






A PRÁTICA DE REGISTRO ENTRE AS INTERAÇÕES E A OBSERVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MÁRIO QUINTANA (FORTALEZA-CEARÁ)

The practice of recording between interactions and observation: the experience of teachers at the Mário Quintana early childhood education center (Fortaleza-Ceará)

Silvia Helena Vieira **CRUZ**
Departamento de Estudos Especializados
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil
silviavc@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3406-3005> 

Pedro Neto Oliveira de **AQUINO**
Prefeitura Municipal de Fortaleza
Secretaria de Educação
Fortaleza, Brasil
pedrooliveiraaquino@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0003-4624-3860> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

A Documentação Pedagógica é uma ferramenta de investigação educativa e de visualização e comunicação dos significados construídos junto às crianças nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Para isso, faz uso dos procedimentos conjuntos de observação, registro, interpretação/projeção/comunicação. O presente artigo objetiva analisar estratégias desenvolvidas por professoras para tornar possível a prática de registro em uma instituição pública de Educação Infantil localizada na cidade de Fortaleza, no Ceará. Para isso, desenvolveu, metodologicamente, as práticas de observação e registro das ações documentativas de duas professoras, organizando, a partir disso, materiais que com elas foram refletidos, numa perspectiva discursiva. Concluiu que o registro, no contexto investigado, era resultado de um esforço das duas professoras e se posicionava justamente entre as interações e a observação, pois as docentes observavam/escutavam estando em relação com as crianças, promovendo e registrando suas vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Registro.

ABSTRACT

The Pedagogical Documentation is a tool for educational investigation, visualization and communication of the meanings constructed with children in the daily practices of Early Childhood Education. To achieve this, it makes use of the joint procedures of observation, recording, interpretation/design/communication. This article aims to analyze strategies developed by teachers to make the practice of registration possible in a public institution of Early Childhood Education located in the city of Fortaleza, Ceará. For this, it was developed, methodologically, the practices of observation and registration of the documentary actions of two teachers, organizing, based on it, materials that were thought out together with them, in a discursive perspective. It was concluded that the record, in the context investigated, was the result of an effort by the two teachers and was positioned precisely between the interactions and the observation, because the teachers observed/listened while being in touch with the children, promoting and recording their experiences.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Pedagogical Documentation. Record.

INTRODUÇÃO

A **Documentação Pedagógica** é uma ferramenta potente para apoiar o professor na reflexão sobre a ação educativa e sobre os percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ela oferece à Pedagogia da Infância, campo em que foi construída, os elementos fundantes – prática e teoria – para atualização dos seus conhecimentos, contribuindo, assim, para o fortalecimento da identidade própria da Educação Infantil (HOYUELOS, 2007; 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019). A Documentação Pedagógica é possível mediante alguns procedimentos, como a observação, o registro e a interpretação/projeção/comunicação (FOCHI, 2019).

A **observação**, também referida como “escuta”, é uma das atribuições do professor (RINALDI, 2017), contém a sua subjetividade, as suas teorias, as suas crenças, os seus princípios e as suas expectativas de referência. Para Ostetto (2017), a observação, interessada e implicada, é um olhar sobre fatos, fenômenos e interações dos quais o próprio professor participa, sendo ele também sujeito da sua observação. Tal olhar é parte de uma visão abrangente e compartilhada construída entre professores, gestão e famílias. Esse olhar se estende aos diferentes espaços e tempos do cotidiano, já que observar as crianças em situações diferentes e em distintos arranjos grupais possibilita uma compreensão mais integral.

A observação engendra o ato de produzir **registros** (fotografias, anotações, filmagens, gravações, produções das crianças etc.), os quais permitem que o professor interprete as ações das meninas e dos meninos a posteriori. Em consonância com a observação, o registro não é “a verdade” do que aconteceu, mas um ponto de vista, constituindo um recorte que não perde de vista o contexto, mas foca algumas situações e fatores específicos (RINALDI, 2017). Hoyuelos (2007) afirma que os registros são produzidos, organizados, combinados e refletidos em função do que o professor quer compreender melhor, no sentido de aperfeiçoar a sua ação e o contexto. São vários os instrumentos de registro, o importante é saber como transformá-los em formas de documentar “las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura” (HOUYEULOS, 2007, p. 2).

Os procedimentos de **interpretação e projeção** referem-se à configuração e reconfiguração constante da ação educativa, dos contextos e das situações de aprendizagem. Isso acontece mediante a análise do que foi observado e registrado,

também contribuindo para a reflexão sobre o desenvolvimento da Documentação Pedagógica (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017). Por meio desse processo documental e interpretativo, o professor reflete sobre a vida cotidiana e a organização das propostas, articulando as suas intenções e as da instituição com as necessidades/interesses das crianças.

A interpretação dos registros, além de contribuir para a avaliação e orientação da ação educativa, também apoia o professor no acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. De modo articulado ao planejamento dos contextos e das situações, essa avaliação ganha um caráter mediador, pois permite a compreensão de como a criança está e contribui para a proposição de situações que a levem adiante no seu próprio desenvolvimento (HOFFMANN, 2012).

A interpretação dos registros produzidos ao longo de um período tem como desdobramento a construção de **comunicação**, que pode centrar-se nos acontecimentos do grupo, nos percursos individuais das crianças, nas experiências e nos projetos da turma, entre outras dimensões. Os diversos formatos dessa comunicação (portfólio, relatório, diário, painel etc.) devem contar com registros imagéticos e escritos e serem elaborados periodicamente, mediante um trabalho conjunto entre os profissionais que acompanham as crianças (FOCHI, 2019).

Apesar da herança teórica que vem sendo construída pela Pedagogia da Educação Infantil sobre o desenvolvimento de registros em instituições educativas brasileiras (FREIRE, 1983, 1996; OSTETTO, 2000, 2008, 2017; WARSCHAUER, 1993), observa-se ainda, como constatado por Fochi e Pinazza (2018), que a Documentação Pedagógica é concebida em alguns contextos como registros que servem como meros acessórios para ornamentação de espaços, não sendo articulados ao planejamento do cotidiano e das experiências; quando feitos de forma reflexiva, restringem-se ao acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, de modo a “prestar contas com as famílias”. Desse modo, a produção de registros não atinge o status de Documentação Pedagógica e “tampouco provocam a tão sonhada transformação na prática educativa” (FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 6).

O presente artigo retoma e amplia a discussão sobre algumas questões que evidenciam dificuldades para a prática de registros pelos professores na Educação Infantil, apresentadas por Fochi e Pinazza (2018, p. 21):

Como eu faço para observar todas as crianças, individualmente, num dia, sem deixar de fazer o meu trabalho com o grupo todo? Como eu defino o que devo observar? O que é mais importante eu observar? Como que eu faço pra registrar, se eu tenho que dar conta de toda a turma?

Tais perguntas estão relacionadas a problemas que vêm sendo enfrentados historicamente por essa etapa da educação, como o número excessivo de crianças nas turmas e a presença de apenas um professor nos agrupamentos, comentados a seguir. Entre esses problemas, destacamos o isolamento pedagógico, isto é, a quase inexistência de momentos de trabalho e discussões em pequenos grupos ou mesmo em dupla, o que empobrece a prática pedagógica, pois, como argumenta Paiva (2022, p. 144), as professoras atribuem grande importância aos momentos de interações entre elas, “[...] nesse movimento árduo de mudança de concepções, valores, crenças e práticas pedagógicas no espaço-tempo da EI, que têm forte influência nas mudanças das práticas docentes”.

É possível encontrar indícios para responder as perguntas relatadas por Fochi e Pinazza (2019) sobre a documentação e muitos outros aspectos da prática pedagógica na Pedagogia da Educação Infantil e em outras abordagens pedagógicas para a educação de zero a seis anos ao redor do mundo, especialmente, a Pedagogia da Relação e da Escuta¹, que tem uma contribuição originária para o desenvolvimento do conceito e da prática de Documentação Pedagógica. Para essa abordagem educativa, o exercício da observação e a produção de registros precisa estar presente no planejamento do professor, para assim serem entendidos como ações do trabalho docente, ao lado da organização dos espaços, dos tempos, das transições, da mediação das experiências etc. (RINALDI, 2017), sendo, por isso, uma questão de tempo e espaço (DAVOLI, 2013; FOCHI e PINAZZA, 2018). Além disso, é preciso pensar em momentos para organização e discussão dos registros, de modo a compartilhá-los com os pares e deles receber contribuições para comunicação dos documentos e para a continuação dos processos de construção de perguntas e hipóteses, de observação, de registro e de novas reflexões.

Essas ideias e inquietações fizeram parte de um projeto de investigação realizado entre os anos de 2018 e 2020, que contou com a articulação entre estudante e docente de pós-graduação e professoras de uma instituição pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza, no Ceará. À época da pesquisa, essa instituição manifestava

¹ Situada na região de Emília Romagna, no norte da Itália, esta Pedagogia, também conhecida como Pedagogia malaguzziana ou Abordagem Reggio Emilia, é fruto do trabalho do pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 – 1994) e de seus colaboradores, que juntos formularam concepções próprias acerca dos sujeitos e dos processos envolvidos na constituição do trabalho pedagógico na Educação Infantil. As práticas desenvolvidas por essa abordagem tornaram-se referência para profissionais de diversos países, incluindo o Brasil.

especial interesse pela Documentação Pedagógica, concebendo a sua apropriação e experimentação como uma oportunidade de revisão das práticas desenvolvidas, de modo a realizá-las, cada vez mais, a partir da escuta das crianças. Esse interesse parecia mover a prática de registro desenvolvida pelas professoras em direção ao sistema de princípios, procedimentos e fins que é a Documentação Pedagógica.

Nesta pesquisa, a Documentação Pedagógica possuiu duas facetas, sendo uma ferramenta que orientou os trabalhos em campo, ao tempo em que era foco dos procedimentos, estratégias e instrumentos deste trabalho, pois interessava compreender como essa prática era desenvolvida pelas professoras no contexto investigado. Diante dos constructos da referida investigação, este texto tem como **objetivo** analisar as estratégias desenvolvidas por professoras para tornar possível a prática de registro no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil.

METODOLOGIA

O **lócus** do trabalho de campo foi o Centro de Educação Infantil (CEI) Mário Quintana, instituição pública da cidade de Fortaleza, no Ceará. A escolha do município ocorreu em virtude da ampla oferta de turmas de pré-escolas em instituições públicas e pela residência dos pesquisadores na referida cidade.

A pesquisa foi realizada em duas turmas de pré-escola, coletivos formados por **crianças de quatro a cinco anos e suas professoras**. Cada turma possuía 19 crianças e uma professora. A turma Infantil IV² A tinha como docente Lu, como era chamada no CEI; formada em Pedagogia (curso noturno) pela Universidade Federal do Ceará, com conclusão em 2007, também especialista em Educação Infantil pela Faculdade PLUS (instituição privada de Ensino Superior com unidades na cidade de Fortaleza), no ano de 2018. Em 2008, iniciou-se na docência, como professora substituta na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, atuando com crianças de três anos. Em 2012, trabalhou em uma escola privada, na etapa do Ensino Fundamental. No mesmo ano, foi aprovada em concurso público para a mesma Rede Municipal. No CEI Mário Quintana, trabalhou durante cinco anos com turmas de Infantil II e, em 2018, iniciou a docência na pré-escola, com turmas de Infantil IV.

² Na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, os agrupamentos de bebês, crianças bem pequenas e pequenas recebem a seguinte denominação: Berçário (até um ano de idade), Infantil I (um ano), Infantil II (dois anos), Infantil III (três anos), Infantil IV (quatro anos) e Infantil V (cinco anos).

A professora Camila, da turma Infantil IV B, concluiu o curso de Pedagogia (noturno) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA em 2005 e é especialista em Psicopedagogia, pela mesma Universidade, com ano de conclusão em 2008. Após a graduação, trabalhou durante oito anos em uma empresa de contabilidade. Só após esse período, iniciou sua carreira como professora da Educação Infantil, em uma turma de crianças de três anos, numa instituição privada, onde ficou durante três anos. Em 2016, foi aprovada em concurso para professores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Desde então, trabalha no CEI Mário Quintana, iniciando pela docência no Infantil II, estando há quatro anos com turmas de Infantil IV.

Os nomes da instituição e das professoras são verídicos, o que foi permitido pela coordenação da instituição e pelas professoras, assim como a divulgação de suas imagens (como observado na próxima seção do artigo), de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados por elas. Também é feito uso dos nomes e imagens das crianças das duas turmas, a partir da permissão dada pelos pais mediante a assinatura de TCLE específico e da própria aceitação das crianças. Isso foi solicitado pela necessidade de utilização das fotos em que estavam visíveis o rosto das crianças, como também o das professoras, considerados importantes para a compreensão das ações e interações entre elas.

Para isso, os pesquisadores reuniram-se com os responsáveis e com as professoras, uma turma por vez. Nesse encontro, foram dadas as devidas explicações sobre a pesquisa, a participação das crianças e das professoras, e a importância dos registros (fotos e vídeos) em que as crianças apareciam, para a pesquisa. Foi informado que esses registros comporiam o relatório de pesquisa, artigos e apresentações em eventos científicos, e que não seriam divulgados em redes sociais. Os responsáveis não se opuseram à identificação das crianças, apenas pediram para que não fossem divulgadas fotos em que elas aparecessem despidas, o que foi prontamente acolhido.

Sendo a Pedagogia da Infância a referência teórica e a Documentação Pedagógica ferramenta de tal Pedagogia, a inspiração metodológica da pesquisa que originou o presente artigo, a **observação** e o **registro** foram apropriados como procedimentos de construção de dados e a interpretação/projeção/comunicação inspirou a formulação de um procedimento para a interpretação de tais dados, os **encontros de discussão**.

As **observações** foram realizadas durante o período da tarde, no qual as turmas estavam na instituição, de 13 às 17 horas, durante os meses de agosto a dezembro de 2019, somando um total de 26 turnos de observação. Esse procedimento foi realizado

em maior volume nas salas de referência das duas turmas investigadas e também nos outros espaços da instituição, à medida que a rotina das crianças era acompanhada. As observações ocorreram duas vezes por semana, sendo um dia dedicado a cada turma. A prática de observação, exercida por um dos pesquisadores, se dava em meio às interações com as professoras e com as meninas e os meninos dos dois coletivos. Distante de uma presença fria e indiferente, constituía-se como uma colaboração entre o pesquisador e os demais sujeitos da investigação.

De início, foram realizados, no próprio local da pesquisa, apenas **registros** escritos (anotações curtas ou longas de ações e interações de/entre professoras e crianças), que foram importantes para as primeiras reflexões sobre o objetivo da pesquisa. Posteriormente, quando a familiaridade com os sujeitos e com a instituição estava mais estabelecida, foi considerado possível lançar mão de outros instrumentos de registro (fotos, filmagens, gravações em áudio etc.), continuando a realizar as anotações, que, geralmente, contextualizavam as ações e as interações.

Por sua vez, as reflexões envolvendo as duas professoras aconteceram nos **encontros de discussão**, realizados em uma periodicidade próxima ao ritmo das observações: a cada duas semanas, pesquisador e professoras se reuniram para compartilhar os registros produzidos e discutir as interpretações por eles desencadeadas. Para participação nos encontros, as professoras disponibilizaram parte da carga horária extraclasse, que corresponde a um terço do tempo de trabalho (previsto na Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores - Lei nº 11.738).

No primeiro encontro, foi justificada a necessidade desses momentos pela existência de perguntas que somente esse diálogo poderia responder e foi solicitada a permissão para gravar os encontros, para posterior transcrição e análise. Foi também ressaltada a liberdade de pensamento que marcaria os encontros e que as discussões realizadas se dariam no âmbito da Pedagogia, como uma ciência constituída por teoria, prática, crenças e valores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Isso colaborou para que as professoras compreendessem que a discussão tinha como objeto o que era observado na própria instituição, o que ali acontecia, aproximando os encontros de um diálogo entre professores. Em vista disso, os pesquisadores tinham a preocupação de contextualizar os registros nas práticas por elas desenvolvidas, ou seja, de comunicar que os eventos em análise estavam em relação com as suas posturas e ações. As professoras, ao final dos encontros, comentavam sobre a dimensão formativa desses momentos, uma vez que elas eram levadas a pensar no que faziam e como podiam qualificar esse fazer. As professoras

ainda comentavam sobre “quanta coisa” elas refletiam e pareciam se sentir orgulhosas das interpretações que faziam, assim como do trabalho que desenvolviam. Vale registrar também que nesses encontros o pesquisador não somente apresentava os registros e coletava resposta das professoras, mas buscava, mediante a interação, demonstrar interesse pelos saberes compartilhados, valorizar e impulsionar as ideias das educadoras.

Tais encontros também se constituíram em possibilidade de maior aproximação, promovendo um ambiente de cooperação. Assim, após o primeiro encontro, foi perceptível um maior interesse das professoras pela investigação e pelos aspectos por ela focalizados, como a própria Documentação Pedagógica.

Os encontros tiveram um caráter discursivo, compostos pelas vozes das professoras e do pesquisador. Para mediação dos encontros, foram pensados, com antecedência, alguns pontos que podiam ser discutidos a partir dos registros. Esses pontos podem ser compreendidos, na linguagem de Alonso (1998, p. 18), como **consignas**, que

[...] sirven al entrevistador para encaminar y definir el tema del discurso subsiguiente del entrevistado. La formulación de la consigna es determinante para el sentido que hay que atribuir al discurso. Cada consigna modifica el contrato de comunicación y, por tanto, representa la forma más directa de encajar el discurso del entrevistado en los objetivos de la investigación.

As consignas não eram apresentadas para as professoras de forma direta, eram mencionadas no decorrer do encontro, de modo a mobilizar as professoras a refletirem sobre determinadas dimensões das ações, interações e das práticas de registro. Havia também os **comentários** (perguntas, sugestões, observações, explicações), que favoreciam “[...] la producción del discurso como un discurso continuo; ajustan de una manera mucho más suave el discurso a los objetivos de la investigación” (ALONSO, 1998, p. 18). Os aspectos trazidos pelas professoras em suas falas eram concebidos como pistas para explorar as consignas, as dimensões de análise que deveriam mover os encontros, sendo feito uso de comentários para construir uma relação dialógica entre as interpretações das professoras e as dos pesquisadores. As consignas e os comentários apoiavam o pesquisador no acompanhamento das linhas de pensamento expressas pelas docentes, que pareciam se articular às ações e interações que elas desenvolviam com as crianças.

Essas escolhas tiveram a intenção de articular os procedimentos (observação, registro e encontros) do presente estudo aos conhecimentos que as professoras

possuíam sobre a Documentação Pedagógica, de modo a tornar os processos da pesquisa cada vez mais visíveis para elas e, assim, mobilizá-las à participação.

A PRÁTICA DE REGISTRO NO CEI MÁRIO QUINTANA: ENTRE INTERAÇÕES E OBSERVAÇÃO

Os observáveis, indícios das ações, interações e práticas vividas pelas professoras e crianças (FOCHI, 2019) participantes da pesquisa, foram construídos nos turnos de observação em campo. Após selecionados e organizados, foram discutidos no primeiro encontro de discussão, que se centrou na produção de análises sobre as posturas de observação e os modos de registros desenvolvidos pelas professoras Lu e Camila, colocando-as em interação com a própria prática de registro, especialmente com as estratégias que a tornavam possível.

Fazia parte da rotina das professoras, para realização da prática de registro, ter consigo caderno, caneta e sistema de câmera de celular sempre por perto, principalmente nas rodas de conversa, no momento do parque e na contação de história. Nas situações de contação/leitura de história em conjunto, quando as duas turmas de Infantil IV eram reunidas por elas, as professoras dividiam funções para conseguir registrar, ou seja, enquanto uma promovia a vivência (contava/lia a história), a outra produzia os registros: fotografias e breves anotações, geralmente, de falas das crianças, mas também de outras manifestações delas, como surpresa, empolgação, medo etc. Hoyuelos (2019), à luz da realidade espanhola, em que há dois docentes em um agrupamento, considera que essa possibilidade, de compartilhar a ação educativa para registrar, é um dos ganhos que se tem ao trabalhar conjuntamente.

Fotos 01 e 02 – Prática de registro na contação/leitura de história



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Além da distribuição de funções, que, claramente, contribuía para a produção de registro na prática de contação de história, a professora que contava (geralmente Camila), repetia as falas das crianças para que a outra professora, caso não tivesse escutado e/ou anotado, as registrasse. As docentes também organizavam propostas nas quais as crianças podiam interagir de modo mais independente, possibilitando que elas tivessem, nesses momentos, uma atuação indireta, por meio da organização feita e de comentários e olhares de incentivo/desafio às crianças.

Foto 03 – Prática de registro em proposta coletiva



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Ao organizarem esses momentos, tendo em vista aspectos como espaço, materiais e tempo, as professoras conseguiam praticar uma observação panorâmica das ações das crianças, que eram registradas em fotos e breves anotações. Ambas as professoras intercalavam a feitura dos registros com interações diretas com as meninas e os meninos, conversando sobre o que elas construía, incentivando-as a explorarem materiais e a combinação entre eles, e mediando alguns conflitos.

Nessas situações, as professoras também realizavam trocas de observações e considerações sobre as crianças das duas turmas. Por exemplo, diziam: "Olha o que o Pedro fez", "O Isaac e o Ariel sempre estão juntos, não é?". Algumas vezes, o pesquisador também era incluído nessas trocas, tornando-se perceptível, para ele, o compromisso das professoras na realização de observações que as levassem a reflexões produtivas sobre as relações e aprendizagens desenvolvidas nas turmas, ou seja, a reflexões que poderiam desencadear novas interações e propostas com as crianças.

No entanto, foi notado que tais propostas não eram sistematicamente planejadas e avaliadas, não contando, por exemplo, com uma nova forma de organização do grupo de crianças, ou seja, as crianças das duas turmas eram, simplesmente, reunidas para

vivenciarem uma mesma proposta; e não organizadas em pequenos ou médios grupos que seriam instigados a se voltarem à uma dada atividade comum, a qual seria observada e registrada pelas professoras. Isso se diferenciaria da ideia de todos, ao mesmo tempo, fazerem a mesma atividade, como, geralmente, acontecia.

Nas duas turmas participantes da pesquisa, o número de crianças, 20 por turma, e a inclusão de crianças com deficiência (três na turma Infantil IV A e uma na turma Infantil IV B)³, que demandavam uma maior atenção por parte das professoras, apresentava-se como um dos fatores que dificultavam o desenvolvimento da prática de registro. Como exemplificado nas notas de campo abaixo, as professoras se preparavam para registrar e/ou reconheciam a importância de registrar determinadas ações e produções das crianças, mas, por demandas diversas (por exemplo, o bem-estar das crianças com deficiência ou uma interação que atingisse todo o grupo), a prática de registro era colocada de lado ou apenas feito registro de aspectos isolados do acontecido:

A professora vai para o parque dos brinquedos com as crianças, com o caderno e o celular em mãos para fazer os registros. Acompanha as crianças durante o parque. Comenta comigo que não conseguiu fazer registro nesse dia por conta da atenção dedicada ao Wosly, um menino com deficiência **(NOTAS DE CAMPO, 06/08/2019)**.

As crianças modelam animais que aparecem na história contada, principalmente, a centopeia, mas também fazem outras coisas. Durante a atividade, Camila esforça-se para registrar alguns processos de modelagem, mas, com as várias demandas advindas de uma turma numerosa – o que a coloca em trabalho com, pelo menos, 3 grupos de crianças, cada um com 5 componentes – a professora deixa de registrar os processos de muitas crianças. Após meninas e meninos concluírem seus trabalhos, a professora recolhe as produções, as coloca em cima de um papel, escreve o nome da criança no papel e as fotografa **(NOTAS DE CAMPO, 29/08/2019)**.

A implicação de trabalhar sozinha com muitas crianças para a prática de registro foi comentada pela professora Camila num dos encontros de discussão:

Camila: O que eu vou dizer você já viu, então, você está na nossa sala há dois meses, então você já viu. Você sabe e você já sentiu alguma dificuldade, por exemplo, é... você está filmando, você está escrevendo e você tem que mediar um conflito porque um coleguinha está batendo no outro, você vai mediar o conflito. "O que era que eu estava fazendo? Sei não, depois eu faço", perde, então eu acho...

Pesquisador: Não tem como você colocar em prioridade a questão do registro...

Camila: Não... A gente fez uma roda, que você estava presente, e você disse: "Olha, Camila, o que o Nicholas disse." "E o que foi que o Nicholas disse? Valha, deixa eu anotar". Se você não estivesse na sala, tinha se perdido aquela fala do Nicholas, e foi uma fala... eu não lembro mais, está anotado...

³ A instituição não possuía informações sobre as especificidades dessas crianças. As famílias já haviam sido orientadas a buscarem a ajuda necessária para um melhor conhecimento sobre os seus processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização, mas nenhum retorno havia sido dado à gestão ou às professoras.

Pesquisador: Eu lembro: ele disse que já tinha perguntado para a internet sobre a centopeia. Já tinha perguntado e era uma cobra.
Camila: Foi algo tão rico, tão bacana a fala para aquele momento e eu teria perdido se você não estivesse na sala. Mas, você só está na minha sala uma vez por semana, então eu perco... **(1º ENCONTRO)**.

O encargo de trabalhar sozinha com uma turma numerosa implicava que as professoras desenvolvessem várias ações e interações ao mesmo tempo, ou seja, a prática de registro, com frequência, era intercalada com intervenções ou participação em brincadeiras e conversas. Vale registrar que o número de crianças em cada agrupamento não é diminuído quando há crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação⁴, caso das duas turmas enfocadas. Lu, logo no primeiro encontro, relatou as dificuldades que sentia por ter duas crianças nessa situação, que demandam ainda maior atenção.

Nas observações ficou evidente que as docentes das turmas tinham dificuldade para atender as demandas de cada uma das 20 crianças e do coletivo, o que influenciava o estilo interativo desenvolvido pelas docentes com as crianças, estando, assim, também comprometida a realização de uma Pedagogia que tem como base a escuta e a relação. Como alertam Fortunati e Pagni (2019), um cotidiano que não permite uma escuta e uma relação de qualidade, se dando por meio de uma interação automática e desatenciosa, coloca também em comprometimento uma educação que promova a diversidade e a individualidade.

Assim, o fato de não ser possível perceber algo que a própria professora considera importante (como a mencionada fala do Nicholas) é uma realidade bastante presente no cotidiano de meninas e meninos em instituições de Educação Infantil, em que um único professor é responsável pelo acompanhamento de várias crianças. Desse modo, a prática de registro encontra dificuldades para se tornar

[...] especialmente valiosa para as próprias crianças, pois elas podem encontrar [na comunicação dos registros, após selecionados e interpretados] aquilo que fizeram na forma de uma narração, vendo o significado que o educador extraiu de seu trabalho. Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que 'existem' e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor (RINALDI, 2017, p. 136).

O excesso de crianças por professor, visto por Hoyeulos (2019) como uma das doenças que acometem diversos sistemas de educação, está entre os pontos centrais

⁴ Na Resolução nº2, de 2010, do Conselho Municipal de Fortaleza, era determinado que "Nos agrupamentos que atendem crianças com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais ou transtornos globais do desenvolvimento, a cada criança atendida haverá redução de 3 (três) vagas para matrícula, sendo limitado o atendimento a 2 (duas) crianças, nessas condições, por agrupamento" (Art. 18). No entanto, em 2015, esse artigo foi revogado pela Resolução 15 do mesmo CME.

da “[...] discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 190). Uma proporção adequada entre o número de professores e de crianças não está somente para benefício da prática de registro, mas para as interações, que são o coração da Pedagogia (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018), estabelecidas entre os atores da ação educativa, e, em decorrência, para o alcance do objetivo da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, é preciso “[...] garantir adequada organização da escola, o que, para Malaguzzi, significa que a escola deve ser pequena, acolhedora e agradável, um espaço que permita individualidade, flexibilidade e participação” (HOYUELOS, 2004, *apud* CRUZ; CRUZ, 2017, p. 74).

É possível supor que a efetivação da ferramenta Documentação Pedagógica e dos seus procedimentos, a exemplo da observação e do registro, tem se deparado com as mesmas dificuldades pelas quais passam outras ferramentas que compõem o trabalho docente, como o planejamento e a avaliação, os quais, inclusive, se articulam à Documentação Pedagógica. O número de crianças por professor, a burocratização do seu trabalho e o modelo isolado de atuação precisam ser repensados para que se constitua “[...] institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do [...] trabalho” (FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 17).

Os fatores apresentados anteriormente são, de fato, complicadores para a produção de registros que capturem os processos vividos pelas crianças, sendo possível, em muitas das situações, apenas visibilizar os “produtos”, ou seja, a forma em que as aprendizagens e suas manifestações se fossilizam. Para Davoli (2017), a Documentação Pedagógica não deve se restringir a produtos, mas compor a realização de procedimentos, estratégias e instrumentos e, independentemente do meio utilizado, deve acontecer durante e não no fim da(s) experiência(s), contextualizando-as espacial e temporalmente. Nesse sentido, também foi observado que as professoras Lu e Camila conseguiam organizar atividades nas quais se tornava possível acompanhar os percursos das crianças, sendo de grande valor a organização dos materiais e as orientações dadas à turma:

Em uma das rodas de conversa, observadas na turma Infantil IV B, a professora Camila lembra com as crianças o que elas fizeram no dia anterior. A turma coletou pedras, folhas e flores da natureza disponíveis na escola, prática que compunha uma sequência de atividades sobre centopeias, de modo a suscitar o interesse das crianças, o que poderia repercutir em um projeto sobre o referido animal. Na ocasião, as crianças recolheram folhas, gravetos, pedras, flores e as colocaram em um recipiente, que foi guardado pela professora. [...] Como prosseguimento dessa prática, a professora Camila despeja as pedras coletadas, que estavam guardadas em um cesto, no centro da sala, onde as crianças se encontravam

sentadas em roda. Camila fala que as crianças podem pegar, cada uma, um punhado de pedras, com as quais elas vão “modelar” o que elas quiserem. Camila fica por perto, sentada em uma cadeira e escreve em seu caderno de registro **(NOTAS DE CAMPO, 12/09/2019)**.

Foto 04 – Professora Camila registrando



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Uma característica marcante na prática de registro desenvolvida pelas duas professoras é que elas se mantinham ativas na prática ao tempo em que observavam e registravam: observavam de perto e de longe, mas estando sempre próximas às crianças, para quando estas necessitassem de apoio e/ou para quando precisassem fazer alguma intervenção. Como diz Ostetto (2017), as professoras são observadoras que participam do fenômeno que observam, das próprias práticas que promovem, como também, das situações que emergem no cotidiano da instituição, como na situação apresentada abaixo:

Após a contação de história, algumas crianças começam a gritar na sala. Elas avistaram no meio da sala uma centopeia. A professora Camila coloca o animal em cima de uma mesa e pede para que as crianças formem um círculo para o verem. Em seguida, pega o animal com a mão e mostra, mais de perto, para cada uma das crianças. No momento em que as crianças estão observando o animal, a professora faz registros fotográficos **(NOTAS DE CAMPO, 20/08/2019)**.

É interessante observar que, nesses momentos, de interação e observação, para produção do registro, as professoras faziam “os comentários e perguntas certas”, nos termos de Dolci (2017), que são enunciações que incentivam as crianças a continuarem se expressando e comunicando, fazendo com que elas pensem sobre as suas falas, como também sobre as falas das outras e, assim, questionem ou reafirmem o que disseram, negociando ideias em coletivo:

A professora Camila indaga as crianças sobre o animal que está com elas: “Que animal é esse?” Algumas crianças dizem que é uma cobra, outras que é uma

lagartixa. Um menino diz que “ele tá triste porque a mãe dele foi embora e deixou ele”. A professora registra algumas falas das crianças e as questiona, coloca as opiniões das crianças em discussão para todo o grupo. A professora fotografa o animal e imprime a fotografia em uma folha tamanho ofício, na qual escreve um breve texto e entrega às famílias, como atividade de casa, para os pais pesquisarem junto com as crianças **(NOTAS DE CAMPO, 20/08/2019)**.

O registro produzido pela professora serviu para a promoção de uma comunicação com as famílias, de modo a convidar estas para participarem dos processos vividos pelas crianças, neste caso, a busca de entendimento sobre o animal que surgiu na sala. O compartilhamento de registros é um canal de comunicação entre as professoras e as famílias, sendo os processos de aprendizagem das crianças a base do diálogo (MALAGUZZI, 2016).

A professora Camila manifestou empenho em trabalhar com uma situação que emergiu no cotidiano das crianças. Inclusive, esta situação deu início à tentativa de desenvolvimento de um projeto com as crianças da turma Infantil IV B. Para construção de informações, assim como para mobilizar as crianças em torno do possível projeto, a professora resgatou as pesquisas feitas em casa. Nessa situação, ela registrou e explorou as falas das meninas e dos meninos, buscando apreender e compreender o que as crianças já sabiam sobre centopeia:

Na roda de conversa, a professora Camila pede para as crianças dizerem para mim o que elas descobriram sobre as centopeias. Ao tempo em que as crianças me contam o que sabem sobre centopeias, Camila escreve o que as crianças falam e faz novas perguntas **(NOTAS DE CAMPO, 29/08/2019)**.

A professora registra e mantém as crianças mobilizadas na conversa, devolvendo suas falas, refazendo perguntas, para que elas entendam melhor umas as falas das outras, e recapitulando as informações trazidas pelo grupo. No evento descrito, a professora Camila lança mão do registro escrito, anotando as falas das crianças em um caderno destinado a isso. No entanto, também foram observados eventos de utilização do recurso da gravação em vídeo. No encontro de discussão, Lu comentou que esse formato de registro é o mais complicado de fazer, pois, geralmente, ela está sozinha com as crianças e mediando a atividade. No entanto, em algumas práticas nas quais as crianças interagem com a proposta sem a mediação contínua da professora, isso se torna possível:

Em algumas atividades, esse vídeo é mais fácil, porque eu não preciso estar todo o tempo na frente orientando, não é?! Como a atividade que eu fiz de mercadinho: na lousa, eu conduzia, mas, eu ficava gravando o vídeo enquanto eles iam, eu falava. Eu não precisava estar todo tempo à frente, porque tinha momento em que a ação tinha que ser deles: pegar as moedas, escolher o produto, fazer a contagem para ver se estava batendo... Aí, Camila, no dia em que eu fiz esse

vídeo, a gente percebe coisas que não dá pra ver enquanto a gente está na ação
(PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

A partir do relato da professora, é possível refletir sobre a necessária articulação entre planejamento e registro, não só do segundo alimentar o primeiro, mas, também, do primeiro tornar o segundo possível. A partir do planejamento e promoção da prática descrita, que contou com a organização de espaço, lousa, e materiais, cédulas e brinquedos a serem negociados, a professora conseguiu suspender, temporariamente, a mediação direta da atividade e fazer registros em vídeo. A professora concluiu que esse formato de registro tornou possível a recuperação de detalhes que, no cotidiano, na ação pedagógica, fogem à sua atenção.

A outra professora participante da pesquisa, Camila, comentou, no mesmo encontro, que possuía “grande dificuldade em ficar assistindo vídeos”, não tinha paciência. Justificou que o tempo para trabalhar os registros e para planejar “[...] é tão cronometrado, é tão curto, que se eu for pegar um vídeo de 20 minutos pra [...] assistir, eu perdi 20 min que eu poderia tá escrevendo [relatórios, planos etc.]”.

Apreciar e analisar vídeos produzidos na escola, que registram as interações das crianças com esse contexto, é uma possibilidade de rever o que aconteceu e atentar para detalhes que, na ação, passam despercebidos. A professora manifestou compreender de forma frágil o valor dessa apreciação, considerando-a como algo que não se faz necessário para tecer reflexões sobre as crianças e as práticas, de modo a tornar o trabalho pedagógico também uma atividade de investigação, que alimenta e sustenta os projetos posteriores. Apesar de tal compreensão, Camila buscava registrar atenciosamente as manifestações das crianças, utilizando, inclusive, a gravação em vídeo para registrar falas das meninas e dos meninos, especialmente, no momento da roda de conversa: “Na roda de conversa, a professora pergunta para as crianças “O que é arte?”. Enquanto as crianças respondem à pergunta feita, a professora grava em formato de vídeo” (NOTAS DE CAMPO, 05/09/2019).

Foto 05 – Uso da vídeo gravação na roda de conversa



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

A professora comenta que, ao tempo em que grava o vídeo, faz, verbalmente, breves comentários sobre a situação ou sobre as falas e comportamentos das crianças:

Camila: Aí tem horas que eu falo algumas observações para depois eu anotar.
Pesquisador: Ah! Você aproveita o vídeo para falar... anotar alguma coisa.
Camila: Eu falo para mim mesma.
Pesquisador: É uma boa, não é? Porque, às vezes, fica difícil você pegar o material para anotar. **(1º ENCONTRO)**.

A ação da professora é compreendida como uma técnica de registro capaz de articular falas e comportamentos das crianças às primeiras impressões e reflexões que surgem com a interpretação dessas manifestações, no momento de sua emergência. No entanto, essa técnica pode não favorecer a composição de comunicações com o material, já que as falas das professoras aparecerão sobrepostas às falas das crianças.

Nas fotos da situação mencionada, nota-se que as crianças estavam envolvidas na roda de conversa, o que era comum nesse grupo, o que pode ter sido reforçado com o uso do recurso da gravação, pois as crianças (para as quais a tela do celular estava visível) miravam o aparelho da professora e a criança que estava respondendo à pergunta feita falava em direção ao aparelho, estabelecendo uma interação com a professora mediante o recurso. É possível que o uso dos recursos de registro, além de capturarem as manifestações das crianças, ampliem o envolvimento delas nas situações em que eram usados, podendo, em certa medida, se constituir eles próprios em experiências novas para elas nesse contexto.

Na turma Infantil IV B, a professora Camila valia-se da organização de grupos de crianças para registrar o percurso delas nas atividades propostas. Com frequência, a turma era dividida em três grupos, em dois dos quais as crianças interagem com diferentes materiais e em outro elas realizavam a atividade a qual era mediada pela professora em um esquema de rodízio, um grupo de cada vez. É importante mencionar

que esses momentos possuíam um caráter mais dirigido, sendo exercida uma intervenção também mais direta por parte da professora. Camila mediava a proposta de atividade acompanhada de caderno/caneta e celular. Estando com um menor número de crianças, a professora conseguia desenvolver um diálogo com elas, ao tempo em que fazia breves anotações e fotografava ou filmava suas manifestações, expressões ou produções.

A professora Camila pede para as crianças se organizarem nos grupos compostos pelas suas mesas, ao todo três. Em dois grupos ela distribui material de encaixe e em um ela organiza as tintas e os pincéis para pintura facial. Camila orienta temporalmente as crianças na atividade, dizendo quando já está perto do tempo do grupo concluir para o outro poder usar os materiais. Após o grupo concluir a pintura, Camila pede para as crianças se sentarem. Ela pergunta para cada criança o que ela fez na própria face e pergunta para as outras crianças a opinião delas sobre a pintura facial do colega. Camila escreve as falas das crianças e as fotografa (NOTAS DE CAMPO, 05/09/2019).

Fotos 06 – A prática de registro em grupos de crianças



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Para Fochi (2019, p. 260), a organização de pequenos grupos de crianças, pensada junto ao papel do professor, contribui para que seja “[...] mais fácil respeitar, acompanhar o ritmo e observar [e registrar] características individuais de cada criança e de como elas se relacionam com o grupo”.

Outro ponto a ser realçado, a partir das observações e registros em campo, é que as professoras pareciam registrar para conhecer melhor as crianças – como disse a professora Lu, “para investigar o interesse delas” (NOTAS DE CAMPO, 22/08/2019) – por meio, de uma observação *crítica*, pelo olhar/escutar direcionado para investigar o que as crianças faziam, falavam, expressavam etc., e *criativa*, pela utilização de múltiplos registros, das atividades, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano. Apesar da prática de registro ser uma constante no trabalho das professoras

desde o início da pesquisa de campo (agosto de 2019), foi notado que, à medida que o período de entrega dos relatórios se aproximava (dezembro do mesmo ano), as professoras pareciam estar mais preocupadas em levantar informações sobre as crianças, sobretudo, a respeito daquelas mais introspectivas, que participavam e falavam com timidez, como é descrito e discutido adiante: “A professora Camila está com o caderno e o celular em mãos e está sentada próximo à Mariana. Ela comenta que ficará por perto deste grupo, pois irá observar melhor a referida menina” (NOTAS DE CAMPO, 01/10/2019).

Foto 07 – A prática de registro com foco em uma criança



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A professora Camila apresenta, no encontro de discussão, reflexões sobre o acompanhamento das vivências e processos das crianças que tinham um comportamento mais introspectivo:

Às vezes, é tão complicado ver esse processo! É tão complicado, porque a gente vê de um e de outro que se destacam, uma Iolanda da vida, uma Agatha da vida, um Nicholas da vida, que é todo tempo ‘tia, me olhe’. Quando eles não estão falando, eles estão... Então você olha, aí você pega um Victor Gabriel, uma Ednara, uma Melissa... você está entendendo, que são calminhos, que não te demandam muita energia, que estão lá quietinhos, aí os outros que estão...
(PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

A reflexão da docente se estrutura na comparação entre as crianças que “se destacam”, que se expressam e participam mais, e as crianças que “não se destacam”, que se expressam de maneira mais comedida e não desempenham protagonismo nas interações e atividades propostas. É preciso problematizar para quais situações o olhar da professora estava sendo direcionado, pois, percebe-se que há uma atenção maior para a ação dessas crianças nas atividades e práticas por ela promovidas, de modo a

acompanhar a atuação de meninas e meninos em situações específicas. Por outro lado, se considerarmos a atividade mais ampla das crianças, com o contexto do CEI, com outras crianças e espaços, é possível observar que essas meninas e meninos desenvolviam, de forma autoiniciada e ativa, interações, brincadeiras, jogos etc. Nesse sentido, faz-se necessário reforçar que a observação e o registro devem mirar as crianças em suas atividades e com as suas diferentes características, e não as crianças em uma atividade determinada e a partir de critérios comparativos.

A professora Camila levanta a possibilidade de reunir as crianças introspectivas em pequenos grupos, para assim, conseguir escutá-las: “[...] hoje é o dia do brinquedo, eles vão brincar, brincar, brincar... Vou separar uma mesa, um espaço, [para] Samuel, Victor Gabriel, Emanuelle, Ana Mariana. Vou me sentar e conversar com eles, vou escutá-los”. A professora complementa que essa organização pode contribuir para que essas crianças sejam vistas, pois, no “[...] grupão, a Agatha se destaca, o Nicholas se destaca, e isso não me permite ouvi-los, porque eles até começam a falar, mas, daqui a pouco, a Agatha diz uma coisa tão massa, que eu preciso anotar...”. É plausível afirmar que a organização formulada por Camila pode constituir-se em uma situação artificial, movida, provavelmente, pela necessidade de ter registros sobre aquelas crianças e que a sua presença no grupo pode, inclusive, inibir comportamentos mais espontâneos. Também é possível questionar o porquê de precisar anotar todas as falas de crianças que já se destacam, uma vez que o incentivo às crianças que não participam com tanta frequência é percebido, inclusive por ela, como uma dimensão importante, a ser desenvolvida.

A professora Lu acrescenta à discussão sobre o acompanhamento das crianças que algumas delas demandam ser notadas e que a isso se relaciona uma postura docente que busca interpretar/entender o que elas estão comunicando:

Lu: Olha, vou te dizer uma coisa que eu tenho observado. Por exemplo, o Pedro. Ele já tem me dito tantas coisas e eu não tenho conseguido ouvir! Olha só, tudo o que ele faz, ele vem me mostrar, ele fica enredando⁵ os outros direto, mas isso tem algo que eu preciso ver com um outro olhar. Por que que ele está relatando aquilo? O próprio fato dele estar querendo sair do lugar dele e se comunicar, é uma forma dele querer ser notado...

Camila: E tu imagina, com uma irmã pequena, ele não deve ser notado em casa.
Lu: Não deve ser notado. Aí, tudo o que ele faz, ele vem, “Tia, não sei o quê”, “Tia, eu fiz isso”, “Tia, aquilo”. **(1º ENCONTRO)**.

A professora comenta o movimento de Pedro a partir de uma visão sensível para os comportamentos do menino, tentando compreendê-lo. Encara as relações dele como

⁵ Nesse contexto, enredar significa fazer fuxico, denunciar.

uma forma de chamar a atenção para si, sendo necessário, da parte dela, ir além disso, compreender e interpretar os indícios que as atitudes do menino apresentam, para, com ele, construir sentidos.

Em se tratando de uma pesquisa sobre ações e interações de/entre professoras e crianças, é importante enfatizar como as práticas de observação e registro podem valorar as manifestações de meninas e meninos. Uma professora que observa com interesse informa para a criança que ela é importante, que as suas expressões e criações são dignas de um olhar atento, curioso. Assim, registrar é um procedimento que pode provocar encantamento nos professores, pois, estes são mobilizados pelas manifestações diversas e peculiares das crianças no dia a dia, por exemplo, as suas comunicações e expressões em múltiplas linguagens:

A professora Lu fotografa meninas que brincam. Uma menina brinca de alisar o cabelo de outra menina com uma prancha de brinquedo. A professora percebe a situação, logo pega o celular, que estava em sua mesa e registra a interação entre as crianças **(NOTAS DE CAMPO, 08/08/2019)**.

Os dados produzidos nesta pesquisa indicam que a prática de registro pode, mesmo em situações adversas, contribuir e enriquecer as interações e intervenções realizadas pelo professor, implicando a promoção das aprendizagens e do bem-estar das crianças. Nesse sentido, o trabalho movido pela observação/escuta e pelo registro em direção à construção de uma prática de Documentação Pedagógica explanava, aos poucos, o modo como as professoras Lu e Camila, no CEI Mário Quintana, agiam com as crianças (MALAGUZZI, 2016), ou seja, sobre as relações que constituíam a Pedagogia por elas vivida.

O registro, no contexto investigado, era posicionado justamente entre as interações e a observação, pois as professoras observavam/escutavam as crianças estando em relação, tanto fazendo registros das manifestações infantis, como, a partir de uma intencionalidade pedagógica, desenvolvendo ricas interações com as crianças e entre elas. Estando junto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano de uma instituição de Educação Infantil é um lugar de educação, pesquisa, formação e produção de cultura. Para entender melhor os modos pelos quais as crianças constroem o conhecimento sobre a realidade, sobre si e sobre os outros, e como os professores podem contribuir com esse processo, as abordagens pedagógicas

voltadas à infância desenvolvem a ferramenta “Documentação Pedagógica”, composta por processos e conteúdo, respectivamente, exercidos e construído pelas práticas de observação, registro, interpretação/projeção/comunicação.

A pesquisa que originou o presente artigo sustentou-se na herança teórica da Pedagogia da Infância, especialmente, na Pedagogia da Relação e da Escuta, e inspirou-se no seu conceito e práticas de Documentação Pedagógica para a realização da pesquisa em campo. Essas escolhas decorreram da intenção de retomar e ampliar algumas reflexões sobre a prática de registro na Educação Infantil, a partir da análise de estratégias desenvolvidas por duas professoras, Lu e Camila, para tornar possível essa prática no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil, o CEI Mário Quintana, localizado na cidade de Fortaleza, no Ceará.

As professoras faziam um trabalho sistemático de registros das ações e interações das crianças nas práticas por elas propostas, sendo pouco frequentes os registros das crianças em outras situações, como as que aconteciam no parque, nas brincadeiras, nos jogos, nas interações por elas iniciadas etc. É plausível afirmar que as professoras faziam registros de forma seletiva, valorando as ações das crianças nas atividades planejadas e mediadas, não visibilizando as expressões e criações de meninas e meninos nas dinâmicas autoiniciadas e geridas; também foi percebida uma maior inclinação para a observação/registro de crianças mais ativas, que lhes chamavam a atenção, reforçando a invisibilidade de determinadas crianças e de suas manifestações. Ainda sobre a escuta e o registro da turma, as professoras pareciam mais mobilizadas a registrar à medida que o período de entrega dos relatórios se aproximava, os quais contavam com registros imagéticos e reflexões sobre as vivências das crianças no contexto e nas situações educativas.

No entanto, até para a realização desses registros, era preciso que elas superassem condições adversas, especialmente o grande número de crianças por professora. A busca por superar tais dificuldades era sustentada pelo empenho das professoras, que se apoiavam mutuamente para encontrar possíveis soluções. Lu e Camila buscavam compartilhar algumas práticas entre as duas turmas, como as contações/leituras de histórias e os momentos de brincadeira sugestionada (cujo espaço e matérias eram organizados de modo a fazer emergir uma situação lúdica). Nessas situações, as professoras conseguiam distribuir funções entre si. Desse modo, uma delas podia suspender um pouco a intervenção direta para registrar, enquanto a outra se mantinha mais ativa na interação com as crianças.

Especialmente na turma Infantil IV B, a professora Camila colocava em prática o trabalho com pequenos grupos, o que contribuía para uma melhor administração da possibilidade de registro das ações e criações das crianças, individualmente e no coletivo. Os ganhos dessa dinâmica reforçam que uma boa prática de registro demanda uma adequada organização dos grupos de crianças, dos materiais e da própria mediação do adulto.

Para a coordenadora pedagógica do CEI Mário Quintana, Rosângela, a instituição estava num processo de descoberta do que “realmente é a Documentação Pedagógica” (fala emitida em um dos encontros de discussão do qual participou). Esse processo teve início com o interesse de algumas professoras em qualificar a prática de registro que faziam, de modo a articulá-la melhor com o planejamento, o acompanhamento das crianças e a comunicação com as famílias. Este último procedimento encontrava-se, inclusive, em estado muito inicial, sendo poucas as comunicações produzidas pelas professoras no período da pesquisa de campo; o que foi justificado pela coordenadora como decorrência de um frágil acompanhamento das docentes, que precisavam de um apoio para se articularem em torno da interpretação e comunicação dos registros produzidos.

Os encontros de discussão, promovidos pelos pesquisadores, podem ser uma inspiração para efetivação do acompanhamento pela coordenação do CEI, já que neles era proposto a interpretação de registros, o compartilhamento e reflexão entre professoras e a comunicação e relançamento projetual das ações e interações interpretadas (dimensão não explorada neste artigo).

Ter a Documentação Pedagógica como o eixo da pesquisa contribuiu para o envolvimento das professoras Lu e Camila, já que essa ferramenta despontava como uma temática que as interessava e as mobilizava, pois se organizavam para compartilhar os seus registros com os pesquisadores e recepcionar/interpretar os registros por eles produzidos, nos encontros de discussão. No interior disso, e que se percebe como mais importante, é que a pesquisa mirava e se concentrava em discutir os registros de suas próprias práticas, o que parece ter feito com que ambas visualisassem o poder da Documentação Pedagógica em colocar em discussão dimensões que lhes diziam respeito, convertendo em objeto de reflexão o trabalho que elas desenvolviam e suas repercussões para as experiências das crianças.

Acrescentamos que o foco na forma como, no bojo do processo de Documentação Pedagógica, se efetiva as práticas de observação e registro, num determinado contexto, também reforçou a necessidade de melhores condições de trabalho (como espaços,

materiais e, especialmente, número de crianças por professor/a) para fomentar a qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luis Enrique. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa Andrade. O ambiente na Educação Infantil e a construção da identidade da criança. **Revista em aberto - INEP**, v. 30, p. 71-81, 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar momentos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

FOCHI, Paulo Sérgio; PINAZZA, Mônica Appezzato. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. 2019. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação como pedagogia da relação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos**. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOYUELOS, Alfredo. Documentación como argumentación y narración. **Revista Aula de Infantil**, n. 39, Barcelona, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. La identidad de la educación infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2010.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. **"O que nos une é mais forte do que o que nos separa"**: A construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFC. Fortaleza, 2022.

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

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A PRÁTICA DE REGISTRO ENTRE AS INTERAÇÕES E A OBSERVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MÁRIO QUINTANA (FORTALEZA-CEARÁ)

The practice of recording between interactions and observation: the experience of teachers at the Mário Quintana early childhood education center (Fortaleza-Ceará)

Silvia Helena Vieira Cruz

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Professora titular

Universidade Federal do Ceará

Departamento de Estudos Especializados

Programa de Pós-Graduação em Educação

Fortaleza, Brasil

silviavc@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-3406-3005>

Pedro Neto Oliveira de Aquino

Mestre em Educação

Professor efetivo

Prefeitura Municipal de Fortaleza

Secretaria de Educação

Fortaleza, Brasil

pedrooliveiraquino@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-4624-3860>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Barão de Aracati, nº 1565, apto 202, Aldeota, CEP 60.115-081, Fortaleza, CE, Brasil.

AGRADECIMENTO

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: S. H. V. Cruz, P. N. O. de Aquino

Coleta de dados: S. H. V. Cruz, P. N. O. de Aquino

Análise de dados: S. H. V. Cruz, P. N. O. de Aquino

Discussão dos resultados: S. H. V. Cruz, P. N. O. de Aquino

Revisão e aprovação: S. H. V. Cruz, P. N. O. de Aquino

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

O nome da instituição e das professoras participantes da pesquisa são verídicos, sendo permitido pela coordenação da instituição e pelas professoras a divulgação de seus nomes e imagens (como observado seção de discussão dos dados). Também é feito uso dos nomes e imagens de crianças das duas turmas que foram foco da investigação, permissão dada pelos pais mediante a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); também assinados pela coordenadora e professoras. Isso se deu pela necessidade de utilização das fotos em que estavam visíveis o rosto das crianças, como também o das professoras, que, de fato, eram importantes para a compreensão das ações e interações entre elas. Os Termos estão em anexo, no mesmo documento PDF do Parecer do CEPESH.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Teve aprovação do comitê de ética, Número do Parecer: 3.768.872 e data 13 de Dezembro de 2019. O parecer está em anexo.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 21-05-2023 – Aprovado em: 08-10-2023