Durante as observações averiguamos os aspectos sobre o ambiente onde se desenvolveu a pesquisa em relação às práticas, observamos que os registros escritos distinguem os interlocutores como seres humanos que relatam a suas vidas e, conseqüentemente, refletem sobre ela. A observação nos possibilitou demonstrar interesse

especial aos objetivos do estudo, isto é, as anotações de campo ocorreram de acordo com o roteiro da observação (apêndice E) centrada nos registros escritos e nas práticas de professores da educação infantil.

No protocolo de observação, tivemos o cuidado de clarear os objetivos desta atividade, por isso, estruturamos itens para direcionar a visualização das questões relacionadas ao registro escrito professorais na educação infantil. A observação foi realizada em diferentes espaços da escola. Na sala de reunião para o planejamento semanal: acompanhamos como são produzidos os registros escritos neste local. No ambiente escolar: identificamos em que locais ocorrem os registros escritos, que atividades acontecem envolvendo o registro escrito. Nas salas de aula da educação infantil: verificamos os tipos de registro escrito utilizados pelas interlocutoras, de que forma o professor usa essa ferramenta e quem tem acesso aos registros escritos. Observamos as inter-relações entre os entes constituintes da escola (direção, supervisão, professores, crianças, pais/responsáveis e funcionários) e outros registros pertinentes.

De acordo com Vianna (2007, p. 73), “[...] algumas vezes, ‘observamos’ o que realmente desejamos ‘ver’, mas em outras situações simplesmente ignoramos ou deixamos de ver aquilo que não queremos enxergar”. Desse modo, foi importante definirmos o que seria observado, criando um protocolo de observação para não perdermos de vista o foco da pesquisa. Por isso, durante a observação contemplamos o vivido, a realidade do cotidiano escolar. As observações se iniciaram no dia dez de setembro e foram concluídas no dia sete de dezembro de dois mil e doze. As observações no cenário de pesquisa possibilitaram desvelar o ato de registrar dos professores da educação infantil, momentos registrados, em relação a que ou a quem acontecem os registros, quem registra o que e o que foi registrado.

A observação atenta e os cuidados éticos foram importantes para que o registro ganhasse vida própria e tivéssemos condições de arrematar nas entrelinhas o que foi observado. A junção das entrevistas, com os diários de práticas e os dados da observação do cotidiano de professores da educação infantil permitiu que nos lembrássemos dos mínimos detalhes para a riqueza do processo de descrição das práticas observadas.

Em nossos registros procuramos ser fidedignos, principalmente aos aspectos que foram condizentes com o nosso objeto de estudo, de forma que não acarretamos nenhum constrangimento a nenhuma interlocutora presente no momento da observação. Como em todas as etapas da nossa pesquisa, colocamos um ponto final em nossas observações com gratificante relacionamento com as interlocutoras e os outros atores sociais que compõem a escola de educação infantil. De tal modo, que sempre socializamos com as interlocutoras os

registros produzidos durante a observação, para retirarmos qualquer tipo de desconfiança e de descontentamento. Apresentamos, a seguir, as configurações do nosso plano de análise dos dados.

3.2 A análise de dados

Os dados produzidos foram organizados, descritos e analisados a partir das transcrições das falas, da releitura do material, da organização e da classificação dos relatos, correlacionando fatos e destacando as narrativas mais marcantes, retirando delas o seu significado. A análise de conteúdo das narrativas permitiu apreendermos, significativamente, a dimensão aproximada do objeto proposto.

Connelly e Clandinin (1988) distinguem o material coletado no campo pelo pesquisador daquele que é produzido pelo próprio investigador para ser analisado. Os pesquisadores que trabalham com pesquisa narrativa, coletam histórias (textos de campo) e selecionam relatos, recortam fragmentos das narrativas, estabelecem relações para reconstruir relatos reflexivos-narrativos (ou textos de pesquisas).

Utilizamos a análise de conteúdo como técnica de análise por sua pertinência na exploração, na interpretação e nas inferências sobre os materiais transcritos, manuscritos e impressos. O *corpus* de dados produzidos parece suficientemente significativo, pois as interlocutoras possuem um tipo de discurso portador de sentidos, o que favorece a comparação, a reflexão sobre os diferentes textos. Bardin (2011, p. 48) compreende a análise de conteúdo como:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Entendemos, então, por meio da análise de fontes orais e escritas, como os professores da educação infantil registram por escrito o ensinar, o educar e o cuidar de crianças e como eles dialogam com os diferentes discursos na educação infantil.

Nas narrativas (diários da prática e entrevistas narrativas) procuramos o que está também nas entrelinhas, “[...] aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2011, p. 50). Bem como, está atento para as possíveis negações ou supressões de

episódios, de etapas, de lacunas, de vieses que servem de exemplo para situações que permeiam a sala de aula e a vida profissional.

Para operacionalizar a análise dos dados, preferimos a sistematização dos dados sugerida por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 108) que propõem seis etapas de operações práticas: (1) pré-análise, (2) clarificação do *corpus*, (3) compreensão dos *corpus*, (4) organização do *corpus*, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

O *Corpus* refere-se a todo o material qualitativo recolhido, produzido e constituído pelas narrativas orais e escritas dos interlocutores que foi classificada e repertoriada pelo investigador.

Na primeira etapa, denominada de *pré-análise*, ordenamos o material narrativo (diários da prática e entrevistas narrativas) coproduzido, utilizando dados dos diários de prática, das entrevistas narrativas, separando-os em quatro pastas, por interlocutora.

Tratamos tanto as quatro entrevistas narrativas transcritas, quanto os quatro diários de práticas das professoras da educação infantil da seguinte forma: a) Identificamos as sequências de ações narrativas; b) Identificamos dos núcleos narrativos (eixos temáticos).

Na segunda etapa, clarificação do *corpus*, iniciamos pela separação de dois tipos de informações polifônicas: eventos/acontecimentos vividos narrados e reflexões subjetivas impressas. Cada narrativa foi considerada como um caso particular e significativo que foi esquematizada sem perder a sua essência, ou seja, marcamos palavras, sublinhamos ou circundamos considerando os eventos narrados. O nosso papel de investigador narrativo é respeitar as singularidades, as suas combinações, as referências cronológicas, localizamos os temas e reagrupamos de forma ordenada e sistematizada sem causar a ruptura da continuidade de cada narrativa. Elaboramos os perfis biográficos e nomeamos as interlocutoras a partir dos codinomes estabelecidos em parceria.

A compreensão do *corpus*, terceira etapa, após releituras constantes, buscamos entender o *corpus* das narrativas constantes, o seu léxico-thesaurus. “O *Thesaurus* é o levantamento da terminologia própria da população [...]”, conforme Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 114). Neste caso, esta lista de termos/palavras mais utilizadas pelos interlocutores. A linguagem é o significante do *corpus* volumoso, desorganizado e multiforme e serviu de ferramenta para uma leitura temática atenta que captura, após análise em profundidade, recortes reduzidos, ordenamos as narrativas de acordo com o objeto de estudo.

Na quarta etapa, denominada organização do *corpus*, promovemos a reconstituição coerente, coesa, significativa e legível do conjunto de narrativas através da elaboração de um plano de análise, estabelecendo em três eixos de análise, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Eixos temáticos e indicadores de análise

EIXOS TEMÁTICOS	INDICADORES	FONTE DOS DADOS
I - Caracterização da prática pedagógica na educação infantil	1.1 As rotinas na educação infantil 1.2 O tempo e o espaço na educação infantil	Diários da Prática Observação
II – Os tipos de registro escrito das professoras da educação infantil	2.1 As multinarrativas professorais: O que escrevem? Para que escrevem? 2.2 Os registros escritos e a revisitação da prática pedagógica	Diários da Prática Entrevista Narrativa Observação
III – O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica	3.1 As reflexividades emergentes nas multinarrativas docentes 3.2 A importância do registro escrito para a reflexividade na e sobre prática docente na educação infantil	Entrevista Narrativa Observação

Fonte: Quadro de referência para a análise, elaborado pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

No quadro 3, apresentamos os três eixos temáticos de análise, informando os indicadores e as fontes dos dados, objetivando a sistematização do conteúdo analítico produzido a partir das diferentes técnicas de pesquisa que foram utilizados neste estudo. Na perspectiva de análise, os dados coproduzidos foram coligados, da seguinte forma: Eixo I – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil; Eixo II – Os tipos de registro escrito das professoras da educação infantil; Eixo III – O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica. Cada eixo possuem indicadores que favorecem o entendimento acerca da temática abordada.

Para a condução da análise, mapeamos e sistematizamos os dados produzidos, nos moldes da análise de conteúdo de narrativa, reconhecendo a profusão de informações que resultam da narratividade. Os registros escritos pelas interlocutoras, reunindo passagens de cada narrativa de forma a reencontrar e restituir a lógica, a interpretação do vivido que se materializa.

A partir de narrativas professorais, que elucidam os objetivos da pesquisa e as questões norteadoras da nossa pesquisa, culminando na sexta etapa, *a organização categorial*, que representou a análise interpretativa que buscamos a intercomunicação constante com o referencial teórico pertinente, o tratamento de frase por frase, por tentativas e erros, de idas e vindas das narrativas orais e escritas à análise objetiva, científica e automática. Coube, a nós, investigadores, reconstituirmos os fatos/acontecimentos/eventos e relacioná-los por meio de interpretações, inferências e correspondências. Selecionamos as narrativas mais significativas, procurando a coordenação das mesmas nos três eixos de análise.

Cada narrativa não apresenta um fim em si, mas constitui um tecido de acontecimentos que nos toca, revelando discursos das interlocutoras sobre si e sobre suas práticas, que capta o não explicado, o não pensado.

3.3 O *locus* empírico de investigação

A principal negociação para o desenvolvimento da pesquisa foi com as pessoas que possibilitaram o acesso ao cenário empírico da investigação no qual o fenômeno estudado acontece e se manifesta. A partir dessa negociação e da aceitação da pesquisa contamos com o SESC – Centro Educacional de Floriano/PI, como contexto institucional da pesquisa. O Serviço Social do Comércio - SESC é uma instituição jurídica de direito privado, privada pela Confederação Nacional do Comércio, nos termos do decreto-lei n. 9.853, de 13 de setembro de 1946. Tem por finalidade estudar, planejar e executar medidas que contribuam para o bem-estar e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e de suas famílias. O SESC - Centro Educacional de Floriano/PI tem como objetivos:

[...] fortalecer, através da ação educativa, propositiva e transformadora, a capacidade dos indivíduos para buscarem, eles mesmos, a melhoria de suas condições de vida; oferecer serviços que possam contribuir para o bem-estar de sua clientela e melhoria de sua qualidade de vida; contribuir para o aperfeiçoamento, enriquecimento e difusão da produção cultural (SESC, 2012, p. 10).

A escola do SESC tem uma boa estrutura física, com plenas condições para atender a comunidade escolar infantil. Sua construção é recente, as instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias, arejamento foram ampliadas no início do ano de dois mil e oito. A segunda reforma predial começou dezembro de dois mil e onze e, por isso, o período letivo iniciou suas atividades no dia vinte e seis de março de dois mil e doze. Segundo Ostetto (2008a, p. 17), a

escola de educação infantil é “o espaço no qual deve se efetivar uma ação qualificada, voltada para a criança-sujeito-de-direitos”. O ambiente escolar do SESC é acolhedor e articulador do trinômio cuidar-educar- brincar, possibilitadora de uma prática educativa interveniente e prazerosa.

A área (re)construída conta com as seguintes dependências: um (01) hall de entrada seguido de um pátio coberto; quatro (04) salas de aula (grupo 01, grupo 02, grupo 03 e grupo 04); 01 biblioteca com quatro estantes de livros infantis e uma TV de vinte e nove (29) polegadas; uma (01) sala de diretoria; uma (01) sala de secretaria; uma (01) sala de reunião de professores, anexado à mesma, um (01) banheiro; uma (01) cantina, anexado à mesma, um (01) depósito de materiais de limpeza, um (01) depósito de materiais para educação física e para atividades escolares diversas; um (01) banheiro masculino com dois vasos sanitários, anexados ao mesmos um sanitário para pessoa com deficiência; um (01) banheiro feminino com dois vasos sanitários, anexados aos mesmos um (01) para pessoa com deficiência; uma (01) quadra coberta com área refeitório com piso de azulejo, uma (01) sala de IPTV (sala de transmissão de sinal televisivo ou de videoconferência com protocolo de internet); um (01) parquinho; quatro (04) depósitos de lixo (papel, metal, madeira, plástico) na entrada de acesso as salas de aula.

Durante o dia letivo das sete horas e trinta minutos (07h30min) às onze horas e trinta minutos (11h30min) e das treze horas e trinta minutos (13h30min) às dezesseis horas e trinta minutos (17h30min) as professoras recebem vinte e cinco (25) crianças em cada grupo em ambos os turnos (manhã e tarde). A escola possui apenas quatro (04) salas de aula: grupo 01 [atende criança a partir de três (03) anos de idade – Maternal], grupo 02 [atende criança a partir de quatro (04) anos de idade – Pré-I], grupo 03 [atende criança a partir de cinco (05) anos de idade – Pré-II] e grupo 04 [atende criança a partir de seis (06) anos de idade – primeiro ano do ensino fundamental]. As salas de aula comportam até vinte e seis crianças mais a professora, a professora auxiliar e uma estagiária graduanda remunerada. Todas as salas possuem mesinhas com cadeiras adaptadas para cada grupo de crianças. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 38), menciona que os professores são atores sociais que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

A sala de reunião de professores possui uma mesa retangular com oito cadeiras, um (01) armário com dez (10) colmeias com chaves individualizadas para funcionários, um (01) lixeiro, um (01) relógio de parede, janela com persianas, dois (02) armários com duas portas com cinco (05) prateleiras. Sobre os dois armários, ficam revistas e livros relacionados à

educação infantil, ambos são utilizados durante o planejamento das aulas e nos encontros pedagógicos. Acoplada a esta sala encontra-se dois cômodos: um banheiro com vaso sanitário, uma pia com mármore e uma (01) saleta para guardar materiais escolares com dois (02) armários com duas portas com cinco (05) prateleiras, um balde e materiais como pinceis, cartolinas coloridas, isopores de vários tamanhos, EVA, papel apergaminhado, A3, A4, ofício, massa de modelar, tinta guache, cadernos, CD, DVD, dentre outros itens.

3.4 As interlocutoras da pesquisa

A pesquisa contou com a colaboração de quatro professoras que atuam na educação infantil, observando-se os seguintes critérios de seleção das interlocutoras: a) ser graduada em normal superior ou pedagogia, de acordo com o Art. 63 da LDB n. 9394/96; b) ser professora em um dos grupos da educação infantil; c) ter no mínimo de quatro anos de experiência na educação infantil; d) utilizar registros sobre a prática; e) ter disponibilidade para contribuir, voluntariamente, com a pesquisa.

Para a produção dos dados, reafirmamos o compromisso de assegurar o anonimato das interlocutoras. Assim, para resguardar suas identidades, utilizamos os seguintes codinomes: Pró Sônia, Pró Neuma, Pró Sossô e Pró Mille. Os codinomes foram escolhidos em parceria com as professoras, considerando como gostariam de ser identificadas na pesquisa.

Para apresentar dados referentes ao perfil formativo-profissional das interlocutoras, consideramos importante inserir o Quadro 4, objetivando descrever características dos professores envolvidas na pesquisa, respeitando suas singularidades. No Quadro 4, portanto, ilustraremos o perfil formativo-profissional das interlocutoras da pesquisa:

Quadro 4 – Perfil formativo-profissional das professoras da educação infantil

Codínome	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de docência	Tempo na Educação infantil
Pró Sônia	Pedagogia 2006	Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional	12 anos	08 anos
Pró Neuma	Normal Superior 2005 Pedagogia 2011	Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Esp. em Docência do Ensino Superior	24 anos	24 anos
Pró Sossô	Pedagogia 2005	Esp. em Psicologia da Educação	18 anos	07 anos
Pró Mille	Normal Superior 2006	Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional	25 anos	07 anos

Fonte: Diários de Prática, 2012.

O quadro 4 evidencia que todas as interlocutoras possuem o curso em magistério superior na área de educação, conforme previsto no Art. 62 da LDB (Lei n. 9.394/96). No que se refere ao tempo de docência, tivemos um resultado bem interessante, revelando que todas se encontram na fase de diversificação e de se pôr em questão (07-25 anos), de acordo Huberman (2007). As interlocutoras, nesta fase de vida profissional, não precisam provar a sua professoralidade e o seu profissionalismo, aos outros ou a si próprias, demonstrando serenidade em situações de sala de aula da educação infantil.

O grupo de interlocutoras é formado por quatro professoras do sexo feminino. Dentre as quatro interlocutoras, todas são professoras da educação infantil. Duas interlocutoras, Sônia e Sossô, são formadas em pedagogia, a Pró Mille em normal superior e a Pró Neuma possui duas graduações, Normal superior e Pedagogia, o que sugere uma definição profissional e a certeza das interlocutoras em relação ao curso escolhido para trabalhar com a educação infantil.

Consideramos, importante, inserir as falas nesta parte do estudo, objetivando apresentar as quatro professoras da educação infantil, interlocutoras da pesquisa, inserimos o quadro 5. As experiências professorais na educação infantil possibilitam às quatro interlocutoras a constituição de reflexões sobre as práticas pedagógicas na educação infantil.

Quadro 5 - As interlocutoras da educação infantil: quem são elas?

[...] Antes eu me considerava uma professora, e hoje eu me considero uma pedagoga que conhece o meu aluno, que valoriza a criança, que conhece a capacidade, que valoriza a capacidade da criança, que valoriza tudo que a criança pode alcançar. Hoje, eu posso dizer que compreendo até a alma da criança, é sinto orgulho de trabalhar com a educação infantil, é não tenho, inclusive eu vou fazer uma especialização em educação infantil, porque eu tenho uma especialização em psicopedagogia, mas eu quero fazer uma especialização na área, que eu estou servindo, educação infantil. Eu, hoje, assim, eu mesmo vejo, o meu engrandecimento, o quanto eu cresci enquanto professora (Pró Sônia trabalha com o grupo 01, crianças na faixa etária de 03-04 anos)

[...] Tenho 24 anos de Educação Infantil trabalhando em salas de Educação infantil e durante estes 24 anos meus conhecimentos só aumentaram e o meu desejo de ser educadora também só vem aumentando. Em nenhum momento, durante estes 24 anos, pensei em desistir de trabalhar na educação infantil até porque ao longo dos anos, de todos estes anos, eu compreendi que a educação infantil é um dos pilares fundamentais para um desenvolvimento do ser humano. É um momento ideal é o início de tudo para um desenvolvimento integral. E a instituição onde eu trabalho nestes 24 anos também me deu muito suporte e conhecimento teórico para que outros chegassem a estas conclusões, de que trabalhar na educação infantil tem sido uma das minhas maiores vitórias de umas das minhas maiores conquistas (Pró Neuma trabalha com o grupo 01, 02 e 03, crianças na faixa etária de 03-06 anos).

[...] Sou pedagoga há 18 anos. Trabalho com a educação infantil há mais ou menos sete anos quando passei no concurso do SESC - Centro Educacional de Florianópolis. Aqui nós sempre interagindo, até por que a gente não consegue exercer o nosso trabalho só. Então, a gente compartilha cada atividade! Às vezes, um detalhe pode nos ajudar. É um momento em que você, a gente compartilha realmente. Nós temos um encontro de formação, de acordo como, por exemplo, surgiu o interesse de o grupo estudar algo que vai melhorar o nosso desempenho, como professor. A coordenadora explora aquilo ali no encontro de formação, uma vez por mês (Pró Sossô trabalha com o grupo 03, crianças na faixa etária de 05-06 anos).

[...] Sou a Professora Mille, trabalho com o grupo dois de criança de quatro anos de idade. Sou especialista em psicopedagogia e atuo na educação infantil há mais ou menos sete anos. Eu trabalho demais fantasiada, um dia eu chego de chapéuzinho vermelho, outro dia eu chego como uma fada ou como uma bruxa, outro dia, eu sou a tiazinha, me visto de acordo com cada autor, eu me visto para apresentar a uma história infantil. Cuido com o maior carinho, como se fosse meus filhos. Trato com amor, carinho. Não quero que nada aconteça de mal (Pró Mille trabalha com o grupo 02, crianças na faixa etária de 04-05 anos).

Os trechos extraídos das quatro entrevistas narrativas revelam que as quatro professoras da educação infantil possuem licenciatura na área de Pedagogia com orientações voltadas para as necessidades da prática pedagógica na educação infantil, que viabilizam a construção de práticas pedagógicas específicas. Os relatos também evidenciam a importância do fortalecimento das relações e da colaboração entre os pares e a coordenação pedagógica como um dos aspectos inerentes ao processo de ensinar a grupo de crianças na educação infantil. De acordo com Ostetto (2008a, p. 11), “[...] cada um revela uma história particular, mas que, no conjunto, formam um todo”. As narrativas professorais evocam o compartilhado, o criado e o cuidado que se desenrolam na sala de aula e noutros espaços da escola de educação infantil.

As narrativas das interlocutoras nos conduzem ao entendimento de que: precisamos gostar de trabalhar com crianças para desempenhar um papel coadjuvante no processo de desenvolvimento integral do ser humano. Precisamos ter consciência de nosso papel na formação do educando, compreendemos que nossas ações não são neutras, mas marcadas por nossas crenças, nossos valores e nossas teorias. Louro (1997, p. 45) revela que nas pesquisas “[...] os sujeitos individuais e coletivos não são neutros, mas que ao contrário se apresentam como homens e mulheres construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça”.

A Pró Sônia, manifesta a necessidade de formação específica em educação infantil para atender as necessidades da prática pedagógica, mesmo possuindo uma especialização em psicopedagogia, busca outra formação continuada, contudo, em Floriano/PI, só foi oferecida uma especialização em educação infantil para os professores exclusivos da rede municipal. Segundo Souza (2006a, p. 14), “[...] a escrita narrativa remete ao sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contanto para si próprio, suas experiências e as aprendizagens, que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”. O autoconhecimento se processa na narração oral ou escrita sobre a sua formação, sobre as suas escolhas e sobre a liberdade em trabalhar coletivamente na educação infantil.

A Pró Neuma traz um ingrediente importante na constituição de práticas pedagógicas que é o prazer/desejo de lecionar na educação infantil. A Pró Sossô atuou como coordenadora de uma escola do município de Floriano/PI antes de passar no concurso efetivo do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI, relata a importância da formação continuada em serviço que é oferecida pela coordenação pedagógica com encontros pedagógicos mensais para estudos e do sistema de transmissão televisa por conferência na sala do IPTV.

Para Josso (2010a, p. 47), “[...] falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Revisitar a formação é se encontrar consigo mesmo, é oferecer um tempo para se rever, se encontrar, se registrar. Falar ou escrever sobre a autoformação é possibilitar sessões de reflexão, de entendimentos e de replanejamentos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional.

Constatamos que as quatro interlocutoras destacaram características essenciais para a (re)construção de práticas pedagógicas na educação infantil que são promovidas nas salas de aulas como: organização, responsabilidade, reciprocidade, companheirismo, confiança, inventividade, narratividade, criatividade, reflexividade, colaboração, motivação, respeito mútuo, dedicação, compromisso, disponibilidade, solidariedade e sabedoria, que se constituem primordiais para criar um clima de colaboração entre os pares e seus respectivos grupos de crianças.

4 O REGISTRO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: multinarrativas professorais

Uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada e algo assim como um estar voltado para si mesmo. Mas tem também outra qualidade não menos importante: fazer com que o mundo apareça aberto. (LARROSA, 2010, p. 49).



Fonte: Registros de professores da educação infantil do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI. Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

4 O REGISTRO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as multinarrativas professorais

Ao registrar por escrito, o professor de educação infantil, revela seus pensamentos, rememora suas práticas pedagógicas, fatos e acontecimentos do cotidiano escolar armazenados na memória. A rememoração envolve processos reflexivos, propiciando a revisão do saber, do saber ser.

Nesta parte do estudo é pertinente esclarecer o emprego do gênero feminino (professoras) nas descrições das análises, em virtude de termos como parceiras, no SESC – Centro Educacional de Floriano/PI, palco da pesquisa, professoras da educação infantil, aspecto predominante nos primeiros anos da educação básica no Brasil.

Os registros escritos surgiram, conforme o desenvolvimento de técnicas de pesquisa (entrevista narrativa e diários de prática) com a colaboração das interlocutoras. No processo de registrar por escrito as professoras revisitam a trajetória professoral na educação infantil, através de narrativas orais e escritas rememorando diferentes aspectos da prática docente.

Conforme realçamos na seção que descreve a análise de dados, ratificamos que na condução da análise, mapeamos e sistematizamos os dados produzidos, nos moldes da análise de conteúdo de narrativa, reconhecendo a profusão de informações que resultam da narratividade, apresentamos os dados conforme a figura 4:

Figura 4 – Eixos temáticos e indicadores de análise



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

4.1 Eixo I – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil

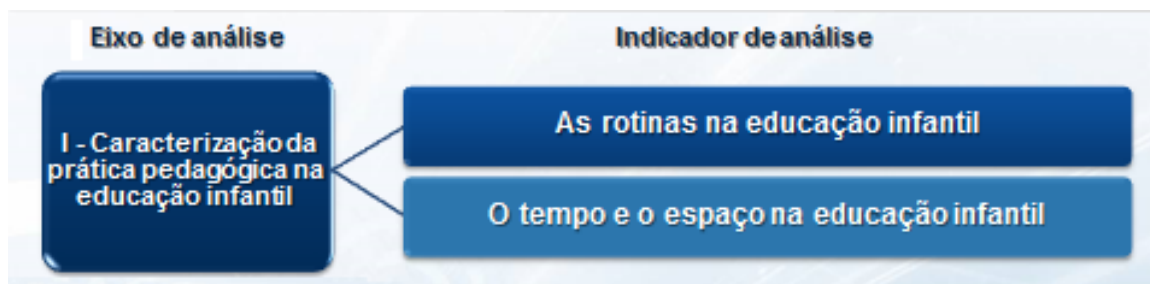
Apresentamos, neste primeiro eixo temático, os dados revelados por meio de narrativas escritas e orais das professoras da educação infantil e por meio da observação de suas práticas docentes. Ao desenvolvermos a análise deste eixo ressaltamos que analisar a prática de professores da educação infantil nos impele, na conjuntura atual, a pensar as condições de trabalho de professoras da educação infantil, no sentido de reivindicar a melhoria de políticas para essa modalidade educativa. Essa análise nos desafia, também, a refletir sobre a relação teoria e prática, potencializada através de narrativas sobre as experiências vivenciadas no contexto da sala de aula, o que constitui via possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão, pois escrever sobre a prática possibilita a revisão da mesma e das experiências vividas.

A observação da/na rotina do contexto institucional da pesquisa mostra que os professores da educação infantil desenvolvem uma prática permeada pela alegria, pela ludicidade, e pela criatividade no ato de ensinar, oferecendo às crianças experiências promotoras de aprendizagens. Segundo Freire (2009, p. 142), “[...] a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. As práticas docentes na educação infantil promovem experiências alegres e prazerosas, haja vista que as situações de ensino e aprendizagem envolvem o lúdico como ferramenta para mobilizar as crianças no espaço escolar e da sala de aula.

Tanto o tempo, quanto o espaço na educação infantil são aspectos planejados para estimularem o desenvolvimento da criança de acordo com as práticas docentes desenvolvidas na educação infantil. O tempo depende da programação de cada atividade proposta, envolvendo a disponibilidade e a vontade de participar da atividade, a sincronização, a sintonia e a simultaneidade entre os participantes.

Conforme a figura 5, o eixo temático 1, focalizamos a prática pedagógica na educação infantil, abordando nesta seção de análise: as rotinas na educação infantil e; o tempo e o espaço na educação infantil.

Figura 5 – Eixo temático 1 e indicadores de análise



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

4.1.1 As rotinas na educação infantil

A rotina na educação infantil envolve diversos componentes, entretanto no desenvolvimento das análises contemplamos a cotidianidade da aula, nesta modalidade educativa, abordando, o planejamento na educação infantil; a aula na educação Infantil; a recreação e os jogos na educação Infantil e a avaliação na educação infantil, por se constituírem componentes básicos das práticas docentes na educação de crianças. Sobre o planejamento o SESC (2001, p. 50), através de sua proposta pedagógica, identifica que o planejamento é uma ferramenta que: “[...] garante, através do registro, a visualização da complexa integração dos objetivos, sendo assim, lugar de reflexão da práxis do professor permitindo um constante ressignificar desta”.

A sequência de atividades que compõe a rotina da aula na educação infantil, conforme a realidade da educação do contexto da pesquisa é composta por atividades que envolvem a acolhida, os cantos temáticos, a roda de conversa, a hora do lanche, a recreação, a contação de histórias e a preparação para a saída, que se desenrolam com atividades espontâneas.

O planejamento acontece em momentos diferentes na sala de reuniões de professores. Às segundas-feiras participam do planejamento as professoras que trabalham com as crianças de 03 anos e de 04 anos. Às sextas-feiras planejam as professoras que atendem crianças de 05 anos e de 06 anos, nos períodos da manhã e da tarde. Durante o planejamento, as professoras auxiliares e as estagiárias ficam com as crianças nas salas de aula a fim de que as professoras titulares elaborem o planejamento. Considerando que as professoras (titulares e auxiliares), bem como as estagiárias, participam efetivamente da rotina das aulas, entendemos que o planejamento deveria ocorrer com a participação dessas profissionais, de modo a assegurar, conforme Corsino (2009b, p. 119), “[...] O planejamento é o lugar de reflexão do professor, que, a partir de suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e

sequencias de atividades, organiza o tempo e o espaço e disponibiliza materiais [...]”. Durante o dia letivo semanal específico para o planejamento semanal, as professoras produzem os planos de aula em duplas para todos os cinco dias da semana de ambas as turmas, nos seus respectivos turnos.

O planejamento constitui momento de trabalho coletivo, de análise crítica e reflexão colaborativa sobre a prática docente. Para Imbernón (2010, p. 64), “[...] atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos [...]”. O trabalho coletivo supera a afirmação que considera a sala de aula como espaço de trabalho docente individualizado. Entendemos que trabalhar coletivamente significa que a escola possui uma estrutura de apoio pedagógico, fomenta vivências e intercâmbio de informações, se torna um *locus* de energia cooperativa, de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Conforme Altet (2000, p. 113), os professores ao planejarem suas práticas pedagógicas, “[...] antecipadamente reúnem a documentação, definem os objetivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e desta forma constroem um cenário que determina as interações que irão desenrolar na aula [...]”. O planejamento de atividades na educação infantil agrega as interconexões entre os professores e a coordenadora pedagógica, nesta atividade, elas descobrem, enfim, a presença e a importância da colaboração que permite a todas, organizarem com objetivos definidos, conteúdos contextualizados, metodologias diversificadas e avaliações críticas e reflexivas.

O planejamento tem como finalidade proporcionar diferentes experiências de aprendizagens e de interações de modo que as ações docentes possibilitem ao grupo de crianças o encontro com o conhecimento sistematizado, abordando temáticas diferenciadas, desenvolvidas através de projetos didáticos. De acordo com Kramer (2003, p. 72), “[...] um caminho muito importante para o trabalho coletivo é a possibilidade de resgatar as histórias das pessoas, as trajetórias profissionais e as histórias das propostas e dos projetos [...]”. Durante a observação acompanhamos o planejamento e a execução do desenvolvimento dos seguintes projetos: projetos sobre os pássaros, sobre construção e tipos de casas e sobre histórias e contos infantis. Cada projeto teve duração de dois (02) meses, considerando o desenrolar das atividades propostas em cada turma. Em relação ao desenvolvimento de projetos didáticos as professoras comentam sobre atividades propostas para as crianças:



Nossa manhã foi descontraída, divertida. Todas as crianças vestidas de pijamas e brincando de dormir. Todos conseguiram se concentrar e fizeram um minuto de silêncio para fazerem de conta que estavam dormindo. Percebi que diversas crianças demonstraram autonomia em se vestir, não precisando da minha ajuda. (Pró Sônia, diário de prática, 2012).

O restaurante foi o canto muito apreciado por todos, eles ficaram, mais calados com essa atividade. [...] Uma criança veio até a mim e perguntou: Quer um copo de água? Eu disse: aceito. Ela saiu feliz. (Pró Mille, diário de prática, 2012).

Achei bem interessante o diálogo entre KMU e ATS: KMU, ‘acho que chapéu começa com A’, ATS, ‘eu acho que é com G’, então vamos escrever completou KMU. (Pró Sossô, diário de prática, 2012).

Conforme o fragmento da narrativa da interlocutora Sônia, percebemos que a professora aborda sobre o planejamento de uma atividade agendada com seu respectivo grupo de crianças. De acordo com o relato é importante o planejamento que permitem vivenciar conjuntamente, momentos de entretenimento, de aprendizado e de socialização. As crianças, nesta atividade planejada, são percebidas como um ser que aprende que desenvolve a autonomia conforme a necessidade.

A interlocutora, Mille, relata sobre o planejamento de atividades relacionadas aos serviços comerciais, como espaço que possibilita às crianças interpretarem papéis diferenciados, garantindo a capacidade inventiva e artística de cada criança de se imaginar como um adulto se comporta no mundo real. A narrativa da interlocutora Sossô realça a necessidade de planejamento de atividades que promovam a socialização, o compartilhamento de experiências de conhecimentos. Segundo Dalla Zen (2012, 84), “[...] na medida em que a criança se projeta sobre um personagem, é possível que aceite melhor seus problemas, suas frustrações e seus medos. Ela se reconhece e se diverte por meio de certas atitudes”.

Durante o projeto a Pró Sossô, ao trazer vários tipos de chapéus para a sala de aula durante a contação de histórias, solicitou que as crianças desenhassem e escrevessem no papel as palavras que chamaram sua atenção. Conforme Ostetto (2010, p. 13), “[...] por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, [...] na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto passível de reflexão”. Criar este tipo de documentação escrita sobre a prática é proporcionar momentos de reflexão sobre a importância de ter outros estímulos como figurinos e adereços durante as atividades de contar histórias.

Na sua narratividade, Pró Sossô, traz a cumplicidade de duas crianças de 05 anos de idade que estão aprendendo a escrever, as dúvidas, as interações entre os colegas para que

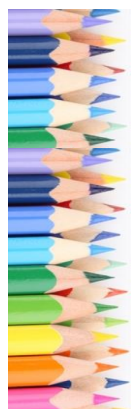
possam colocar no papel uma palavra que para eles precisava ser registrada, precisava saber da letra que inicia o nome para que o registro acontecesse. De acordo com Corsino (2009a, p. 50), “[...] as palavras servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos [...] para aprender e ensinar, para comunicar-se com o outro, para pensar”. O professor com o olhar atento registra pequenos diálogos entre as crianças para planejar futuras atividades que estimulem o interesse, o diálogo e a participação de todas as crianças, em duplas ou em grupos maiores. Segundo Schön (1995, p. 85), “[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos”. Compreendemos que a documentação das confusões, das dúvidas, dos medos, dos enganos das crianças propiciam discussões com nossos pares durante o planejamento semanal com o intuito de reelaborar a prática de modo que facilite a compreensão dos conteúdos e a resolução das incertezas pelas próprias crianças após a aula replanejada.

O planejamento das atividades na educação infantil, conforme dados da observação, prevê diferentes atividades, tais como a aula, as atividades recreativas, os jogos e a avaliação. Para assegurar um tempo prazeroso no convívio escolar, os professores oportunizam diversificadas atividades durante a aula para que cada criança possa aprender sobre novidades cotidianamente e com isso, tenham acesso a um ensino de qualidade.

A aula que acontece na sala de Educação Infantil configura-se como um espaço de estudo através do qual a criança vivenciará suas iniciais experiências de interação com seus pares, com professores e com outros funcionários da escola. A aula é um momento estruturado de trabalho do professor de educação infantil, se processa na relação pedagógica entre professores e crianças em constante comunicação e interação, de forma que o planejamento elaborado satisfaça às curiosidades, às necessidades e os interesses das crianças. Um dia de aula na educação infantil inicia com a rotina de acolhida e termina quando as professoras, na porta da sala de aula, entregam de volta as crianças aos seus respectivos responsáveis.

As atividades da aula valorizam a construção, a criação, a fantasia, a expressão artística por meio de desenhos, da dança, da música, da linguagem teatral, entre outros, usando diferentes materiais e técnicas. Essas atividades visam o desenvolvimento da sensibilidade da criança, de operação matemática, da aquisição da leitura e da escrita. Dentre as diferentes configurações da aula merece destaque a aula-passeio por articular experiências que mobilizam as crianças, aguçando a capacidade de observação, o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Sobre a aula-passeio, tendo como foco o Centro de Lazer e a

visita à biblioteca infantil do SESC (Centro Educacional de Floriano/PI), destacamos os seguintes registros escritos:



Que aula-passeio maravilhosa! As crianças foram para o SESC - centro de lazer a procura de ninhos de pássaros. Durante este passeio foi encontrado o ninho vazio, abandonado. Resolvemos trazer para a escola como parte do nosso canto temático. As crianças demonstraram atenção e curiosidades em olhar cajueiros onde havia presença de ninhos, assim conheceram o verdadeiro habitat de um pássaro e o quanto é importante eles estarem livres. (Pró Sônia, diário de prática, 2012).

Hoje, o dia foi de leitura na biblioteca, a Pró Neuma levou todas as 24 crianças (04 anos) e ART do maternal (03 anos). (Pró Mille, diário de prática, 2012).

O professor de educação infantil ao planejar aula-passeio focaliza diferentes objetivos relacionados ao desenvolvimento da concentração, do pensamento, da linguagem e das interações. A aula-passeio é um convite à criança para explorar o mundo que a cerca, o que mobiliza o pensar, a expressão linguística (através das narrativas sobre o que se observa), bem como mobiliza as interações entre as crianças e entre estas e os adultos. A aula-passeio objetiva aprimorar o enriquecimento sobre o universo sociocultural do grupo de crianças, proporcionando-lhes momentos de reflexão e de descobertas autênticas de aspectos vinculados à realidade local onde vivem as crianças.

Para Van Manen e Levering (1996, p. 52), “[...] as experiências das crianças de espaços para brincar descobertos sozinhos estão cheios de fronteiras, limites, portões, cercas, espaços por onde rastejar, dentro-fora”. A exploração desses espaços envolvem atividades compartilhadas que possibilitam o reconhecimento do contexto de vivência da criança. Na aula-passeio à criança aprende sobre seu macro e microambiente, torna-se um aprofundamento sobre a vida em comunidade, um conhecimento mais complexo, a respeito de si, do outro e do meio ambiente, transformando-se em explorações sobre a vida, sobre o campo social, intelectual e afetivo.

No que concerne à recreação, atividade da rotina da educação infantil, caracteriza-se como um dos momentos mais esperados pelos grupos de crianças. É aguardado com muita alegria e entusiasmo. Durante a pesquisa de campo, observamos que as crianças ao sair da sala de aula para a recreação demonstram grande expectativa. As crianças participam de brincadeiras espontâneas e/ou planejadas sempre sob a supervisão das professoras. A recreação e as brincadeiras representam um conjunto de atividades lúdicas que propiciam às crianças a vivência de momentos prazerosos e ricos em aprendizados. Nas atividades de

recreação desenvolvidas na escola pesquisa há uma professora de educação física para realizar as atividades de forma recreativas que não são espontâneas.

A dimensão lúdica, segundo Freinet (1998, p. 304), refere-se a um estado de bem-estar que “[...] é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser [...]”.

Os professores da educação infantil supervisionam as atividades de recreação e de jogos que são programados e a parte espontânea fica a cargo da inventividade do grupo de crianças. Nas situações de recreação e jogos observamos atividades recreativas de movimento e de expressão corporal, bem como, de jogos (roda, motores, perceptivo-sensoriais, simbólicos e de regras), de brincadeiras, de desenhos e de colagens, abarcam diferentes formas de expressão, tais como: imagens, canções e músicas, teatro, dança e movimento, por exemplo. No que se refere à área de recreação, verificamos a existência de condições espaciais para as diferentes atividades, conforme a figura 6:

Figura 6 – Fotografia da área de recreação ao ar livre semicobertura



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

A recreação é, também, um momento de vivência de atividades para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, da lateralidade, do equilíbrio, dos movimentos, das limitações, dos deslocamentos e do prazer de jogar independente dos resultados. Os relatos das professoras interlocutoras elucidam em relação a essa parte da rotina na educação infantil:



[...] Outra parte da rotina é o recreio que também a gente registra, porque as crianças não podem ficar no recreio sem tem um minuto de recreio dirigido, então nesse recreio dirigido à gente escreve na nossa folha de planejamento, damos 15 minutos para eles (crianças), desenvolver atividades que estão dirigidas por nós adultas, professoras e os outros 15 minutos eles brincam de forma espontânea, de forma livre. (Pró Sônia, diário de prática, 2012).

[...] Fomos ao estádio Tiberão, foi àquela empolgação, o professor Sandro (educador físico) desenvolveu as modalidades; salto e arremesso, as crianças se mostraram familiarizadas com as práticas, a teoria serviu... (Pró Sossô, diário de prática, 2012).

A recreação pode ser pensada como a possibilidade de “recriar, criar de novo, dar novo vigor”. Por meio da recreação as crianças aprendem bastante e de forma prazerosa e ativa. As atividades recreativas podem ser utilizadas com objetivos diversos, seja com finalidade de exploração do conhecimento, seja em função do entretenimento ou do prazer. Silva et al. (2011, p. 12), relembra que “[...] nos dias de hoje, impera o significado de recreação como a reprodução de jogos e de brincadeiras”. No contexto da pesquisa, a recreação, a exemplo do que se propõe o autor, envolve os jogos, as brincadeiras, entre outras atividades.

Outro componente importante na prática pedagógica docente na educação infantil é a avaliação. A avaliação ou prática pedagógica avaliativa constitui o acompanhamento e as orientações às crianças durante as atividades desenvolvidas em qualquer espaço da escola de educação infantil.

O professor de educação infantil estimula a aquisição de conhecimentos e a formação da criança, auxiliando nas diferentes formas de aprendizagens e, de modo especial, em relação à aquisição da leitura e da escrita, oferecendo atividades coletivas e individualizadas, com o devido cuidado no que se refere ao aprendizado e ao ritmo de cada criança.

A função do professor de educação infantil como avaliador exige habilidades de observação. “[...] Pensamos que o papel de observador do professor é importante, pois permite constatar o nível do aluno, as estratégias que utiliza, se sabe ajudar ou não os outros meninos e meninas e, ao mesmo tempo, permite à pessoa adulta intervir onde é necessário”. (PAUSAS *et al*, 2004, p. 25). Os registros escritos dos professores da educação infantil revelam/materializam o acompanhamento, às atividades realizadas na rotina escolar:



[...] ALE está, a cada dia, mais participativa, principalmente, nos momentos da roda (de conversa). As crianças estão com vontade de expressar seus sentimentos, suas ideias. [...] Um grupo de crianças tentou montar com o alfabeto móvel os nomes: lua, sol, estrela e nuvem. O outro grupo fez desenhos e modelaram de forma espontânea. (Pró Sônia, diário de prática, 2012).

[...] A Pró Ellen (auxiliar) chamou o JOB (menino) para contar a quantidade de crianças que estavam presentes e todas as crianças acompanharam. JOB procurou a quantidade na tabela na parede. [...] MOI (menino de 04 anos) já consegue desenhar com muita autonomia, com detalhes. Ele sabe utilizar os materiais e também consegue fazer combinações de cores. Já conhece as cores. [...] Foi uma manhã bem proveitosa, as crianças se encantaram com as fantasias [...] a de havaiana vinha acompanhada de alguns acessórios: colar e pulseiras (Pró Mille, diário de prática, 2012).

[...] Iremos trabalhar sempre, procurando ajudar aqueles ainda com dificuldade, como: LE, LG, VG e KL. (Pró Sossô, diário de prática, 2012).

Os registros escritos nos diários de prática, das professoras interlocutoras de Educação Infantil, descrevem o desenrolar das rotinas pedagógicas, exigindo dessas profissionais um outro olhar sobre a construção de conhecimento de seus respectivos grupos de crianças e de cada criança em forma especial, por isso a observação e o acompanhamento das aprendizagens, das relações e das interações entre as crianças da educação infantil são importantes para auxiliar na avaliação das aprendizagens constituídas no espaço infantil.

A partir dos relatos das professoras verificamos a importância do registro como ferramenta para auxiliar na avaliação e no acompanhamento das crianças de educação infantil, indicando seus aprendizados. Essa modalidade de registro oferece pistas aos professores em relação às atuações de ensino que devem ser ofertadas às crianças. A ação do professor de educação infantil na sala de aula é conduzida em consonância com os interesses, experiências e vontades infantis. Conforme Nóvoa (2007, p. 13), o que fazemos na sala de aula nos “[...] obriga e evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas [...]”. As vivências são diferenciadas, ou seja, cada situação de ensino deixa a sua marca registrada e é redimensionada por meio da avaliação.

A avaliação na educação infantil tem o desafio de priorizar a observação atenta, criteriosa, sistemática e crítica das aprendizagens infantis, individuais e coletivas. O processo avaliativo, portanto, focaliza as crianças através de jogos, de brincadeiras, de interações entre as crianças no cotidiano escolar. O professor, neste caso, volta sua atenção para as diferentes situações que são vivenciadas na sala de aula e na escola como um todo.

O professor de educação infantil, através do acompanhamento avaliativo, aprende muito sobre as crianças e suas aprendizagens. Com a avaliação percebemos uma contribuição importante na expansão das possibilidades da criança, de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento global. A respeito do processo avaliativo na educação de crianças pequenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), em seu Art. 31 refere que: “[...] 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, 1996). Cabe aos professores, então registrar as diferentes experiências que as crianças vivenciaram no cotidiano escolar. Todas as anotações, apontamentos, rabiscos, textos, histórias, rascunhos ajudam a avaliar qualitativamente as crianças e a reelaborar as práticas pedagógicas para que desafiem e estimulem as crianças a se interessarem em aprender cada dia mais.

4.1.2 O tempo e o espaço na educação infantil

O tempo na educação infantil é dividido entre os momentos específicos das rotinas que abarcam atividades de canto, roda, lanche, recreio, história e avaliação e organização da sala. O tempo é organizado de modo que as atividades acontecem cotidianamente. A demarcação do tempo é importante para assegurar à criança a vivência da rotina escolar. Assim, o tempo é distribuído na vivência de diferentes atividades, o que nos revelou diferentes organizações temporais na rotina da aula. Há o tempo para o acolhimento das crianças. Há o tempo da aula, que não pode exceder a vinte minutos, tendo em vista que as crianças estão aprendendo a se concentrar. Há o tempo para o lanche, para as brincadeiras, para as histórias e, enfim, há o tempo de preparação para a saída. A organização do tempo, conforme observamos, é bastante produtiva e assegura aos professores e as crianças o alcance dos objetivos de ensino na educação infantil.

Tempo e espaços são essenciais na educação infantil. O tempo assegura às crianças as atividades pertinentes a sua formação. Em relação ao espaço é necessário que se pense nas condições de desenvolvimento da educação infantil.

O espaço de educação infantil, na escola pesquisada, é materializado como um ambiente acolhedor, seguro, desafiador, inclusivo e divertido, permitindo a participação, a expressão, a criação e a consideração de interesses da criança. “[...] Uma sala de aula de educação infantil deve ser, antes de tudo, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”. (ZABALZA, 2007, p. 53). No contexto da investigação o espaço construído como palco foi de intrínsecas relações de compartilhamento e de apoio entre professores, crianças, coordenadores, direção, servidores e familiares.

O espaço da sala de aula da educação infantil é pensado para ser um ambiente de colaboração, tanto entre professora/criança, quanto entre as próprias crianças entre si. DeVries e Zan (1998), asseveram que a cooperação exige coordenação de pontos de vista e uma adaptação progressiva na compreensão do outro, em um intercâmbio de propostas e contrapropostas dentro do espaço da educação infantil. Forneiro (2007, p. 255), afirma que “[...] ao planejar cada novo projeto de trabalho, [...] devemos pensar como vamos estabelecer e organizar os espaços de modo a que se transformem no ambiente adequado e facilitador daquilo que pretendemos fazer”. O espaço da educação infantil exerce um fascínio encantador que é recordado em nossas melhores memórias da infância.

Nesta seção, de acordo com as observações realizadas, contemplamos a descrição de espaços tais como: salas de aula, recepção, biblioteca, cozinha e pátio escolar. No que

concerne ao espaço de educação infantil no ambiente pesquisado, observamos que as salas são amplas, climatizadas com iluminação parte artificial e em parte natural. Todas têm capacidade para receber vinte e cinco (25) crianças, apresentam uma comunicação com a área externa e a biblioteca infantil através de um corredor. As mesas de trabalho são organizadas diariamente com formatações diferentes, podendo acomodar as crianças em duplas, quartetos, por exemplo, podendo ser reunidas em grupos maiores. As salas possuem quadro de acrílico branco, murais, estantes para guardar materiais, livros, cadernos, agendas e trabalhos realizados pelas crianças, diversos jogos e brinquedos armazenados em baldes de vários tamanhos e em caixas plásticas, conforme ilustram a figura 7:

Figura 7 – Salas de aulas da educação infantil



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

Nas salas de educação infantil são construídos os cantinhos de atividades para estimular a inventividade da criança. Para Forneiro, (2007, p. 277), “[...] os cantos ou áreas de atividades mais frequentes costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico (canto da casa, cabelereiro e fantasias, construções e carros, etc.)”. A utilização dos cantos temáticos segundo permite que as crianças desfrutem de forma espontânea ou conduzida a exploração de instrumentos pedagógicos que incentivem a criatividade, a imaginação e a fantasia. Para ilustrar apresentamos a figura 8 com cantos de atividades da escola pesquisada:

Figura 8 – Fotografia dos cantos de atividades diversificadas da sala de educação infantil



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

A criação de cantos de atividades deve-se a necessidade de movimentação, do desenvolvimento de destrezas motoras, da reinvenção e da descontração. Para Horn (2004, p. 116), “[...] Não basta organizarmos o espaço em cantos temáticos e colocarmos jogos e materiais à disposição das crianças sem que o professor tenha consciência do desafio que isso impõe a elas”. É preciso que os professores saibam como utilizar o cantinho de atividades, com qual finalidade pedagógica deve ocorrer sua utilização.

Mesmo que o espaço seja apropriado para o aprendizado de forma lúdica, percebemos nas narrativas de uma das professoras, que existem momentos em que os espaços não despertam o interesse de brincar, de fantasiar e de sonhar acordado. Em determinados casos, instantes de apatia são identificados pelas professoras de educação infantil, o que requer a estimulação da criança para o desdobramento e o desenvolvimento consecutivo da imaginação infantil. A narrativa da Profa. Mille, a esse respeito, é bastante esclarecedora:



Hoje, no canto, percebi que THS (menina) não se dirigiu aos brinquedos, às vezes, nós professoras precisamos estar estimulando certas crianças a explorar os cantos. (Pró Mille, diário de prática, 2012).

A entrada da escola de educação infantil é um dos primeiros espaços para recepção, acolhimento das crianças e para os familiares e acompanhantes. Serve, também, como espaço de comunicação e informação, com os murais contendo o cardápio do dia, informativos/avisos, reuniões, horários e produções das crianças.

Outro espaço importante é a biblioteca da escola. A biblioteca infantil possui livros e periódicos infantis de autores nacionais e internacionais. É equipada com mesas e estantes de livros, armário para armazenar bonecos e outros materiais para serem utilizados durante a contação de histórias, além de uma televisão de 29 polegadas e um DVD player. As professoras utilizam a biblioteca tanto para atividades planejadas, quanto para contação de histórias, para dramatizações, para momentos de relaxamento com a educadora física e para

assistir filmes, desenho e musicais infantis. A biblioteca é utilizada de acordo com o planejamento das atividades

No contexto da educação infantil, há um espaço que é considerado importante. Esse território é a cozinha. A cozinha proporciona um dos momentos mais esperados pelas crianças, o horário do lanche. O cardápio é elaborado por uma nutricionista. Para Jaume (2008, p. 369), “[...] a refeição está particularmente relacionada com a afetividade, a cozinha é um espaço cheio de evocações da própria casa: odores, ruídos, temperatura”. A cozinha do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI é um compartimento pequeno, mas pode se tornar um autêntico laboratório de sabores, de cheiros, de informações, de preparos e de degustações. A cozinha por ser uma área apropriada para receber as crianças com a possibilidade de experimentarem aprendizagens relacionadas à matemática, as artes, as linguagens, entre outras.

Numa parte do pátio coberto são colocadas quatro mesas grandes convidativas para o ato de comer que são adaptadas para receberem cinquenta crianças em dois momentos diferentes. As crianças de três e as de quatro anos de idade fazem as refeições e a recreação juntas, em seguida, ao retornarem para suas respectivas salas, as crianças de cinco e seis anos de idade são encaminhadas para este refeitório adaptado para satisfazerem suas necessidades nutricionais, comunicacionais e de degustação e de descobertas sensoriais.

O desenvolvimento da pesquisa nos mostra que é necessário assegurar na educação infantil, espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças de modo a valorizar as diferentes experiências e conhecimentos das crianças. O ambiente, o tempo e os espaços representam muito na educação infantil e qualificam ou não o trabalho docente e, portanto, é necessário planejar bem os espaços educativos nesta modalidade educativa. “[...] Poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam. [...] Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações [...]” (FORNEIRO, 2007, p. 233).

É preciso, também, conhecimento sobre as realidades e as temporalidades das crianças, do grupo de crianças, de suas famílias e de suas comunidades, propiciando a valorização da cultura e das experiências infantis. Desse modo, registramos que a relação espaço-tempo da educação infantil favorece a elaboração de práticas que propiciam a identificação sociocultural. Para Horn (2004, p. 17), no ambiente da educação infantil “[...] estabelece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental”. O tempo e o espaço

escolar carecem de uma boa organização para favorecer o convívio, a socialização, a hora de educar, brincar e cuidar, entre outros aspectos.

4.2 Eixo II – Os tipos de registros escritos de professoras de educação infantil

Nesta seção, apresentamos os diferentes tipos de registros escritos forjados pelas professoras da educação infantil, propiciando a percepção sobre a produção escrita nesta modalidade educativa. O registro escrito é fértil para o desenvolvimento da criatividade, da inventividade, da autonomia e da criticidade, que são elementos necessários à prática docente nas salas de educação infantil e no cotidiano escolar. Entendemos que ao escrever sobre suas práticas os professores evitam que suas histórias profissionais caiam no esquecimento, bem como através do registro compreendem que são e o que fazem.

Nessa seção, portanto, analisamos aspectos referentes ao registro escrito no cotidiano da prática dessas professoras na educação infantil. Os registros escritos utilizados na pesquisa foram construídos e reconstruídos pelas professoras, considerando o nosso objeto de estudo. E não há registro escrito sem professor. Professor e prática docente estão materialmente interligados. De acordo com Lopes (2009, p. 152), “[...] o registro é empregado pelo professor como espaço para pensar sobre sua ação a fim de aprimorá-la. É o espaço de imaginar, criar, inventar”.

O professor no seu dia-a-dia produz diferentes tipos de registro. Cada registro tem a sua importância e um registro escrito não é igual ao outro. Cada registro escrito é uma unidade de análise afetada pelas condições de trabalho e de produção. O registro é uma ferramenta de relação do professor com a sua turma e com suas práticas docentes. O registro escrito materializa as experiências vivenciadas pelos professores e permite que analisem essas experiências com a liberdade de reelaborá-las. Com essa compreensão acerca do registro escrito na atividade docente analisamos, nesta seção, as multinarrativas professorais e o registro escrito como ferramenta que possibilita aos professores a revisitação de suas práticas. O eixo II apresenta, na figura 9, os tipos de registros das interlocutoras da investigação.

Figura 9 – Eixo temático 2 e Indicadores de Análise



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

4.2.1 As multinarrativas professorais: O que escrevem? E para que escrevem?

As multinarrativas das professoras da educação infantil revelam a natureza específica do que é registrado e trazem aspectos inerentes ao processo de materializar a prática pedagógica na educação infantil, através da escrita, conforme Teberosky e Colomer (2003).

O registro escrito produzido pelos professores da educação infantil expõe memórias significativas de professores e exemplificam o desenvolvimento da prática docente nesta modalidade educativa. Neste caso, é pertinente indagarmos: com que regularidade os professores escrevem? O que escrevem os professores da educação infantil? Para que escrevem? Com efeito, observamos que a escrita faz parte do cotidiano docente em diferentes momentos e com diferentes finalidades.

Os relatos escritos pelas interlocutoras da pesquisa descrevem as experiências docentes, caracterizando-as metodologias utilizadas, os recursos diversificados para dinamizar as atividades em sala de aula, buscando possibilitar aos grupos de crianças oportunidades de construção de conhecimentos, a partir do reconhecimento das suas vivências. Em relação à presença da escrita no dia a dia da sala de aula é possível perceber, através dos relatos das interlocutoras, o que escrevem e para que escrevem:



[...] A escola oferece, ou seja, possibilita aos professores, 15 min. ao final da aula para que ele possa fazer o registro daquela manhã, 15 min. pela manhã e 15 min. pela tarde, para que ele possa fazer aquele registro. É certo que nem tudo pode ser registrado em apenas 15 min. Então, nesses 15 min. dá pra ele colocar o que? Uma fala de uma criança que é imprescindível no momento, que foi contagiante, uma aprendizagem significativa de uma criança, dá pra colocar ou então se não deu pra registrar, mas como atividade, como uma construção de alguém que chamou a atenção. Para que nesses 15 min., mas ao chegar à sua casa, à noite, ele tenha o suporte pra fazer o registro daquela



manhã e um suporte pra fazer o registro daquela tarde. Ele não vai apenas só sentar e relatar o que aconteceu, mas ele tem fatos e ele tem como comprovar isso, por aqueles momentos que ele colocou. Por que ao administrar uma sala de aula não tem como o professor parar pra sentar e registrar aquela sala. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] Eu faço, por exemplo, no momento da roda, alguém está contando a história para mim, eu faço o registro ou então a professora (auxiliar), mesmo ela leva ou a professora da educação física, então, eu aproveito para fazer o registro, mas, às vezes, dá para eu fazer, o registro, no momento da atividade, na assim na atividade que não está no meu conhecimento, não dá, mas no momento que alguém está contando uma história ou na educação infantil da para eu fazer o registro, esse momento, às vezes, deixo 15 minutos. 15 minutos que é para que possamos fazer o registro, só que 15 minutos não dá tempo, dá tempo de a gente entregar as crianças para os pais, num dá, então, o tempo é achar o momento, o momento que encontro é esse, na hora da educação física, no momento da história, no momento que alguém está contando a história no meu lugar dentro da sala ou na hora do lanche, é nesses momentos, que eu faço os registros, não levo para casa, faço aqui mesmo, para casa eu levo para digitar. E para digitar eu levo revista, levo livros para estudar, levo atividades para fazer uma soldagem, como é que está o desenvolvimento, a gente leva para casa, mas os outros são todos aqui na escola. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

Então nós temos o horário previsto. [...] Então, ali na roda de conversa, o que eu faço, ‘bom vamos terminar bem aqui’, só pra gente concluir, que é ruim não concluir. Eu sempre, embora eu atrase um pouquinho o lanche eu procuro concluir. Concluo, ‘gente agora é hora da gente se preparar para o lanche, hora do lanche.’ Eles realmente já sabem o que fazer. Eles pegam o copo, a toalhinha, a escova de dente e se dirigem ao refeitório. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

Uma das atividades diárias do professor de educação infantil é o registro escrito das atividades da aula, por meio de anotações. O registro acontece de diferentes formas compondo uma espécie de diário coletivo, de memórias do grupo, para servir de suporte ao trabalho desenvolvido e a fim de que, conforme já referido, se efetive uma reflexão sobre o trabalho docente. A respeito do registro escrito, as professoras enfatizam a exiguidade do tempo para escrever sobre suas práticas. Os relatos mostram que o registro escrito faz parte da rotina docente como ferramenta para monitorar as ações desenvolvidas, de modo que haja uma reflexão acerca do trabalho do professor na escola e na sala de aula. Conforme Junqueira Filho (2001, p, 145), “[...] registrar-se, registrar nossa humanidade, em diferentes linguagens; [...] para, juntos com as crianças, irmos nos olhando, nos acompanhando, nos revendo, nos transformando”. Registrar-se é uma atividade de encontro consigo mesmo, com o outro para reorganizar-se e refletir sobre os princípios que alicerçam a prática, a vida pessoal e profissional.

Além do registro diário, no final do ano letivo, cada professor de educação infantil, produz um relatório, uma síntese da aprendizagem das crianças, refletindo sobre o desenvolvimento individual da criança ou coletivo da turma. Nos registros escritos individuais são utilizados cadernos com páginas separadas para cada criança, em ordem alfabética, para ser anotado o desenvolvimento sociocognitivo de cada criança. O registro sobre o coletivo da turma é organizado em pastas, juntamente com o planejamento diário e as anotações gerais sobre o desenvolvimento das atividades proposta para cada dia.

Outras atividades de registro escrito da prática pedagógica, dos professores da educação infantil, identificadas através da observação foram os diários de aulas, os relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, o registro escrito da frequência e das atividades desenvolvidas pelas crianças, os desenhos, as fotografias, os projetos educativos, os bilhetes, os álbuns e/ou portfólios de turmas, por exemplo.

A narrativa, particularmente por meio do registro escrito, explicitam memórias significativas, possibilidades, dificuldades, certezas e (in)certezas, contribuindo para a evolução pessoal e profissional do narrador. Os registros produzidos na prática dos interlocutores do estudo, conforme observamos, objetiva a descrição e o acompanhamento das práticas dos professores e contribuem para que as professoras desenvolvam o autoconhecimento sobre essas práticas. “[...] Os registros escritos das professoras da educação infantil, portanto, materializam-se nos planejamentos (atividade permanente, sequência didática e projeto didático), no acompanhamento da turma (notas/conceitos, pautas de observação e diários) e na avaliação (relatórios individuais e coletivos)” (SESC, 2001, p. 53).

Os registros escritos acerca da prática docente, além de serem importantes para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizado, possibilita aos professores aprimorar o autoconhecimento e o conhecimento de suas práticas. Segundo Reed (2010, p. 196), é importante que se “[...] registrem ativamente o que acontece no local de trabalho ou que percebam como importantes para si mesmos no que diz respeito ao desenvolvimento profissional”.

Os registros escritos produzidos pelas professoras ocorrem, também, por meio de fichas avaliativas do desenvolvimento da criança; do plano de aula, que é ampliado com o registro escrito documentado contendo dados sobre: assiduidade das crianças, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, estratégias adotadas, entre outras. A proposta pedagógica do SESC (2001, p. 53) ressalta que os “[...] registro além de proporcionar uma avaliação, faz com que os dias com as crianças não se percam, deixando viva a história do grupo, a qual deve ser lida de tempos em tempos para as crianças”.

Os escritos dos professores, na educação infantil, narram práticas abordando, também, aspectos individuais e coletivos do trabalho docente, tendo como objeto as explicações, argumentações de cada criança diante do conhecimento que é socializado na aula. Os escritos dos professores, no contexto dos diários, ilustra essa realidade:



[...] BTZ identificou a imagem da noite, assim como foi o aluno HTR também. Perguntei: Por que a noite ligamos as luzes? BLC falou: “os homens ligam as luzes para a nossa casa iluminada!” (Pró Sônia, diário de prática, 2012).

[...] Durante a roda, FLP (menino) falou que as duas figuras eram diferentes. Eu perguntei por que é? Ele respondeu: “Porque essa imagem é uma casa e a outra é um prédio”. (Pró Mille, diário de prática, 2012).

[...] Hoje, construímos a tabela dos aniversariantes de cada mês, utilizamos o cartaz com a lista dos meses do ano, formando um gráfico, observamos o quanto é interessante inovar nas atividades [...]. (Pró Sossô, diário de prática, 2012).

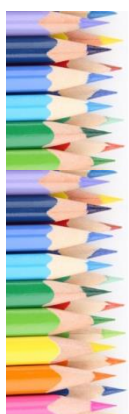
Percebermos que as professoras escrevem no diário de prática sobre o cotidiano de suas ações, descrevendo atividades que foram significativas nas aulas, registrando as relações da criança com o conhecimento e com os outros. O excerto narrativo mostra a relação das professoras com as crianças, o que indica a escrita sobre a prática como atividade de reflexão técnica por conter exclusivamente a descrição das aulas.

É importante registrar as histórias vividas no cotidiano do trabalho docente com as crianças para compreendermos como interagem no seu contexto social e no cotidiano escolar. Para Kramer (1996, p. 36), “[...] a infância remete a fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, a história presente, passada e futura [...]”. O registro constitui, dessa forma, importante ferramenta para a formulação e o acompanhamento das práticas pedagógicas da educação infantil e, além disso, é útil para a reflexividade sobre a pesquisa e sobre a construção do conhecimento na educação infantil.

Outra forma interessante de registro, que identificamos com a pesquisa, é o livro de histórias criado pelo grupo de crianças. Neste caso, o grupo elabora a história e o professor atua como escritor-educador, registra em cartaz os textos produzidos pelas crianças que ilustram as histórias. O ato de escrever sobre o cotidiano do trabalho docente ou a transcrição, do gravador ou da filmadora, de histórias, jogos ou brincadeiras contadas e elaboradas pelas crianças de forma individual ou coletiva evidencia uma importante função da escrita, que é o auxílio à memória. Para Tolchinsky et al (2004, p. 21), “[...] O ato de gravar e documentar

todo esse processo (aprendizagem dos alunos) significa fazer diários de classe [...], roteiro de atividades, arquivo de projetos e filmagem na sala de aula”.

A narrativa sobre as crianças e as atividades docentes, pelo professor de educação infantil, tem uma função relevante por contribuir para a percepção da realidade da escola e da sala de aula. A depender de quem registra há possibilidades de evidenciar o não dito, o silenciado, o quase imperceptível. Quem registra aprimora a sua visão sobre os fatos narrados, torna-se mais sensível e suas interpretações sobre o cotidiano do trabalho docente torna-se mais significativas. A professora Sossô comenta sobre o registro, realçando:



[...] Eu trabalhei 04 ou 05 anos em outras escolas e não tinham registros, então a gente não tinha oportunidade de ver o crescimento cognitivo, intelectual, afetivo, social, motor das nossas crianças, porque a gente não tinha prática desse registro, porque o registro é quem vai nos direcionar, o registro quem vai nos ajudar a ver como é que está o nosso aluno. O registro quem vai nos dá um ponto de partida até a procura de um especialista na área que nosso aluno está precisando, porque se eu não registro eu não tenho como analisar, como repensar naquilo que eu vou fazer para melhorar o desenvolvimento do meu aluno. E o SESC tem nos dando essa oportunidade de ver o desenvolvimento do nosso aluno, a partir da prática da escrita na hora do registro. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

O registro escrito da Profa. Sossô demonstra que a atividade de narrar é essencial para descobertas sobre a profissão e sobre a prática e para descobrir como uma criança de cinco anos de idade tem a capacidade de fazer perguntas sobre a história dos “três porquinhos”. Segundo Moss (2010, p. 16), “[...] o processo de tornar a prática e a aprendizagem visíveis e sujeitas à interpretação, à análise crítica e ao diálogo”. Registrar o inusitado, o que nos afeta, o que nos toca, o que nos chama a atenção, revela os meandros de nossa atividade docente, bem como, revela os sentimentos das crianças diante das situações familiares, pois reparamos na alegria de ter numa sala de aula uma criança que tem a preocupação com a família, com a moradia, com o estar juntos com seus familiares.

Dentre os diferentes registros escritos produzidos pelas professoras de educação infantil, destacamos os bilhetes. Os bilhetes possuem a função de comunicação, principalmente, com pais e com os responsáveis pelas crianças, tem o objetivo de fornecer os avisos relativos às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que necessitam de auxílio, de autorização e de colaboração dos familiares. Os objetivos dos bilhetes são percebidos pelas professoras, conforme as seguintes narrativas:



[...] É uma forma de registro como, por exemplo, nós estamos trabalhando o projeto, então quando a gente quer que a família contribua conosco para realização de uma atividade na sala, então nós enviamos bilhete pedindo que a família nos envie materiais que vão servir pra a execução dessa atividade relacionada ao projeto. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] Temos notado que a ideia que tivemos, alguns anos atrás, de expor todas as construções das crianças nos corredores da escola e todos os informativos com mensagens através de bilhetes sobre os projetos que a escola estava realizando. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] Elaboramos um bilhete, por exemplo, convidando um membro da família, independente de ser pai, mãe, vovó, vovô. Um membro que viesse à nossa escola para contarem uma história para seu(s) filho/neto(s) e para os coleguinhas. Nós achamos, muito importante, a ponte (bilhete) que nós temos com os responsáveis. [...] O bilhete é grampeado na agenda das crianças. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

[...] Para os pais ficarem informados utilizamos registro na forma de bilhete sobre os projetos e, também utilizamos, o bilhete, para organizar as atividades mais importantes que a criança realiza na sala. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

O bilhete, como portador de texto, explicita que a escrita tem uma função comunicativa, uma forma de requisitar uma colaboração/autorização dos responsáveis. Os professores da educação infantil registram suas intenções, suas demandas, seus informativos e suas mensagens. Por exemplo, os bilhetes contêm registros sobre mudanças de horários, aula-passeio, comparecimento de responsáveis na escola. São escritas produzidas pelas professoras e permitem que as crianças percebam uma tipologia textual que tem a função específica de comunicação. Paige-Smith e Craft (2010, p. 39), “[...] a documentação de nossa prática e da aprendizagem das crianças capacitá-nos a explorar com os outros aquilo que fez com que as crianças se envolvessem e participassem”.

Outros portadores de textos, familiar à prática docente na educação infantil, são os cartazes. Os cartazes, como forma de registro escrito das professoras da educação infantil, servem de apoio pedagógico, uma vez que são afixados no ambiente escolar em uma posição que permite uma melhor visualização. Sua função é a de divulgar um conhecimento/notícia visualmente, além de possuir um valor estético. Assim, as interlocutoras ao ponderarem sobre o uso dos cartazes como um recurso pedagógico, afirmam:



[...] Porque a gente além de falar, além de mostrar através de cartazes com fotos, a gente faz a listagem (nomes de alunos, de personagens, de objetos), quase todos os dias. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).



[...] No registro dos cartazes, nós temos o registro da escrita, o registro de uma informação. Nós temos o registro de uma música, dos personagens de uma história. Nós temos o registro de um texto informativo, o registro de uma receita que a sala fez e nós temos, nós estamos em um grupo que é que tem que fazer um registro do grupo, começou com que? Com suas digitais, as digitais dos dedos das crianças desse grupo, depois ela botou as fotos, a tentativa de escrita do próprio nome dele, está constatada as digitais, suas fotos a escrita da primeira letra do nome, então tudo isso se transforma em registro. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] Nós registramos a parlenda no quadro e no decorrer de uma atividade subsequente, por exemplo, suas semanas de atividade sequente, a parlenda com aquele cartaz, ali, pregado no quadro, ou na parede da sala. [...] Ou trabalhando um projeto, nós estamos com um cartaz-guia. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

[...] A gente coloca um cartaz nos cantos para eles estarem trabalhando a escrita, no momento que chegar para fazer já está escrevendo o nome dele. [...] No cartaz, trabalhamos no desenvolvendo da leitura e a escrita (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

O cartaz é um tipo de registro para ficar exposto na sala diariamente, semanalmente ou enquanto acontecer um projeto específico. Esta forma de registro motiva e propicia interpretações, memorizações, criações nas diferentes linguagens, tanto de escrita quanto de desenhos, dentre outros.

Verificamos que o cartaz possibilita aprendizagens importantes durante uma atividade programada. Trata-se de um recurso que fica afixado na parede da sala de aula durante a realização de um projeto ou durante a contação de uma história infantil. Na maioria das vezes, as professoras, ao utilizarem os cartazes, registram ou tratam de um só assunto, eliminando o que não é essencial para a fixação do conteúdo trabalhado. As interlocutoras, ao elaborarem o cartaz, utilizam poucas palavras, mas bem significativas e adequadas ao grupo de crianças, tendo o cuidado de fazer uma letra sempre bem legível à distancia, exatamente para chamar a atenção. Os cartazes são importantes, também, por possibilitarem a exposição e socialização de uma diversidade de textos, mostrando diferentes gêneros textuais com diferentes funções na sociedade.

O quadro branco em acrílico, que preenche uma das paredes da sala de aula, é usado, de modo similar às demais fontes de registros, como um local apropriado para registrar pontos importantes que estão sendo discutidos durante o dia letivo. Além de conter a escrita dos professores, o quadro sempre se encontra ornamentado com fotos, imagens, letras, números estimulando o aprendizado das crianças de forma realçada e colorida. Craft (2010, p. 131) comenta que: “[...] documentar esses momentos de alguma forma, como uma imagem mental,

como fotografia ou filme, como anotações ou, em circunstâncias especiais, como gravações que podem ser mais tarde ouvidas”.

Os relatos, a seguir, revelam o uso do quadro de acrílico como um recurso pedagógico e como fonte, importante e específica, para o registro escrito das professoras interlocutoras de educação infantil:



[...] Nós também registramos no quadro da sala de aula a quantidade de crianças presentes, a quantidade de crianças que faltaram, que é para as crianças também perceberem. Porque se eu só conto e digo quantos vieram e não escrevo, eles não vão relacionar aquilo que eu falei com a escrita, portanto o quadro também é uma é um suporte, é um material que é utilizado com frequência pra anotar, fazer listagem de nomes de personagens de história, os nomes das crianças ao quadro. Nós registramos a nossa rotina do dia, para as crianças é de uma forma organizada saber o que que vai acontecer posteriormente. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] Sempre utilizamos o quadro, seu uso diário. Utilizamos o quadro, por exemplo, durante a prática de área com os alunos. [...] Quantos faltaram? Quem faltou? Quantos homens faltaram? Quantas mulheres? Ai eles (crianças) registram lá no quadro. Apontam na barra dos numerais quantos alunos faltaram naquele dia. [...] A gente mistura música com história, canta uma musiquinha, e ai, a gente registra Que cada coisa da história que eles vão descobrindo, nós vamos registrando. O que você copiou da história? Entendeu? Então é o que já sei, o que quero saber e o que descobriu. Então, a gente coloca lá o curioso da história. E eles já vão ter a noção de tudo que foi lido, visto. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

[...] Hoje, o registro no cartaz ou o registro exposto aos alunos nos murais contidos nas salas de aulas, nas paredes, nos corredores da escola eles constituem não só um registro, mas eles constituem-se como um instrumento de aprendizagem. Por que se aprende ler, lendo, se aprende escrever, escrevendo. Então, se eu tenho contato com a escrita em todos os cantos desta escola: nos corredores da escola uma escrita, é na entrada da escola um mural informativo de qualquer forma, ainda que de forma não convencional ele começa a ler e ele começa a escrever. Por quê? Ele tá vendo ali a estrutura grada da letra, ele tá vendo ali. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] O quadro também que a gente utiliza bastante para trabalhar com a escrita, para trabalhar com atividade. O quadro como se que diz? É uma forma de está chamando a criança para está participando, ele está interessando. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

As professoras interlocutoras, Sônia, Mille, Sósso e Neuma, usam o quadro de acrílico branco para registrar apontamentos importantes durante a aula. Para registrar neste quadro, o professor usa marcadores para quadro branco, de cores variadas para chamar a atenção das crianças. O registro escrito é apagado facilmente com um apagador de lã quando o quadro já se encontra todo tomado de palavras que foram aprendidas durante as lições ou histórias

contadas. No quadro em referência, as professoras de educação infantil fixam cartazes, ilustrações de personagens infantis, atraindo a atenção das crianças para a escrita. Paige-Smith e Craft (2010, p. 26) afirmam que: “[...] todos os profissionais tem o potencial de transformar o que fazem e o que as crianças e as famílias experimentam, reconhecendo suas responsabilidades como líderes compassivos e suas capacidades de observar, documentar e refletir sobre elas”.

Em nossas observações percebemos que as professoras de educação infantil escrevem muito, mas se recordam mais de aspectos técnicos da ação docente, pois elas descrevem bastante. Escrevem para registrar atividades, para descrever situações de ensino e, principalmente, para comprovação do trabalho desenvolvido. Neste contexto, insere-se o diário de classe ou caderneta escolar.

A caderneta escolar (ou diário de classe) requer um tempo do horário pedagógico do professor para o registro escrito das professoras de educação infantil. É através deste registro que as professoras têm acesso ao número de crianças por turma, controlam a frequência diária de crianças, bem como, anotam as informações sobre os conteúdos abordados durante o dia letivo. Os trechos narrativos trazem subsídios empíricos que apontam a caderneta de classe como espaço de registro escrito diário:



[...] A caderneta, é um registro diário, tudo que nós fazemos, que nós colocamos no planejamento bimestral e semanal, a gente coloca na caderneta que é o registro diário, que é uma forma também de quem chegar é para observar, ver que tem uma organização na escola, ver que a gente não trabalha, aleatoriamente, na escola, é uma comprovação daquilo que está realmente é realizado. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] Eu registrei na caderneta desde quando ele entrou na escola a sua frequência, a sua idade e o conteúdo que foi passado aquela criança. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] A gente tem a prática diária com os alunos. [...] Quantos faltaram? Quem faltou? Quantos homens faltaram? Quantas mulheres? E registramos na caderneta de classe. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

[...] Na caderneta nos fazemos o registro do planejamento diário das atividades e são anotadas as atividades que encaminhamos para serem feitas em casa. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

O registro escrito, tendo como fonte o diário de classe ou caderneta, funciona como ferramenta para controle e acompanhamento da frequência e para registro do conteúdo de trabalho. Esse registro é complementado pelos relatórios produzidos pelas professoras. As professoras elaboram relatórios individuais, semestralmente.

O relatório individual é um tipo de registro escrito detalhado do acompanhamento global de cada criança, sendo concluído em duas etapas, um a cada semestre. É uma atividade prática de acompanhamento do desenvolvimento sociocognitivo de cada criança, culmina com a elaboração de um relatório parcial feito em junho e outro no final entregue aos pais em dezembro, conferindo. Os relatos que seguem trazem reflexões sobre a escrita dos relatórios:



[...] Ao final do período letivo da educação infantil, eu tenho não só o meu olhar, mas o olhar de todos os educadores que acompanharam essa criança, então, compondo todos esses olhares ao final da educação infantil eu posso sim, ter esse relatório do que ele aprendeu, do que foi difícil ele aprender e do que ele será capaz de aprender ao partir para outra escola. [...] A fotografia constitui, também hoje, um registro e essa fotografia vai ao final do relatório da criança, para comprovar (o vivido, o realizado), então, cada relatório não vai só à escrita, mas vão as fotografias compondo esse relatório, para que os pais e toda a comunidade perceba que aquele momento realmente aconteceu. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] O relatório individual e semestral, serve para comprovar a ação da criança. Naquela atividade registrada, a gente coloca a data, é importante para que o pai ou o responsável ao ler perceba que os professores, estagiários ou professor auxiliar são preocupados, e assim, em anotar o dia que aquela criança realizou aquela atividade, ou seja, a data significa para comprovar aquilo, aquela ação importante, que foi realizada pela aquela criança. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] Os relatórios individuais, na realidade eles veem substituir números, né? E através de consenso mesmo. Tudo que desenvolvemos, todos os conteúdos desenvolvidos em sala, nós pegamos as falas das crianças. Serve para os pais saberem como estão os filhos, os avanços alcançados por eles, né? É realmente assim, um perfil. Por exemplo, [...] o que teu aluno conseguiu alcançar tá ali registrado, os dois primeiros anos a mãe já faz uma comparação de como tá indo o estudo, vamos dizer assim. Ela já faz uma comparação o que é que está havendo ali, que já vai ajudar ele a [...] do que talvez ficou, deixou um pouco a desejar. É, realmente, o nosso caminho para os pais. É muito importante. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

O relatório como um registro escrito na prática docente na educação infantil indica a possibilidade de reflexão individual e coletiva. A objetividade necessária não será conseguida apenas na parte final do período letivo, ou seja, na redação final do relatório. É preciso “[...] desenvolver a capacidade de observação e de registro dos avanços das crianças, bem como refletir sobre as alternativas e estratégias para as intervenções necessárias e, ainda, ampliar a capacidade de reflexão sobre seu fazer e sua formação”. (BRASIL, 2006, p. 20). Os relatórios descrevem e contam, minuciosamente, passo a passo algumas atividades realizadas pelas crianças durante o ano letivo.

Podemos então perceber, que os benefícios da escrita de relatórios, focalizando o desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem das crianças, além da experiência profissional docente. Os relatórios contêm observações, registros diários e anotações sobre objetivos alcançados e dos que ainda não foram atingidos em determinado período de tempo. Paige-Smith e Craft (2010, p. 21) afirmam que: “[...] a prática reflexiva é um aspecto vital do trabalho com crianças pequenas. Espera-se que os profissionais que trabalham com a educação infantil reflitam sobre suas práticas de várias formas diferentes, a fim de ampliarem seu desenvolvimento profissional”. As anotações dos relatórios indicam o que foi feito e o que precisa ser reelaborado. Para tanto, é preciso utilizá-lo como ferramenta para a reflexão crítica sobre a prática docente.

No âmbito das escritas docentes, os cadernos de registros diários são ferramentas que organizam ações e relações no contexto de ensino e do cotidiano escolar. Segundo Moss (2010, p. 16), “[...] o processo de tornar a prática e a aprendizagem visíveis e sujeitas à interpretação, à análise crítica e ao diálogo”. O preenchimento dos cadernos obedece às sequências temporais dos conteúdos ministrados e de realização das atividades planejadas para cada dia letivo, a fim de que possam ser identificadas e planejadas estratégias de ensino que potencializem o uso diário desta importante ferramenta didática, conforme postulam as professoras:



[...] Aí a gente vai escrevendo, a gente escreve no espaço aquilo que vai ser realizado no canto, é um exemplo, é um grupo de crianças ficaram no canto de leitura para ouvir história, e essa e, outro grupo de crianças, não irão fazer a mesma atividade, esse outro grupo já vai fazer uma atividade diversificada, é para que possamos acompanhar é o grupo, por exemplo, se eu coloco uma criança pra brincar de jogos de encaixe eu percebo que outras crianças tão necessitando mais de aprender o nome, então, eu contemplo aquelas crianças, enquanto uns brincam, eu vou poder auxiliar aquele grupo. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012, entrevista narrativa, 2012).

[...] O horário de canto que é o primeiro horário, não tem como a gente mudar porque assim, quando eles chegam, eles querem mesmo é brincar e como nós acreditamos que a criança aprende brincando a gente deixa bem a vontade. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012, entrevista narrativa, 2012).

[...] O registro não estava apenas no caderno do registro, não estava apenas no diário, no portfólio, no caderno meia-pauta e nem agenda, não só na agenda, o registro estava no dia-a-dia da escola, é o fazer histórico da escola. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012, entrevista narrativa, 2012).

[...] Tem dias que não dá para você registrar, então eu coloco tópicos, falas e levo, em casa faço um registro do início, meio e fim, então para não perder nada, eu coloco algumas palavras, frases pequenas, frases curtas, longas, e quando dá, e quando não dá, às vezes, levo pra casa, mas e, às vezes, nem



levando para casa para que eu possa escrever, porque eu não posso inventar, eu tenho que colocar aquilo que é real, então, tem dia que não dá pra eu registrar, se você olhar o meu caderno você pode ver que tem algumas folhas em branco, porque naquele dia, não deu para eu registrar e eu não podia inventar. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

Identificamos que o caderno de registro serve como fonte de dados e de comentários sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas crianças. O caderno de registro cumpre a função de proporcionar o controle e o conhecimento, por parte do professor, daquilo que a criança faz, da rotina escolar. De acordo com Lechner (2006, p. 176), “[...] algumas histórias perdem-se enquanto que outras se ganham, e a escrita contribui para que se ganhem, uma vez que constitui uma via de divulgação e de preservação no tempo”.

Nas páginas dos cadernos de registros é possível identificar as características das práticas pedagógicas, o que foi e o que não foi concretizado, de que forma foram realizados, quais foram às dificuldades, as conquistas, os dilemas e as soluções tomadas pelas professoras. Segundo Lopes (2009, p. 114), os registros escritos de professores são, pois, “[...] “a memória de um ano letivo, de uma turma, de atividades de um professor, de uma escola; são a identidade do mestre, revelando concepções, dilemas, dificuldades, intervenções, crenças, reflexões, expondo seu modo de ser e de estar na profissão, sua professoralidade”. Esse tipo de registro, quando utilizado para reflexão sobre a prática, propicia aos professores uma compreensão sobre a atividade profissional, entendendo o que fundamenta essa atividade e as possibilidades de reelaborá-las.

A importância dos registros dos professores de educação infantil pode ser verificada na reflexão da Pró Neuma, ao colocar que os registros escritos servem para incentivar o gosto pela leitura e para o reconhecimento de letras e palavras, despertando a curiosidade e o desejo de aprender a ler e escrever, quando afirma:



Na entrada da escola há um mural informativo, de qualquer forma, ainda que de forma não convencional, ele (criança) começa a ler e ele começa a escrever. Por quê? Ele tá vendo ali a estrutura grafada da letra, ele tá vendo ali [...] pode ser um aviso, um bilhete, mas pode estar no mural, o registro em uma fotografia, pode ser a mensagem da semana. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

A escrita é fundamental não só para as professoras, mas também para as crianças. No caso deste estudo, identificamos que as crianças convivem em abundância com a escrita. Essa convivência é importante para que entendam as funções e as características da escrita. Paige-Smith e Craft (2010, p. 44) asseveram que: “[...] ao documentar e refletir sobre a prática,

devemos ter o cuidado ético necessário, manifestando sensibilidade aos direitos das crianças”. É fundamental expor para as crianças diversos tipos de registros escritos com o intuito de ampliar o processo de imaginação e criatividade da criança e do professor na (re)elaboração de estratégias motivadoras de construções coletivas e individualizadas pelo grupo de crianças.

Em síntese, percebemos que os tipos de registros escritos de professores de educação infantil revelam as diferentes formas de resoluções de problemas, que exigem a criatividade, a inventividade, a autonomia e a criticidade, que são elementos necessários a prática docente. De acordo com Redin (2012, p. 27), “[...] pelos registros, nossas marcas virão a tona, mostrarão nossos sentimentos e concepções e farão recortes do cotidiano, servindo de janela para nossos pensamentos e imagens”. Neste sentido, os registros produzidos pelas professoras evidenciam marcas de suas práticas, seus dilemas, entre outros. Para ilustrar os tipos de escritas professorais apresentamos a figura 10:

Figura 10 – Tipos de registros escritos professorais na educação infantil



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

Os registros escritos são fontes de informações que possibilitam ao professor formular não somente hipóteses relativas à aprendizagem, mas também relativas à investigação e constituição de si, como forma de reflexão pedagógica e como uma forma de autoformação. De acordo com Freire (2008, p. 49), “[...] não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que

a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história”. Registrar-se por escrito é uma maneira de ilustrar e realçar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. O registro escrito docente é uma ferramenta de compreensão de si, do outro e do seu trabalho, bem como, de orientação e de reorientação para futuras ações.

4.2.2 Os registros escritos e a revisitação da prática pedagógica

Registrar por escrito é revisitar a intencionalidade da prática pedagógica, questionando os conceitos, os percursos individuais e coletivos, as aprendizagens e as peculiaridades da atividade docente. O ato de registrar permite aos escribas o reconhecimento dos limites e possibilidades da ação docente.

O registro escrito torna-se veículo para partilhamento de práticas docentes únicas, tendo em vista que o registro tem como referência uma experiência privada. Os professores escrevem para registrar ações desenvolvidas, para pensar sobre elas, mas, existem professores que decidem manter em segredo o saber-fazer, pois não percebem que os registros escritos causam revisitações de práticas e de conhecimentos profissionais. Para Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 18), a narrativa escrita serve para mostrar que “[...] o conhecimento é construído de diversas maneiras, avaliados e utilizados pelos professores de forma individual ou coletiva com o objetivo de trazer a mudança”.

Os registros, que nossas interlocutoras produzem, sintetizam relatos sobre a infância, pois fazem parte do trabalho docente e propiciam a ampliação da visão de mundo, da consciência sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Tudo que é escrito pelo professor tem a potência de expressar o que está impregnado nas suas práticas pedagógicas e do que foi realizado na sala de aula de cada dia. Conforme Paige-Smith e Craft (2010, p. 21), “[...] a prática reflexiva é um aspecto vital do trabalho com crianças pequenas. Espera-se que os profissionais que trabalham com a educação infantil reflitam sobre suas práticas de várias formas diferentes, a fim de ampliarem seu desenvolvimento profissional”. Para tanto, o registro escrito é a possibilidade que o professor tem de atribuir valor, de deixar marcadas e experiências educativas. O que deixamos escrito não perde o brilho, não perde a cor, não perde aquele momento de formação, de aprendizagem e de interação para ser revisitado.

A prática pedagógica, neste sentido, ao ser narrada de forma reflexiva, contribui para a revisitação da prática pedagógica e impulsiona as professoras de educação infantil ao desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva sobre o ser fazer, favorecendo a construção

de uma prática mais contextualizada. Segundo Brito (2010, p. 60), a narrativa escrita apresenta “[...] uma riqueza de detalhes e ter grande importância na formação de professores ao desencadear a revisão de suas crenças, de concepções e o aprofundamento de suas percepções acerca dos significados dos fatos e acontecimentos vividos”.

Percebemos, nas narrativas docentes, descrições de elementos favoráveis ao processo de revisão da prática pedagógica, como está expresso nos fragmentos que seguem extraídos dos relatos:



[...] Toda a semana eu faço uma leitura de todo registro da criança que das crianças e aquele registro que eu vejo que teve uma defasagem no desenvolvimento do meu aluno, então, quando eu for planejar posteriormente na segunda feira, eu já vou planejar atividades para contemplar aquela dificuldade da criança, para que ele não fique no prejuízo, para que ele não fique sem sair da escola sabendo que veio da minha contribuição, eu tenho de me preocupar de trazer algo com que ele avance naquilo que ele não alcançou naquela atividade. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] Nós utilizamos os registros na educação infantil principalmente para mostrarmos o nosso trabalho. Porque a partir deles, nós exploramos o que nós registramos ali, e nós sabemos o que nós extraímos do nosso aluno, o que realmente é, o que nós conseguimos atingir de objetivos, o que falta para ser atingido. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

[...] Tudo nos faz ver que registrar o fazer, o registro é um fazer o histórico, estava dando um incentivo, estava mudando a vida das pessoas. O registrar dentro de uma escola muda a vida das pessoas por que incentiva a leitura. Ainda que não seja a professora do grupo 01, chamado, maternal, mas eu vou ter a curiosidade de ler o registro do maternal, eu vou ter a curiosidade de olhar o portfolio e, esses materiais, quando nós levamos à reunião dos pais, são expostos de uma forma que haja uma troca, o portfolio de uma criança é passado para que outros pais vejam a construção em conjunto. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] O registro que é feito diariamente todo o dia nós temos por obrigação fazer registro, o que acontece na aula, como foi à aula se deu certo ou não, é uma forma de ficar registrando como foi à aula. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

Os relatos acessam passagens que ilustram que escrever sobre a prática é necessário e importante, faz parte de um processo histórico, comunicativo, obrigatório e colaborativo. As interlocutoras escrevem muito, é uma forma de divulgar o seu trabalho com as crianças, mesmo sendo considerado uma obrigação, “não é apenas um recurso utilitário do qual mecanicamente as pessoas se apropriam para realizar práticas do dia-a-dia” (LOPES, 2006, p. 19). A escrita professoral cumpre a função de materializar práticas

As professoras de educação infantil necessitam de tempo para compartilhar os seus escritos de modo a vivenciarem o exercício da reflexão sobre o trabalho que realizaram e sobre os saberes que possuem. Para Nóvoa (2007, p. 13), “[...] a ação e o saber dos professores são dois pontos que orientam a reflexão”. A ação é marcada por diferentes situações inesperadas e o saber orientar a tomada de decisões dos professores mediante a reflexão tanto sobre as situações quanto sobre as decisões.

Os registros escritos propiciam a busca de identificações nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, que afetam o planejamento de outras práticas similares ou diferenciadas. Para Bourdieu (2005, p. 15), “[...] o fato de a narrativa se valer de materiais autobiográficos, [...], desperta no leitor projeções de identificação, análogas às aquelas suscitadas por um relato ficcional, levando à eleição de certas situações e circunstâncias para filtros adequados a tal impulso”. Revistar a prática pedagógica através dos registros escritos implica descobrir outros rumos, repensar determinados atos que são considerados extratos interessantes para a reconstrução de outras práticas pedagógicas.

4.3 Eixo III – O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica

A escrita na atividade docente, por meio de diferentes registros, propicia aos professores a consciência de suas práticas e o conhecimento de si, na medida em que oportuniza o desenvolvimento da reflexão. A reflexão, à qual nos referimos, caracteriza-se pelas teias de criticidade, mas entendemos que para uma reflexão crítica, os professores necessitam vivenciar situações que os desafiem a descrever suas ações, a pensar as teorias subjacentes a elas e a ponderar sobre a possibilidade de redimensionar suas ações.

Os registros escritos por professores constituem atividade reflexiva se ao relatarmos sobre as suas práticas pedagógicas, ao questionarmos as condições profissionais e os resultados de seu trabalho, bem como ao analisarmos seus modos de atuação. Há, portanto, uma relação entre os usos do registro escrito e a reflexividade sobre a prática docente, haja vista que a escrita possibilita ao escriba uma releitura sobre a prática, dentre outros aspectos.

Para Dewey (1979, p. 13), o pensamento reflexivo “[...] consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. O professor ao produzir registros sobre sua prática pedagógica pode examiná-la de modo a perceber o que há subjacente a ela. Isso significa desenvolver o pensamento reflexivo sobre a ação.

Uma forma de desencadear este processo de reflexão sobre a prática é registrar por escrito pensamentos, ideias, práticas, dentre outros. Para isso, deve haver o desejo, a vontade

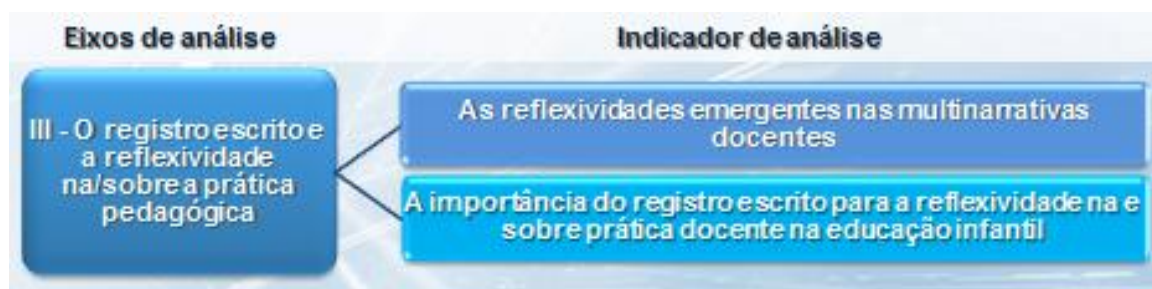
e as condições para o registro escrito sobre as vivências e o cotidiano escolar. Implica que o professor precisa ter tempo e disposição para registrar sua atividade, para ampliar o hábito de refletir sobre a vida profissional e sobre o cotidiano escolar.

Ao registrar sobre os círculos de vivências na profissão, sobre as intuições, sobre suas referências e sobre seus interesses, o professor terá uma melhor compreensão acerca de sua atividade de profissional, do mundo da criança e do mundo escolar. Segundo Marques e Jahnke (2011, p. 141), “[...] os registros nos fornecem elementos não só para lembrar nossa história profissional construída com as crianças, mas para refletir sobre o que foi feito e, assim, poder aperfeiçoar aquilo que ainda será realizado”.

A curiosidade, a reflexividade e a imaginação são aguçadas a partir do hábito sistemático de registrar individual ou coletivamente. Quando há reflexão, surgem significações singulares acerca da história narrada conforme a sequência de eventos relatados e registrados. Neste caso, por meio do relato, os professores desenvolvem o conhecimento de si e de suas práticas, tendo como norte a reflexão. Para Perez e Sampaio (2008, p. 80), “[...] a professora que reflete sobre a sua própria prática, que investiga o processo de construção de conhecimentos vivido pelos seus alunos e por ela mesma, avança, faz-se no fazer e já não resiste tanto ao novo, vive a aventura de ousar e de descobrir”. O processo de reflexão na prática docente contribui para a tomada de decisões importantes para que o desenrolar de práticas pedagógicas estimulem a inventividade e a criatividade do grupo de crianças. Contribui, também, para que os professores se desenvolvam profissionalmente, com abertura para novas aprendizagens.

O registro escrito dos professores de educação infantil, como ferramenta de reflexão, possibilita um movimento no ser professor, um deslocamento do seu lugar e promove mudanças tanto na vida de quem escreve quanto na de quem lê. Ao compreendermos a fertilidade dos registros na prática docente, realçamos seus potenciais na estimulação da reflexividade sobre a prática docente. Nesta seção, a partir dos dados da pesquisa, conforme a figura 10, analisaremos as reflexividades produzidas pelas interlocutoras da pesquisa, a partir do registro.

Figura 11 – Eixo temático 3 e indicadores de análise



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2012.

4.3.1 *As reflexividades emergentes nas multinarrativas docentes*

Nesta seção de análise, apresentamos as reflexividades das professoras interlocutoras dessa pesquisa produzidos na narrativa sobre as situações de ensino e aprendizado no cotidiano de educação infantil. As narrativas docentes possibilitam evocar os processos educativos que favorecem o entrelaçamento da reflexão com a prática docente. As escritas expõem reflexões sobre a sua própria relação com o saber, com as crianças, com os gestores escolares e com as instituições de ensino. Os trechos das entrevistas narrativas nos proporcionam a compreensão sobre a reflexividade vivenciada pelas professoras interlocutoras. Isso nos leva a perceber que existem várias formas de conhecer, de refletir e de se reconhecer na pesquisa narrativa.

Consideramos que as professoras de educação infantil percorrem contextos diferentes e distintos: o contexto da sala de aula, o mundo da recreação e o mundo da sala de planejamento. Nestes mundos diversos, as práticas estão carregadas de reflexões e de autorreflexões sobre o ser professor e sobre a sua prática. Para Pérez Gómez (1992, p. 103), “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

A pesquisa mostra que os professores de educação infantil são capazes de agir reflexivamente em contextos diversificados, contribui para a autoformação e para o desenvolvimento profissional. A reflexividade, neste estudo, “[...] pressupõe a possibilidade para a imaginação de colocar como sendo o que não é, de ver Y em X e, especificamente, de ver duplo, de se ver duplo, de se ver ao mesmo tempo em que se vê como outro” (CASTORIADIS, 1992, p. 225). A reflexividade envolve o olhar para si, para o seu trabalho

com verdade, fazer uma autoanálise sobre o fazer docente, sobre a sua professoralidade e sobre a sua contribuição para a educação de crianças.

A reflexão docente, produzida nos registros escritos, emerge quando a professora interlocutora aproveita os registros de seu cotidiano para a confecção dos portfólios de cada criança, com aquilo que era almejado/aguado para o desenvolvimento previsto para aquela faixa etária e para o ritmo específico de cada criança. “Portanto, o indivíduo, mais do que refletir o social, internaliza-o e o reelabora numa outra dimensão – expressão da unidade objetividade/subjetividade [...]” (FERREIRA, 2006, p. 55). São a partir dessa reflexão que se delineiam as análises apresentadas nesta seção, conforme os indicadores que segue:

4.3.1.1 Os registros escritos professorais e a reflexividade sobre a prática

As narrativas das professoras de educação infantil, produzidas no desenvolvimento deste estudo, sinalizam a dimensão do nível de reflexão técnica evocadas pelas interlocutoras nas diferentes narrativas/registros escritos emergentes na prática docente na educação infantil. Os excertos da entrevista narrativa que segue evidencia o nível de reflexão que emerge das narrativas das interlocutoras da pesquisa:



[...] Um grupo de crianças ficaram no canto de leitura para ouvir história, e essa e outro grupo de crianças não vão fazer a mesma atividade, esse outro grupo já vai fazer uma atividade diversificada, é para que a gente possa acompanhar é o grupo, por exemplo, se eu coloco uma criança pra brincar de jogos de encaixe eu percebo que outras crianças estão necessitando mais de aprender o nome, então eu contemplo aquelas crianças, enquanto uns brincam eu vou poder auxiliar aquele outro grupo (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] A rotina da escola se posiciona em diversos momentos, a aula inicia com os cantos, ao chegar à sala, a criança tem a sua disposição diversos cantos, o canto da leitura, o canto dos jogos, o canto dos brinquedos e o canto do faz de conta, espontaneamente ela pode se dirigir a um dos cantos que ela preferir, mas isso não é obrigatório, não se torna obrigatório, ela pode se dirigir espontaneamente, mas o professor também pode estimulá-la a se dirigir para um dos cantos (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] Nos cantos, nós costumamos trabalhar com desenhos, contando, com jogos de montar, com jogos de quebra-cabeças, com atividade diversificada, com brincadeiras nos cantos, como faz de conta, com massa de modelar. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

[...] No canto dos jogos, nós temos dominó, tem dama, tem jogos que meche com a memória da criança, quebra-cabeça. Tem o cantinho da leitura onde nós expomos vários livros, jornais, sempre a gente tá com jornais, livros para que ele (criança) se estimule mesmo (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).

É a partir dos registros escritos sobre as vivências e o trabalho no cotidiano da educação infantil que as interlocutoras produzem reflexividades sobre a prática. Percebemos que no nível de reflexão técnica, as interlocutoras descrevem atividades realizadas como uma forma de controle sobre os resultados, principalmente, para atingir a fins determinados. Para Contreras (2002, p. 91-92), o nível de reflexão técnica ou racionalidade técnica “[...] é instrumental por que supõe a aplicação de técnicas e procedimento que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados”.

À luz dessas evocações reflexivas sobre os cantos temáticos proporcionados durante a recepção das crianças na sala de aula de educação infantil para a ambientação e a integração, percebemos que as interlocutoras descrevem os tipos de cantos diversificados, mas não produzem uma reflexão sobre o planejamento, a execução, a reconstrução para o próximo dia, sobre a escolha das crianças, sobre o leque de situações planejadas e organizadas, nos cantos convidativos da sala de aula. Os relatos se baseiam na descrição das ações que as crianças executam ou escolhem espontaneamente, por exemplo: ouvir, ler, encaixar, montar, desenhar, memorizar e interpretar. A ausência da reflexão sobre a organização do espaço e do trabalho desenvolvido nos remete ao nível de reflexão, neste momento, exclusivamente, técnico, pois os registros não mostram análises sobre as ações desenvolvidas, sobre teorias dos professores e sobre a reelaboração de suas práticas.

Com esse formato, a reflexão evidencia a necessidade de acesso, por exemplo, jogos, brinquedos, livros, revistas, vestimentas, atividades de expressão plástica, sendo seguidos e/ou precedidos de outras formas de organização do tempo didático, incluindo atividades, tais como a roda e a continuação do projeto escolhido pelo grupo de crianças que possuem objetivos específicos de aprendizagem com o propósito de estimular, dinamizar e, sobretudo, de fazer fluir o gosto pela vida, pela leitura, pelo prazer aprender brincando.

Os cantos evocados pelas interlocutoras e outros observados pelo pesquisador foram: Canto de jogos, de leitura, de brinquedos, de faz de conta, de expressão plástica, de beleza, da fantasia, de estabelecimentos comerciais, nosso lar, e de curiosidade científica (projeto em execução). Os cantos têm a potencialidade de instigar à imaginação, a inventividade, a memória, a motricidade da criança até que elas se apropriem do que foi planejado pelo professor, para noutro dado momento, criarem a sua própria maneira de brincar.

As professoras interlocutoras relatam vivências sobre o ato de registrar, sobre o cuidado e o tempo adequado para registrar por escrito o praticado, o experienciado. Essas professoras passam a ser narradoras de sua professoralidade, de seus saberes, de suas práticas

e do seu trabalho pedagógico. Dewey (2010, p. 156-157) lembra que, “[...] o caráter singular e não duplicável dos acontecimentos e situações vivenciados impregna a emoção evocada”.

As interlocutoras evocam momentos vividos com as crianças, descrevem as atividades planejadas e registram sobre o desenvolvimento infantil, refletem e tomam a decisão de executar outra atividade educativa relacionada com o projeto em questão. Para Zeichner (1993), a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação. Registrar o cotidiano escolar é uma forma de marcar as situações em que o professor de educação infantil (re)planejou atividades educativas apropriadas para a idade e para o desenvolvimento global do grupo de crianças.

Cada registro do vivido na sala de aula comporta pensamento reflexivo e múltiplos pontos de vista professorais sobre o ensinar/aprender. De acordo com Mendes (2007, p. 119), “[...] o pensamento reflexivo é uma das competências que precisa ser desenvolvida no futuro profissional de educação. Exige condições favoráveis para o seu desabrochar”. O florescimento da reflexão necessita de espaços que envolvam o encontro com o outro, as discussões sobre as atividades e ações propostas educativas para a educação infantil. Refletir, de forma compartilhada, sobre as práticas pedagógicas significa conhecer as vivências do outro para iluminar a nossa autoformação e ampliar os nossos conhecimentos.

A reflexividade possibilita ao professor de educação infantil ter consciência do seu papel de educar-cuidar-brincar da/com a criança sobre sua responsabilidade, a fim de perceber as dificuldades delas e conduzir adequadamente o encaminhamento a outros profissionais da educação. Neste caso, concordamos com Zeichner (2008, p. 30) ao afirmar, “[...] não deveríamos concordar que os filhos dos outros tenham nada menos do que gostaríamos para nossos próprios filhos”.

Com esse entendimento, destacamos que a reflexividade é ativada pela escrita das professoras de educação infantil. O registro escrito colabora para a compreensão da prática docente e contribui para que as professoras analisem suas ações, bem como, permite a abertura de canais de diálogo entre os professores e outros atores sociais, se os registros forem compartilhados entre os pares. Conforme Sacristán (2002, p. 9), “[...] as narrativas vêm a ser como constelações formadas por enfoques para entender e motivos para querer que a educação oriente-se de um modo ou outro”. Ao acompanhar e repensar o trabalho realizado, por meio da reflexão sobre a prática docente, as professoras de educação infantil buscam diversos caminhos para orientar as aprendizagens das crianças e desenvolvem um olhar investigativo sobre as práticas pedagógicas produzidas na escola.

A reflexividade docente, que se instaura através do registro escrito, está relacionada com a responsabilidade de transformar seus fazeres, ao propiciar a observação e a reflexão sobre o cotidiano escolar. [...] “A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a este se refere”. (DEWEY, 1979, p. 14). A reflexividade mediada pelo registro escrito direciona a análise e o questionamento sobre uma situação-problema com vista a encontrar respostas, a solucionar dilemas, a autoavaliar a execução do planejado e para esclarecer dúvidas. O registro escrito sobre a prática pedagógica fomenta a criatividade, a redescoberta e a reflexividade do professor da educação infantil. O ato de registrar por escrito, a vida singular e coletiva dos espaços infantis, implica o ato de revisitar as práticas e contribui para a reconstrução de atividades educativas.

4.3.2 A importância do registro escrito para a reflexividade na e sobre prática docente na educação infantil

A utilização do registro escrito sobre a prática docente precisa ser sistemática e oportunizar reflexões coletivas, com compartilhamento de saberes e experiências. Da mesma forma, a reflexão na e sobre a prática precisa ser um processo contínuo. Ao revisitar seus registros escritos os professores, automaticamente, lembram-se de como ocorre à prática docente num dado momento e diante das recordações produzem outras reflexões sobre o que aconteceu e, em muitos casos, planejam de uma maneira próxima ou diferente da ocorrida naquele tempo e espaço. Neste caso, os relatos, das interlocutoras, expressam a importância do registro escrito para a reflexividade:



[...] O registro não é só pra colocar os avanços das crianças, não, os registros também, a gente pode colocar o não avanço e, o que a gente vai fazer pra que ele avance. Essa é a nossa responsabilidade enquanto professor, não é só registrar aquilo que ele não conseguiu. Nós vamos, nós registramos também, que meio eu fiz, para aquilo que ele não conseguiu, acontecesse. (Pró Sônia, entrevista narrativa, 2012).

[...] Nosso registro da aula é um registro que eu acho fundamental. No dia que eu não registro a minha aula de área faltou alguma coisa. [...] Na minha casa nem que seja numa folhinha e transcrevo quando chego aqui na escola. Até porque, no planejamento posterior aquele registro é quem vai me dar à linha de partida. [...] São registros fundamentais na educação infantil. Sem eles eu não me vejo, professora. (Pró Sossô, entrevista narrativa, 2012).



[...] Antes quando eu não tinha o olhar reflexivo, sensível que eu tenho hoje, o registro se condicionava mais voltado para o aluno. Atualmente não, o registro ele avalia o aluno como um todo e avalia à prática da educadora, porque eu não posso chegar a assinar algum registro e dizer que ele não conseguiu alcançar alguns objetivos, porque o não alcançar pode depender, está relacionado com a minha prática, então é preciso que o registro esteja, tenha todo desenvolvimento da criança, mas, tenha eu educadora, na minha prática. Eu consegui desenvolver naquele dia naquela semana um bom trabalho que fosse capaz de meus alunos assimilarem, o que eu queria ensinar? E se eu não tiver isso no registro naquele dia, eu não consegui, naquela semana não foi possível realizar aquele conteúdo, eu não poderei voltar atrás. Então, o registro precisa ser o quê? Não só o histórico do aluno, mas um pouco da prática do educador, no que foi capaz, no que não conseguiu e no que precisa ser refeito no nosso planejamento. (Pró Neuma, entrevista narrativa, 2012).

[...] A importância de está registrando os registros, é na hora de fazer os relatórios. Nós temos uma fonte de informação pra gente buscar, na hora que você quer. Se você não registra você não vai saber colocar no relatório, então você registrando já vai lhe ajudar. [...] Em relação à família eu registro quando a família participa das atividades, quando vem dá uma entrevista, registro como a mãe daquela aluna participou hoje, dando um depoimento sobre um determinado tema que estamos trabalhando. Aí eu registro, às vezes sobre o encontro, eu registro também quando a criança fala sobre a mãe, sobre o pai, para que depois eu possa conversar com os pais. (Pró Mille, entrevista narrativa, 2012).

Registrar a prática, por meio da escrita, é mais do que constatar ou, puramente, descrever as ações. Registrar é, também, escrever de modo reflexivo sobre o vivido. A escrita sobre o cotidiano desvela aspectos do ser professor e da realidade profissional. De acordo com a Pró Sossô, no dia em que ela não pode ou não houve tempo para registrar por escrito o vivido, fica faltando alguma coisa. Para Weisz (2000, p. 129), “[...] escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos”. Com efeito, o registro escrito, quando realizado de modo sistemático, propicia a quem escreve sobre a prática o desenvolvimento de reflexão sistemática acerca dessa prática.

As interlocutoras Sônia e Neuma relatam sobre como o registro escrito auxilia na avaliação da criança e na prática educativa que vivenciam. A escrita professoral, o registro escrito sobre a prática, revela que a narratividade favorece o redimensionamento das experiências formativas e profissionais para que as professoras se tornem mais atentas em relação ao que fazem, o que sabem e o que pensam, especialmente, sobre a prática pedagógica e o cotidiano infantil. Para Brito (2011, p. 23) a prática pedagógica, “[...] orientada pelo exercício da reflexão crítica, através da articulação teoria/prática resulta na produção de

saberes docentes [...]”. Escrever sobre a prática docente, além de favorecer o autoconhecimento e o conhecimento mais sistemático da prática, oportuniza as professores a possibilidade de reconstruírem seus conhecimentos e suas ações.

A interlocutora Mille reflete sobre a importância dos registros escritos para a reflexividade, destacando-os, como promotor de outros registros como, por exemplo, os relatórios individuais e em grupo que tecem considerações sobre o desenvolvimento infantil das crianças que estão sob a sua responsabilidade. Esses registros orientam suas ações no processo ensino e aprendizagem e indicam como as práticas, a partir da reflexão, podem ser organizadas e/ou reconstruídas para responder as necessidades educativas das crianças. Para Moss (2010, p. 17), a prática reflexiva “[...] é algo que integra o desenvolvimento profissional contínuo [...], possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem [...], sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro”.

O registro escrito tem a possibilidade de facultar ao professor de educação infantil o exercício da reflexão sobre o agir profissional, como uma maneira de apropriação, de sua profissão docente, em seus diferentes aspectos. A escrita professoral propicia leituras e releituras do cotidiano da prática docente, tornando-se uma possibilidade concreta de afirmação do professor como investigador de suas práticas pedagógicas e de melhorias na qualidade da educação infantil.

No cotidiano da educação infantil, nem tudo são flores sem espinhos, um desses momentos é coroado com o relato da professora Sossô, ao destacar a existência de angústias, de dilemas, de preocupações professorais ao cuidar da educação de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. Paige-Smith e Craft (2010, p. 51) argumentam que: “[...] a reflexão sobre a prática pode, então facilitar nossa compreensão, pois a colocação de questões e problemas complexos dentro de um contexto, sustentado por documentação, pode desenvolver e melhorar a prática”. É notável, o desejo e o reconhecimento, da interlocutora Sossô, em solicitar ajuda para desenvolver ações educativas específicas e relacionadas ao ato de educar-brincar-cuidar com uma criança autista.

Situações que fogem da rotina, que criam dissabores, tensões e outras inquietações são materializadas nos registros escritos sobre a prática docente na educação infantil. Para Holly (2007, p. 90), os diários professorais “[...] ilustram as tensões entre os seus pensamentos e sentimentos, enquanto pessoas que ensinam outras pessoas”. A sua relação positiva com a estagiária cria um ambiente de reciprocidade e enlaça as duas educadoras infantis, gerando um comprometimento em investigar outras formas de refletir, de ser e estar professor na educação infantil.

Para os professores de educação infantil, interlocutores da pesquisa, os registros escritos encontram-se relacionados com o processo de objetivar a prática pedagógica, considerando que as protagonistas deste processo, ou seja, as professoras de educação infantil realizam diferentes ações e operações no processo de documentar a prática pedagógica.

A prática docente na educação infantil é recheada de surpresas, de descobertas, de desafios. Registra-se e registrar o outro contribui como janelas que se abrem para momentos de reflexão sobre a ação. Para Brito (2007, p. 57), a realidade do processo de ensinar/aprender requer, certamente, que: “[...] o professor seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes ao fazer pedagógico”.

Partimos do pressuposto que o registro escrito contribui para a reflexividade e para o aprimoramento da prática pedagógica de professores da educação infantil, buscando a coerência e a aproximação entre o pensar, o refletir, o sentir e o agir. Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 88), “[...] A reflexão profunda exige outros olhares, outras perspectivas, além da nossa. [...] A prática da reflexão pode, muitas vezes, ficar restrita à preocupações de nível inferior, sobre a técnica, a questões sobre o que funciona e o que não funciona”.

O registro escrito é uma forma de organização e de expressão de ideias, de juízos, de opiniões, de noções e de pensamentos. Também é uma forma de comunicar aos colegas, aos formadores, aos pesquisadores e aos responsáveis pelas crianças a sua vivência, o seu modo de ver e ler o universo da sala de aula. No cotidiano da educação infantil, tanto a criança e o professor se reconhecem e se descobrem. Veem-se no outro, o outro em si mesmo. O professor de educação pode parar para refletir sobre a avaliação do outro ou sobre a sua autoavaliação.

Para Alarcão (2001), é preciso refletir sobre a vida que vivemos no espaço e tempo escolar, numa atitude de diálogo com os problemas, os desafios e as frustrações, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros. Registrar e ler a nossa prática pedagógica é uma forma de entendimento e de interpretação da realidade. Tornarmos (co)investigadores que revisitamos, minuciosamente, as memórias e histórias compartilhadas de determinadas situações voltadas ao próprio trabalho a fim de aperfeiçoá-lo e incrementá-lo.

5 REGISTROS (IN)CONCLUSIVOS

[...] Quem cruza o rio do esquecimento chega à outra margem sem saber quem é ou de onde vem. (GALEANO, 2003, p. 112)



Fonte: Aula-passeio e apresentação teatral no Teatro Maria Bonita - Floriano/PI.
Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

5 REGISTROS (IN)CONCLUSIVOS

Em conversas nos corredores de escolas, em encontros de professores e noutras atividades em conjunto com nossos pares da educação, percebermos nas narrativas, nos escritos sobre o registro escrito, as (des)culpas para registrar ou não as práticas pedagógicas: uma “rotina desnecessária”, uma “perda de tempo”, um “castigo do coordenador pedagógico e/ou do diretor para controlar ou mandar na vida do professor”, “exige-se de mais do educador”, um “de tanto escrever se cansa”, “é uma besteira, muito chato, repetitivo, desgastante”, “é muito complicado escrever, não tenho o hábito, não se tem um modelo”. Estas e outras frases são os principais pontos que empobrecem, descolonizam, despersonalizam o ato de escrever ou de registrar por escrito a prática pedagógica professorais.

Esta seção se constitui o arremate para o fechamento da dissertação. É, também, um convite à releitura, a redescoberta, nos levando a revisitar a nossa própria trajetória na pesquisa e a rever a constituição de nossa professoralidade. As nossas reflexões não se encerram nestas últimas linhas. Elas se somam e se multiplicam, articulando-se com outras investigações sobre a prática docente na educação infantil. As inferências sobre os registros escritos das professoras de educação infantil revelam o compromisso, o envolvimento, a receptividade, o pensamento do professor e o seu agir, ou seja, revelam processos de mobilização para a reflexão sobre a prática.

Para organização dos registros (in)conclusivos, contemplamos três eixos temáticos explorados na análise de dados. No primeiro eixo, caracterizamos as práticas pedagógicas na educação infantil: as rotinas, o tempo e o espaço infantil. No segundo eixo, apresentamos os tipos de registro escrito: O que escrevem? Para que escrevem? E a revisitação da prática pedagógica. No terceiro e último eixo, sinalizamos as reflexividades emergentes nas multinarrativas docentes na/sobre a prática pedagógica, destacando a importância do registro escrito dos professores de educação infantil para a reflexividade.

A prática docente na educação infantil é uma atividade concreta e planejada, embasada na reflexão como um processo de reelaboração da prática. No cenário da pesquisa, os registros escritos emergem como ferramenta para pensar práticas docentes, que são planejadas e socializadas por intermédio de um trabalho coletivo entre as professoras, a direção e a coordenação pedagógica. A prática docente é, pois, uma instância que tem o desafio de impulsionar a formação da criança de forma ativa e dinâmica, preservando a articulação entre cuidar, educar e brincar. Para tanto, a atitude reflexiva do professor sobre a prática docente

articula-se ao ato de registrar por escrito o vivido, de analisar, constantemente, o seu agir e de criticar os fatos ocorridos cotidianamente.

A prática docente na educação infantil apoia-se na percepção, na observação e na análise do comportamento, situação ou condição da criança. A prática docente no processo educativo infantil tem na figura do professor um suporte para a ação. O professor de educação infantil é dotado de potencialidade para identificar as necessidades educacionais das crianças, para propor ações práticas individualizadas ou em grupo de modo a favorecer a aprendizagem infantil. Este profissional da educação, professor, utiliza o registro escrito para organizar o trabalho docente coletivo tanto como ferramenta que estimulam a aprendizagem quanto à autoformação e à reflexividade. O registro escrito professoral é uma ferramenta que divulga a percepção do mundo infantil e professoral.

O exercício da narrativa e da reflexão nasce da responsividade das professoras em assumirem a investigação sobre si e do compromisso com a prática pedagógica como uma forma de resgatar e de compreender os processos constituintes da professoralidade e da autoformação e, de modo específico, de consolidar a educação infantil com base no educar, no cuidar e no brincar, de modo articulado.

Nesta perspectiva, a reflexão na educação infantil demanda conhecimentos específicos, envolvendo registros pedagógicos, registros de conteúdo, entre outros, para a realização de uma prática reflexiva e criativa, comprometida com a autoformação, com a formação da criança para o exercício da cidadania.

Em relação aos registros escritos professorais, o estudo mostra as peculiaridades do ato de escrever do professor de educação infantil, que utiliza o registro escrito como ferramenta indispensável que possibilita a reflexão sobre as condições de aprendizagens oferecidas na escola e na sala de aula, bem como, sobre as condições do trabalho docente, revelando as necessidades educativas colocadas por cada criança. Com o registro escrito as professoras ressignificam a prática educativa, não esquecendo o seu contexto sócio-histórico, sua realidade multifacetada, as concepções de professor, de criança, de prática e de educação infantil. O estudo desenvolvido ratifica que o ato de registrar por escrito a prática docente constitui uma atividade diária, necessária e peculiar ao professor de educação infantil.

Os registros escritos comportam reflexividades sobre a diversidade de contextos vivenciados, sobre a unidade de práticas docentes, sobre a complexidade do vivido no ambiente escolar e sobre a subjetividade que nos distancia e nos aproxima do outro, do conhecimento e do mundo. Como pesquisadores, permanecemos, eternamente, nos

questionando sobre como o registro escrito impregna outro sentido à prática pedagógica e potencializa a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre nós mesmos.

Ao registrar as práticas pedagógicas, o professor promove o seu talento criativo, descobre as soluções mais adequadas naquele momento experienciado. O registro escrito floresce numa atmosfera de liberdade de expressão, de sentidos e de emoções. Esse tipo de registro estimula a reflexividade sobre o ambiente social escolar e afeta as pessoas que se interconectam ou que se inter-relacionam.

O registro escrito, ferramenta de promoção de reflexividade, propicia o (re)conhecimento de si, um apoio para a reelaboração de práticas pedagógicas mais conscientes e um incentivo para direcionar outros caminhos e oportunidades para a reflexão sobre o pensar, o ser, o agir e o sentir na educação e, particularmente, na infantil.

Percebemos, então, que registrar a prática em diários oportuniza a reflexão sobre cada decisão tomada, sobre a ação desenvolvida, permitindo aprimorar o trabalho docente e adequá-lo às necessidades das crianças. Através da leitura e releitura dos diários de prática ratificamos o potencial das narrativas para a reflexividade, para a análise sobre o que foi lembrado, sobre o nosso agir com o intuito de tomarmos consciência sobre a nossa trajetória de vida pessoal e profissional, concorrendo para (re)construção e (re)condução da própria vida, do ser e estar professor no mundo.

Quando um professor de educação infantil desenvolve um interesse em narrar a sua professoralidade, a sua prática pedagógica e o seu cotidiano escolar, está buscando repensar, dinamizar e reestruturar sua intervenção pedagógica para amadurecer o prazer, o desejo e a vontade de a criança aprender. Na educação infantil, o professor tem uma forma particular de mediar valores contra a discriminação, a intolerância, a indiferença, o conformismo, a violência, a doutrinação através de formas lúdicas e dinâmicas por meios de atividades que educam para a vida, para a paz e para a esperança. Cabe ao professor de educação infantil agregar afetos aos contos, sensações aos estímulos, percepções aos cantos e sentimentos a roda de conversa.

O ato de registrar por escrito se configura como um reflexo do real, e não apenas, uma exigência burocrática. A atitude de registrar acontece durante a aula propriamente dita, logo após a saída das crianças, no momento de uma atividade com outro professor colaborador. Conforme Freire (2009, p. 39), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste sentido, as anotações do professor de educação infantil, do professor auxiliar ou do estagiário bolsista, durante o dia letivo, servem

para iluminar e melhorar a reelaboração de práticas pedagógicas mais personalizadas tanto para cada grupo de crianças, bem como, para cada criança de forma individualizada.

Os registros escritos efetuados pelo corpo docente têm a finalidade essencial de fornecer informações sobre a prática educativa prestada, assegurar a comunicação entre os pares, os coordenadores e os responsáveis pelas crianças e garantir a continuidade das informações durante o período letivo, condição indispensável para a compreensão da criança de modo global. A escrita produzida pelos professores ocorre de forma diversificada: no planejamento, por meio de relatórios individuais e coletivos, caderno de registros, bilhetes, cartazes, por exemplo. A documentação de professores da educação infantil, inserida nos relatórios das crianças, é importante como fonte de ensino e de pesquisa, contribuindo para a avaliação do cuidar-educar-brincar, o que determina a necessidade de conhecimento dos deveres e das obrigações por parte dos profissionais de educação.

As anotações do professor da educação infantil fornecem dados que irão subsidiá-lo no estabelecimento do planejamento posterior, servindo de suporte para a reflexividade sobre conteúdos ministrados e sobre as atividades propostas, além de documentar respectivas respostas das crianças e os resultados esperados sobre o desenvolvimento infantil.

Em relação ao trabalho compartilhado entre os professores da educação infantil, existe o desejo de zelar, a necessidade de descobrir e de ir além das expectativas de cada criança. A dedicação ao trabalho na sala de aula da educação infantil demonstra a seriedade do professor em proporcionar a cada educando práticas pedagógicas recheadas de aventuras, de sonhos, de imaginação e de momentos com lições de vida.

Os registros escritos trazem consigo, em sua narratividade, impressões sobre o educando, a prática pedagógica, produzindo saberes docentes e a reflexão sobre a prática. Entendemos, que neste dado momento, o professor está materializando a vida escolar, pessoal e profissional. Se tudo isso não continua cotidianamente, se tudo se encaminha a perder o real sentido, se os horários não se correspondem, se as desculpas se tornam diárias, compreendemos, que é tempo de refletir sobre os motivos, a importância, o desafio que impedem a atividade de registrar sistematicamente com responsabilidade e partir daí, ir à busca, daquela vontade inicial de todo professor, quando sentimos o interesse, a vontade e a intenção de registrar as nossas vivências.

No campo profissional, apreendemos a importância do registro escrito para a reflexividade, para a revisitação de si, de práticas e sobre o panorama escolar. Acreditamos que a participação na pesquisa possibilitou, às interlocutoras, a reflexividade sobre a atuação professoral, sobre o prazer e a seriedade de ser professor na educação infantil.

As interlocutoras do estudo, durante a narratividade sobre as situações vividas na sala de educação infantil envolveram-se na rememoração de suas práticas, de suas trajetórias e, provavelmente, no redimensionamento da prática pedagógica, assumindo um compromisso contínuo com a educação infantil e com o desenvolvimento pessoal e profissional.

É necessário destacar que, através da escrita dos diários de práticas, as professoras narrativizaram suas vivências sobre o que praticam, o que escrevem, para que escrevem e sobre a prática pedagógica na educação infantil. O diário, nesta perspectiva de narratividade, estimula o narrador em um processo de reflexão sobre a prática, sobre o conhecimento de si e sobre a autoformação. A reflexividade, portanto, constitui ferramenta para que os professores redimensionem suas práticas e seus planejamentos sobre o cuidar, o educar e o brincar na educação infantil.

Através da análise da narratividade professoral, caracterizamos a prática pedagógica na educação infantil como bem-sucedida, iluminado pelas observações de campo, pelas leituras das narrativas e pela escuta atenta e sensível do dito, do não dito, de trajetórias narradas e de rememorações desveladas pelas interlocutoras da pesquisa, que se constituem em elementos inerentes ao desenvolvimento de uma prática exitosa no tempo e no espaço de educação infantil.

Na análise sobre os tipos de registros escritos produzidos pelas professoras interlocutoras, entendemos que a prática pedagógica na educação infantil, materializa-se numa variedade de registros escritos resultantes de diversas fontes, revelando as professoras como produtoras de textos, pois desenvolvem uma escrita que possibilita a reflexividade sobre o vivido, sobre as tomadas de decisões e marcam elementos necessários à efetivação da prática pedagógica na educação infantil, entre os quais incluem componentes, tais como: o planejamento coletivo; o acompanhamento pedagógico das crianças através da observação e do registro; a avaliação por meio de registros escritos como portfólios individuais e coletivos; pela formação contínua das professoras por meio de videoconferência através da transmissão de sinal televisivo; além de assinalarem aspectos de natureza pessoal, referentes à: inventividade, narratividade, criatividade, reflexividade, colaboração, motivação, organização, respeito mútuo, dedicação, compromisso, disponibilidade, solidariedade, reciprocidade e sabedoria.

Ressaltamos a existência do trabalho coletivo no planejamento semanal das atividades; assim, cada professora trabalha em dupla com o apoio e a supervisão da coordenadora pedagógica. A dialogicidade, a colaboração e reflexividade se concretizam no trabalho coletivo.

A escrita professoral, portanto, possibilita o conhecimento e a reinvenção de sua trajetória pessoal e profissional em suas múltiplas interações. A narratividade é capturada da memória professoral para ser registrada, não como simples descrição de acontecimentos, de fatos e de situações de aprendizagem, mas, como atividade para o conhecimento de si e como ferramenta de autoformação e como subsídio para reelaboração da prática pedagógica.

Ao analisarem a importância do registro escrito para a reflexividade, percebemos o desvelar do ideal para o real, pois os colaboradores revelaram a relevância de direcionar e de possibilitar uma reflexão sobre suas práticas docentes, na intenção de ressignificá-las através de um processo de interpretação e de tomada de decisões. Enfatizamos que o processo de formação docente é processual, interativo, dinâmico que envolve afetos, emoções, ligações com o cotidiano escolar. O professor aprende a ser professor desde que adentra pela primeira vez uma sala de aula, seja na infância, seja na fase jovem ou adulta.

Outra evidência decorrente da pesquisa é que a escola de educação infantil do SESC, contexto empírico da pesquisa, possui ótima estrutura física e apresentam-se como ambiente acolhedor, cuidador e alfabetizador, os registros acontecem em momentos diferentes e em espaços diferenciados, na sala de aula, na biblioteca infantil, no pátio, nos locais escolhidos para aulas-passeio, bem como, promovem atividades diferenciadas de leitura e de escrita para com as crianças, tais como: dramatizações, ciclos de leituras, projetos educativos, visitas técnicas, modelagens, desenhos, palestras com diversos tipos de profissionais, contações de histórias pelas professoras, estagiárias, pelos familiares e pelas crianças, fato que evidencia que a equipe de profissionais da escola se mantém empenhada em desenvolver práticas pedagógicas bem-sucedida na educação infantil.

Enfatizamos, pois, que não exaurimos as discussões acerca da prática pedagógica na educação infantil e, por esse motivo, sinalizamos para a importância de outras investigações que intentem compreender as peculiaridades do cuida-educar-brincar, perspectivando ser possível a reelaboração de práticas pedagógicas de qualidade, cujo desafio seja a formação humanizadora, lúdica e crítica da criança, considerando o professor de educação infantil como a pessoa humana capaz de exercitar o diálogo acolhedor, a reflexão narrativa e a leitura crítica do mundo e de seus registros escritos. O registro escrito é uma ferramenta potencializadora da reflexão crítica, se torna um lugar para retornar, para revisitar e para materializar o vivido, a professoralidade, a reflexividade e a narratividade.

Em síntese, as palavras precisam ser corporificadas pelo emissor. Precisam ser escritas para não caírem em valas de esquecimento. Precisam se tornar reais, concretizadas em comportamentos visíveis. Precisam nos afetar e nos encantar positivamente. Além de tudo

isso, precisam ser materializadas por atitudes. Os registros escritos professorais se tornam fontes de recordações, artefatos de rememorações escolares, arca de realizações bem-sucedidas, recipiente de encantamentos diários, reservatório de reminiscências professorais, receptáculo de práticas exitosas, memorial de revisão de vida. As práticas pedagógicas apresentadas, discutidas e aprendidas pelas crianças promovem o desenvolvimento contínuo do tornar-se cidadão e da manutenção do bem-estar.

REFERÊNCIAS

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21).



Fonte: Biblioteca do SESC/SENAC - Floriano/PI. Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. “O rei está nú”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988. p. 21-34. (Coleção “Espaço”, v. 11)
- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALGEBAILLE, Maria Angélica. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Série Prática Pedagógica)
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto, PT: Porto Editora, 2000.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: _____. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 115-144.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Debates, v. 64)
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Carta aos educadores: o que aprender com o EduCriança? In: LIMA, Eneide Maria Moreira de. **Rede integrada de educação infantil: o que aprender com o EduCriança?** Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 11-16.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história cultural**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v,1)

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico)

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Série clássicos das histórias de vida)

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar.** São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise.** Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a educação infantil:** introdução. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. **Observação e registro.** Brasília, DF: MEC/SECA, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos; Caderno 3)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. 1 v.

_____. _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 2 v.

_____. _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. 3 v.

BRITO, Antonia Edna. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina, PI: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Zerbinatti Dislan; LUGLI, Rosario Silvana Genta (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica:** diferentes contextos de análises. Teresina, PI: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II:** Os domínios do Homem. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Rumo da Cultura Moderna, 54)

_____. **As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado.** Tradução Rosa Maria Boaventura. São Paulo: Paz e Terra, 1992. (Coleção Rumo da Cultura Moderna)

CATANI, Denice Bárbara et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** São Francisco, USA: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relato de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona, ES: Laertes, 1995. p. 11-59.

_____. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** New York, USA: Teachers College Press; Toronto, CA: OISE Press, 1988.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009a. p. 49-67. (Coleção educação contemporânea)

_____. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009b. p. 117-122. (Coleção educação contemporânea)

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, Washington, DC/USA, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice; _____. (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 120-135.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** Tradução Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. (Métodos de Pesquisa)

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Sobre a literatura infantil: mania de ler... mania de aprender. In: REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 82-85.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Québec, CA: Université Laval, 1997.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. Tradução Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas; v. 2)

_____. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação)

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhe ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 191-226. (Pesquisa (auto) Biográfica ∞ Educação. Série clássicos das histórias de vida)

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1994.

FERREIRA, Maria Salomilde. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13. p. 51-76, set./dez. 2006.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; _____. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128. (Pesquisa (auto) Biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida)

FIorentini, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professo(a)-**

pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. p. 319-328.

_____; NACARATO, Adair Mendes. Introdução. In: _____. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-FCAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 7-18.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. (Métodos de Pesquisa)

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 229-282.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 11. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteira da Educação)

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

_____.; MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v.18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007. p. 79-110. (Coleção Ciências da Educação, 4)

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação, 4)

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília, DF: Líber, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

JAUME, Maria Antonia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: LLEIXÀ ARRIBAS et al. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização. Tradução Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 363-383.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução José Cláudio, Julia Ferreira. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & educação. Série clássicos das histórias de vida)

_____. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010b.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010c. p. 59-80. (Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. clássicos das histórias de vida)

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v. 3)

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; _____. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Water Benjamin. In: _____. LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13-38. (Série Prática Pedagógica)

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1994.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido)

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

LECHNER, Elsa. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em acção. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, RS, EDIPUCRS, 2006. p. 171-182.

LEONTIEV, Alexis Nicolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa, PT: Livros Horizonte, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada, v. 8)

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil)

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife, PE: PPGL/UFPE, 2006. (Coleção tese)

LOURO, Guacira. Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997. p. 43-48.

MARQUES, Circe Mara; JAHNKE, Simone Mundstock. **Educação infantil**: projetando e registrando a ação educativa. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção pedagogia e educação)

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001. (Humanitas)

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina, PI: EDUFPI, 2007. p. 111-124.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

MOSS, Peter. Prefácio. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 13-19.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 25, 139-158.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2008. (Coleção Ciências da Educação, 3)

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007. (Coleção Ciências da Educação, 4)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Apresentação. In: _____. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 09-24.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: _____. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-139.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & leitura**. 6. ed. São Paulo; Campinas, SP: Cortez; Unicamp, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creche e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: _____. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008b. p. 15-31. (Papirus Educação)

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a. p. 9-14. (Papirus Educação)

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-32. (Coleção Ágere)

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 4)

PAULITO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Revista Serviço Social**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf#page=135>. Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

PAUSAS, Ascen Díez de Ulzurrun et al. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-82.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; _____. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 353-380.

_____. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 2. ed. Madrid, ES: Morata, 1999.

_____. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 92-114. (Temas de educação, v. 1)

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean William Fritz. **La psychologie de l'intelligence**. Paris, FR: A. Colin, 1964.

_____. **INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). _____. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Peno, Artmed, 2007. p. 65-94.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118. (Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Série clássicos das histórias de vida)

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida:** teoria e prática. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: _____. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 19-37.

REED, Michael. O desenvolvimento profissional por meio da prática reflexiva. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 190-200.

ROSNAY, Jöel de. Conceitos e operadores transversais. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Tradução Flavia Nascimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. p. 77-92. (Temas de educação, v. 1)

_____. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York, USA: Basic Books, 1983.

SESC. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional. **Prestação de contas ordinária anual:** Relatório de gestão do exercício de 2011. Brasília, DF: SESC, 2012.

_____. **Proposta pedagógica da educação infantil no SESC**. Rio de Janeiro: SESC, 2001.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Débora Alice Machado da et al. **Importância da recreação e do lazer**. Brasília, DF: Gráfica e Editora Ideal, 2011. (Cadernos interativos – elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo, 4)

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: _____. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006b. p. 135-147

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Paulo: PPGE/UFSCar, 2005. p. 1-10. (Relatório de Pesquisa 1)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Tradução Francisco Móras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetização e Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). In: _____. GALLART, Marta Soler (Org.). **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

_____. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

TOLCHINSKY, Liliana et al. **Processos de aprendizagem e formação docente: em condições de extrema necessidade**. Tradução Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

VAN MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

_____. LEVERING, Bas. **O segredo na infância**: intimidade, privacidade e o self reconsiderado. Tradução Teresa Furtado Coelho. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1996. (Horizontes pedagógicos, 36)

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Coleção Pensamento Social Latino-Americano)

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília, DF: Plano Editora, 2007. (Série Pesquisa em educação, v. 5)

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Psicologia e pedagogia)

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2000.

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

_____. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, PT: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 11)

_____. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 11-30.

_____. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 49-62.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

_____. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **Justiça social**: desafios para a formação de professores. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

APÊNDICES



Fonte: Pátio coberto do SESC – Centro Educacional - Floriano/PI. Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

APÊNDICE A - Carta convite e esclarecimento sobre a pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

MESTRANDO: Marttem Costa de Santana

Caríssima professora,

Com o intuito de obter informações necessárias à realização da pesquisa “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores”. O objetivo deste estudo é investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil, solicito-a a participar voluntariamente desse estudo.

Caso concorde em colaborar com o referido estudo, solicito que responda o Questionário Inicial em anexo para a produção de dados.

Antecipadamente conto com sua disponibilidade para novos contatos para maiores informações, tendo em vista a relevância das mesmas na concretização da pesquisa aqui proposta.

Agradeço a atenção dispensada.

Marttem Costa de Santana
Mestrando em Educação pela UFPI

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Estarei disponível à pesquisa fora do expediente de trabalho, em casa, por exemplo, desde que previamente combinado e confirmado com o pesquisador? Sim () Não ()

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 3237-1214

Pesquisador participante: Marttem Costa de Santana

Telefone para contato: (89) 3521-1176/9971-5678/9405-4444

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em educação da UFPI cujo tema a ser desenvolvido é: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores”, que tem como objetivo geral “*investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil*”. Para tanto, utilizaremos como procedimentos de coleta de dados constará de entrevista narrativa com cada sujeito em local e data determinado pelo pesquisador e interlocutores envolvidos. A entrevista será gravada, onde as perguntas serão feitas uma de cada vez, sendo para isso necessário um tempo estimado de trinta a sessenta minutos, sendo que cada entrevistado terá acesso a sua entrevista, com o propósito de uma concordância entre a fala e a escrita. Nesse contexto, você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas.

Não há benefícios diretos para o participante. Trata-se de análise de conteúdo das falas dos professores. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício.

Se a professora concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador terá acesso a suas informações para análise do estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____
 RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores**”. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com o mestrando Marttem Costa de Santana sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Florianópolis (PI), _____ de _____ de 2012.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do interlocutor em participar (testemunhas não ligadas ao pesquisador):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Florianópolis (PI), __ de _____ de 2012.

Marttem Costa de Santana
 Pesquisador responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
 Tel: (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE C - Protocolos para escrita do diário de prática

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

MESTRANDO: Marttem Costa de Santana

Pedimos sua colaboração no sentido de elaborar um Diário de Prática falando sobre a sua pessoa e sua vida acadêmico-profissional. Este diário fará parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado sob nossa responsabilidade. As informações produzidas através de diários de prática servirão de subsídios para que possamos *investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil*.

Nesse sentido, solicitamos que, através das narrativas, a partir da relação entre passado, presente e futuro apresente como ocorreu/ocorre sua formação, sua prática pedagógica e a produção dos registros escritos de sua experiência docente. Fica o convite para refletir, revisitar sobre seu ser e estar na profissão, possibilitando um novo olhar acerca dos contornos de sua existência e experiência/vivência como docente. Para escrever seu diário observe os tópicos orientadores com o intuito de responder as questões norteadoras: O que registram? Como e para que escrevem? Que reflexividades emergem dos escritos da/sobre educação infantil?

Comprometemo-nos a não divulgar o nome dos participantes, para o que solicitaríamos que adotasse um codinome pessoal. É de fundamental importância a fidedignidade das informações.

Sempre anotando no início de cada relato o dia e horário (ex: 07/05/2012 às 11h22min).

- 1. Sobre a identificação pessoal/profissional:** (Quem sou eu? Como me tornei o que sou hoje? Qual a minha formação? Que experiências tenho como professora? E na educação Infantil?)
- 2. Minhas reflexões sobre as aulas: (Minha interação professor-criança?** Como as crianças participam das atividades propostas? Quais as respostas apresentadas pelas crianças a partir das atividades propostas?
- 3. Sobre a prática pedagógica na educação infantil.**

Agradeço a sua gentil colaboração!

APÊNDICE D – Protocolo para entrevista narrativa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

MESTRANDO: Marttem Costa de Santana

Cara professora,

Esse protocolo norteador da entrevista narrativa, objetiva a partir das falas, coletar informações sobre a experiência profissional de ser professora de educação infantil. Os dados produzidos visam caracterizar a prática docente na educação infantil, além de detectar como se desenvolve a arte de registrar por escrito na educação infantil, a fim de organizarmos o material que servirá de subsídio aos ciclos de estudos reflexivos e rodas de conversas. A entrevista será gravada, transcrita, e serão analisadas categoricamente, posteriormente, pelo pesquisador.

Nessa história você é o narrado e agente principal do enredo, por isso pense, reflita procure recordar momentos significativos em que você registra por escrito sua prática pedagógica enquanto professor de educação infantil.

Leia a questão geradora da entrevista narrativa e inicie o seu depoimento:

Questão Gerativa = Questão Narrativa

Eu gostaria que você me contasse como você registra por escrito a sua prática pedagógica. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelos tipos de registro que você utiliza, então contar sobre todos os tipos de registro, como é, para que escrevem, uma após o outro, como acontece diariamente. Você não precisa ter pressa, e também pode dar e revisitar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa...

Quem devo procurar para aprender mais sobre esta pergunta...

Data: ___/___/___ Horário: Início: _____ Término: _____ Local: _____

Questões norteadoras:

O que registram os professores da educação infantil? Como e para que escrevem estes professores? Que reflexividades emergem dos escritos da/sobre educação infantil?

APÊNDICE E – Protocolo para observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

MESTRANDO: Marttem Costa de Santana

Na reunião para planejamento semanal:

1. Quantos professores participam?
2. Quantos professores colaboram?
3. Como são produzidos os registros escritos neste local
4. Qual o número de pessoas que frequentemente participam das reuniões?
5. Como é o ambiente físico da sala de reunião?
6. O que é discutido e escrito durante as reuniões?
7. Quais as atividades mais comuns?
8. Alguma atividade é levada para terminar em casa?

Na escola:

1. Em que locais está ocorrendo os registros escritos?
2. Que atividades acontecem envolvendo o registro escrito?
3. Em relação a que ou quem estava ocorrendo os registros?
4. Quem participa? O que é escrito?
5. Onde são guardados os registros escritos atuais e dos anos anteriores?
6. Quanto tempo fica arquivado os registros produzidos pelos professores?

Na sala de aula:

Observação na classe de: _____

Data: _____ Dia: _____ Horário: _____ Recreio: _____ Total (h): _____

Professora Titular: _____

Professora Auxiliar: _____

1. Quais os momentos que os professores registram neste local?
2. Qual o tipo de registro é utilizado pelo professor?
3. Esse registro é de produção do professor ou coproduzido pelos estagiários?
4. De que forma o professor usa essa ferramenta?
5. Quem tem acesso aos registros escritos?

Prática pedagógica na educação infantil (metodologia, recursos, avaliação, etc.)?

1. Brincar
2. Educar
3. Cuidar

Observação das inter-relações entre os elementos constituintes da escola (direção, supervisão, professores, crianças, pais/responsáveis e funcionários): _____

Outras observações: _____

APÊNDICE F – Termo de confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores”

Pesquisadora responsável: PROFA. DRA. ANTONIA EDNA BRITO

Pesquisador participante: MARTTEM COSTA DE SANTANA

Instituição/Departamento: UFPI/CCE

Telefone para contato: (86) 9461-0168

Local da coleta de dados: SESC – Centro Educacional de Floriano/PI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de diários das práticas, entrevistas narrativas, protocolos de observação, fotografias do contexto escolar da educação infantil. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 24 meses sob a responsabilidade da Profa. Dra. Antonia Edna Brito. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2012.

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
ORIENTADORA

ANEXOS



Fonte: Biblioteca infantil do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI. Acervo pessoal do pesquisador, 2012.

ANEXO A – Termo de autorização institucional



À
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
Curso de Mestrado em Educação
Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Prezada Coordenadora do PPGEd,

EU, Joanna Silva de Moura Rocha, diretora do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI, cumprimentando-a, cordialmente, e evidencio que após entendimento verbal com a gerencia do SESC de Floriano na pessoa da Ana Paula de Oliveira Machado, é com grande satisfação que comunicamos a V. Sa., que o SESC – Centro Educacional de Floriano/PI, concede autorização ao Prof. Marttem Costa de Santana para realizar a pesquisa intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores, sob orientação da Profa. Dra. Antonia Edna Brito, cujo objetivo geral é investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil. Considerando a participação desta escola, através das narrativas de professores de educação infantil, autorizo a utilização de documentos escritos e fotográficos, assim como registros escritos dos professores, para a produção de dados para a Dissertação do Mestrado em Educação da UFPI com intuito de enriquecer as discussões e reflexões da temática deste estudo. Para tanto, concordo com o recrutamento das interlocutoras da pesquisa: Professores da Educação Infantil vinculados ao SESC – Centro Educacional, que façam adesão voluntária e tenham disponibilidade da produção de dados.

Certos da contribuição dessa instituição em cumprimento à exigência para sua conclusão do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Agradeço antecipadamente, ao tempo em que contamos com a sua mutua colaboração para que a pesquisa seja bem sucedida.

Cordialmente,

Floriano (PI), ___ de _____ de 2012.

Joanna Silva de Moura Rocha
Diretora do SESC – Centro Educacional de Floriano