

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**CRISTINA NOGUEIRA DE MENDONÇA**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE  
INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARÍLIA  
2009

CRISTINA NOGUEIRA DE MENDONÇA

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE  
INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador(a): Profa.Dra Suely Amaral Mello

MARÍLIA  
2009

CRISTINA NOGUEIRA DE MENDONÇA

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE  
INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

---

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP)

---

Dra. Cyntia Graziella Guizilim Simões Giroto (UNESP)

---

Dra. Nadia Aparecida de Souza (UEL)

---

Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan (UEL)

---

Dra. Stela Miller (UNESP)

Marília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu marido Aauto e aos meus filhos Fernando e Carolina pelo apoio e incentivo que sempre me deram no meu percurso profissional. Eu jamais seria uma pessoa completa sem vocês. Esta conquista é também, de vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Omildo Barbato e Aparecida Nogueira Barbato, meus primeiros educadores, responsáveis, em grande parte, pelo que sou como pessoa.

À minha orientadora, Suely Amaral Mello com quem aprendi, pela dedicação e incentivo na execução desta tese, pelo respeito ao meu tempo de construção intelectual.

À instituição pesquisada pelo apoio incondicional para a realização da tese.

Aos professores por colaborarem para a realização da pesquisa.

Às professoras doutoras Maria Aparecida Trevisan Zamberlan, Stela Miller, pela colaboração, sugestões e indagações valiosas no Exame de Qualificação.

*A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.*

*Loris Malaguzzi*

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 2009, 135 p. tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello

## **RESUMO**

A presente pesquisa buscou compreender como a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Para compreender e analisar o *corpus* informacional utilizou-se da categoria apropriação e objetivação em relação à documentação pedagógica sob o enfoque da Teoria Histórico-cultural. O *corpus* de análise foi gerado por meio de entrevista semiestruturada e observações em sala de aula. A pesquisa foi realizada junto às professoras que atuam na Educação Infantil, em uma escola particular, situada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Com base nesses dados procurou-se situar a documentação pedagógica como atividade docente que estreita o diálogo entre teoria e prática, a fim de possibilitar uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva em relação à prática docente, com vistas ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças. Foi possível constatar que a documentação pedagógica se torna uma atividade reflexiva graças à apropriação, pelos/as professores/as, de uma teoria que explicita o papel da educação como sinônimo do processo de humanização. Sem esse redimensionamento de concepções, não há possibilidade de mudança de foco no processo de documentação em direção à essência do processo educativo. A opção teórica que orienta o pensar e agir docente é, em última instância, a moldura que condiciona a dimensão do processo de documentação pedagógica.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-cultural. Documentação pedagógica. Educação Infantil. Organização da atividade docente.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **THE EDUCATIONAL DOCUMENTATION AS PROCESS OF INVESTIGATION AND REFLECTION IN PRESCHOOL**. 2009, 135pp. EdD thesis (Doctorate in Education), State University Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, Brazil.

Doctoral supervisor: Profa. Dra. Suely Amaral Mello

### **ABSTRACT**

The present research seeks to understand how the insertion of a process of educational documentation sustains and guides the work of the preschool teacher in the perspective of the Historical-cultural Theory. To understand and analyze the informational *corpus* the category of appropriation and objectification was used in relation to the pedagogical documentation as seen from the perspective of the Historical-cultural Theory. The body of work to be analyzed was gathered through semi-structured interviews and through observations within the classroom setting. The interviews and research were done with preschool teachers that work in a private school located in the city of Londrina, Paraná state, Brazil. The research was carried out at the preschool of the Londrina, Paraná, Brazil campus. Considering the data, the thesis locates the educational documentation as an activity of the faculty that bridges the dialogical gap between theory and practice. This allows for a more conscious, reflective and intentional attitude in the practice of teaching, with the goal of maximum development of human qualities in the children. It was observed that educational documentation becomes an intentional and reflective activity beginning with its appropriation by the teachers as a theory that explains the role of education as synonymous with the process of "humanization". Without this refocusing of the concepts, there is no possibility of a change in the process of documentation in relation to the essence of the educational process. The theoretical option, that guides the thinking and acting of teaching is, in the last instance, the frame that conditions the dimension of the process of educational documentation.

**Keywords:** Historical-cultural psychology; educational documentation; preschool; faculty organization; lesson plans.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Visão total de uma sala de aula .....	29
<b>Figura 2</b> – Registro do processo de planejamento da temática de um projeto de ensino.....	92
<b>Figura 3</b> – Registro do processo de planejamento da temática de um projeto de ensino.....	92
<b>Figura 4</b> – Registro fotográfico da ação de registrar as manifestações das crianças no decorrer da atividade de confecção da “garrafa mágica.....	94
<b>Figura 5</b> – Registro fotográfico da ação de listar os objetos a serem colocados na “garrafa mágica” por uma criança. ....	95
<b>Figura 6</b> – Registro fotográfico do painel que contém os registros das etapas da construção da “garrafa mágica”, elaborados pelas crianças, com a ajuda da professora .....	95
<b>Figura 7.</b> – Sequência fotográfica de atividade: “um presente para a mamãe” .....	98
<b>Figura 8.</b> – Desenho realizado por uma criança (projeto) como parte da atividade “construção de personagens para o minipicadeiro do projeto: “ O circo colorido”.....	100
<b>Figura 9</b> – Sequência fotográfica da atividade: “construção de personagens para o minipicadeiro” .....	101

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Elementos estruturantes da atividade de documentação pedagógica .....	83
<b>Quadro 2</b> – Descrição da atividade de confecção da “garrafa mágica” .....	93
<b>Quadro 3</b> – Descrição de uma das atividades de estudo sobre as cobras.....	104
<b>Quadro 4</b> – Roteiro de questões orientadoras de análise de projeto de investigação.....	112

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	21
2.1 O CENÁRIO .....	23
2.2 Os ATORES.....	31
2.3 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	33
2.3.1 Entrevista Semiestruturada .....	34
2.3.2 Observação em Sala de Aula.....	36
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	37
<b>3 APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	39
3.1 SITUANDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	40
3.1.1 Situando a Categoria de Análise- Apropriação e Objetivação em Relação à Documentação Pedagógica .....	46
3.1.2 Concepções de Documentação Pedagógica.....	60
3.1.3 As Ações Essenciais Do Processo De Documentação Pedagógica .....	63
3.1.3.1 A Observação .....	64
3.1.3.2 O Registro .....	66
3.1.3.3 Reflexão sobre os registros.....	68
3.2 A DOCUMENTAÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO DOCENTE.....	77
<b>4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – DESVENDANDO O APARENTE</b> .....	82
4.1 ATIVIDADE DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITO E ESTRUTURA. ....	83
4.1.1 Observar .....	86
4.1.2 Registrar .....	91
4.1.3 Refletir sobre os Registros .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127

<b>APÊNDICES</b> .....	140
APÊNDICE A – Termo de Consentimento .....	141
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas, de amar.

(Loris Malaguzzi)

A Educação Infantil constitui-se no primeiro contato da criança com a instituição educacional. As vivências advindas dessa primeira percepção podem marcar profundamente a apropriação do conhecimento pela criança, uma vez que elas produzem na criança uma visão sobre a escola, o professor e o conhecimento. Portanto, esse segmento educacional precisa ser um lugar e um tempo capazes de privilegiar a intencionalidade e sistematização do trabalho comprometido com a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.

As crianças vivem infâncias construídas para elas pelos adultos, a partir da compreensão que estes têm sobre a própria infância e sobre o que é ser criança. Nos últimos anos, houve um aumento significativo de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988) que ampliam os conhecimentos acerca das concepções de infância existentes, pretendendo orientar a reconstrução do olhar sobre a educação de crianças pequenas. Para a Teoria Histórico-cultural, a criança

[...] é um ser social que se constitui nas muitas interações - provocadas pela cultura - que vivencia, desde o seu nascimento. Portanto, os processos de vida e de educação são constitutivos do seu próprio processo de humanização. No entanto, as várias maneiras como a educação pode ser organizada pelas políticas públicas produz diferentes resultados na formação deste processo. Podemos inferir que a intencionalidade educativa revela uma determinada concepção de criança, pois a forma como as práticas educativas se organizam revelam o modo de vê-la (SOUZA, 2007, p.154).

Em razão de uma nova compreensão de infância a abarcar, agora, uma nova visão de educação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, recai sobre a escola e, conseqüentemente, na atuação do professor, uma responsabilidade ainda maior, pois é a partir dos seus conhecimentos que ações e intervenções serão desenvolvidas. Isso requer do professor: observar, selecionar, decidir, organizar, refletir, demandando dele efetivação de um processo de trabalho que enfatize e possibilite uma constante análise crítica da prática; dispor-se para usar os procedimentos de registro enquanto baliza para a recomposição do ensino; efetivar diálogos e reflexões, para aprofundar o entendimento de como a criança está aprendendo e se desenvolvendo; reconhecer-se como intelectual de sua prática; enfim, a partir da compreensão da complexidade do processo educativo e de seu significado para o processo de humanização das crianças, intervir intencionalmente, consciente de suas concepções.

Refletir é pensar sobre a prática realizada, aperfeiçoando-a sob a luz do referencial teórico. Entretanto, não pode ser qualquer teoria a orientar essa prática, mas uma teoria cujos pressupostos asseguram objetivos humanizadores (DUARTE, 1999a; MARTINS, 2007a, MELLO, 2007a) explicativa da complexidade do desenvolvimento humano, ou seja, que: socialize o saber científico, artístico cultural, ético; desenvolva as funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos, as emoções; forme a criança para ser curiosa e inteligente a fim de ter uma personalidade estável e solidária; oriente-a a expressar-se por meio de diferentes linguagens e, lhe estimule o desejo de saber mais. Para Mello (2008, p.3), os estudos de Vygotsky

[...] sobre o desenvolvimento humano e especificamente sobre o desenvolvimento infantil trazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos. De um modo geral, seus estudos e pesquisas orientam nossa compreensão e nosso olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. São, portanto, contribuições teóricas. Nosso papel como estudiosos de Vygotsky é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas desses estudos para a educação das crianças.

Teoria e prática constituem uma unidade interdependente, que gera reciprocidade e partilha, bem como compromisso do professor na superação das

dificuldades que se interpõem na consecução do trabalho pedagógico.

Para compreender a vivência de hoje é preciso mergulhar na vivência do ontem, a fim de desvendá-lo. Por isso, a história inicia-se no ano de 2001, com a constituição de um grupo de estudos da Educação Infantil das várias escolas (16 escolas particulares dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal) que compõem a rede de colégios particulares da instituição pesquisada. O grupo formado por professores e assessores representantes das diferentes escolas que atuavam na Educação Infantil entendeu que, apesar do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas apresentar resultados considerados bons, era possível proceder a adequações que facultassem ajustar melhor as ações educativas a uma nova concepção de pedagogia da infância. Assim, os componentes do grupo dispuseram-se a buscar orientações mais atualizadas sobre a educação da infância.

Esse grupo de Educação Infantil nasceu de um grande sonho: pensar, preparar e organizar uma proposta coletiva para as escolas da rede. Muitas questões foram levantadas, tais como: quem é o nosso aluno, qual é a marca de um trabalho de qualidade específico para esta fase da infância, como realizar um trabalho de formação continuada com os professores, como explorar as linguagens próprias da criança sem colocar como metas conteúdos do Ensino Fundamental?

As reuniões foram realizadas mensalmente desde outubro de 2001 e, conforme foram crescendo as discussões, houve a necessidade de partilhar com o grupo todo de professores das diferentes escolas, pois os avanços acontecem porque há interação entre as pessoas envolvidas, conhecimentos (bagagem teórica do grupo) e a necessidade de mudança. Uma das primeiras ações do grupo foi a efetivação de um diagnóstico das escolas da rede, que revelasse o trabalho pedagógico realizado. A realidade encontrada evidenciou: fragmentação dos conteúdos, organização curricular ao modo do Ensino Fundamental e práticas pedagógicas não-significativas para as crianças.

Tornou-se prioritária, então, a compreensão da Educação Infantil em novas bases e, por conseguinte, a revitalização da Educação Infantil nas escolas da instituição. Para tanto, era fundamental o estabelecimento de uma nova concepção pedagógica que direcionasse a organização das atividades pedagógicas: com releitura dos espaços físicos e recomposição dos ambientes construídos.

Com base nos dados levantados e imbuído de propósitos

transformadores, o grupo estabeleceu como objetivo: reconstruir a identidade da Educação Infantil na instituição, visando à unidade na ação educativa. Mas, aperfeiçoamento e mudança precisam respaldar-se na relação entre teoria e prática. Assim, encontros de estudo foram efetivados, ora entre os integrantes do grupo, ora com o corpo docente das várias unidades.

Nesse período, algumas pessoas do grupo de estudo tiveram oportunidade de conhecer e discutir uma experiência inovadora na área da Educação Infantil, em curso nas Escolas de Reggio Emilia. Voltaram motivadas com a qualidade dos projetos observados e com a discussão permanente que acontece com todos os envolvidos na educação das crianças daquelas escolas: professores, pais, pedagogos e a comunidade em geral. Alguns textos foram muito debatidos e comparados com a nossa realidade. Perceberam o quanto a criança é acolhida e escutada. A história da proposta mostra que a preocupação sempre foi dar um significado diferente para esta fase da infância, valorizando tudo o que a pedagogia sempre indicou em suas teorias, mas que sempre foram pouco valorizadas na prática. A criança é olhada, escutada, amada e todas as suas manifestações são registradas com muitos olhares e de diversas maneiras.

Durante a visita às escolas de Reggio Emilia, outro aspecto que despertou a atenção foi a forma como os educadores procediam ao registrar as realizações infantis. Eles acumulavam anotações e descrições sobre atividades, reflexões acerca dos processos vivenciados pelo grupo de crianças, as que denominavam “documentação pedagógica”. Eles procediam à documentação pedagógica pelo registro de todas as realizações da criança, embasados na “Pedagogia da Escuta”, a ser compreendida metaforicamente, o que implicava: observar com atenção, ouvir com cuidado e acompanhar com dedicação todas as realizações infantis, registrando-as meticulosamente.

No trabalho efetivado pelos professores das escolas de Reggio Emilia, destaca-se a atitude que valoriza a atenção, a curiosidade e o desafio, sobressaindo a atitude de perplexidade, questionamento e prazer ante os fatos e acontecimentos cotidianos, afinal, a criança se encanta e se admira em face de cada novo conhecimento, de cada nova ocorrência. Assim, é fundamental que as professoras sentam e contemplem o mundo como a criança, para melhor poder desvendá-lo juntamente com ela.

Para os educadores de Reggio Emilia, o ato de documentar não tem

por fim classificar ou comparar as crianças entre si. Na verdade, esse ato constitui um processo dinâmico, contextualizado, efetivado com a finalidade de compreender as crianças pelo desvelamento de seus sentimentos, interesses, ideias e capacidades. Ou, para melhor e mais profundamente compreender a criança real sob sua responsabilidade, os educadores podem – fundamentando-se na documentação pedagógica – programar experiências de aprendizagem que sejam significativas e desafiadoras para as crianças. Para Gandini e Goldhaber (2002, p.150), a documentação pedagógica é:

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

Gandini; Goldhaber (2002) caracterizam o processo de documentação como um ciclo de investigação que compreende: elaboração de hipóteses sobre o que investigar por parte dos educadores ou crianças; observação sobre o que fazem e dizem as crianças; registro e coleta de materiais; organização das observações e dos materiais; análise e interpretação das observações e dos materiais à luz teórica; desenvolvimento de planos para problematizar as aprendizagens e articular novas perguntas.

O contato com essa nova modalidade de registro e acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil trouxe nova luz ao trabalho já efetivado na escola onde se fez a pesquisa. Os processos de registros, na escola, tomaram outro rumo e assumiram um novo significado.

Todavia, toda e qualquer mudança requer esforço e, principalmente, disposição em apropriar-se de uma teoria para melhor compreender a prática. Desse modo, estudos foram empreendidos no intuito de encontrar uma melhor forma de efetivar a documentação do trabalho pedagógico. Até então, as professoras mantinham um caderno, no qual registravam o plano de ensino. Porém, não havia qualquer preocupação, ainda, em descrever os eventos ocorridos durante as aulas.

Não havia qualquer registro sistemático que relatasse as realizações e progressões infantis.

A insatisfação com o existente em face do contato com o trabalho efetivado nas escolas municipais de Reggio Emilia gerou nas professoras da escola pesquisada um desejo profundo de buscar mais instrumentos para documentar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. As possibilidades foram se apresentando: fotos em sequência, coleta de trabalhos realizados pelas crianças, anotações no caderno de registro de fatos interessantes, transcrição de falas das crianças para serem revisitadas e analisadas posteriormente.

As alterações nos procedimentos de documentação fizeram emergir mais uma preocupação, qual seja envolver os pais nas atividades escolares, até para propiciar-lhes uma maior compreensão do trabalho educativo desenvolvido. No intuito de atrair os pais, as professoras elaboraram uma pasta individual de registros para cada uma das crianças, com: textos narrativos elaborados pelas professoras relatando os projetos desenvolvidos, fotos das atividades desenvolvidas, transcrição de falas e, ainda, amostras dos trabalhos das crianças.

Os pais se encantaram por “ter em mãos” um fragmento da vida de seus filhos na escola. Não apenas aquilatavam quanto eles haviam aprendido e se desenvolvido, mas podiam contemplar fotos e ler diálogos travados em um ambiente – sala de aula – do qual não participavam.

Todavia, essa caminhada iniciada em 2001 e transformada em ações – mesmo que tímidas – em 2003, precisava ser analisada. Uma nova proposta de trabalho para o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil foi articulada e vem sendo efetivada. As professoras que atuam na escola têm, no decorrer dos anos, aprofundado seus conhecimentos teóricos sobre o significado da documentação pedagógica e, como consequência, têm procurado aclarar o substrato teórico que orienta o seu fazer. Mas, alguns questionamentos, pela pesquisadora, se impõem em relação ao processo de documentação pedagógica implementado na instituição pesquisada:

- As alterações introduzidas nas formas de documentação pedagógica ao longo dos últimos anos ampliaram seu caráter informacional?
- A forma de documentação utilizada possibilita uma reflexão mais

acurada acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança?

- A documentação pedagógica tem se constituído base para o desenvolvimento de trabalho consciente no sentido de promover a humanização e o desenvolvimento das crianças?
- Como as informações constantes da documentação, consoante as professoras, têm servido como indicadores para reorganização do trabalho pedagógico?
- Quais as dificuldades vivenciadas pelas professoras na consecução da documentação pedagógica?
- Como as professoras entendem e praticam a documentação pedagógica?

As questões não são simples e exigem respostas. Ao mesmo tempo, adentrar no campo da documentação pedagógica sob a égide da Teoria Histórico-cultural é pisar em solo novo, porque não percorrido por muitos. São escassos os estudos desenvolvidos relativamente à temática.

Por isso, a insuficiência de pesquisas relacionadas à temática, principalmente sob o ponto de vista da Teoria Histórico-cultural, e com as possibilidades decorrentes da documentação pedagógica na constituição de um professor mais consciente de sua prática, evidencia não somente a importância do estudo, mas, também a necessidade de realizá-lo como contribuição para outros que virão, ampliando e aprofundando os passos iniciais impressos por este, ao longo da jornada.

Mas, para principiar e avançar na elucidação desta questão, estabeleceu-se como meta principal do estudo: **compreender como a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural.**

O objetivo geral somente ganha forma e textura de realidade, quando viabilizado por ações apropriadas e progressivamente organizadas. Assim, os objetivos específicos que orientaram o estudo foram:

- Perceber o impacto das alterações introduzidas nas formas de

documentação para a adequação do ensino às necessidades de desenvolvimento das crianças.

- Determinar se e quanto a documentação pedagógica tem contribuído para a ampliação da reflexão docente.
- Identificar e analisar recomposições da ação do professor junto às crianças em decorrência da documentação.
- Identificar aspectos que dificultam a produção da documentação pedagógica.
- Delinear como as professoras entendem e praticam a documentação pedagógica.
- Ampliar o campo do conhecimento relativamente à documentação pedagógica, principalmente quando empreendida na Educação Infantil.

Com o objetivo de consolidar o estudo e encontrar respostas para as questões suscitadas, a pesquisa fundamentou-se na Teoria Histórico-cultural.

O estudo foi realizado junto a professoras que atuam na Educação Infantil, em uma escola particular, situada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. A escolha não foi aleatória, pois a pesquisadora, além de atuar como coordenadora pedagógica da instituição pesquisada, e de haver participado intensamente do processo de inserção da documentação pedagógica na instituição pesquisada, acredita que essa etapa de escolarização precisa ser objeto de pesquisas voltadas para a proposição de caminhos compromissados com a ampliação da formação e desenvolvimento de qualidades humanas nas crianças.

Com vistas a realização da pesquisa, o aprofundamento da Teoria Histórico-cultural foi fundamental para a compreensão e análise da realidade investigada, porque,

[...] é necessário conhecer os pensadores e os pensamentos, integrar-se, pela via das apropriações, às questões filosóficas e científicas que se objetivam em obras humanas imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tome consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. É preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

Aproximar-se da realidade para dela extrair informações necessárias demandou a utilização de variados procedimentos. Assim, a efetivação de entrevistas e observações foi essencial para dispor de uma compreensão do contexto escolar.

Os dados gerados foram analisados e interpretados no ano de 2008, de forma minuciosa para garantir seu valor científico. Assim, procurou-se organizá-los no sentido de torná-los compreensíveis: convergências foram aglutinadas para melhor orientar a definição das unidades de análise. Todavia, as discrepâncias não foram ignoradas, até porque são altamente reveladoras das dificuldades e resistências.

Findo a geração dos dados e, também, concluída a sua análise sob o foco do referencial teórico, um novo momento se configurou: a elaboração deste texto que ora se apresenta. Mas, compor um texto palatável àquele que o escreve e àqueles que o lerão não é uma tarefa singela e exige uma organização cuidadosa.

Assim, inicialmente, no **capítulo dois**, o percurso metodológico é descrito, a abordagem metodológica é particularizada, o cenário é configurado, os atores são situados, os procedimentos de geração de dados são apresentados e justificados, bem como o procedimento de análise é delineado e a unidade de análise situada.

No **capítulo três**, foram explicitados conceitos principais da Teoria Histórico-cultural e da Teoria da Atividade para a compreensão do processo de documentação pedagógica no trabalho docente.

No **capítulo quatro**, efetivou-se a análise dos dados. Então, palavras, impressões das professoras que atuam na Educação Infantil, e dados observacionais foram registrados no papel e analisados, tendo-se por baliza a Teoria Histórico-cultural. Buscou-se descrever como as professoras realizam a documentação nos diferentes momentos – de observação, registros, reflexão – para repensar as suas formas de ensinar e traçar caminhos mais pertinentes à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

*Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.*

(Loris Malaguzzi)

Neste capítulo, o objetivo é evidenciar o percurso realizado na condução da pesquisa. Para isso apresenta-se o cenário pesquisado, dando-se a conhecer o ambiente institucional, o espaço físico, em quais ações acontecem, bem como a proposta pedagógica adotada. Nele situar-se-ão os professores pesquisados, os procedimentos de geração de dados apresentados e justificados, como também a maneira como será a análise desses dados e a unidade de análise.

A realidade não existe desvinculada das ideias e do pensamento; ela não se configura apartada da história daqueles que a constituem e daqueles que a observam e analisam, mas se configura na interação, na inter-relação e interdependência do externo e do interno ao próprio homem.

No transcorrer da pesquisa, foi necessário integrar e relacionar paradoxos; afinal tudo se complementa e se interliga, mesmo quando se dispõe em aparente antagonismo. Por isso, nem sempre o discurso compromissado com a introdução da documentação pedagógica efetivava-se deslindada de uma prática ainda incipiente no que tange à sua consecução; ele exige um olhar atento, cuidadoso e profundamente compreensivo diante de todos os dados gerados.

Desse modo, ouvir as professoras quanto às suas concepções e práticas acerca da documentação pedagógica, bem como observá-las em suas salas de aula trabalhando com as crianças, possibilitou uma compreensão mais completa e aprofundada de um todo mais amplo: o ensinar, o aprender e o avaliar tendo a documentação pedagógica como elemento articulador.

Consequentemente, contemplar os dados demandou, no decorrer do

estudo, idas e voltas entre o real e as abstrações fundadas no referencial teórico. Ver e participar da realidade, tanto quanto ouvir e apreender o que diziam as professoras foi um primeiro passo para o desvelamento e análise das ações reveladas por elas no concernente ao processo de documentação pedagógica.

Para a realização do estudo foram observados alguns cuidados. Um consistiu-se na diversificação das fontes de informação. Por isso, para o desenvolvimento da pesquisa, as informações advieram de entrevistas semiestruturadas e dados observacionais.

É altamente desafiador para o pesquisador que mergulha na realidade investigada, manter-se à parte. É ainda mais difícil manter a neutralidade, quando a pesquisadora vive e convive com a realidade do campo examinado na qualidade de assessora psicopedagógica.

Ao se observar e analisar o que pensam e fazem as professoras de Educação Infantil em relação à documentação pedagógica, foi possível aquilatar também a qualidade e efetividade dos estudos e orientações propostos no decorrer dos últimos anos de trabalho com a inserção dessa ferramenta como prática efetivada no dia-a-dia.

O caminho foi longo. Estudos, tentativas, novos estudos, novas tentativas. Progressão e compromisso com o aperfeiçoamento de um processo de trabalho que se acreditava mais profícuo para professoras e educandos tomaram tempo e exigiram dedicação. Já se vão aproximadamente cinco anos e tornou-se importante parar, abstrair e analisar em profundidade os avanços conquistados, bem como dimensionar permanências. Todo e parte precisavam ser conjugados para, a partir do aqui e do agora, poder alterar o vir-a-ser.

No presente, a documentação pedagógica integra a rotina de trabalho das professoras que atuam na Educação Infantil. Mas, a incorporação deste “hábito” – que não pode e não deve ser compreendido como algo mecânico – resultou de inúmeros passos empreendidos na construção de um processo de observação e registro que favorecesse e ampliasse a capacidade analítica das educadoras. Observações, descrições e estudos pormenorizados foram realizados no intuito de orientar novas formas de organizar o ensino e promover o desenvolvimento, e passaram, no correr dos anos, a integrar o rol de atividades pedagógicas. Entretanto, a inserção de alterações na prática decorreu de visitas e revisitas ao referencial teórico, essencial para a compreensão e alteração do sabido

e do realizado.

A caminhada foi longa e permeada de dificuldades. Entre estas encontra-se a problemática de apropriar-se de uma teoria inovadora – relativa a formas de documentação. Outro grande problema foi e permanece sendo a transição da teoria para a prática, que não pode configurar-se como uma transposição linear, mas como um diálogo permanente a ser construído individual e coletivamente.

Como toda caminhada, em algum momento é fundamental lançar um olhar retrospectivo e avaliar o presente. Por isso, compreender como a inserção de documentação pedagógica subsidia e orienta a reflexão e a ação do professor na Educação Infantil configurou-se essencial, para melhor delineamento do porvir.

## 2.1 O CENÁRIO

O trabalho educacional da instituição pesquisada está alicerçado na crença de que aprender é muito mais que fixar mecânica e acriticamente novas informações. Pois, a aprendizagem significativa valoriza e utiliza os conhecimentos prévios para a apresentação e compreensão dos novos conceitos (LONDRINA, 2008)<sup>1</sup>.

A valorização dos conhecimentos disponíveis na estrutura cognitiva do educando é uma maneira de buscar envolvê-lo com os novos saberes. A efetivação do processo pedagógico envolve o diálogo, a confrontação de pontos de vista, a argumentação, o estabelecimento de relações (LONDRINA, 2008).

Todavia, mais que ater-se ao plano cognitivo, a instituição objetiva atuar no desenvolvimento de valores, propondo-se a desenvolver integralmente o educando, de maneira a abarcar, além da cognição, as dimensões espiritual, perceptivo-motora, afetiva e social. Ainda, enquanto objetivo de formação, a instituição almeja a constituição do aluno pesquisador, aquele que aprende sempre, assumindo postura crítica e flexível diante dos diversos acontecimentos; comunicador, porque manifesta articulação entre ideias e ações; solidário, ao assumir um agir em prol do bem comum a partir de uma visão abrangente do mundo

---

<sup>1</sup> Esta referência não será citada a fim de resguardar a identidade das professoras participantes da pesquisa.

e das relações pessoais (LONDRINA, 2008).

A instituição, assumindo o compromisso com a superação de um ensino enciclopedista e academicista, centrado no individualismo e na proposição de um conhecimento fragmentado e estanque, propõe uma pedagogia a partir da e para a solidariedade, valorizando o entendimento da diversidade e o respeito à heterogeneidade. Com isso, propõe-se a constituir um lugar de construção de conhecimentos, para o alargamento de culturas e para a ampliação do entendimento e da harmonia na comunicação (LONDRINA, 2008). Esse compromisso não se limita aos educandos, mas envolve também os professores.

Semanalmente, nas noites de segunda-feira, os coordenadores de área, assessores psicopedagógicos e professores reúnem-se para partilhar e discutir questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem e estudarem textos previamente selecionados. São momentos ricos, que favorecem a troca de experiências e o delineamento de planificações para os momentos subsequentes.

A proposta pedagógica da Educação Infantil da instituição pesquisada compromete-se com um trabalho pedagógico que propicie aos educandos a construção de significados a partir de múltiplas e complexas interações, sob o acompanhamento e mediação das professoras. Desse modo, o trabalho pedagógico está centrado: na aprendizagem e no desenvolvimento, de todos que convivem no espaço educativo; no trabalho colaborativo, ampliando-se laços de solidariedade e partilha; na ação intencional, porque focada nas metas estabelecidas; na reflexão constante, pela interação entre teoria e prática; e na contextualização do saber, porque o *lócus* e o momento histórico necessitam ser compreendidos e considerados criticamente.

A proposta de ensino e aprendizagem da Educação Infantil também se baseia na promoção de atitudes de investigação, criação e resolução de problemas, que conduzam o educando à efetivação de processos de pesquisa e de exploração; e favoreçam a ampliação do raciocínio, o diálogo e a interação com os outros (LONDRINA, 2008).

Conforme a concepção de criança da proposta pedagógica, as crianças são capazes de: criar ideias, cultura, objetos concretos e simbólicos, desenvolver sentimentos, questionar a realidade e produzir significados sobre si, o outro e o mundo. Para tanto, a prioridade é a promoção de uma pedagogia ativa e interativa, porque orientada para a resolução de problemas, através de participação

em projetos específicos. (LONDRINA, 2008).

O compromisso da Educação Infantil, na instituição, é com o desenvolvimento integral dos infantis, por meio de interações com os pares, com os professores, com objetos diversos, com pensamentos e sensações. Assim, ação e pensamento, desenvolvimento e aprendizagem, diálogo e partilha são meios e fins para a efetivação do trabalho pedagógico para a Educação Infantil (LONDRINA, 2008).

A organização da prática da educação infantil da instituição pesquisada (LONDRINA, 2008) pressupõe que:

- as múltiplas linguagens sejam o meio pelo qual as crianças se expressam, pois a apropriação de conceitos, condutas e valores decorre da atividade socialmente mediada, que permite à criança conhecer a cultura e a experiência humana e, em decorrência, apossar-se das qualidades humanas criadas pelas gerações precedentes;
- o conhecimento é uma construção coletiva;
- a aprendizagem mobiliza relações humanas, afetos e emoções;
- o raciocínio tem primazia sobre a memorização;
- a interdisciplinaridade integra o contexto educativo;
- as situações de ensino precisam valorizar e ampliar a leitura de mundo, aguçar a curiosidade, desenvolver a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Por isso, os jogos, brincadeiras, artes, expressão corporal, músicas e histórias são atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil.
- Os conteúdos – objetos de conhecimento a serem ensinados, deverão ser selecionados, a partir das dimensões: da acolhida e relações solidárias<sup>2</sup>, da criação<sup>3</sup>, da consciência planetária<sup>4</sup>, da

---

<sup>2</sup>Objetivo: “Demonstrar atitudes de acolhida, de solidariedade e sensibilidade para o fortalecimento de vínculos, reconhecendo-se como integrante das relações sociais e participantes delas em relação à natureza, percebendo as diferenças interpessoais para vivenciar a experiência de conviver num ambiente ético e fraterno”.

<sup>3</sup>Objetivo: “Expressar as intuições, sensações, percepções, associações, escolhas, idéias, necessidades, e os desejos e sentimentos a partir dos processos e produtos criativos, para configurar

investigação<sup>5</sup>, da religiosidade<sup>6</sup> (MOSCHETO; CHIQUITO, p. 97-99, 2007)<sup>7</sup>. São campos de saberes, dispositivos curriculares. Referem-se ao conjunto de conhecimentos organizados, histórico e culturalmente sistematizados pela sociedade. Foram escolhidos como síntese da identidade da criança-aluno da Educação Infantil.

Para atender aos objetivos dispostos na proposta pedagógica, as situações de aprendizagens são organizadas em forma de projetos, atividades diversificadas e permanentes. O tempo é planejado pelo professor de modo a criar oportunidades de iniciativa da criança e do adulto e, suficientemente flexível, para integrar as ideias e sugestões surgidas das atividades individuais e de grupo. As atividades organizam-se em momentos de trabalho individual, em pares, em pequeno e em grande grupo. As crianças trabalham simultaneamente em diferentes atividades.

O trabalho com projetos “estimula as crianças a aproximarem-se de um contexto de aprendizagem em que elas aprendam a fazer, fazendo, errando, acertando, problematizando, elaborando hipóteses, investigando, refletindo, pesquisando, construindo, discutindo e intervindo” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p.103).

O planejamento do projeto estrutura-se, segundo algumas etapas:

- Nascimento do projeto: contexto – encantamento, curiosidade ou desafio dado pelo professor.
- Identificação da questão a ser investigada pelas crianças: em forma de pergunta compreensível pelas crianças.
- Levantamento de conhecimentos prévios das crianças acerca da

---

a construção de significados por meio das múltiplas linguagens que fundem a fantasia-imaginação à concretude”.

<sup>4</sup>Objetivo: “Observar e interagir com o ambiente por meio de atitudes de curiosidade, admiração e cuidado, para se perceber cada vez mais como integrante dos espaços naturais e culturais e do tempo histórico, numa relação de interdependência, visando à sustentabilidade”.

<sup>5</sup>Objetivo: “Investigar a realidade por meio da observação, formulação de perguntas, hipóteses, criação e exploração das alternativas e conseqüências, visando desenvolver a persistência e o respeito pelos diferentes pontos de vista numa relação dialógica”.

<sup>6</sup>Objetivo: “Vivenciar a religiosidade no cotidiano para desenvolver a sensibilidade religiosa e o respeito à pluralidade cultural religiosa”.

<sup>7</sup> Esta referência não será citada a fim de resguardar a identidade das professoras participantes da pesquisa.

questão a ser investigada.

- Delineamento de possíveis percursos que o projeto pode tomar.
- Levantamento e registro das hipóteses propostas pelas crianças para responder à questão a ser investigada: com o registro do nome da criança que apresentou cada hipótese.
- Descrição da metodologia selecionada pelas crianças para investigar a questão: estratégia utilizada para investigar a questão.
- Descrição das ferramentas selecionadas pelas crianças para investigar a questão: recursos utilizados para investigar a questão.
- Identificação das hipóteses apresentadas pelas crianças e que foram validadas (ou não) no decorrer do estudo.
- Fechamento do projeto, pela composição da resposta para a questão que foi investigada.
- Avaliação, pela criança e pelos professores, das aprendizagens realizadas durante o desenvolvimento do projeto. Para tanto, são feitos questionamentos para as crianças, que analisam o que fizeram e aprenderam; ainda, os professores analisam o conteúdo de seus registros para dimensionar o alcance dos objetivos.
- Levantamento da maneira como se fará a socialização das aprendizagens, compartilhando com a comunidade educativa.

A rotina é clara e compreensível para as crianças, sendo um fator de segurança para elas. O trabalho em sala de aula organiza-se da seguinte forma: entrada; acolhida; roda de conversa, onde são realizadas as atividades de oração, chamada, calendário, caixa surpresa, escolha dos ajudantes do dia, organização da tarde, escolha pelas crianças dos espaços de aprendizagem<sup>8</sup>, quais sejam: leitura e escrita, científico, artes, jogos, faz-de-conta; atividade nos espaços; lanche; segunda roda (para o desenvolvimento de projeto; hora do conto etc.); parque; musicalização;

---

<sup>8</sup>Esses espaços foram criados para proporcionar diferentes situações de trabalho, ajustar o currículo às diferenças individuais, reforçar as interações, possibilitar alternativas, momentos de escolhas e contemplar as diversas linguagens.

inglês; movimento; e saída. A rotina é uma sugestão, mas não uma proposição inflexível.

Tendo o foco centrado na formação integral da criança, a avaliação é efetivada de forma compromissada com a formação. Assim, ao exercitá-la, as professoras assumem a obrigação de observar para conhecer melhor a criança em seu processo de aprendizagem, para refletir sobre o visto e o vivido, pretendendo atender aos interesses e peculiaridades dos seres postos sob sua responsabilidade. O objetivo é muito mais do que apenas constatar; é coletar informações que subsidiem a reorganização do trabalho pedagógico, favorecendo seu aperfeiçoamento (LONDRINA, 2008).

Para a consecução de avaliação formativa e, portanto, de avaliação fundamentada no compromisso com a regulação dos processos de ensino e aprendizagem, as professoras se valem da observação e do registro sistemático. Ao contemplar e consignar as realizações infantis, as professoras passam a dispor de elementos para refletir e redirecionar sua prática, e assim poder melhor desvelar e compreender o próprio fazer pedagógico, poderem retomar e revisar os encaminhamentos feitos ou as situações desencadeadas no intuito de promover a aprendizagem (LONDRINA, 2008).

Os registros decorrentes das observações – livres ou em pautas específicas – integram, juntamente com produções infantis, o que se compreende como documentação pedagógica, base de parada e de reflexão para as educadoras. Ainda, cumpre ressaltar que esse é um processo em construção, até porque muito já foi efetivado, mas há muito por aprender e realizar.

A proposta pedagógica busca a valorização do ser humano, da criança real que chega à escola, com suas experiências, vivências, expectativas. Por isso, o espaço para a efetivação da ação pedagógica foi concebido e edificado com o mesmo cuidado. As crianças que adentram na escola encontram um ambiente concebido para elas.

Os espaços da escola convidam as crianças a desenvolverem atividades, tanto individualmente, quanto em pequenos grupos.

Plantas e brinquedos convivem em um espaço pensado para as crianças brincarem, interagirem, movimentarem-se. Árvores frondosas produzindo muita sombra e bancos abrigam um espaço para a volta à tranquilidade, onde conversas podem prolongar-se.

O prédio destinado à Educação Infantil é amplo, confortável, colorido, decorado com móveis e utensílios apropriados às crianças. Com 13 (treze) salas de aula, capela, cozinha experimental, sala multiuso, sala de musicalização, sala de professores, enfermaria, recepção e duas salas para atendimento aos pais, apresenta-se como um espaço convidativo e acolhedor.

Na sua parte externa, encontram-se quadras esportivas mirins, grande espaço para recreação e lazer, uma casa de bonecas totalmente mobiliada, além de um parque infantil. Todos esses espaços são utilizados pelas crianças para o seu lazer, como também pelas professoras na condução de atividades pedagógicas promovidas com as suas crianças.

As salas são amplas, bem iluminadas e arejadas (Figura 1). A mobília foi planejada, considerando-se a etapa de escolaridade e características das crianças atendidas. Nelas estão disponíveis recursos de ensino variados, necessários para o desenvolvimento do trabalho educativo, principalmente no intuito de favorecer a aprendizagem por meio da investigação e ludicidade.

As salas foram pensadas para propiciar múltiplas disposições. Elas são planejadas pelas professoras, juntamente com as crianças, em diversos momentos do ano. Por isso, ao longo dos meses, vão assumindo uma “nova cara”, conforme o trabalho que está sendo realizado. Essa ação – planejar a disposição dos ambientes na sala – pretende promover uma familiaridade entre as crianças e os recursos numerosos e variados que se encontram disponíveis. Os materiais disponíveis nas salas estão acessíveis em qualquer tempo.



**Figura 1** – Visão total de uma sala de aula.

Esses ambientes são utilizados e alterados no decorrer do ano. Todavia, cada um deles constitui um espaço de interação e ação coletivas, de modo que grupos de crianças possam desenvolver diferentes atividades simultaneamente, trocando experiências e convivências. Para isso, as atividades são organizadas em espaços diversificados e flexíveis. Essa organização propicia condições de estabelecimento de trocas sociais, oportunidades para as crianças assumirem pequenas responsabilidades, tomarem decisões, fazerem escolhas, expressarem seus pensamentos valendo-se de diversas linguagens.

Rodízios nos espaços e alteração de atividades não obedecem a critério cronológico, não são delimitados ou estabelecidos pelo relógio. Dependem da natureza da tarefa e de sua complementação pela criança. Visto que, pretende-se respeitar o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma delas.

O ambiente físico, onde se efetiva a aprendizagem, é espaço para o estabelecimento de relações com o outro e com o objeto do conhecimento. Desse modo, ele é avaliado no intuito de determinar o quanto e o quão bem está cumprindo seu propósito: promover a aprendizagem e influenciar beneficentemente a conduta das crianças. Sua avaliação tem por critérios sua capacidade de:

- atender necessidades e interesses das crianças;
- cumprir os objetivos para os quais foram concebidos;
- favorecer ou inibir a ação das crianças nos diversos tipos de atividades;
- permitir o diálogo entre os vários ambientes pretendendo a integração e o intercâmbio entre eles;
- assegurar a relação de trocas e permutas entre os ambientes;
- dispor de elementos suficientes e adequados à promoção de múltiplas experiências de aprendizagem;
- favorecer a observação e o registro de ideias e ações infantis pelas professoras.

Para dar formato de realidade ao trabalho na Educação Infantil, a instituição conta com o trabalho de quinze professoras, sendo: oito titulares, quatro auxiliares, uma de musicalização, uma de Educação Física e uma de Inglês. Ainda,

trabalham nesse prédio cinco funcionários que oferecem o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Um cenário é composto por suas edificações, mas é prioritariamente determinado por aqueles que nele trabalham, visando cumprir o compromisso de formação instituído no projeto pedagógico. Ele é o somatório de coisas e pessoas, porque aquelas estão a serviço destas e de um sonho maior: formar, desenvolver e promover seres humanos.

Acompanhar professoras e crianças em suas tarefas permitiu apreender: o quê, o para quê, o porquê e o como as professoras documentam o trabalho educativo. Aclarar razões, motivações, propostas e ações das educadoras na promoção de atividades e registros subsequentes trouxe um pouco de luz ao objeto de estudo.

## 2.2 OS ATORES

As professoras que atuam na Educação Infantil consentiram em participar do estudo. Também elas desejam saber se o trabalho que vêm realizando com a observação, registro e reflexão das ações infantis tem resultado em indicadores para orientar o ensino e favorecer a aprendizagem.

A seleção para alguém ingressar na instituição como professor ou professora é sempre cuidadosa e criteriosa, por isso, apenas os profissionais com formação superior são contratados. Essa preocupação antecede a obrigatoriedade legal, advinda com a LDB/96 (BRASIL, 1996). Por essa razão, todas as professoras são portadoras de diploma universitário, todas são formadas em Pedagogia.

Além disso, afora a formação inicial – considerada pressuposto essencial – a formação continuada é muito valorizada. A instituição auxilia financeiramente ou liberando tempo de atividade para que as professoras e assessores pedagógicos cursem pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além de promover semanalmente grupos para estudo da proposta pedagógica, aprofundamento teórico e discussão das práticas. Importa ressaltar que tais encontros têm pauta definida e foco direcionado à integração entre teoria e prática.

Para complementar o investimento realizado pela instituição em seu

corpo docente, as professoras, que atuam na Educação Infantil, também têm procurado aprofundar e ampliar os seus conhecimentos acerca dessa fase de formação. Algumas vêm realizando cursos de diferentes naturezas, pretendendo assegurar uma melhor compreensão das características da criança e aperfeiçoamento de seus procedimentos de trabalho.

O aperfeiçoamento na área específica de formação tem sido uma preocupação constante das professoras. Das oito que atuam na Educação Infantil, sete participam desse estudo. Destas, seis cursaram especializações e uma realizou mais de uma especialização.

Dois focos têm sido priorizados pelas professoras ao buscarem seu aprimoramento profissional: Educação Infantil e Psicopedagogia. Ambos os cursos de especialização têm muito a oferecer e agregar enquanto ampliação dos conhecimentos e das possibilidades de atuação diversificada em sala de aula.

Investir em si é investir, também, na criança, até porque, “[...] somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora”. As professoras parecem acreditar que é importante ampliar e apropriar-se do referencial teórico que oferece suporte ao seu fazer e ampliá-la. Elas parecem reconhecer que “[...] o conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual” (FACCI, 2004, p.70). Estar mais preparada implica desenvolver com maior autonomia e assertividade o trabalho pedagógico, de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades máximas da criança.

Como decorrência, não é possível conceber um professor que não saiba e não invista em sua própria aprendizagem e no desenvolvimento máximo de suas capacidades; afinal, ele precisa “[...] apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo” (FACCI, 2004, p.69).

As professoras têm idades que variam de 24 a 51 anos. Apesar de esta variação estar relacionada à experiência profissional e ao tempo de atuação, esse não é um fator determinante para a seleção do corpo docente pela instituição.

Muitas professoras estão na escola há muito tempo, outras chegaram há pouco, mas todas parecem imbuídas do compromisso de apropriar-se dos princípios norteadores do projeto pedagógico e realizarem um bom trabalho.

Todas as professoras participam do processo de implantação da documentação desde seu início. Todavia, isso não confere uniformidade aos procedimentos que elegem para observar e consignar ações, realizações e manifestações infantis no curso do trabalho pedagógico. Enquanto seres únicos em sua totalidade, cada uma delas elaborou uma forma de apreender e interpretar a realidade, de elaborar e reelaborar conhecimentos e deles valer-se para desvelar e compreender as próprias práticas.

As professoras – todas elas – participaram com boa vontade da pesquisa. Não economizaram informações, não fecharam as portas de suas salas, não esconderam suas dificuldades e dúvidas, não mascararam a realidade. Demonstaram estar interessadas em compreender suas práticas no concernente à utilização da documentação pedagógica.

### 2.3 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS

As técnicas de geração de dados constituem tudo que se procura em torno de fatos ou fenômenos a serem investigados, ou seja, os fundamentos teóricos, os lugares, os materiais, ou o conjunto de circunstâncias que permitem conhecer as questões a serem respondidas e esclarecidas. Sua importância e necessidade decorrem de serem responsáveis por “[...] recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla, as contradições, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado” (FRIGOTTO, 1989, p.80).

Enquanto passo inicial para a “[...] autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade” (MARTINS, 2006a, p.11), procurou-se revelar o fenômeno em sua imediatez, em sua realidade aparente. Para tanto, foram priorizadas, e como ferramentas para gerar informações; entrevista semiestruturada e observação.

### 2.3.1 Entrevista Semiestruturada

Uma técnica eleita para gerar as informações foi a entrevista, compreendida por Manzini (2003, p.9) como:

[...] um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Uma das pretensões da entrevista é buscar informações importantes para o estudo na própria linguagem do sujeito, de maneira a possibilitar “[...] ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Das modalidades: estruturada, semiestruturada e não-estruturada, a escolha foi pela segunda, pois esta constitui-se, segundo Queiroz (1988), uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador, que deve ser dirigida por este, de acordo com seus objetivos. As questões previamente elaboradas são roteiros a serem alterados e aprofundados, de acordo com os caminhos pelos quais se enverede o diálogo, ou segundo afirma Manzini (2003, p.154), “[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais”.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por não ser inteiramente aberta e por não ser conduzida por muitas questões pré-estabelecidas. Assim, ela baseia-se apenas em poucas questões, quase sempre abertas, que podem ser suprimidas ou ampliadas, conforme se configure oportuna no processo em relação às informações que se deseja obter.

Realizar uma entrevista demanda alguns cuidados e preparos: agendamento prévio, escolha de um lugar acolhedor e silencioso, disposição discreta de equipamentos de gravação e roteiro de questões. Ainda, para sua realização, é importante principiar por uma conversa informal para estabelecer um clima mais descontraído e de confiança. Também é fundamental que o entrevistador tenha uma atitude de escuta e aceitação, disponibilizando espaço e tempo para a

elaboração de narrativas específicas e aprofundadas sobre os pensamentos e ações do entrevistado no exercício de sua atividade laboral. Outro cuidado a ser observado é evitar interferir ou alterar o conteúdo das respostas, ou seja, evitar dirigir o entrevistado na produção de uma resposta previamente aguardada.

Todos esses cuidados foram observados. Desse modo, o termo de aceite (Apêndice A) foi firmado e procurou-se criar condições para que a entrevista se aproximasse tanto quanto possível de uma conversa, a fim de possibilitar a obtenção de elementos reveladores da experiência de documentação sob a perspectiva das professoras participantes.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada uma das professoras. As dependências da escola revelaram-se o local mais adequado, em salas e espaços privativos, pois o silêncio do ambiente era essencial à qualidade das gravações. As entrevistas foram captadas por meio digital e transcritas. Primeiramente, procedeu-se a uma transcrição literal, na qual silêncios, repetições e diferentes marcas inerentes à linguagem oral foram preservados. Todavia, para compor um texto, que favorecesse a leitura e resguardasse o sentido das ideias, procedeu-se a uma depuração das transcrições. O ciclo de tarefas próprias à técnica de entrevista foi encerrado, quando as transcrições foram devolvidas às professoras para retomarem suas manifestações e procederem às correções que considerassem necessárias.

Para assegurar o bom desenvolvimento das entrevistas, o roteiro de questões e os procedimentos para sua execução foram testados previamente em uma aplicação piloto. Alterações no conteúdo das questões e na forma de realização da entrevista foram identificadas e efetivadas.

As questões que compuseram o roteiro de entrevista (Apêndice B) foram elaboradas com base em objetivos previamente definidos que são:

- Identificar o que pensam e fazem as professoras em relação ao processo de documentação.
- Esclarecer os procedimentos de utilização da documentação na avaliação e recomposição do trabalho pedagógico.
- Refletir acerca de como as dificuldades constituem obstáculos ao trabalho com a documentação.
- Correlacionar avanços na documentação e alterações na prática

docente.

No decorrer das entrevistas – que tiveram a duração aproximada de uma hora –, pausas e silêncios constituíram momentos não só, por possibilitar aos sujeitos organizar seus pensamentos, mas também por revelar os instantes em que se fazia necessário analisar e refletir sobre o realizado e o relatado. Nas respostas manifestas, nas pausas que silenciaram pensamentos e nas repetições que revelavam incertezas, abriram-se os espaços para recomposição de perguntas, para a proposição de outras questões não previstas inicialmente.

Buscou-se, no decorrer da entrevista, apreender a multiplicidade de aspectos inerentes ao processo de documentação sob o olhar das professoras, não para particularizar e cristalizar paradoxos, mas para integrar contrários e ampliar perspectivas, no intuito de abarcar, quiçá, a totalidade, superando a alienação impeditiva da edificação da práxis.

### 2.3.2 Observação em Sala de Aula

A observação é uma técnica sistemática que possibilita ao pesquisador obter informações relacionadas ao problema sob investigação. Para que possa ser considerada como instrumento de pesquisa, “[...] é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p.65).

Apesar de configurar-se como uma importante fonte de informações nas pesquisas em educação, a observação apresenta alguns problemas, que precisam ser minimizados ou evitados. A utilização de protocolos adequados à apreensão e registro de aspectos significativos é fundamental para evitar a “[...] identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar” (VIANNA, 2003, p.10).

No contexto da Educação Infantil não é diferente. Cumpre ao observador determinar com clareza – atendo-se aos objetivos estabelecidos – “[...] quais os aspectos da conduta [...] que lhe interessam, [caso contrário] obterá impressões difusas e imprecisas” (MUKHINA, 1995, p.14). Assim, para assegurar a

direcionalidade e pertinência do olhar sobre a realidade, definiram-se dois objetivos a serem perseguidos no curso das observações. São eles:

- Perceber o espaço educativo, registrando-o fotograficamente.
- Narrar os procedimentos da professora para efetivação da documentação pedagógica.

A redução da interferência gerada pela presença do observador é também muito importante, até porque, “[...] uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer o trabalho de pesquisa” (VIANNA, 2003, p.10). Um “estranho no ninho” provoca alterações nas formas de agir e reagir de professores e crianças. Por isso, antes de principiar os registros essenciais ao estudo – durante o mês de fevereiro de 2008 –, foi necessário um tempo de permanência e convivência em sala de aula, no intuito de gerar certa familiaridade entre a pesquisadora, a professora e as crianças.

As observações não ocorreram em todas as turmas, pois a dificuldade de ajustar o tempo – possibilidade de estar na sala observando e a tipologia de atividade a ser desenvolvida com as crianças – bem como a oportunidade – nem sempre era possível deixar as atividades de assessora psicopedagógica para assumir o papel de pesquisadora – terminaram por determinar que as observações se restringissem a três turmas, todas elas de Infantil 5.

Adentrar no espaço pesquisado exigiu desenvolver o olhar para ver e apreender o que de fato se revelava importante para o estudo. Afinal, ao observador “[...] não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”, o que demanda “[...] capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar a sua tarefa” (VIANNA, 2003, p.12).

As observações foram manuscritas em relatos descritivos e detalhados. Elas também se valeram de registro fotográfico de documentos docentes e de situações de aprendizagem promovidas em sala.

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após o levantamento dos dados, estes foram organizados e analisados, tendo por fundamento a Teoria Histórico-cultural e os objetivos norteadores da pesquisa.

Frigotto (1989, p.88-89), afirma

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Os dados gerados foram numerosos e diversificados, favorecendo uma apreensão ampla da realidade em suas múltiplas facetas e complexidade. Por isso, a análise dos dados envolve esforço e compromisso no estabelecimento de "[...] conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada" (FRIGOTTO, 1989, p.88).

Ao se tomarem e retomarem os dados para análise e categorização, procurou-se observar o que recomenda Kopyn (1978, p.106), quando afirma que as categorias "[...] não separam o homem do mundo, mas o unem com este por serem objetivas a seu modo e refletirem os processos da natureza e da sociedade tais quais elas existem na realidade".

A categoria de análise decorreu das informações fornecidas pelos dados, quando correlacionados ao foco que direciona o estudo, sob a luz da Teoria Histórico-cultural. Ainda, ela reflete a natureza dos dados, não percebidos enquanto algo inerte ou isolado de um todo maior, mas, antes de tudo, apreendidos e apreciados em suas numerosas e diversificadas determinações.

Uma grande categoria foi delineada: **Apropriação e objetivação em relação à Documentação Pedagógica**. Ela direcionará a apresentação e análise dos dados gerados

### 3. APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

(Loris Malaguzzi)

Este capítulo visa apresentar conceitos da Teoria Histórico-cultural que se configuraram relevantes no oferecimento de subsídios para nortear a análise do *corpus* informacional, pois é impossível contemplar e examinar uma realidade ou contexto sem dispor de uma “lente” ou sem eleger um foco de luz. Inicialmente, os conceitos de infância, aprendizagem e desenvolvimento são apresentados para compor o “pano de fundo” diante da qual a categoria de análise será apresentada.

A categoria de análise, apropriação e objetivação em relação à Documentação Pedagógica, é apresentada tendo-se por preocupação maior o desvendamento de como, pela consecução do trabalho educativo – compreendido como atividade mediadora –, as professoras internalizam os processos de produção da existência humana (apropriação) e os transformam pela transformação de si – de seus conhecimentos – e de seu entorno (objetivação).

No decorrer do capítulo, as concepções de documentação pedagógica são aclaradas, ao proceder-se a aprofundamento teórico relativamente às ações essenciais a esse processo - observar, registrar e refletir - não como ações mecânicas ou corriqueiras, mas tendo por referencial: a Teoria Histórico-cultural, o papel do professor como mediador a atuar na zona de desenvolvimento próximo, o papel da educação e a função da escola no processo de humanização da criança. Finalmente, as análises se voltaram para mostrar como o processo de documentação pedagógica contribui para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

### 3.1 SITUANDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pensar ou compreender a ação das professoras que atuam na Educação Infantil implica revisitar esse tempo de vida para apreender seu significado e sua importância, tanto para aquele que aprende, quanto para aquele que ensina, uma vez que atuar nesse nível de escolaridade demanda dos professores conhecimentos teóricos sólidos e práticos bastante diversos, porque vinculados a essa etapa de escolaridade, muito particular em suas especificidades.

A infância é o tempo para a formação inicial das aptidões e funções tipicamente humanas na criança. Assim, tudo o que se lhe oferece nesse período, além da maneira como a criança se relaciona com isso, possibilita ou não o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Em decorrência dessa compreensão, a responsabilidade das instituições de ensino é fundamental, visto que educar é humanizar. Para que a educação seja instrumento do processo de humanização, o trabalho educativo é

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997, p.17).

O trabalho educativo dedicado ao ensino, na infância, desempenha um papel essencial para a formação máxima das qualidades humanas, não podendo ser confundido como destinado à mera guarda dos filhos durante um tempo de afastamento dos pais ou de sua preparação para a etapa subsequente de escolaridade. É um tempo de vida, durante o qual acontecem vivências fundamentais à formação cognitiva, social, emocional e física da criança, quando, pela ação mediadora do professor, ela se apropria da cultura, do mundo em que a circunscreve, desenvolvendo as qualidades humanas. Assim, Duarte (1998, p.112-113) diz que o trabalho educativo atinge seu objetivo quando “[...] cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórico e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser

humano, necessários à sua humanização”.

É comum vermos o trabalho educativo para a infância, organizado ora por modelos teóricos fundamentados numa concepção biologizante, à espera de um desenvolvimento que se daria autonomamente, ora numa concepção ambientalista, voltada para a antecipação de atividades que pretendem preparar as crianças para a etapa subsequente de escolarização, reproduzindo o formato característico do ensino fundamental.

Ambos os modelos conceituam a infância como algo negativo e a ser deixado para trás. A infância é marcada pela incompletude, quando é analisada do ponto de vista das possibilidades da vida adulta. Nessa perspectiva, a criança dispõe de um número limitado de experiências, apresenta uma quantidade incipiente de conhecimentos, carece da capacidade de pensar logicamente e de dirigir, de maneira voluntária, os seus próprios comportamentos, sendo, por tudo isso, vista como incapaz de muitas possibilidades.

Vygotski (1995) já apontava a necessidade de superação dessas concepções, atualizando o conceito de criança. As teorias existentes em sua época partiam da crença de que as funções especificamente humanas se encontravam prontas no sujeito quando de seu nascimento e dependiam apenas de amadurecimento, havia uma essência humana independente da atividade histórica do ser humano. Crianças e adultos eram entendidos como diferentes apenas pelo tamanho do corpo – as crianças eram percebidas como adultos em miniatura. Crescer e desenvolver-se eram decorrências naturais, pois ao nascer cada um já traria em si todas as capacidades em estado latente, cabendo ao tempo a força na promoção do desenvolvimento e a constituição das funções psíquicas superiores.

Paralelamente, outra concepção vigia. Ao nascer, o ser humano nada traria, apresentando-se como uma folha de papel em branco, como uma tábula rasa. Seu desenvolvimento seria decorrência das influências e ingerências do meio. Portanto, o desenvolvimento era entendido como um processo gradual, linear, previsível, como um processo de crescimento e de maturação, como um processo de adaptação e, nunca, como um processo de desenvolvimento.

Em contraposição a essas duas formas de pensar a infância e seu desenvolvimento, muitos estudos contemporâneos, orientados pela Teoria Histórico-cultural, apresentam alternativas para a compreensão e interpretação dessa fase da vida. Mukhina (1995); Pinto e Sarmiento (1997), Kramer (2003), Bissoli (2005),

Martins (2007a, 2007b), Mello (2007a), Souza (2007), Kohan (2008), entre outros, em suas pesquisas, revelam que as crianças não são meras receptoras de conhecimento, seres passivos a acolher tudo que lhes é proposto. Nem se configuram como seres acabados e plenos desde o nascimento, exigindo, apenas, tempo para que todo seu potencial aflore. Conforme constataram esses autores, as crianças são sujeitos sociais, integrais, produtos e produtores de sua sociedade e de sua humanidade, são seres históricos e sociais, ativos na sua relação com o mundo, são seres singulares, plenos de direitos e com capacidade de aprender desde o seu nascimento.

No ressignificar da concepção de infância subjaz a compreensão de que também a criança se constitui humana “[...] na vivência da atividade histórica dos seres humanos”, uma vez que “[...] a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular” (DUARTE, 1998, p.85). Para isso, necessita apreendê-la.

Para Vygotski (1995), a aprendizagem humana ocorre na inter-relação entre sujeito, professor e conhecimento e é de natureza social. Para o autor, não existe um germe anterior ao nascimento, mas existem conhecimentos anteriores que são internalizados pelas novas gerações e se transformam em novos conhecimentos. Ele parte da premissa de que capacidades, aptidões e funções psíquicas superiores, tais como a linguagem, o pensamento abstrato, a memória voluntária, os sentimentos, as percepções, a atenção voluntária, as habilidades, as capacidades e o controle da própria conduta, representam o substrato da consciência humana, que regula o comportamento dos homens e o diferencia dos animais sendo resultado das relações que os sujeitos estabelecem nas vivências concretas de vida.

As funções psíquicas superiores são originadas no social, uma vez que o homem não as carrega em sua essência. Elas são externas ao sujeito que delas se apropria nas vivências sociais. Desse modo, tornar-se humano é um processo iniciado e efetivado nas vivências sociais e coletivas, pois as qualidades humanas são externas àquele que aprende, existindo

[...] cristalizadas nos objetos externos da cultura – nos valores, na língua, no modo de pensar, nos instrumentos materiais e não materiais – e são internalizadas à medida que a criança aprende a usar os elementos da

cultura em situações em que parceiros mais experientes fazem uso desses objetos, situações essas de que a criança participa. (MELLO, 2007b, p.15)

Sob essa perspectiva teórica, as crianças devem ser respeitadas enquanto seres em desenvolvimento, com necessidades e características específicas. A criança é entendida, conforme esclarece Arce (2007, p.30), “[...] como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico”. As crianças são sujeitos capazes de produzir ideias, de aprender desde que nascem, de produzir sentido, cultura, objetos concretos e simbólicos, de desenvolver sentimentos que serão válidos por toda a vida, de questionar a realidade que as cerca. Sob essa concepção, a “[...] cultura – meio em sua riqueza de situações, relações, objetos, instrumentos, linguagens, hábitos, costumes, técnicas – é fonte do desenvolvimento infantil” (MELLO, 2007b, p.15).

Para a Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento humano é parte de um processo histórico, socialmente construído, em uma permanente articulação entre desenvolvimento filogenético (relativo à história evolucionária das espécies e, portanto, mais atrelado às condições biológicas) e desenvolvimento ontogenético (processo que abarca o desenvolvimento do ser desde sua fecundação e se prolonga ao longo de toda a sua vida, portanto, processo fundamentado na ação mediadora entre os membros de uma sociedade), que possibilita ressignificações e transformações das funções psíquicas do ser humano, nas suas percepções e compreensões do mundo exterior. Assim, o desenvolvimento advém da articulação entre filogenia e ontogenia.

A transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores processa-se, num primeiro momento, na interação que o sujeito estabelece com o meio social; é esta construção interpessoal que possibilita a construção intrapessoal e o desenvolvimento. Os professores, ao compreenderem a lei geral do desenvolvimento humano como a apropriação da realidade externa decorrente de como a criança interioriza (processo intrapsíquico) tudo que se efetiva em seu entorno (processo interpsíquico), podem melhor e mais adequadamente planejar as intervenções pedagógicas para intervir na promoção da aprendizagem, objetivando impulsionar o desenvolvimento. Para Vygotski (1995, p.150, tradução

nossa),

[...] Toda função no desenvolvimento cultural [...] aparece em cena duas vezes no decurso do desenvolvimento: primeiro, no plano social e depois, no psicológico, em princípio entre os homens, como função intersíquica e, em seguida, no interior como função intrapsíquica.<sup>9</sup>

Para Vygotski (1995), ainda, o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, ou por uma acumulação de pequenas peculiaridades. Desde o princípio, o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dá-se pela apropriação do que é socialmente produzido pela humanidade.

O desenvolvimento humano é um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, permitindo metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, um entrelaçamento complexo dos processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos e um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p.141, tradução nossa)<sup>10</sup>

Se o desenvolvimento não é natural, mas resultante da dialética entre o biológico e o cultural, portanto impulsionado pelas aprendizagens vivenciadas pelo sujeito, torna-se de fundamental importância apresentar um ensino intencional, sistematizado e promotor do processo de humanização, que se adiante ao desenvolvimento. Para Bissoli (2005, p.238), um processo educativo intencional e sistemático demanda por parte do professor:

[...] em primeiro lugar, a identificação dos elementos culturais a serem apropriados pelo sujeito para a sua formação omnilateral, eleitos em consonância com valores que dão corpo aos objetivos político-pedagógicos da atividade educativa, em segundo lugar, a organização de formas e meios adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico: conteúdos,

<sup>9</sup>No original - Toda función en el desarrollo cultural [...] aparece en escena dos veces, en dos planos; primeiro en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres, como categoría intersíquica y luego en el interior como categoría intrapsíquica.

<sup>10</sup>No original- El desarrollo infantil se trata de un complejo proceso dialético que se distingue por una complicada periodicidad. La desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

espaços, tempos, procedimentos, relações, e, em terceiro lugar, a proposição de formas de avaliação coerentes com os objetivos formativos, que permitam a regulação do trabalho do professor de forma a adequar sua prática às especificidades das crianças concretas e históricas.

Por isso, o trabalho docente com a infância configura-se como complexo e demanda reflexão pela constante inter-relação da teoria com a prática, principalmente porque se é necessário atuar na aprendizagem, para assegurar o máximo desenvolvimento, e é também indispensável compreender e conferir intencionalidade ao trabalho educativo efetivado todos os dias e em todos os momentos. O educador deve ser, principalmente,

[...] um profundo conhecedor da criança e de seu desenvolvimento. Apenas assim, tendo clareza a respeito do que significa educar e de qual o papel de sua atividade docente para a evolução psíquica da criança, estará envolvido em uma prática marcada pela consciência acerca dos objetivos pedagógicos e das formas de alcançá-los. (BISSOLI, 2005, p.134-135).

De acordo com Vigotskii (1988), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, aprendizado e desenvolvimento precisam ser assegurados, principalmente no âmago de uma abordagem teórica que compreende o primeiro – a aprendizagem – como propulsor do desenvolvimento no curso do processo de mediação docente, porque

A escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBÂNEO, 2004a, p.21).

Para atuar e intervir no processo educativo de maneira consciente, sistematizada e enriquecedora, o professor necessita dispor de informações acerca das conquistas e das dificuldades vivenciadas pelas crianças no decurso desse

processo de aprendizagem, necessita observar atentamente, registrar diligentemente e analisar reflexivamente. Ofícios distintos: ensinar e aprender constituem um processo dialético conduzido intencionalmente, no interior de instituições especificamente organizadas para a transmissão da herança cultural, com vistas à humanização.

Para realizar um trabalho educativo produtor da humanização do homem, é condição essencial a efetivação de

[...] uma atividade intencionalizada, dirigida por fins definidos em função de valores humanos e a busca dos meios adequados à concretização desses fins/valores, o que, por sua vez, implica o conhecimento da realidade aliado a um posicionamento ético-axiológico comprometido com a transformação das circunstâncias, tanto objetiva, como subjetivamente. (ARAUJO, 2000, p.72).

A presença do outro é fundamental para a aprendizagem. Ele realiza a mediação entre aquele que aprende e a cultura – legado histórico e cerne da constituição humana. Por isso,

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, p.4).

Ao aprender a debruçar-se sobre o passado, ao acostumar-se a examinar as ações infantis, os professores abrem janelas de possibilidade para melhor compreender a própria prática, para melhor aquilatar o domínio da perspectiva teórica que direciona seu fazer. Como consequência, podem ampliar seus conhecimentos, diversificar suas estratégias, efetuar a mediação favorecendo o pleno desenvolvimento da criança.

### 3.1.1 Situando a Categoria de Análise – Apropriação e Objetivação em Relação à Documentação Pedagógica

Apreender como as professoras se apropriaram do significado da documentação pedagógica, conferindo-lhe sentido pessoal, depende das objetivações que produzem, pois,

Os clássicos do marxismo-leninismo têm repetidamente afirmado a importância de estudar os produtos da atividade humana, uma vez que esta é o processo de objetivação do subjetivo; sua análise permite penetrar no mundo interior do homem [...]<sup>11</sup>. (SHUARE, 1990, p.21, tradução nossa).

O processo de desenvolvimento histórico-social de realização dos seres sociais objetiva-se por intermédio da produção e reprodução da existência humana, de tal modo que,

[...] ao objetivar-se, através de sua atividade, o homem vai imprimindo à realidade as características e conhecimentos de seu momento histórico, reproduzindo, ad infinitum, o movimento histórico que garante a perpetuação do gênero humano, legando a gerações futuras a sua humanidade. (ARAUJO, 2000, p.22).

Portanto, para existir, os indivíduos projetam na natureza suas necessidades, estabelecem relações sociais de produção e dão início ao processo de trabalho. Este possibilita a realização do ser social, configurando-se como condição de existência, ponto de partida para a humanização e atividade humana, que torna possível distinguir o homem dos demais animais. Marx (2005, p.2) diferencia o pior dos arquitetos da melhor das abelhas:

[...] é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

É pela atividade humana que se dá a apropriação da realidade circundante. Ela se processa, portanto, mediante trabalho humano, na

---

<sup>11</sup>No original – “Los clásicos del marxismo-leninismo han señalado reiteradamente la importancia de estudiar los productos de la actividad humana: por cuanto ésta es el procedimiento de objetivación de lo subjetivo, su análisis permite penetrar en el mundo interior del hombre [...]”

transformação do contexto, no intuito de atender às necessidades dos homens. Dessa forma, o trabalho humano é uma atividade mediada pela interação do homem com o homem e do homem com o mundo que o cerca. Expõe Marx (2005, p.1),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a Natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O homem supera o biológico ao produzir e incorporar novas funções construídas e reconstruídas historicamente, mais próprias das suas vivências sociais (LEONTIEV, 1978b). O trabalho – a atividade humana – permite ao homem transformar o mundo e, ao fazê-lo, ele se transforma, gerando as condições essenciais à sua humanização. A atividade humana é “[...] uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza” (OLIVEIRA, 2006, p.3), orientada pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade.

O homem supera o biológico ao assumir progressivamente características advindas do estar, do viver e do conviver com outros homens, do compartilhar espaços transformados e em transformação pelo trabalho – consciente, porque direcionado por finalidades, pelo estabelecimento de “[...] um projeto ideal, que mesmo não tendo existência efetiva concreta, determina e regula os seus atos” (MARTINS, 2007b, p.42).

As finalidades que direcionam a ação orientam, quando não determinam, os meios para a sua realização. Assim, a atividade especificamente humana alcança distinção de outras pela ciência e consciência do almejado e dos meios para sua efetivação. Para Vásquez (1977, p.187), essa atividade

[...] implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal que se pretende obter existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência e os diversos atos do processo se articulam ou se estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter

consciente.

Cumprir enfatizar: toda e qualquer ação que se pretenda humana subentende clareza quanto à finalidade que a encaminha na promoção das alterações e transformações almejadas – quer aquelas relativas à realidade natural que aquelas inerentes à realidade social. Porquanto, se, de um lado, os animais mantêm uma relação direta com a sua natureza biológica e hereditária, o homem desenvolveu o seu processo de humanização pelo trabalho, pois, nele e por ele, tem a possibilidade de gerar as condições de sua existência ao apossar-se das forças naturais e utilizá-las como instrumentos de transformação – em atendimento às necessidades que precisam ser satisfeitas e que orientam a intencionalidade da ação transformadora.

A ação consciente do homem sobre o mundo que o circunda decorre de como e quanto ele apreende desse mesmo mundo. O ser humano apropria-se do mundo quando adquire a cultura legada pelos seus antepassados, de tal modo que a

[...] apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1978a, p.320).

O resultado do trabalho humano – os produtos elaborados e reelaborados pelo homem no correr da história – não pode e não é transmitido geneticamente, não pode e não é legado hereditariamente, mas necessita ser apropriado.

O mundo real no qual o ser humano nasce, cresce, aprende e se desenvolve é muito diferente do mundo natural – pois sofreu inúmeras alterações e metamorfoses decorrentes da ação consciente e intencional do homem – e não é “[...] dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objectos sociais, de objectos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver” (LEONTIEV, 1978a, p.166).

Apropriando-se do legado humano historicamente construído, de maneira ativa e interativa, o sujeito elabora os conhecimentos e as habilidades que outros homens – em tempos pregressos – também elaboraram e transformaram, aprendendo a ser homem em contexto social e histórico específico. Portanto, a apropriação, pode ser compreendida como a “[...] reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978a, p.169).

A constituição do homem enquanto sujeito decorre, portanto, de sua apropriação – permanente, ativa e dialética – das conquistas e realizações das gerações precedentes, e isso não decorre de sua mera existência ou de seu singelo contato com a realidade, mas das formas e procedimentos empreendidos para produzir e reproduzir sua historicidade nas numerosas atividades que implementa. A apropriação refere-se, em alguma medida, ao processo histórico-social de humanização do homem, pois, conforme Leontiev (1978a, p.267), “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Um longo processo se desenvolve no decorrer da vida de todo indivíduo: apropriar-se daquilo que a natureza não lhe concedeu, mas que constitui o legado material e cultural das gerações precedentes. Apropria-se para poder também imprimir sua marca no tempo, para poder também produzir e reproduzir alterações em seu entorno. Então, ele vivencia o processo de objetivação – quer quando se apropria das objetivações resultantes das atividades daqueles que o antecederam, quer quando atua sobre a realidade valendo-se das objetivações apropriadas em um contexto histórico e cultural específico. Assim, explica Oliveira (2006, p.23):

[...] para viver em sociedade não bastam as bases biológicas que a natureza assegura ao indivíduo geneticamente, mas ele precisa apropriar-se do mínimo daquele patrimônio cultural criado, histórica e socialmente, pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformando-o pela sua atividade.

Apropriação e objetivação são processos distintos, mas interdependentes, como as duas faces de uma mesma moeda. A existência de uma faz pressupor a existência da outra, pois, “[...] todo indivíduo só se apropria da

genericidade objetivando-se. Sem objetivação não existiria gênero humano e não existiria o que ser apropriado” (DUARTE, 1999a, p.123). Como consequência, ao apropriar-se da realidade, conferindo-lhe sentido pessoal, o homem também “[...] produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de seres humanos” (DUARTE, 2001, p.117). Apropriação e objetivação determinam-se pela reciprocidade e interdependência. Uma atua junto à outra – condiciona sua ocorrência – em um processo de mediação permanente, de tal modo que a possibilidade do homem objetivar-se é proporcional à sua capacidade de apropriação do existente.

Desse modo, o processo de objetivação implica o processo de transformação do trabalho

[...] de forma de actividade em forma de ser (de objectividade) [...]. Então, a transformação de que acabamos de falar manifesta-se como um processo de encarnação, de objectivação nos produtos da actividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objectiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 1978a, p.165).

Transformar a realidade é gerar uma nova realidade. Conferir nova funcionalidade a algo já existente é transformá-lo em instrumento, compreendido como produto da ação / criação humana, particularizado pelas propriedades advindas de sua função social, que revelam “[...] as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978a, p.268).

Humanizar-se é aprender a ser humano (LEONTIEV, 1978b). Aprender a ser humano implica a apropriação e objetivação da realidade, em um processo dialético de produção de sua própria existência. Todavia, isso envolve mais que estar em uma realidade, de estar no mundo, mas decorre da apropriação e objetivação da herança histórico-cultural.

O homem é um ser social, complexo e articulado, ativo nas relações sociais que estabelece, e sua construção se dá a partir da maneira como vivencia, conceitua e interpreta o mundo que o cerca, portanto, ele se apropria de seu entorno e nele se objetiva, enquanto se objetiva pela apropriação da própria atividade exercitada em um contexto real, quer pela produção ou quer pela reprodução de

algo material ou não – o instrumento.

O outro, o contexto, o que está fora, ou ainda, o que é externo ao sujeito é de fundamental importância para o processo de tornar-se homem. Apropriar-se da produção humana, dos instrumentos humanos, apropriar-se da herança cultural de tantos outros homens que o precederam, faz o homem perceber-se como capaz de atuar, reproduzindo e/ou transformando a realidade e, portanto, objetivando o apropriado na produção de um legado a ser apropriado e objetivado por outras gerações, pois “[...] é através da atividade que o indivíduo não só se apropria do conhecimento, mas ao fazê-lo se objetiva no produto de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2006, p.11).

Apropriação e objetivação, em síntese, efetivam-se pela atividade do indivíduo, pois a humanização do homem advém da apropriação das condições historicamente determinadas, mas esse processo de apropriação não resulta de um mero contato com o mundo existente, não resulta de estar em um contexto. São necessárias ações, interações e relações com os outros seres, com a realidade objetiva e o momento presente, para produzir-se e reproduzir a historicidade através da atividade realizada.

Segundo Leontiev (1978b), a atividade humana é considerada como o aspecto central do processo de humanização e do desenvolvimento do psiquismo e é entendida como a unidade básica para a compreensão do mesmo, como aspecto integrador da apropriação e objetivação. Atividade é toda ação humana que mediatiza a relação entre o homem – o sujeito da atividade – e os objetos da realidade, dando configuração à natureza humana. O ser humano é transformado pela sua atividade. Porém, não se pode designar por atividade todas as formas de atuação humanas, pois, de acordo com Leontiev (1978b, p.67, tradução nossa):

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais restrito, isto é, no nível psicológico, é a unidade da vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja verdadeira função consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>No original – “La actividad es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. En un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo.”

Segundo Leontiev (1978a), a atividade humana equivale ao “[...] sopro vital do sujeito corpóreo” (1978a, p.75). A atividade promove a inserção do sujeito na realidade objetiva, em um processo constante de transformação desta em realidade subjetiva. Assim sendo, “a atividade, mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos. Sua principal característica constitutiva é o caráter objetivo” (ASBAHR, 2005, p.109). O sujeito só está em atividade quando seu fazer é motivado pelo próprio resultado que será alcançado ao final do processo que realiza, ou seja, quando encontra sentido para seu fazer dentro – e não fora – do próprio processo que realiza.

A atividade possui estrutura que envolve: necessidade, objeto, motivo, ação e operação. Conforme esclarece Asbahr (2005, p.110), os três primeiros elementos (necessidade, objeto e motivo) são “[...] componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos”.

Necessidade é, conforme Leontiev (1979, p.13), uma “[...] condição interna, uma das premissas indispensáveis da atividade, e aquilo que dirige e regula a atividade concreta do sujeito, no mundo dos objetos”<sup>13</sup>. Apesar de sua importância, ela não é suficiente para determinar a “[...] orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele”. (LEONTIEV, 1978a, p.107).

A necessidade depende da intencionalidade e da direcionalidade oferecida pelo objeto, de tal modo que, “[...] uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula”. (LEONTIEV, 1978a, p.108).

O objeto é outro componente estrutural da atividade, ele é o seu motivo real. Ele regula e orienta a atividade, distinguindo uma atividade de outra, pois, conforme Leontiev (1978a, p.82, tradução nossa), é “[...] o objeto da atividade que lhe confere determinada orientação. O objeto da *atividade* é seu verdadeiro motivo. Entende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado na

---

<sup>13</sup>No original - “[...] condición interna, una de las premissas indispensables de la actividad, y aquilo que dirige y regula la actividad concreta del sujeto, en el mundo de los objetos”.

percepção como existente apenas na imaginação, no pensamento”<sup>14</sup>.

Motivo, por sua vez, é a gênese da atividade. Ele é sempre uma decorrência da necessidade, sendo por esta particularizado. Ao mesmo tempo, é uma baliza e um propulsor no direcionamento da supressão / atendimento da necessidade. Para Leontiev, por trás do motivo há sempre a necessidade, de tal modo que

Somente é necessário destacar que se deve compreender o motivo não como uma vivência da necessidade em si, mas como um objetivo, no qual essa necessidade encontra-se a si mesma nas condições dadas, no qual se torna objetivada, e assim orientadora da atividade em direção a um *determinado* resultado. O sentido é sempre o sentido de algo. Não há sentido "puro". Assim, subjetivamente, o sentido pertence de certa forma ao próprio conteúdo vivencial, parece ser parte do *significado*. (LEONTIEV, 1978b, p.215-216, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Os motivos impulsionam a atividade ao articularem a necessidade ao objeto. Este é o motivo real da atividade e esta é levada a termo no intento de conferir concreticidade àquele. Assim, se a necessidade é uma primeira condição para a atividade, uma outra condição é a existência de uma orientação para a atividade – conferida pelo objeto da atividade (LEONTIEV, 1978a).

As ações têm dois aspectos: intencional e operacional. O primeiro aspecto, o intencional, decorre da inter-relação entre necessidade, objeto e motivo – em um contexto concreto, de maneira que, “[...] a ação é um processo orientado para um fim, que é impulsionado não por sua própria finalidade, mas pelo motivo da atividade global que é realidade de tal ação”.<sup>16</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.192, tradução nossa).

Enquanto um dos principais componentes das atividades humanas, as ações podem ser definidas como algo “[...] subordinado a um fim consciente. Do

---

<sup>14</sup>No original - “[...] el objeto de la actividade que le confiere determinada orientación. El objeto de *la actividad* es su verdadero motivo. Se sobrentiende que éste puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento”.

<sup>15</sup>No original - “Sólo es preciso destacar que se debe comprender el motivo no como una vivencia de la necesidad en sí, sino como el objetivo, en lo cual esa necesidad se encuentra a sí misma en las condiciones dadas, en lo que la hace objetivada, y por ello orientadora de la actividad hacia un resultado *determinado*. El sentido es siempre el sentido de algo. No existe el sentido “puro”. Por ello, subjetivamente, el sentido pertenece en cierto modo al propio contenido vivencial, parece formar parte del *significado*.”

<sup>16</sup>No original - “[...] la acción es un proceso orientado hacia un fin, que es impulsado no por su propia finalidad, sino por el motivo de la actividad global que es realidad por dicha acción.”

mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se correlaciona com o conceito de ação”<sup>17</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.192, tradução nossa).

As ações podem, ou não, ter seu sentido conferido por motivos. Havendo ciência e consciência dos motivos que direcionam as ações, elas se configuram atividade. Entretanto, aquelas destituídas de sentido, aquelas carentes de motivos claros ou que não se coadunam com as necessidades, pouco contribuem para a compreensão do próprio fazer – principalmente quando a ação é a do professor que intenta possibilitar às crianças a apropriação crítica e significativa de sua herança cultural.

O segundo aspecto inerente à ação é o operacional, definido por Leontiev (1978b, p.85, tradução nossa), “[...] não pelo fim em si mesmo, mas pelas condições objetivo-materiais necessárias para alcançá-lo. Em outras palavras, a ação que está sendo executada corresponde a uma tarefa, a tarefa é precisamente um fim dado sob determinadas condições”<sup>18</sup>.

De acordo com Leontiev (1978b), as operações são o modo de execução de um ato, configurando-se, portanto, na própria execução / efetivação da ação. Mas, também as operações – que materializam as ações – são direcionadas por finalidades que conferem direcionalidade às ações e submetem-se às condições materiais objetivas de sua realização, por isso “[...] a ação tem uma qualidade especial, seu efeito especial, mais precisamente, os meios com os quais se executa. Denomino operações os meios pelos quais a ação é executada”<sup>19</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.85, tradução nossa). As operações são condicionadas pelas ações e pelas condições materiais de sua concretização.

Podemos dizer que as atividades são realizadas para atender a uma necessidade. Elas são direcionadas por um motivo, com vistas a um objeto específico, que é a expressão da necessidade. Uma ou numerosas ações podem ser desencadeadas para o atendimento da necessidade. A consecução dessas ações,

---

<sup>17</sup>No original - “[...] al proceso subordinado a un fin conciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción.”

<sup>18</sup>No original - “[...] no por el fin en sí mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo. En otras palabras, la acción *que se está ejecutando* responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones”

<sup>19</sup>No original - “[...] la acción tiene una calidad especial, su efecto especial, más precisamente, los medios con los cuales se ejecuta. Denomino *operaciones* a los medios con los cuales se ejecuta la acción”

uma vez que se torne habitual e automatizada, ou, que sirva de meio para o conseguimento de outras ações, passa a configurar-se operação. Leontiev (1978b, p.86, tradução nossa) esclarece,

As ações e operações têm origens diferentes, diferentes dinâmicas e destino diferente. A gênese da ação encontra-se nas relações de intercâmbio de atividades, em troca, toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre, porque se inclui em outra ação e acontece sua "tecnificação".<sup>20</sup>

Portanto, uma ação ao passar a ser condição para a realização de outras ações, "transforma-se" em operação. Assim, se inicialmente a apropriação do código escrito exige uma série de ações para atender a necessidade de ler, em um momento posterior, o domínio do código escrito – e todas as ações vinculadas – constitui-se, para o indivíduo, operação para compreender um poema, para apropriar-se de conceitos científicos, para humanizar-se pela apropriação da herança cultural.

A atividade não é todo e qualquer feito ou obra levado a termo pelo homem, mas aquele que tem uma razão para ocorrer, um motivo, regido e orientado para o atendimento de uma necessidade e desencadeado na pretensão de produzir um resultado / objeto. Expõe Mello (2002, p.9),

Toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado-, mas que a pessoa já prevê como uma idéia, antes de começar a agir. O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela. Em outras palavras, se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

---

<sup>20</sup>No original – “Las acciones y operaciones tienen distinto origen, distinta dinámica y distinto destino. La génesis de la acción reside en las relaciones del intercambio de actividades; en cambio toda operación es el resultado de la metamorfosis de la acción que ocurre porque se incluye en otra acción y sobreviene su “tecnificación”.

Portanto, nem toda ação efetivada pelo sujeito pode ser considerada uma atividade. O sujeito só está em atividade, quando sua ação é motivada pelo resultado. Somente pode ser considerada como atividade aquela que, no plano coletivo, corresponde a uma necessidade humana, e é possuidora de intencionalidade, dirigindo-se a um objeto específico (capaz de suprir a necessidade), de tal modo que “[...] O conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo”<sup>21</sup> (LEONTIEV, 1978a, p.82, tradução nossa).

Desenvolver um trabalho educativo criador de necessidades humanizadoras na criança exige a atuação do professor em forma de atividade, “[...] uma vez que a atividade humana é o elemento essencial da dinâmica apropriação-objetivação, o conhecimento das esferas da atividade humana que se constituem com a ampliação dessa atividade e a relação que se configura entre essas esferas” (MELLO, 2000, p. 7) - pois, a escola medeia, no ambiente educativo, as esferas cotidiana e não-cotidiana. Heller assim define o que é a vida cotidiana (HELLER, 1977, p.19, tradução nossa) “[...] a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social”<sup>22</sup>.

Todo homem ao nascer encontra um mundo já existente, com condições sociais concretas, é um lugar onde ele se apropria das capacidades fundamentais à humanização: os modos de comportamento, os sistemas de usos e costumes, os valores, a linguagem. Porém, tais apropriações não requerem do sujeito uma direção consciente. A não consciência particulariza tudo aquilo que é cotidiano.

A vida cotidiana é a vida de todo homem; ela abarca as experiências e vivências que contribuem para a formação de seu psiquismo de maneira espontânea, heterogênea e imediatista. Mello (2000, p.52-53, grifo nosso), fundamentada em Heller (1977), define o que é heterogeneidade, espontaneidade e imediatismo ou economicismo.

*A heterogeneidade é característica da vida cotidiana. Para realizar o conjunto volumoso de atividades indispensáveis para garantir a conservação de sua existência, o homem tem que dispor de todas as suas capacidades e as coloca em ação em várias direções ao mesmo tempo.*

---

<sup>21</sup>No original – “el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo”

<sup>22</sup>No original - “[...] La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”.

Isso implica que nenhuma de suas capacidades se realize em toda sua intensidade. Desta forma, a relação do homem, nesta esfera, tende a ser imediata e pragmática. [...] A *espontaneidade* é característica dominante da estrutura da vida cotidiana, pois se o homem submetesse o conjunto de atitudes necessárias à sua vida cotidiana a uma análise crítica, certamente não daria conta delas. O *economicismo* refere-se à repetição das atividades cotidianas, pelo princípio do economicismo se busca o mínimo dispêndio de energia, de tempo e de pensamento inventivo no processo de reprodução da vida de todo ser humano.

As atividades cotidianas não requerem do indivíduo uma ação consciente; elas são desenvolvidas de forma espontânea e natural, sem que o homem tenha consciência do processo pelo qual acontece a sua assimilação. Para Mello (2000, p.100) “[...] a atividade docente é complexa, plena de especificidades e não se confunde com as atividades da vida cotidiana. Ao contrário, pertence a uma esfera distinta e sua apropriação plena exige uma atitude distinta daquela desenvolvida por ele em relação à esfera cotidiana”, pois, na escola nada é cotidiano, é sempre esfera da atividade complexa, superior ao cotidiano.

Ainda, para Bissoli (2005, p.46), as relações educativas no âmbito da vida cotidiana acontecem sob formas “[...] assistemáticas, casuais, que se dão sem mediação de uma organização pautada em conhecimentos epistemológicos e didáticos [...]”. A escola é mediadora para a não-cotidianidade. As atividades não-cotidianas referem-se à esfera da vida humana em que se desenvolve a ciência, a arte, a filosofia. Para apropriar-se delas, o homem precisa estabelecer uma relação consciente com a atividade que realiza. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela heterogeneidade e espontaneidade, as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade.

Mello (2000, p.53), por sua vez, afirma “[...] a reflexão e a contemplação são estranhas à vida cotidiana [...], a vida cotidiana não exige uma relação teórica com os objetos e os fatos”. Por isso, o problema surge quando a espontaneidade, a heterogeneidade, o imediatismo, a ausência de reflexão e o aligeiramento das decisões são transferidos para o espaço escolar, de tal modo que as ações do professor, que ocorrem dessa forma, ocasionam um distanciamento entre a prática e a teoria, impossibilitando que a prática educativa seja compreendida em toda a sua complexidade.

Adentrar na sala de aula é mais do que reproduzir um conteúdo de ensino, é transmitir – crítica e reflexivamente – um saber produzido pela humanidade

em um longo processo histórico. Apropriar-se desse saber é humanizar-se, é constituir-se homem na relação com outros homens. Atuar mecanicamente, transferir um conteúdo sem desvelar suas determinantes ou sem compreender sua importância é promover um ensino permeado de restrições e limitações, que reduzirão o potencial de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É preciso não se limitar à cotidianidade no contexto escolar, trabalhando também a não-cotidianidade, para que o sujeito se constitua sujeito.

Cabe à escola, de acordo com Bissoli (2007, p.49), “[...] ensinar os elementos necessários a uma vida cada vez mais autônoma no cotidiano e o alcançar níveis mais complexos de reflexão, que superem o ambiente imediato e aproximem a criança da arte, da moral, da ciência, da política, da filosofia”, para isso atuar na escola não é o suficiente formar indivíduos “[...] é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos. [...]” (DUARTE, 1999b, p.51).

Saviani (1995) aponta para a necessidade de o professor superar o conhecimento empírico da realidade. Todavia, isso somente é possível quando se realiza uma reflexão teórica, com o fim de tornar a realidade plenamente compreensível e compreendida. Isso pode ocorrer, quando o professor se apropria do real aparente, valendo-se dos registros escritos, que podem assumir diferentes formatos, mas que não podem ser meramente descritivos, superficiais e imediatos.

Marx (1983) propõe, como possibilidade para a compreensão da realidade, tornar a situação ou fenômeno – o real aparente – em objeto de análise, avançar para além da aparência e buscar as determinações concretas, sua essência, pois, em um primeiro momento, o fenômeno apresenta-se caótico e, à medida que vai sendo desvelado, suas mediações e suas contradições internas fundamentais são compreendidas por meio dos processos de abstrações do pensamento. Assim, o real imediato, em sua totalidade histórico-social, transforma-se no concreto pensado.

Aí reside um dos aspectos que tornam relevante o trabalho de documentação nas salas de aula da Educação Infantil. A apropriação teórica consistente é condição para a efetivação de uma prática igualmente sólida. Valer-se da documentação é assumir uma concepção teórica humanizadora de maneira consciente, é superar o senso comum, o imediatismo e espontaneismo inerentes às práticas reproduzidas nas salas de aula, para assumir um agir e pensar

fundamentados e esclarecidos pela base teórica que lhes confere suporte, que neste trabalho é a Teoria Histórico-cultural.

### 3.1.2 Concepções de Documentação Pedagógica

Partindo do pressuposto de que o ato de documentar é fundamental para tornar os processos vivenciados na escola conhecidos, compreendidos e problematizados em sua essência, é fundamental definir – com clareza – o que constitui o processo de documentar.

Documentação, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), significa “[...] ato, processo ou efeito de documentar. Reunião de documentos com o propósito de esclarecer ou provar alguma coisa”.

Na educação, e mais especialmente na Educação Infantil, o termo documentação pedagógica foi inserido na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.

As possibilidades presentes na documentação pedagógica são numerosas e relevantes para a concretização e aperfeiçoamento do trabalho docente e, também, para a ampliação dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento do educando, para conhecer os seus modos de ser e agir em espaços coletivos. Isso implica a superação de uma visão superficial acerca do que é e para que serve a documentação pedagógica.

Para Mello (2002), a documentação favorece o alcance de diversificados objetivos: promover o trabalho realizado pela instituição; conferir visibilidade ao projeto educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos no trabalho educativo e a outros, como: oferecer informações para apreciação do trabalho realizado pelo professor, pelos alunos e por outros; constituir um *corpus* textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações.

A documentação compõe-se não somente do ato de observar e

registrar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, compartilhar interpretações para, pelo contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo. Dalhberg; Moss; Pence (2003, p. 194) consideram a Documentação Pedagógica

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Já no século passado, Celestin Freinet, educador francês que viveu entre 1896 e 1966, e cujas propostas continuam a configurar-se como referência para a educação nos dias atuais, utilizava-se de formas de documentar no intuito de tornar os processos de aprendizagem mais visíveis. O “Livro da Vida”, uma das propostas desse educador, era um grande caderno onde professores e alunos registravam, por meio de desenhos e textos, os fatos mais importantes acontecidos durante o dia. Essa técnica pedagógica permitia a exposição pelas crianças dos diferentes modos de ver a aula e a vida, além de configurar-se como exercício vivo da linguagem escrita. De acordo com Sampaio (1989, p.23, 51),

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

O Livro da Vida não era somente um lugar para escrever o que já fora, o que já ocorrera, mas um lugar a ser revisitado – a cada vez que alguém o lia

e pensava acerca do que ali constava. Escrever para preservar a informação, de modo que ela não se perdesse na poeira da memória. Escrever para retomar e pensar, para refletir e, em consequência, para recompor a atividade docente. A concepção que se foi edificando nos dias atuais relativamente à documentação pedagógica não é muito diferente. Solà (2007, p.40) define documentação como o processo

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

A prática de documentar os processos pedagógicos pode servir a diversas finalidades. De acordo com Edwards; Gandini; Forman (1999) enquanto decorrência desse processo é possível:

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

conhecimentos e práticas, enquanto acompanham a caminhada do aprendizado de seus alunos.

Passado – registrado, documentado, refletido – a fim de elucidar o presente e fornecer indicadores para pensar e compor o futuro. Gandini; Goldhaber (2002) expressam em sua concepção de documentação pedagógica, em parte, o que antes afirmara Warschauer (1993, p.63) acerca do registro, com ênfase especial à relevância da valorização e compreensão da linha temporal.

[...] vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas.

A documentação é mais que um compilamento de textos, tarefas, instruções, fotos, filmes e tudo mais que se quiser acrescentar. A junção dos elementos componentes é um momento – importante, é verdade – mas, apenas um momento. Outros são essenciais para que a documentação cumpra seu destino: aclarar a assertividade do trabalho docente e evidenciar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pela criança.

### 3.1.3 As Ações Essenciais Do Processo De Documentação Pedagógica

Observar, registrar e refletir são ações estruturantes, inter-relacionados e inerentes ao processo de documentar. Parte-se do pressuposto de que, possivelmente, quando o professor observa e registra os processos de ensino e aprendizagem e, a partir desse registro, reflete e discute suas escolhas e ações, suas percepções das propostas que faz às crianças à luz de uma teoria humanizadora, tornará a sua prática mais reflexiva e significativa, podendo agir na formação de capacidades humanas em níveis mais elevados.

### 3.1.3.1 A Observação

Observar requer do educador definição das intenções, clareza nos objetivos, direcionamento do olhar, ordenação e seleção de aspectos vividos pelas crianças e que são relevantes para serem acompanhados e registrados. Observar pode ser uma ação ocasional e natural – apenas para coletar informações do entorno – mas, precisa ser sistemática e intencional. Esta deve predominar na sala de aula e dela devem proceder informações que irão compor a documentação pedagógica.

Observar é muito mais que meramente olhar. Ao olhar, o professor tem seus olhos direcionados por um referencial teórico, muitas vezes inconsistente e, mesmo, imperceptível para si. Ao olhar, o professor confere intencionalidade ao ato, quando contempla a criança realizando as tarefas propostas – intencionalidade muitas vezes difusa e inconsistente. Por isso, ao observar, ele carece de, anteriormente, definir aspectos merecedores de mais atenção – principalmente quando tem sua ação orientada pela compreensão profunda e consistente de que aprender é impulsionar o desenvolvimento.

O ato de observar implica para o professor saber o que deseja constatar, quais são suas intenções, como pretende coletar as informações almejadas e, principalmente, por que quer aquelas informações. Tudo isso requer do professor clareza teórica e capacidade de proceder a escolhas para que amplie as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças. Essas escolhas referem-se tanto ao processo quanto ao conteúdo, uma vez que,

[...] o êxito da observação depende da precisão com que foi definido o objetivo do estudo. Se o pesquisador não definir exatamente, antes de começar a observação, quais os aspectos da conduta da criança que lhe interessam, obterá impressões difusas e imprecisas. (MUKHINA, 1995, p.14).

A observação, entretanto, demanda clareza quanto às intenções que a direcionam: apreender indicadores relevantes acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças ou obter dados para prestar contas do trabalho escolar para os pais. A intenção determina o foco do olhar, a “localização” da

atenção despendido pelo professor no acompanhamento das crianças quando se dedicam à resolução dos desafios propostos.

A observação é uma forma de colher informações relativamente ao conteúdo e forma de aprendizagem pela criança, portanto, não pode ser ampla e irrestrita, mas delimitada por intenções ancoradas em concepções e que, afastando-se do senso comum, constituem ações que: (a) possibilitam a obtenção de informações relevantes que não poderiam ser constatadas de outro modo; (b) facilitam a descrição das diferentes dimensões das relações humanas; (c) permitem o acompanhamento e intervenção em tempo real.

Enquanto operacionalização da ação de documentar, a observação demanda alguns cuidados: (a) predefinição das ações a serem observadas; (b) eleição das crianças – ou grupo de crianças – a serem observadas e, ainda, (c) limitação de tempo e fatos a serem observados. Para que nenhuma informação ou dado importante sobre a criança se perca, as anotações devem acontecer o mais rápido possível, pois

Nem sempre o educador poderá anotar imediatamente o que observou, mas deverá fazê-lo o mais rapidamente possível e no mesmo dia. É importante que as observações se dêem em diferentes condições – na aula, durante o recreio, fora da escola, no cumprimento de horários –, já que a criança se comporta de forma diversa segundo o ambiente. (MUKHINA, 1995, p. 32).

No contexto da documentação, observar um grupo de crianças na Educação Infantil abarca mais do que tecer uma crônica descrevendo uma série de eventos. Contempla o reconstruir e o interpretar, em diferentes níveis, a própria atividade pedagógica, sem perder de vista os indivíduos que integram o grupo – as crianças e as professoras – e as relações estabelecidas entre eles.

Em síntese, ao observar, as professoras devem ter por balizamento o levantamento de indicadores que lhes permitam traçar alternativas para promover o próprio desenvolvimento e aprendizagem, superando a superficialidade e o caráter reprodutivo que imprimem a essa operação. Somente a apropriação e a objetivação do significado da observação, porque lhe conferiram um novo sentido, permitirão, às professoras, ampliar o leque de opções para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente porque “[...] a tarefa fundamental da escola é assegurar condições pelas quais se desenvolva nos alunos aquilo que lhes

falta para consolidação das funções psicológicas superiores, ferramentas imprescindíveis para que os homens sejam, de fato, sujeitos da sua história” (MARTINS; ARCE, 2007, p.59).

### 3.1.3.2 O Registro

O registro do observado é um recurso fundamental para auxiliar a memória. Ele pode ser considerado como um suporte externo da memória, cuja finalidade é evitar a perda das manifestações significativas das crianças, pois são inúmeras as histórias, as situações, as interações vividas por crianças e professores no âmbito da sala de aula. Momentos intensos, marcados ora pela alegria, ora pela tristeza. Momentos de contemplação e de admiração. Momentos, na sua essência, reveladores de concepções e de conhecimentos e, por isso mesmo, merecedores de serem narrados, dignificados, conhecidos, analisados, reinterpretados, admirados e refletidos. O registro da vida em sala de aula é essencial para a compreensão do que se faz e do por que se faz, pois as experiências vividas no dia-a-dia vão constituindo a história daquele grupo de crianças e daquele professor.

O registro, no contexto da documentação pedagógica, não é efetivado apenas para favorecer o relembrar de fatos, situações, diálogos, birras, choros e risos. Ele é produzido para favorecer uma reflexão acerca da intencionalidade das ações desencadeadas, para permitir aos professores proceder a ajustes mais articulados com as apropriações objetivadas pelo grupo. Para Gandini; Goldhaber (2002, p.151),

[...] a documentação pedagógica não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal.

Os registros podem ser feitos de diversas maneiras: escritos, fotografados e filmados mas, para serem considerados como ferramentas para compreender os processos,

[...] é necessário que registremos o que vemos e ouvimos, elaborando registros significativos das nossas observações. Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias e slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais. (GANDINI; GOLDBER, 2002, p.152).

Descrever situações vivenciadas, relatar diálogos travados, anotar – na medida do possível – as ocorrências que marcaram o dia. Registrar “[...] a rotina do espaço educativo”, como alternativa para “[...] revelar o trabalho e as relações entre os múltiplos sujeitos que a integram e a constituem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.45). São processos que garantem o registro ao educador dispor de informações para – em um dado momento – refletir acerca das realizações infantis, do alcance dos objetivos, das aprendizagens almejadas.

O registro configura-se uma decorrência essencial da observação. No contexto da documentação pedagógica, assume função primordial quando, para além da descrição das realizações infantis, propicia elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos.

A documentação abarca os registros dos fatos ocorridos, das circunstâncias vividas, das tarefas realizadas, das vozes que se foram manifestando no dia-a-dia da sala de aula, mas também, envolve paragens reflexivas – fundamentais ao desvelamento e à compreensão do realizado, bem como ao delineamento do que está por ser feito. O registro é um fragmento da documentação. Integra-a, mas não a constitui. Sua importância se confirma quando, conforme diz Mello (2005, p.1),

[...] o educador [o] faz com intenção de aprender com ela [com sua prática],... não é registro para a burocracia da escola, não é observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas tem como objetivo o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta sua prática.

Registrar é descrever o que foi. Esta ação implica escrever, filmar, fotografar como meio de fazer permanecer uma informação, uma ocorrência, um fato, uma situação – o que se configura como forma de expor-se ao olhar do outro –

exposição que revela, sempre, uma concepção teórica, uma visão de mundo, uma percepção do papel da escola no contexto histórico-cultural – a todo aquele que tem acesso ao registro. Assim, não é de causar estranheza haver certo receio em proceder ao registro.

Registrar é das ações essenciais da documentação pedagógica, todavia, carece de cuidados porque nem tudo deve compor a documentação – há necessidade de cuidado e critério na eleição e organização do material produzido. Por isso,

[...] Uma vez que coletamos nossas observações, precisamos editá-las e prepará-las antes que possamos compartilhá-las, discuti-las e interpretá-las. As anotações precisam ser cuidadosamente lidas e organizadas, os registros precisam ser transcritos e as transcrições precisam ser lidas e destacadas; as fotografias e os slides devem ser selecionados e colocados em sequências flexíveis; as fitas de vídeo precisam ser revistas para escolher os excertos que serão exibidos. Quando executamos essas tarefas preparatórias, estamos começando a pensar no que observamos [...]. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.153-154).

Registrar é um modo de expressar o contexto, dialogando com ele. Registrar significa uma possibilidade de percorrer e reconstruir mentalmente fatos e situações, porque se configura como uma atividade intencional, quando exercida com o objetivo de oferecer elementos favoráveis à reflexão compromissada com o aperfeiçoamento do trabalho docente, porque compreendido como espaço mediador para potencializar a aprendizagem.

### 3.1.3.3 Reflexão sobre os registros

Ser professor é mais do que entrar em uma sala de aula e propor um ensino no intuito de que os alunos se apropriem de um corpo de conhecimentos. Ao adentrar o espaço de atuação pedagógica, o professor se revela como ser social, político, cultural, histórico – todas as suas facetas vão sendo reveladas, aos poucos, nas ações que desencadeia, nas palavras que profere, nos objetivos que prioriza, nas estratégias que implementa. Seu trabalho não pode constituir um mero fazer,

mas refletir domínio teórico, revelando a sua compreensão da complexidade do desenvolvimento humano. Mello, acerca da temática, afirma

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança. (2007b, p.12).

O papel da educação, sob a égide da Teoria Histórico-cultural, é possibilitar às novas gerações o acesso à cultura historicamente acumulada, facultando-lhes apropriar-se das máximas condições humanas produzidas pelas gerações anteriores no decorrer do tempo.

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos que o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada. (MELLO, 2002, p.4).

Como abordado anteriormente, Leontiev (1978a) afirma que o processo de humanização é um processo de educação e “requer que o sujeito se relacione com a vida cotidiana mediatizado pela relação consciente com as esferas não-cotidianas”. (DUARTE, 1999b, p.107).

Educar é promover a humanização das novas gerações ao possibilitar-lhes apropriar-se de sua herança cultural. Essa tarefa é intencional e intencionalmente desenvolvida, pautando-se na teoria que compreende a aprendizagem como promotora do desenvolvimento, e tendo por baliza objetivos humanizadores claramente estabelecidos e politicamente voltados para a superação da alienação, tão presente na sociedade.

De acordo com a Teoria Histórico-cultural, a função da escola não é preparar as crianças para etapas subseqüentes ou abreviar a infância, mas é, segundo Arce (2007, p.33), “[...] trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu

cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência”. De acordo com Saviani (1997, p.19), cabe à escola socializar o saber sistematizado, “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

O professor é, conseqüentemente, “[...] o intelectual que deve intencionalmente projetar e criar na escola as situações de vida e educação que possibilitem a internalização pelas crianças das máximas qualidades humanas existentes na humanidade” (MELLO, 2002, p.6), pois o indivíduo aprende a ser homem, por meio da apropriação da experiência social acumulada pelas gerações anteriores. Apropria-se do conjunto da cultura humana acumulada.

Do ponto de vista da teoria Histórico-Cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. Para garantir a apropriação dessas qualidades, é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo. (MELLO, 2002, p. 5).

Conforme exposto anteriormente, as potencialidades humanas não são dadas ao indivíduo, mas conservadas externamente às pessoas, portanto, a cultura é a fonte das qualidades humanas e o professor, por meio da atividade docente, medeia a relação da criança com a cultura. As novas gerações, antes de inventarem novos usos para os objetos, aprendem a reproduzir o uso dos instrumentos e objetos da cultura. Promover um bom ensino, efetivar uma aprendizagem promotora do desenvolvimento, requer, por parte do professor, conhecimento das importantes aquisições das crianças na infância e das principais tarefas da educação e do desenvolvimento da criança para que haja clareza das intenções e objetivos propostos.

Assim, o processo de humanização em cada homem é um processo de educação, de aprendizagem, de maneira que, “[...] os humanos são o produto da complexa interação do indivíduo com o mundo, interação mediatizada pelos objetos

criados pelo homem”<sup>23</sup>. (SHUARE, 1990, p.61, tradução nossa). O professor tem um papel essencial na humanização da criança, uma vez que, no exercício de seu trabalho, transforma o corpo físico em corpo histórico social. De acordo com Arce (2007, p.34) o professor planeja “[...] antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem”, organiza o ensino para transmitir à criança a experiência socialmente elaborada. Quanto mais amplo for o acesso à cultura propiciado à criança pela atividade de ensino concebida e efetivada pelo professor, mais ampla será a possibilidade de desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Para Oliveira (2006, p. 24), por sua vez, afirma

[...] a atividade a ser desenvolvida no trabalho educativo é exatamente aquela que está organizada de modo a que o educando possa desenvolver-se como sujeito transformador em seu contexto social, não só conhecendo a complexidade da prática social existente, mas também seus limites no sentido de contribuir com sua atuação para as transformações desse contexto e de si mesmo.

Atuar na Educação Infantil não é diferente, uma vez que “[...] o papel da professora é observar e escutar com todos os seus sentidos, colher dados junto às crianças diariamente – descobrindo quem são elas, quais são seus interesses, o que estão em vias de aprender com a ajuda de um parceiro mais experiente”. (LIMA, 2005, p.245).

Mello (2006, p. 194) afirma que ao professor cabe guiar e regular o processo educativo em parceria com a criança, não de forma autoritária, mas colaborativa:

[...] em lugar do planejamento solitário e engessado, passamos a considerar a criança como parceira interessada no conhecimento do mundo. Assim, no tempo antes dedicado a programar a rotina diária para preencher o tempo da criança na escola, passamos a estudar e a refletir sobre o desenvolvimento infantil como condição da escuta das necessidades das crianças, buscando compreender essas necessidades à luz da teoria, como necessidades do desenvolvimento infantil. [...] Dessa forma, as funções do adulto e das crianças são distintas, suas experiências e possibilidades são diferentes: ainda assim o processo é de colaboração. [...] podemos dizer que a figura principal dessa colaboração é o papel de autêntico sujeito da criança.

---

<sup>23</sup>No original “[...] los humanos son el producto de la compleja interacción del individuo con el mundo, interacción mediatizada por los objetos creados por el hombre.”

O desenvolvimento pleno da essência humana, depende de um bom ensino, aqui compreendido como aquele processado com fundamento na Teoria Histórico-Cultural. O bom ensino é aquele que, de forma colaborativa, adianta-se ao desenvolvimento. Portanto, toda aprendizagem é mediada, acontecendo e se desenvolvendo como intervenção intencionalmente planejada para atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta se constitui um espaço que se abre em decorrência do Desenvolvimento Real, que abarca tudo que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, ou seja, sem ajuda de outros.

Ao atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo, o professor revela-se ciente de que é importante proporcionar à criança ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, para que ela realize uma determinada atividade, antecipando o seu desenvolvimento pela mediação. De acordo com Vigotskii (1988, p.113), Zona de Desenvolvimento Próximo abarca atividades / tarefas “[...] que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos”, e cuja finalidade é estabelecer bases para que ela possa realizá-las autonomamente amanhã.

Mukhina (1995, p.51) esclarece que, quando atua na Zona de Desenvolvimento Próximo, o ensino provoca avanços significativos no desenvolvimento da criança, de maneira que

[...] a diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominado zona de desenvolvimento imediato da criança. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da capacidade de aprendizagem da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado.

Quando o professor compreende o processo educativo em sua complexidade e percebe o papel da documentação no estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente com o seu fazer, ele exerce melhor sua função. Isso é mais do que habilitar-se para propor tarefas interessantes pretendendo que os alunos apreendam os conteúdos. É, antes de tudo, ser capaz de desvelar o que subjaz ao ensinado e a forma privilegiada para fazê-lo. Mello (2006, p.200) afirma que de acordo com a Teoria Histórico-cultural, “[...] quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se

apropriar". Saviani (1997, p.28) reitera:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Observar e registrar são momentos importantes. Ambos requerem atenção e formação teórica. O primeiro implica a educação do olhar para apreender situações, diálogos que ocorrem na sala de aula, tendo por baliza os objetivos estabelecidos como essenciais, em relação a aprendizagem e desenvolvimento, e alicerçados em concepções que os fundamentem e orientem. O registro demanda cuidado e hábito, uma vez que as informações consignadas nos vários portadores – papel, câmera, filmadora etc. – precisarão oferecer as informações referentes ao conteúdo e à forma de aprendizagem, tanto para o professor quanto para outros que os consultem. Apesar de distintos, são interdependentes e complementares. O primeiro existe para o segundo. Este se concretiza para preservar aquele. Mesmo assim, de pouco valerão se não se tornarem objeto de atenção e reflexão por parte do professor, conforme afirma Mello (2005, p.6),

[...] o importante é que esse material se torne meio para reflexão sistemática, constante da educadora sobre o trabalho pedagógico, pois pouco adianta refletir de vez em quando, ou só quando tem reunião... O desafio é aprender uma nova atitude reflexiva, investigativa, constante e sistemática e, por isso, acumulativa de conhecimentos criados com base na prática desenvolvida todo dia e interpretada e explicada pela teoria que aprendemos e construímos.

Depois de o observado ser transformado em registro, instala-se a oportunidade de, lançando-se um olhar retrospectivo, analisar o percurso. Esse olhar sobre o que já foi não pretende meramente constatar o realizado, mas compreender as razões que ensejaram o que ainda resta por ser efetivado. O registro do observado deve ser foco de atenção reflexiva – que intenta mostrar o passado para poder pensar em intervenções e realizações futuras numa perspectiva de educação

promovedora das máximas possibilidades humanas. Trata-se, desta forma,

[...] da necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2004a, p. 137).

Refletir é mais do que pensar acerca de um evento, uma situação, uma manifestação. Refletir envolve

[...] um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2004a, p.141).

Refletir é rever a prática tendo por substrato uma teoria – na situação, a Teoria Histórico-Cultural – por possibilitar pensar, melhor e mais compreensivamente, as práticas educativas que facultam às crianças aprender o conjunto das características humanas, pois

Ao explicar o processo de desenvolvimento, a teoria Histórico-Cultural afirma que a consciência humana – a inteligência e a personalidade humanas – resultam dos processos de vida e de educação vividos por cada sujeito. Em outras palavras, a aprendizagem move o desenvolvimento. (MELLO, 2007a, p.13).

Mais do que parar e pensar, refletir é buscar abarcar a totalidade para atuar de maneira a não resvalar para o senso comum ou para a percepção de que basta introduzir variações didáticas a fim de assegurar a aprendizagem – compreendida como apropriação de uma herança cultural e que, portanto, carrega em si mais que informações, carrega as tramas sociais e culturais de tempos e contextos históricos. Diz Saviani (2007, p.20), a reflexão vem do

[...] verbo latino “reflectere”, que significa “voltar atrás”. É, pois, um repensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poder-se-ia, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um

pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

Refletir é pensar e repensar, confrontando teoria e prática, para recompor o agir. Todavia, essa apreciação cuidadosa e meticulosa do realizado requer, por parte do professor, a alteração das lentes que utiliza, muitas vezes, para ler o mundo e compreender a realidade que o cerca. Refletir é superar o senso comum, é elaborar passo a passo a própria práxis, tornando a atividade consciente e intencional e, conseqüentemente, configurando-a como um ato da consciência para si. Mello (2000, p. 108) afirma que uma prática educativa crítica e reflexiva implica:

[...] lançar mão da filosofia, com a qual se desenvolve a contemplação, a reflexão e a crítica; da ciência, pela qual apropria-se de um método para pensar e apreender a prática inserida no contexto mais amplo da realidade objetiva; da arte, que, ao apresentar, de forma intensificada, os conflitos existentes na realidade contraditória que todos os homens vivem, educa os órgãos dos sentidos para participar das benesses da cultura e dos problemas do gênero humano; da ética e da moral que ensinam valores essenciais que permitem que o processo de apropriação não se realize em benefício único e exclusivo de alguns homens ou de uma classe e em detrimento do gênero humano.

Para o professor, muitas vezes, ensinar é apenas e tão somente implementar estratégias para que os alunos aprendam o que é posto como necessário nos planos de ensino, sem antes questionar-se sobre os objetivos que direcionam sua ação, sobre a relevância dos conteúdos propostos, sobre o quanto a aprendizagem se configura significativa para as crianças sob sua responsabilidade entendendo, ao mesmo tempo, o porquê da importância do sentido e do significado para a aprendizagem.

Refletir é uma exigência, quando o trabalho envolve a documentação pedagógica, quando se quer aprofundar a intencionalidade, o ensino desenvolvendo, produtor das máximas possibilidades humanas em cada criança. Observar e registrar são importantes, enquanto passos iniciais de uma longa caminhada. Sua relevância procede do que possibilitam, quando rememorados e

revisitados pelo professor, logo, precisam ser lidos e relidos, analisados e reanalisados, pesados, ponderados, como ponto de análise e meditação. Mello (2000, p.93) aponta para uma situação dificultadora da prática reflexiva, qual seja,

[...] a atitude de ultra generalização característica da vida cotidiana, que ao ser transposta para a prática educativa, leva o educador a dispensar a necessária atitude reflexiva e intencionalizada em relação aos problemas e situações que a permeiam e, com isso, restringe a apreensão da atividade não-cotidiana de escolarização aos limites do cotidiano.

Ater-se à prática é ater-se à aparência sem buscar alternativas para aprofundar a essência, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata. Sendo assim, o ato de conhecer exige o trabalho intelectual, teórico, presente no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida no intuito de apreendê-la. Ao documentar – porque observou, registrou e refletiu – o professor, por aproximações sucessivas, vai construindo significados para o que realiza, para o que ensina, para o que os seus alunos aprendem.

Portanto, o professor, ao documentar, supera a perspectiva da produção de um arquivo que contém relatos escritos, “trabalhinhos” das crianças para serem apresentados aos pais, fotografias dos bons momentos e o que mais a imaginação permitir, porque assume compromisso com a reflexão sobre o realizado, visando aprender com sua própria prática quando a retoma e a examina sob a luz do referencial teórico. A documentação é o ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo entre teoria e prática, pelo confronto das representações feitas da realidade observada e registrada com sistemas conceituais articulados. De tal modo que

Retornar a um conjunto de dados observados dentro de um percurso de análise do cotidiano significa, pois, dar início a um processo de conscientização do grupo de professores convidados para refletir em um “metanível” sobre o próprio “fazer escolar”, sobre os modos das relações educativas, sobre o contexto e sobre as suas oportunidades, sobre o que se faz realmente e sobre o que se poderia fazer, sobre um “modelo” de escola para infância que, frequentemente, emerge de modo exaustivo quando se procura declarar a um outro o sentido da praxis de cada dia. (BECCHI; BONDIOLI, 2003, p.9)

Valer-se da documentação é estar preocupado com a promoção de

ajustes no ensino. Ajustes que envolvem o conteúdo, a forma e a própria razão de ser do ensino. Ajustes que revelam a superação do senso comum e das ações que refletem hábitos, mas não decorrem de reflexão, que considera a criança real, concreta e historicamente determinada, porque fundamentada no compromisso com o processo de humanização.

O registro confere concreticidade ao pensamento do professor, tornando-o, por conseguinte, material, tangível e capaz de ser interpretado e, assim, concluindo o processo de documentação. As anotações, as gravações, as fotografias representam fragmentos de memória que conferem visibilidade, legibilidade e possibilidade de partilha, oferecendo aos que documentam e aos que leem a documentação uma oportunidade para refletir, analisar e apreender a realidade em profundidade.

Refletir, portanto, é uma propriedade peculiar ao ser humano, mas essa reflexão se processa no encontro de múltiplas e diferenciadas relações. Ao mesmo tempo em que é individual, ela também é guiada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo vive. (FACCI, 2004, p.66).

Assim, os registros podem tornar-se um espaço privilegiado para reflexão docente, para tornar o professor consciente dos aspectos que determinam os modos de seu proceder e agir no decurso do trabalho educativo. Por isso, os registros podem configurar-se como o conjunto de indicadores que: possibilitem um verdadeiro ato de autoconhecimento, de autodiagnóstico; favoreçam a análise profunda do estilo de ensinar e da qualidade das mediações efetivadas para melhor ajudarem as ações desencadeadas pelos alunos no processo educativo.

### 3.2 A DOCUMENTAÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Observar, registrar e refletir são ações diferentes que em sua dinamicidade constituem a documentação. Não são ações estanques, não são independentes. Conjugam-se e determinam-se em uma reciprocidade constante de coleta de informações que, consignadas, oferecem elementos para pensar o

realizado.

A documentação, como processo, favorece a autoformação do professor, pois constitui instrumento de investigação, quando possibilita reunir informações que subsidiam o professor para refletir relativamente às suas práticas e implicações para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A reflexão, comportando o pensar epistêmico (LIBÂNEO, 2004a), gera condições para a construção de novos conhecimentos e a composição de um novo fazer.

Ao descrever as realizações infantis, as professoras refletem acerca das aprendizagens, interpretando as situações vivenciadas. No entanto, as descrições não abrangem o todo processado em sala mas, sim, aquelas situações provocadoras de reflexão. Por isso, mais do que registros de observação, a documentação é um espaço de produção histórica daquele que ensina e daqueles que aprendem, quando promove condições para o pensar e o repensar do próprio fazer, tendo por ancoragem uma teoria humanizadora. Por isso, a documentação,

[...] envolve o processo de formação permanente do educador [...]. A documentação [...] é reflexão sobre o aprendizado do educador, é visualização do processo de formação do modo de pensar do educador, busca registrar o processo de construção de significados e sentidos para a prática, e esse processo é constituído pela interpretação do educador. Por isso, o educador seleciona da sua prática, aquelas situações que mais provocam a sua interpretação. A documentação é uma história da autoreflexão e da formação dos conceitos, da teoria do educador. (MELLO, 2005, p.1).

A documentação também incita ao trabalho coletivo, à partilha de conhecimentos, realizações, dúvidas e dificuldades. Portanto, trabalhar com a documentação significa reduzir as distâncias, que separam as salas de aula e derrubar paredes, que isolam professores, aproximando compreensões, ampliando sentidos, desvelando significados. Constituir-se professor é aprender a estar e a ser com o outro.

Por isso, o professor que almeja uma prática transformadora e humanizadora – porque fruto da reflexão transformada em ação, porque decorrência de práxis laboriosamente reedificada a cada dia – não pode agir isoladamente na escola. Em colegiado, é fundamental discutir problemas comuns, compartilhar dúvidas, revelar aprendizagens, descrever algumas experiências que deram certo,

bem como outras que não foram frutíferas. Pelo diálogo, inúmeros problemas podem ser superados, variadas aprendizagens podem ser alcançadas enquanto laços de coresponsabilidade se estreitam.

A documentação envolve o processo de formação permanente do professor. Ela abarca o domínio de conhecimento relativados aos conteúdos a serem ensinados e aos conteúdos que subsidiam e sustentam a ação de ensinar. Ela envolve, também, o autoconhecimento, quando oferece elementos para o professor reconhecer seus limites e possibilidades – no campo do conhecimento, dos procedimentos, das atitudes. Ainda, ela permite a obtenção de processo avaliativo compreendido como investigação desencadeadora de intervenções regulatórias e, portanto, concebida como elemento de democratização das relações na escola.

Entretanto, para interpretar e redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, para agir intencionalmente em resposta ao que a realidade apresenta, o professor precisa torna-se pesquisador/investigador de sua prática. Ele precisa superar o hábito de fazer o mesmo reiteradamente. Para tanto, necessita ampliar seus conhecimentos, quer no referente aos conteúdos de ensino, quer nas formas de fazê-lo em respeito à criança real e concreta que chega à escola trazendo, junto com o material escolar, toda a história de vida, que não pode ser negada ou ignorada, especialmente, em relação ao por que fazê-lo. Tendo clara essa dimensão, a busca pelas formas adequadas ganha sentido. Todavia, isso demanda

[...] a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2004a, p.140).

Atuar em sala de aula exige do professor o domínio de saberes que vão muito além do domínio de conteúdos específicos de uma área de conhecimentos. Conforme Saviani (1996), é fundamental que haja domínio de conhecimentos múltiplos que lhe permitam atuar intencionalmente, o que se efetiva quando cinco dimensões são apropriadas e inter-relacionadas: o saber atitudinal; o

saber crítico contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico e o saber didático curricular. Por isso,

[...] a formação do educador – inicial e continuada – precisa superar o mero incorporar de modelos, o simples reproduzir das informações, o vulgar memorizar dos dados, passando a promover as condições necessárias para superar uma visão sincrética – percepção ingênua da realidade, fundamentada no senso comum – pelo alcançar de uma visão sintética – concepção clara e unificada dessa mesma realidade, mas, então, fundamentada no senso crítico – através da mediação decorrente de análise baseada no saber elaborado. (SOUZA, 2001, p.11).

Na dimensão do saber atitudinal se insere o domínio dos comportamentos e vivências, que compreende atitudes inerentes ao papel de educador, tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito à pessoa do educando, atenção às suas dificuldades etc.

No âmbito crítico contextual, o autor destaca a compreensão das condições sócio-históricas na determinação da tarefa educativa, de maneira que o futuro educador possa integrar-se na vida em sociedade, desempenhando seus papéis de forma ativa e inovadora.

Saviani (1996) esclarece, quanto aos saberes específicos, que as disciplinas, que abordam os conhecimentos socialmente produzidos pelo homem no avançar da história e integram os currículos escolares, não representam fins em si mesmas, mas elementos educativos contextualizados.

Os saberes pedagógicos, por sua vez, produzidos pelas ciências da educação, fornecem a base para a construção da perspectiva especificamente educacional, definindo a identidade do educador como um profissional diferente dos demais pela própria natureza e especificidade de seu labor.

Como saberes didático-curriculares, Saviani (1996) considera aqueles conhecimentos relativos à formulação, organização e realização da atividade educativa na evolução da relação entre educador e educando. Esses saberes integram a dinâmica do processo pedagógico, articulando agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos na sala de aula, sempre com o fim de assegurar condições para o alcance de objetivos previamente estabelecidos como essenciais, com base numa concepção de educação.

Atuar na docência é mais do que transmitir conhecimentos. Atuar na

docência é mais do que aprender pela experiência. Atuar na docência é apropriar-se de múltiplos saberes: atitudinais, crítico contextuais, específicos, pedagógicos, didático-curriculares, uma vez que a tarefa fundamental da escola é a apropriação dos saberes históricos e coletivamente produzidos pela humanidade como forma de manutenção da própria vida, em um permanente exercício de saber mais, ampliar e aperfeiçoar a prática, ter atitudes mais humanas.

#### 4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – DESVENDANDO O APARENTE

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.

(Loris Malaguzzi)

Neste capítulo será apresentado o *corpus* informacional. Ele foi composto a partir das informações geradas nas entrevistas e observações em sala de aula. Sua análise será efetivada a partir da categoria apropriação e objetivação em relação à Documentação Pedagógica. A reflexão versará acerca da compreensão da prática de documentação da instituição pesquisada, buscando analisar as diferentes ações e operações integradoras da atividade de documentação pedagógica: observar, registrar e refletir. Embora sejam distintos, tais conceitos estão ligados e inter-relacionados.

Elucidar como as professoras se apropriaram de cada uma das ações e operações que compõem a documentação pedagógica e como as objetivaram constitui intento perseguido e apresentado sob a luz dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural. Os dados analisados tiveram, também, como pano de fundo, outras informações contidas em documentos produzidos na interação entre professor e criança e pela própria instituição.

Antes da análise, à luz da Teoria da Atividade, segundo Leontiev (1978a, 1978b), refletir-se-á acerca da Documentação Pedagógica como atividade; realizada no interior da atividade docente considerada em sua totalidade. Para tanto, a compreensão de seus elementos estruturantes é essencial.

#### 4.1 ATIVIDADE DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITO E ESTRUTURA

Para aclarar a atividade de documentar o processo pedagógico elaborou-se um quadro com os seus elementos estruturantes (Quadro 1).

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA ATIVIDADE DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	
Sujeito	Professor.
Fim	Estabelecimento de uma relação mais consciente do professor com o trabalho de humanização do homem.
Objeto	Documentação pedagógica
Necessidade	Que as crianças: (1) Apropriem-se das máximas qualidades próprias do gênero humano. (2) Desenvolvam, ao máximo, sua inteligência e sua personalidade.
Motivo	Usar a documentação como suporte da organização do ensino de modo a suprir a necessidade que o professor tem de potencializar o processo de humanização da criança.
Ação	Documentar o processo de ensino e aprendizagem: observar, registrar, analisar e refletir para planejar novas ações.
Objetivo	Usar a documentação como instrumento para: (1) Estabelecimento de diálogo entre a teoria e a prática. (2) Aperfeiçoamento da própria prática docente, para intencionalmente favorecer a aprendizagem das crianças. (3) Organização do ensino de modo a intencionalmente potencializar o processo de humanização das crianças.
Operações	Observação e registro sob as formas de: escrito, gravação em áudio e filmagem das aulas
	Organização dos dados por meio de diários, painéis, pautas de observações etc.
	Reflexão acerca dos dados gerados, por meio de discussão com os pares, estudo de textos teóricos, comparação entre práticas e com práticas anteriores, confronto entre os objetivos estabelecidos e os resultados obtidos.

**Quadro 1** - Elementos estruturantes da atividade de documentação pedagógica.

**Fonte-** Elaborado a partir de reflexões e tendo por base a Teoria da Atividade (Leontiev, 1978a;1978b; 1979), com o fim de aclarar o processo de documentação enquanto atividade.

Somente se constitui atividade o agir humano quando incitado por uma necessidade, que delimita um objeto a ser alcançado na transformação do motivo (sentido da necessidade) em ações e operações. A atividade docente envolve as ações realizadas pelos professores e aquelas efetivadas pelas crianças.

A atividade de documentar a prática pedagógica surge da necessidade, do professor, de que os alunos se apropriem ao máximo das qualidades próprias do gênero humano e consigam o desenvolvimento pleno da sua inteligência e sua personalidade. O motivo da atividade é usar a documentação como suporte ou instrumento de organização da prática pedagógica, de modo a suprir a necessidade que o professor tem de potencializar o processo de humanização da criança. Sendo assim, a potencialização do processo de humanização, objeto da atividade de documentar é também o seu motivo real. De acordo com Asbahr (2005, p.110) “[...] o motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo”.

Como a documentação pedagógica é compreendida como uma atividade que se inclui na atividade docente, decorrem daí – as ações – como observar, registrar, analisar e refletir . Os objetivos das ações inerentes à documentação pedagógica são: o estabelecimento de diálogo entre a teoria e a prática, o aperfeiçoamento da prática docente para, intencionalmente favorecer a aprendizagem das crianças, a organização do ensino de modo a contribuir para necessidades humanizadoras.

Quando o motivo da atividade coincide com o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. O objeto precisa responder ao motivo, responder à necessidade para a documentação constituir-se em atividade.

As operações referentes ao modo como se realizam as ações são: observar e registrar sob a forma de escrito, gravação e/ou filmagem das aulas; organizar os dados, em diários, painéis, pautas de observações; refletir acerca dos dados gerados e organização das atividades de intervenção. Nessa perspectiva, Libâneo (2004 a, p.138) afirma que, para a atividade docente, “[...] são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.” As ações só existem como integrantes de um todo maior que é a atividade. Asbahr (2005, p.110) afirma que “[...] as ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente”. Tudo isso direcionado para fins de humanização das crianças, de apropriação ativa, pelas crianças, das qualidades humanas produzidas histórica e socialmente.

Que motivo leva um professor a documentar? Se seu motivo for o processo de aperfeiçoamento da formação humanizadora das crianças pode-se dizer que a documentação se configura como atividade. Ou seja, o fato de o professor realizar uma atividade cujo objetivo/ motivo não está relacionado a um fim que lhe seria apropriado do ponto de vista da atividade docente humanizadora, isto é, documenta por que é obrigado a fazê-lo para ficar bem com a coordenação, ou somente para mostrar o produto final aos pais, não traduz finalidade no que faz. A Documentação se desvirtua e acaba tendo um fim em si mesma, semelhantemente a uma ação que atinge seu objetivo, mas não se liga à finalidade que teria, caso estivesse ligada a outras ações como: organizar os dados gerados, refletir e replanejar ações, que chegariam, no seu conjunto, a constituir a Documentação como uma atividade – entre outras atividades próprias da atividade docente, vista em seu todo.

Diz Mello (2007a, p.12), todo agir do sujeito tem sempre um objetivo,

[...] que é alcançado no final do processo, ou seja, o resultado que o sujeito projeta em nível de idéia antes de começar a agir - e um motivo que deflagra sua ação. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se o sujeito atua efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final da atuação – ou ainda em outras palavras, se o resultado da ação responde a uma necessidade, motivo ou interesse do sujeito -, então a atividade tem um sentido para o sujeito que a realiza. Nesse caso, o sujeito está inteiramente envolvido em seu fazer: sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado.

Quando, no trabalho educativo, o professor assume a documentação como uma atividade inerente a sua atividade docente, portanto situada na esfera da não-cotidianidade, não espontânea, como parte da esfera complexa da atividade humana, como atividade mediadora entre a teoria e a sua prática, o seu agir torna-se intencional e consciente. Nessa condição o professor sabe o que está fazendo, para que está fazendo, por que está fazendo e o faz motivado pelo resultado daquilo que realiza, interferindo intencionalmente nas situações de aprendizagem para criar necessidades humanizadoras nas crianças, direcionadas à apropriação dos saberes produzidos historicamente, que permitirão objetivações em um nível genérico superior.

Desse ponto de vista, a documentação pedagógica afigura-se como

condição e possibilidade para o exercício de uma prática mais crítica acerca do fazer e dos fundamentos que lhe são subjacentes. Para tanto, é importante dispor de uma teoria que pensa a educação como desenvolvente, pois Davidov (1988, p. 4, tradução nossa) “[...] O ensino e a educação das crianças determinam o caráter de seu desenvolvimento psíquico”,<sup>24</sup> a aprendizagem promove o desenvolvimento humano e não o contrário. Para tanto, é relevante valer-se dos dados da documentação, não como resultados de aprendizagem, mas como instrumento intencionalmente organizado para a reflexão e aperfeiçoamento da própria prática, para a compreensão da prática pedagógica em toda sua complexidade.

Mello (2005, p.3) afirma que a documentação pedagógica torna possível uma relação mais consciente entre teoria e prática, quando “[...] começamos a procurar as explicações teóricas para entender a prática e começamos a planejar a prática experimentando a teoria... se registramos esse processo, ao final teremos um aprendizado consciente”.

As professoras que participaram do estudo dedicam-se a uma proposta pedagógica que introduziu, e vem ampliando, a utilização da documentação como atividade privilegiada para a reflexão e recomposição do trabalho educativo. Todavia, lidar com a documentação depende de como elas se apropriaram de seu conceito e propósito e, de como as objetivaram nas diferentes ações do processo de documentar – observar, registrar e refletir – o processo de ensinar e aprender.

#### 4.1.1 Observar

Para todas as professoras envolvidas na pesquisa, a observação é fundamental, conforme afirmado por P4, P5, P7 e P1.

*<sup>25</sup>Com certeza a observação é muito importante. Principalmente, porque as crianças são muito novinhas. Elas estão começando a falar, a se socializar, e é pela observação, que eu posso conhecê-las melhor. (P4)  
Observar é importantíssimo, pois somente observando meus alunos*

---

<sup>24</sup>No original “ la enseñanza y la educación de los niños determinan el carácter de su desarrollo psíquico”.

<sup>25</sup>Para diferenciar as citações autorais das manifestações das participantes, as contribuições destas são consignadas ao longo do trabalho no formato itálico.

*consegurei ajudá-los. Quando observo as crianças posso conhecer suas características, suas manias e posso identificar melhor no que e como estão se desenvolvendo. (P5)*

*É muito importante observar as crianças, porque observando podemos descrever o aluno, podemos perceber o resultado do trabalho que está sendo realizado. (P7)*

*Observar é fundamental, porque é com base na observação que podemos fazer os registros, ir compondo a documentação. É a observação que nos orienta para os encaminhamentos posteriores visando ajudar as crianças aprenderem. (P1)*

As professoras, ao reconhecerem a importância da observação atribuem-lhe a função de recolha de informações a serem registradas – em decorrência de sua relevância e pertinência – e pensadas para orientar no redirecionamento de futuras ações e intervenções pedagógicas.

Para a P2, a observação também assume papel nodal no trabalho educativo. Ela afirma:

*[...] a observação permite coletar dados muito importantes e imprescindíveis para o meu trabalho, para eu poder compreender como a criança aprende. Ao observar eu tenho condições de coletar dados sobre o processo de aprendizagem da criança e ir pensando formas de interferir, ajudando a criança a ir crescendo e se desenvolvendo.*

Apesar de reconhecerem a importância da observação, tanto para a obtenção de informações acerca dos conteúdos e formas de aprendizagem vivenciadas pelas crianças - as professoras nem sempre a evidenciam em seus discursos – quanto para terem suas observações direcionadas por objetivos claros ou valerem-se de protocolos que lhes permitam proceder a observações mais sistematizadas, conforme se verifica no pronunciamento da P3.

*[...] nós temos que observar tudo, não podemos perder nada do que elas fazem, como fazem, com quem. Tudo! Tudo é importante: como as crianças participam das atividades, como elas reagem frente às situações, como elas se relacionam com as outras, como elas agem quando estão em grupo. Nada pode ser perdido.*

Mas, ao supervalorizar a observação, a professora revela entender

que tudo e todos precisam e podem ser observados durante todo o tempo, o que não é viável, nem desejável, em uma sala de aula onde estão crianças em processo de aprendizagem. Esse não é um equívoco presente apenas no discurso da P3, já que outras professoras compartilham com ela da visão de que é possível observar tudo e todos durante todo o tempo.

Para a P1, a observação é relevante em sala de aula e fora dela. Ela acredita que todas as ações são importantes e merecem um olhar mais atento. Ela diz:

*[...] é essencial estar atenta a tudo o que acontece, porque por meio da observação é que fazemos os registros e preservamos uma “memória” do que a criança fez, como ela fez. Com base nas anotações, eu posso pensar em outros encaminhamentos necessários para ajudar a criança a aprender melhor alguma coisa. Se não observo atentamente, eu não sei como ajudar a criança.*

Ao atribuir capacidade onisciente à observação, a professora comprova como se apropriaram de sua significação. Para Asbahr (2005, p.111), significação pode ser compreendida como “[...] a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência social e da prática social da humanidade. [...]. [De tal modo que], a significação pertence, portanto ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos”. Assim sendo,

O sentido não é algo puro, uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora sentido e significação não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação. (ASBAHR, 2005, p.111).

As professoras revelam reconhecer a importância da observação, ao mesmo tempo que explicitam carecerem de uma maior apropriação de seu significado. O sentido pessoal aproxima-se ao do senso comum: observar é olhar tudo. Mas, olhar tudo significa não saber ao certo o que olhar, é não dispor de uma teoria conscientemente apropriada a orientar a seleção de critérios, que confirmam direcionalidade e intencionalidade ao olhar.

Quando se apropria de uma fundamentação teórica que lhe possibilita a compreensão das práticas educativas na esfera do não cotidiano e,

portanto, como atividade que pertence à esfera da complexidade humana, o professor assume a educação na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, da formação das qualidades humanas – revolucionando a compreensão que tem relativamente ao processo pedagógico.

Quando os professores estabelecem uma relação consciente com a teoria que oferece sustentação ao seu pensar e ao seu agir, a documentação torna-se instrumento de reflexão e transformação desse processo. Estudar uma teoria, apropriar-se de seus fundamentos pode parecer trabalhoso e inútil, quando o discurso predominante é a desconexão existente entre teoria e prática. A interdependência e a reciprocidade entre estas se revelam pela viabilização de um caminho que avança

[...] das concepções às intenções, e das intenções às ações, ou seja, quando não encontramos os elementos mediadores que concretizam a teoria – as concepções e as intenções – sob a forma de ações, não tratamos de teoria, mas de discurso. Anunciamos algo que não nos oferece elementos mediadores para concretizar; anunciamos intenções que sem ter as bases concretas para torná-las práticas não se concretizam. Sem conhecer ações que concretizem a teoria, esta não sai da condição de anúncio e nossas práticas acabam por acontecer sem concretizar a teoria que anunciamos; concretizam, sim, uma outra “teoria”, o senso comum. (MELLO, 2007b, p.13).

Apropriar-se de uma teoria que possibilite compreender o processo pedagógico em sua complexidade e pensar a aprendizagem como condição da formação das qualidades humanas é reconhecer que observar não é olhar tudo, mas direcionar o olhar para aqueles aspectos que se pretende apreender na situação e nas pessoas observadas. Aliás, esta é uma das necessidades e um dos cuidados que particularizam a observação. Ela precisa ser sistematizada, intencional e, conseqüentemente, focada no levantamento de informações precisas sobre o que e como a criança está aprendendo, sobre os processos por ela desencadeados para o enfrentamento de uma tarefa, sobre as formas que privilegia para interagir e atuar em grupo.

A fragilidade teórica fragiliza a prática, visto que, “[...] não há prática sem teoria” (MELLO, 2007b, p.13), a falta de clareza teórica não significa ausência de uma teoria, mas implica exercício inconsciente que pouco acrescenta como possibilidade de aperfeiçoamento e superação das condições existentes. Sendo

assim, a visão orientada por uma teoria humanizadora é condição para a observação, porque sem visão adequada da complexidade do processo, o professor não pode ver o complexo que se apresenta no seu trabalho.

A P2 afirma:

*Eu acho fundamental a observação na Educação Infantil. Quando observamos, coletamos dados sobre como a criança age, como ela pensa, como faz as escolhas para realizar uma atividade, com quem tem mais afinidades, quais são suas brincadeiras preferidas, em quais aspectos ela pode melhorar. A observação é importante em todos os momentos, não só nas atividades em sala. A hora do lanche é importante, principalmente para observar sua interação social. As brincadeiras no parque são importantes, porque mostram se ela brinca, como brinca, com quem brinca. Coletando esses dados eu posso encaminhar melhor as futuras ações que desenvolverei em sala ou mesmo fora de sala. Ainda, graças às observações, eu posso relatar melhor para os pais sobre as realizações e dificuldades de seu filho: como ele está se relacionando, interagindo, como tem processado o seu desenvolvimento cognitivo, como vem efetivando o seu desenvolvimento. A observação é essencial. Faz parte do nosso trabalho.*

Entre o desejável e o possível há sempre um espaço que se apresenta para a instalação das dificuldades. As professoras, na quase absoluta maioria das ocasiões, deixam para realizar os registros em suas casas. Na sala de aula, elas “correm” para registrar as expressões verbais das crianças relevantes para a elucidação do alcance dos objetivos propostos para a atividade em curso. Tal é expresso pela P6: “*Já houve um tempo quando eu consegui registrar no momento aquilo que estava acontecendo. Ultimamente não estou conseguindo, eu faço depois, quando vou replanejar a aula*”. A P2 revela dificuldade semelhante. Também ela tem pouco tempo em sala para registrar o que as crianças estão fazendo ou dizendo; há sempre muita coisa acontecendo. Ela comenta:

*Realmente, não é fácil registrar, porque é difícil registrar enquanto eu estou conversando com a criança. Tem que ser depois. Às vezes, eu até tento. Digo para a criança: - Fale um pouco mais devagar para eu poder escrever. Mesmo que alguns registros aconteçam durante as aulas, a maior parte tem que ficar para depois, tem que ser feito em casa.*

A professora reconhece o problema de não conseguir realizar o registro “em tempo real”, porquanto sabe das implicações em razão da perda ou distorção das lembranças. Para ela, o ideal seria conseguir “[...] observar e registrar

*durante as aulas, enquanto as crianças estão nas atividades. Mas é preciso acompanhá-las e atendê-las e, daí, não dá tempo de realizar os registros. Isso é sempre uma lástima, porque depois é muito difícil lembrar de tudo*". Todavia, o problema maior pode não residir na falta de tempo, na ausência de condições, mas na não-distinção do que é essencial e do que é supérfluo, ou seja, do não dimensionamento dos aspectos que, de fato, merecem ser observados e registrados. Novamente, o substrato teórico configura-se fundamental.

#### 4.1.2 Registrar

As professoras, ao serem entrevistadas, revelaram a compreensão do que é e para que serve o registro, situando sua importância como procedimento de manutenção da memória. Para a P1, registrar é

*[...] anotar de uma forma descritiva o que as crianças falam, para termos um embasamento para reorganizar o planejamento. É anotar tudo o que acontece durante o dia, a partir das observações feitas daquela criança: uma conversa que foi interessante entre eles; as discussões realizadas sobre o desenvolvimento dos projetos. O registro é importante para poder situar melhor o que está acontecendo e ter elementos para decidir o que vai acontecer depois.*

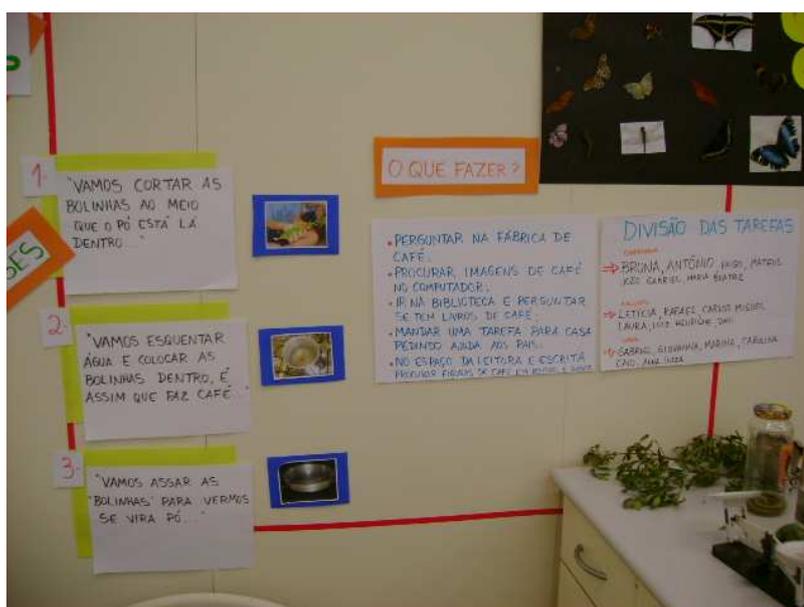
A P2 não conceitua registro muito diferentemente da P1. Para ela registrar é *"[...] tudo que pode ser anotado para servir de respaldo para o trabalho que vou realizar depois. São as anotações das falas das crianças e dos acontecimentos do dia-a-dia"*.

A P3, por sua vez, afirma que *"[...] o registro é anotar tudo o que aconteceu na sala de aula quando uma atividade é proposta"*.

A P6 entende o registro como *"[...] uma forma de documentar o que acontece em sala de aula: as discussões das crianças, as suas ações, as suas brincadeiras, para depois poder refletir sobre tudo isso e pensar em como conduzir a próxima etapa"*. Mas ela avança na ideia do que seja registro, quando manifesta que este deve ser disponibilizado para as crianças em folhas que vão sendo afixadas nas paredes (Figuras 2 e 3).



**Figura 2** – Registro do processo de planejamento da temática de um projeto de ensino. Londrina/PR, 2008



**Figura 3** – Registro do processo de planejamento da temática de um projeto. Londrina/PR, 2008.

Como a maioria das atividades que ocorre na instituição pesquisada envolve projetos, os aspectos relevantes que se apresentam durante a sua realização são registrados. Os projetos não são propostos ou elaborados pelas professoras, mas pelo coletivo- professora e crianças. Estas são envolvidas no seu planejamento, execução e avaliação. As fotos dos registros, expostas nas paredes da sala de aula, que mostraram o desenvolvimento de um projeto de investigação realizado pela P6, dão significado às aprendizagens realizadas pelas crianças. Para

a P6, isso é importante para que também a criança disponha de informações para repensar suas ações e sua aprendizagem.

Disponibilizar às crianças registros é uma forma de envolvê-las no que está acontecendo e de suscitar nelas comprometimento, tanto pelo processo de trabalho, quanto pelo produto, uma vez que “[...] a documentação das decisões, dos planos traçados e das expectativas, ajudam professores e crianças no processo de direcionamento do trabalho, de revisão do proposto e de avaliação final do processo” (MELLO, 2007a, p.4). A documentação testemunha o processo, o desenvolvimento do projeto. Uma exposição não é documentação. A exposição torna-se documentação quando explica como aconteceu o processo e, não, quando apenas mostra o produto final.

Uma situação observada e descrita no curso do processo de coleta de dados para a pesquisa evidencia como a P1 realiza o registro das produções infantis (Quadro 2).

*A professora organizou as crianças em círculo. Sentadas no chão – ela e as crianças – começaram as atividades do dia: rezaram a oração do “Santo Anjo”, cantaram uma música de “Boa Tarde”, organizaram o calendário, localizando o dia e o mês na agenda, identificaram os nomes dos colegas presentes e daqueles ausentes.*

*Na sequência, as crianças dividiram-se, em pequenos grupos, para trabalhar nos espaços de aprendizagem. A professora respeitou as suas escolhas, porque compreendeu que esse era um espaço importante para a ampliação da autonomia.*

*Nesse dia, a atenção da professora concentrou-se sobre o grupo de crianças envolvido na confecção da “garrafa mágica”. Ao redor de uma mesa redonda, sentaram-se quatro crianças e a professora para iniciarem a atividade. Tendo em mãos um caderno e uma máquina fotográfica, a professora lançou o desafio de confecção da “garrafa mágica” e passou a lançar questionamentos: O que podemos usar para colocar na garrafa para deixar a água colorida? O que vocês acham que vai acontecer quando colocarmos o EVA na água?*

*As respostas eram consignadas e desencadeavam outras perguntas: Como? Você concorda? Por quê? O que pode acontecer? Ela anotava as respostas dadas, e a elas se reportava visando recuperar o conteúdo de algumas falas para dar continuidade à discussão.*

*Além de registrar o que diziam, a professora também tirou fotos das crianças, enquanto implementavam suas tentativas de deixar a água colorida. Ainda, reorganizou e sintetizou com as crianças as principais ideias das atividades e preparou cartazes para fixar na parede.*

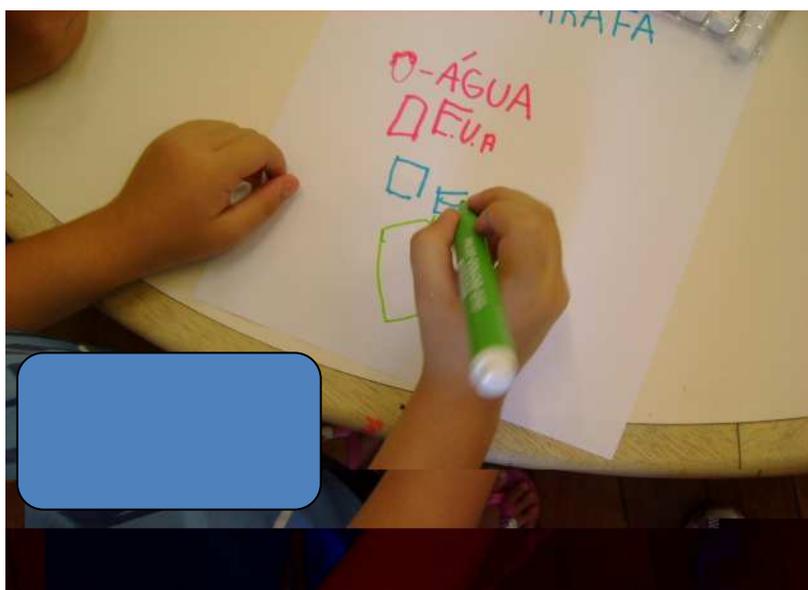
**Quadro 2** – Descrição da atividade de confecção da “garrafa mágica”. Observação, Londrina/PR, 2008.

Os registros realizados pela professora são lançados em seu caderno de classe, no qual constam seu plano, bem como a descrição das ocorrências que observa e considera relevantes como fonte informacional. Para diferenciar o teor das informações, escreve o planejado em azul e os registros de observação em rosa (Figura 4).

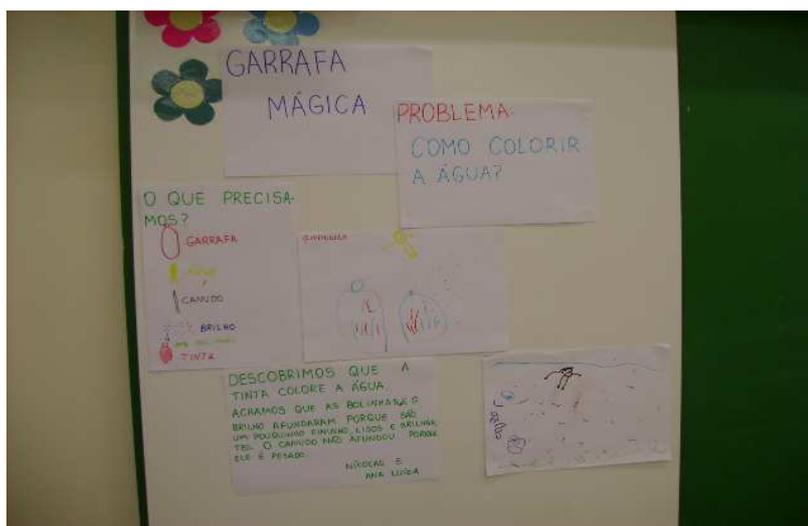


**Figura 4** – Registro fotográfico da ação de registrar as manifestações das crianças no decorrer da atividade de confecção da “garrafa mágica”. Londrina/PR, 2008.

A professora, tão logo as crianças que integravam o grupo completavam a construção de suas garrafas mágicas, solicitava-lhes que registrassem, com seu auxílio, de maneira organizada, as principais ideias – ou aprendizagens – decorrentes da atividade. As fotos (Figuras 5 e 6) evidenciam as realizações infantis e constituem registro importante a ser utilizado pela professora para compreender as aprendizagens realizadas, bem como para balizar outras atividades a serem propostas visando fazer intervenções e contribuir para a superação das dificuldades constatadas.



**Figura 5** – Registro fotográfico da ação de listar os objetos a serem colocados na “garrafa mágica” por uma criança. Londrina/PR, 2008.



**Figura 6** – Registro fotográfico do painel que contém os registros das etapas da construção da “garrafa mágica”, elaborados pelas crianças, com a ajuda da professora. Londrina/PR, 2008.

Ao valorizar as produções infantis, levando para a parede os registros elaborados pelas crianças, a professora demonstrou reconhecer que, conforme afirma Mello (2002, p.36),

[...] As paredes de uma unidade educativa não devem ser mudas, mas anunciar o que se faz lá dentro, expor a vida que se vive lá dentro. É preciso mostrar o que se faz, assim valorizando o trabalho desenvolvido. Além disso, sem registro das experiências desenvolvidas não há como partilhar as experiências diferentes e sem partilhar não há crescimento das pessoas envolvidas nessa tarefa de construir a identidade educacional das nossas creches e pré-escolas. A própria relação creche/família ou pré-escola/família

exige que se registre e documente o trabalho desenvolvido com as crianças e se quisermos fazer florescer essa relação, a comunicação com a família será essencial.

Os registros não são apenas do e para o professor. Eles também contribuem para que a criança – ao registrar ou contemplar o registro de suas ações – possa melhor perceber o vivido e repensar sobre o que pode vir a realizar. Ainda, ao participarem do ato de registrar, as crianças podem apreender o significado da escrita, podem apropriar-se de sua função social.

As professoras reconhecem e aceitam os interesses e ideias das crianças e apoiam suas ações e explorações. Esse apoio insere-se numa perspectiva Vigotskiniana criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo. Mello (2007b, p.20) afirma,

[...] a relação saudável a ser estabelecida com as crianças pequenas e pequeninhas é uma relação de parceria e de diálogo: de pensar junto, decidir junto, planejar junto, de ajudar quando a criança precisa, de favorecer seu encontro ativo com o mundo que ela vai pouco a pouco conhecendo desde que nasce.

Esta relação é evidenciada pela professora na atividade da construção das “garrafas mágicas”, quando aceitou as ideias das crianças e as auxiliou na execução das mesmas, não lhes oferecendo respostas prontas, mas lhes propondo-lhes questionamentos que as fizeram refletir e avançar na aprendizagem e desenvolvimento.

A professora observou as crianças, registrou seus comentários e as respostas que davam às perguntas feitas, conversou com elas acerca das suas escolhas, muitas vezes, reportando-se às anotações a que procedera. Os registros não apenas assumiram função de “memória permanente” a ser consultada em momentos subsequentes, mas passaram a constituir fonte de informações importantes para a proposição de outras perguntas e para a elaboração de outras atividades.

Os registros realizados pela P1 não se limitaram a consignar uma ideia, descrever um evento, mas revelaram a preocupação da professora em ouvir o que as crianças pensam a fim de dispor de elementos para ampliar os seus

conhecimentos e contribuir para o seu desenvolvimento. Propor a atividade e registrá-la denota intencionalidade educativa: a professora tem um objetivo e concentra suas ações – planejamento, desenvolvimento da tarefa, observação das reações e ações, registro dos aspectos relevantes – no seu atingimento, assegurando o sentido das atividades propostas.

A maneira como foi feito esse registro revela a participação ativa da criança no processo. O registro demonstra as falas das crianças, suas perguntas, o planejamento realizado com elas e não para elas. Tal ação é coerente com a Teoria Histórico-cultural, uma vez que esta ensina que

[...] a criança [precisa ser compreendida] como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. (SOUZA, 2007, p.131).

A possibilidade de diversificar as formas de registro – na certeza de que é fundamental preservar o observado – é evidenciada pelas professoras.

A P4 gosta de registrar as produções infantis. Para tanto, sente, muitas vezes, necessidade, de incorporar algumas de suas produções e fotografias. Ela afirma:

*Eu trabalho com crianças muito pequenas, crianças que têm apenas três anos. Eu registro descrevendo o que elas fazem e recolhendo algumas de suas produções, principalmente os seus desenhos, para depois poder analisar sua evolução. Ah! Também gosto de tirar fotografias, mas, fotografias das crianças mesmo. Delas brincando, fazendo os desenhos. Essas fotografias são para contar a história de como as crianças foram desenvolvendo as fases da atividade.*

A preocupação em direcionar o registro fotográfico não foi e não deve ser a constatação e comprovação do produto final, nem mesmo a preservação fotográfica daquele que ficou “mais bonitinho”. As fotos podem ser tecnicamente perfeitas, porém absolutamente inúteis para analisar o processo. Para isso, há que se colocar no mesmo plano das crianças para fotografar, nunca fazê-lo de cima para

baixo, há que se usar sequências de fotografias para ilustrar mais o processo do que o resultado. O valor das fotos está em registrar e revelar como as crianças foram produzindo o resultado, quais as ações que implementaram, quais as etapas que vivenciaram, conforme fica demonstrado pela sequência de fotos que registram o desenvolvimento da atividade de construção em argila de um vaso, que integrava a atividade “um presente para a mamãe” (Figura 7).



(a)



(b)



(c)



(d)

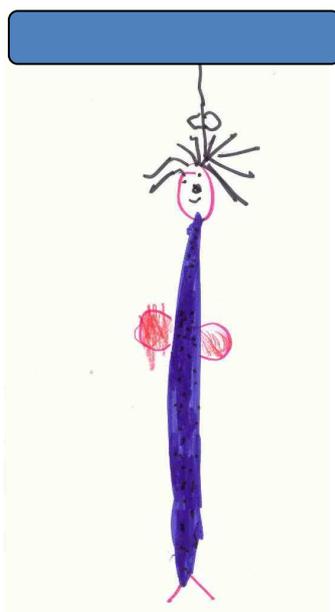
**Figura 7** – Sequência fotográfica de atividade: “um presente para a mamãe”. Londrina/PR, 2008

Num outro momento, a P1 desenvolveu com suas crianças o projeto intitulado “O circo colorido”. Para tanto, construíram, no “Espaço do Faz de Conta”, um circo. A escolha e implementação deste tema decorreram do interesse manifestado pelas crianças.

A construção de personagens, em miniatura, para brincar no minipicadeiro foi uma das situações de aprendizagem que emergiram do projeto que teve como objetivos: “enriquecer o Faz-de-Conta com diversos tipos de brinquedos, ampliar conhecimentos por meio da atividade lúdica, construir tridimensionalmente uma ideia previamente projetada, explorar a capacidade criativa por meio de

recursos e representações, desenvolver a capacidade de interação” (LONDRINA, 2008, s/p).

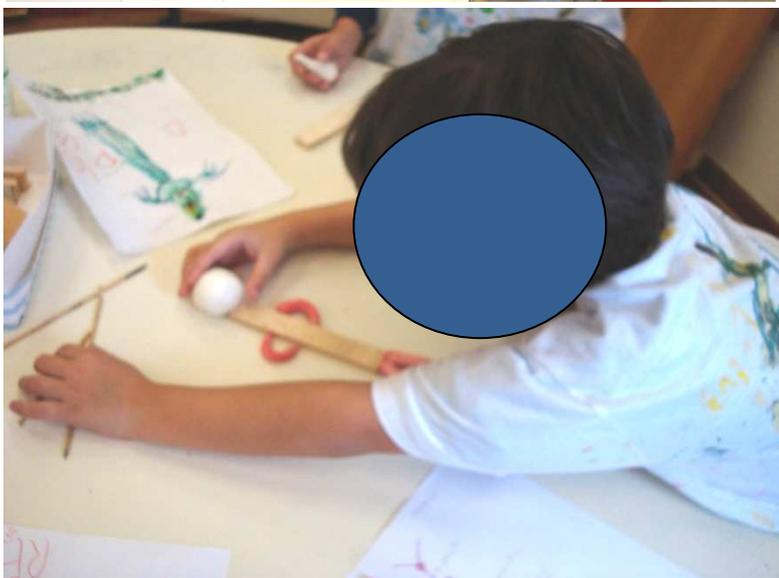
Inspirados pelas obras do escultor Alexander Calder, as crianças resolveram construir um minipicadeiro, com o qual pudessem brincar. Apreciaram as imagens de suas criações em um livro e, depois, assistiram a um filme da apresentação do Circo do Calder. Primeiramente, as crianças desenharam (Figura 8), individualmente, os personagens do circo. Depois, elas convidaram os pais para elaborarem alguns dos personagens projetados, enquanto outros foram construídos por elas mesmas (Figura 9). Porém, antes de iniciarem o trabalho, pensaram nos materiais necessários para a concretização da ideia: massa de *biscuit*, tecidos, tinta, palitos, arame, madeiras, botão, aviamentos. Depois de prontos, os personagens foram utilizados para brincar no minipicadeiro construído pelas crianças.



**Figura 8** – Desenho realizado por uma criança (projeto) como parte da atividade “construção de personagens para o minipicadeiro – Projeto “O circo colorido”. Londrina/PR, 2008



(a)



(b)



(c)



**Figura 9** – Sequência fotográfica da atividade: “construção de personagens para o mini-picadeiro”. Londrina/PR, 2008

A construção do minipicadeiro e de seus personagens foi registrada pela professora, não somente por fotos, mas também por anotações que consignou em seu caderno de planejamento. Todavia, os seus registros evidenciam sua preocupação em descrever o que as crianças faziam e diziam, sem tecer considerações pessoais relativamente ao que via e ouvia e sem efetivar – pelo menos enquanto registro escrito – qualquer reflexão, aproximando a situação observada e a teoria subjacente.

De um modo geral, as professoras apropriaram-se do conceito de registro. Elas o efetivam no que concerne a descrever cenas e diálogos, a fotografar

situações da sala de aula, mas pouco demonstram de suas reflexões – que precisam ser inferidas pela análise de seus planejamentos, pois elas reorganizam as tarefas a serem propostas na aula subsequente em decorrência das dificuldades de aprendizagem ou pela enunciação dos espaços de ampliação de aprendizagens em desenvolvimento que identificam nos registros efetivados. Todavia, os registros limitam-se à descrição, não incluindo reflexões.

Ao expressarem o que pensam ser o registro – objetivando sua apropriação – as professoras expressam o sentido pessoal que conferem ao conceito, revelando o significado do qual se apropriaram. As professoras manifestaram o sentido que para elas vem assumindo o registro. Para tanto, elas não repetem os elementos que encontraram no referencial teórico sobre o qual se debruçaram – estudando-o e discutindo-o nos grupos de estudo promovidos pela instituição.

Para as P1 e P6, os registros são elementos constitutivos da documentação. Esta é mais ampla, mais complexa e trazendo muito mais elementos informacionais. Mas, os registros são relevantes e contribuem para a compreensão do que foi realizado pelas professoras e aprendido pelas crianças.

*A documentação é mais do que o registro. Ela envolve o nosso olhar sobre o que aconteceu na sala de aula. A documentação é sistematizada e funciona como base para, a partir dela, podermos dar continuidade ao planejamento, repensando o que fizemos e organizando outras situações para as crianças, conforme as suas necessidades. (P1)*

*O registro é um momento do professor, para ele parar e escrever o que aconteceu em sala de aula. Como foram as discussões, o que aconteceu no desenvolvimento de um projeto, como as crianças reagiram à proposta e como trabalharam. O registro faz parte da documentação e permite que eu possa retomar o que aconteceu e repensar no como vou reconduzir para a próxima etapa. (P6)*

A vinculação entre registro e preservação do passado faz-se constante, quando as professoras enunciam sua compreensão relativamente a essa ação.

A P5 considera o registro *“importantíssimo”*, apesar de reconhecer que nem sempre foi assim. Antes, conforme afirma ela, *“[...] não lhe dava o devido valor”*. Esta visão foi mudando conforme se apropriou da teoria sobre o processo de Documentação, nos grupos de estudo e discussões com os pares. Atualmente, para

ela, o registro “[...] é muito importante, pois me permite conhecer melhor o aluno e, portanto, possibilita-me caminhar junto com ele, adequando meu passo às suas possibilidades”.

Na cena descrita (quadro 3) durante a observação participante realizada para a coleta de dados, a professora registra as falas das crianças em seu caderno. Ela consigna as hipóteses expressas acerca do tema que estão estudando. Conforme relatou depois, o cuidado com os apontamentos decorre de sua preocupação em dispor, posteriormente, de elementos para serem analisados com o objetivo de funcionar como indicadores para orientar aspectos a serem retomados com as crianças.

Nesse dia, a professora (P5) iniciou o trabalho dividindo as 20 crianças em cinco grupos compostos por quatro integrantes. Cada um dos grupos ocupou diferentes “Espaços de Aprendizagem”. Aquele que foi para o “espaço das descobertas”- um dos cantos que integram o ambiente da sala de aula, no qual podem ser encontrados materiais que incitam a curiosidade, recebeu atenção especial da professora. Havia imagens de cobras, isto porque pretendia finalizar estudo sobre as cobras feito no “Espaço das Descobertas”.

Ela principiou perguntando-lhes o que já sabiam sobre as cobras. Conforme respondiam, a professora cuidadosamente registrava o que diziam, sem, contudo, deixar de dar atenção às crianças. Na sequência, conforme os grupos rodiziavam nos espaços de aprendizagem, todas as crianças puderam expressar seus conhecimentos acerca das cobras.

Após o trabalho com os grupos, a professora questionou as crianças quanto ao que gostariam de saber relativamente ao tema cobras. As sugestões explicitadas foram escritas em cartazes, que permaneceram na parede. Considerando as curiosidades, comprometeu-se com os pequenos em trazer, no dia seguinte, livros para consultarem, mas pediu-lhes também que trouxessem de suas casas livros ou revistas acerca do tema.

No dia seguinte, os mesmos grupos foram organizados. Tendo na mesa livros trazidos pela professora e por eles, principiaram o trabalho olhando as figuras. Comentários e perguntas tornaram-se frequentes, principalmente quando a professora – e seu caderno de anotações – chegava ao grupo.

Atendendo a solicitações dos alunos, a professora lia pequenos trechos dos textos e, conforme lia, as crianças teciam comentários, como:

- Ah! Então, a cobra tem dentes. Que legal!
- A cobra que tem cauda mais curta é venenosa.

As descobertas realizadas pelas crianças eram expressas em frases que deixavam perceber o prazer de aprender. Conforme falavam, a professora anotava. Esse registro foi importante, porque ao atender cada grupo, a professora apresentava as descobertas já realizadas nos demais grupos, enquanto uma maneira de aprender com o outro:

- vejam, seus amigos já descobriram, então nós temos que descobrir outras coisas.

Na sequência, foram, para a roda e eles contaram sobre as suas descobertas. Nesse ponto, a professora solicitou a participação do professor de Biologia responsável pelo laboratório, que apresentou transparências e acrescentou alguns conhecimentos, tais como: o esqueleto da cobra, o tamanho, quando é venenosa ou não.

Enquanto assistiam aos "Sláides" puderam revisar tudo que tinham visto sobre o assunto. Feito isso, partiram para a produção de um texto coletivo. Foram dois tipos de registro: um realizado pela professora e, outro, elaborado com as crianças sobre o que eles haviam aprendido sobre o tema.

Na etapa seguinte, a professora acrescentou as hipóteses que as crianças tinham levantado ao iniciarem a pesquisa, e a conclusão a que chegaram pela observação das inúmeras imagens a que tiveram acesso. Tudo foi registrado pela professora em seu caderno e, posteriormente, afixou na parede o que eles estudaram, o que eles aprenderam, qual era o seu pensamento no começo do trabalho e o que eles avançaram no estudo sobre as cobras.

**Quadro 3** – Descrição de uma das atividades de estudo sobre as cobras. Londrina/PR, 2008

Havendo a professora socializado as informações que as crianças tinham acerca das cobras e, posteriormente, listado, em cartazes – que permaneceram afixados na parede – suas expectativas quanto ao que poderiam ainda vir a saber relativamente às cobras, o registro – coletivamente construído – preservou a memória, para professora e crianças, do que fora aprendido e do que pretendiam.

A professora, ao expor na parede o que estava sendo trabalhado: curiosidades, descobertas, produções parciais nas quais constavam imagens e frases explicativas, valorizou o trabalho realizado pelas crianças. Ao final daquela temática, ao retomar o conteúdo de todos os cartazes dispostos na parede, os quais historiavam o percurso de aprendizagem – levou as crianças a refletirem sobre os conhecimentos que possuíam, as curiosidades que esperavam satisfazer, as aprendizagens que apenas se enunciavam como possibilidade; conforme consultavam os materiais, dialogavam com os pares, questionavam a professora; e, principalmente, ao ponto que alcançaram após todo o percurso, as aprendizagens edificadas, as dúvidas satisfeitas e as novas curiosidades que principiavam a

manifestar-se. Conforme Gamba (2009, p.89-90), a escola infantil

[...] deve ser um lugar de investigação, onde as crianças sintam-se capazes de fazer bem as atividades, de resolver coisas elas próprias e de contar sobre esses processos, o que eleva sua auto-estima e, ao respeitarem-se a si mesmas, aprendem a respeitar os outros. Além disso, deve transmitir à criança a consciência de ocupar um lugar importante nas relações de que participa. Dessa forma a escola é percebida como um lugar seu, ao qual ela pertence, permitindo assim que a criança sinta-se reconhecida, reconheça os outros e sinta-se um indivíduo, cabendo aos professores ouvir, interpretar as suas necessidades e viabilizar a melhor forma de oportunizar a essa criança acesso à cultura e o máximo desenvolvimento das possibilidades humanas.

A P6 utilizou-se dos registros produzidos para reorganizar o planejamento, para repensar os recursos – como livros, ilustrações, filmes – que se fariam imprescindíveis na promoção da aprendizagem. Desse modo, o registro serviu como memória do realizado para poder conceber e organizar o que se fazia ainda necessário realizar. Durante entrevista a P6 relatou:

*O registro é a coluna vertebral do meu trabalho, por exemplo hoje realizei uma discussão com os meus alunos em relação ao projeto, para planejar a próxima aula, eu parto desses registros, eu analiso a fala dos alunos, o que já foi realizado. Eu me apoio nos registros para organizar as próximas aulas.*  
(P6)

A P6 afirma que *“Durante os projetos preciso estudar mais para conhecer o tema trabalhado com as crianças, tanto sobre o conteúdo, como sobre os comportamentos das crianças.”* Constata-se que a professora, ao legitimar as falas das crianças, ouvindo-as, compartilhando decisões e ações, dando, às crianças, acesso à cultura, ao saber sistematizado, preparando-se estudando os conteúdos, realiza ações condizentes com ensino intencional. Conforme Arce (2007, p.33), “[...] a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência.”

Quanto mais dados de observações o professor tiver, melhor conhecerá as crianças e poderá organizar o contexto educacional com instrumentos e materiais adequados para a realização das atividades, identificando os interesses e necessidades individuais e do grupo para planejar atividades, colocar desafios

significativos e reorganizar o currículo. Em consonância com a Teoria Histórico-cultural, a P6 concebe a criança como capaz de dar ideias e formular hipóteses, participar e gerir ativamente o processo de ensino e aprendizagem, em parceria com o professor. Ribeiro (2009, p.145) ressalta,

[...] a compreensão das crianças como capazes de aprender, assim como a percepção do próprio papel como mais um dos protagonistas do processo e de toda a responsabilidade que lhes cabe e da atividade mediada como promotora de aprendizagens e desenvolvimento, é premissa para que, na escola da infância, professoras mediadoras organizem espaços e experiências ricas com a cultura elaborada pelas gerações precedentes, por meio de atividades intencionalizadas, e que tenham um sentido amplo e humanizador para as crianças, como participantes ativas do processo de aprender.

A relevância dos registros é reconhecida pelas professoras, seu exercício é mencionado, seus diários de classe e seus cadernos de registro comprovam o quanto *“levam a sério”* (P4) essa tarefa. Eles são assumidos pelas professoras como elementos de interlocução entre o que idealizam e a prática desenvolvida, o que permite interpretar a experiência de cada um para que as necessidades de conhecimento sejam pensadas na articulação entre seleção de atividades/conteúdos e planejamento da intervenção pedagógica. Arce (2007, p.31) afirma,

[...] a escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil.

Mas, registrar apenas não basta, faz-se fundamental dar o terceiro passo: refletir sobre o consignado para traçar outras possibilidades numa perspectiva pedagógica coerente com o processo histórico e social de desenvolvimento humano.

#### 4.1.3 Refletir sobre os Registros

As professoras reconhecem a necessidade de valer-se dos registros para pensar sobre o trabalho realizado e sua continuidade. É o que refere a P1,

*[...] a documentação ajuda na orientação do trabalho. Porque é a partir dela que dou continuidade ao planejamento, repenso a forma como conduzo o meu trabalho, como por exemplo: que outras discussões podem acontecer, quais questionamentos posso propor, quais tarefas ou atividades podem ser desafios bons para ajudar a criança naquele momento. Para isso é importante estar sempre buscando novos conhecimentos, até mesmo para embasar a prática com o referencial. Por exemplo: estamos estudando as borboletas no campo específico da ciência e, por isso, eu preciso buscar especificidades da borboleta para apresentar, também para as crianças, esse estudo científico.*

Refletir é, também, parar para reconstruir as ações feitas, para, a partir delas, compreender as razões do trabalho educativo e as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelas crianças. Para isso, teoria e prática deverão estar dialeticamente relacionadas, porque são compreendidas como interdependentes e mutuamente determinantes. A teoria fundamenta e orienta a prática, enquanto esta aperfeiçoa e transforma aquela, porque a modificada com base na compreensão aprofundada da teoria. Conforme Mello (2007b, p.13),

*[...] não há prática sem teoria. Conscientes da teoria que orienta nossas práticas ou sem nos dar conta da teoria que subsidia e orienta nossas práticas, temos sempre uma teoria a dirigir nosso pensar e agir. Melhor que sejamos conscientes dessa teoria e que possamos escolhê-las de forma intencional para que não nos tornemos inocentes úteis para a minoria que não espera que a educação transforme nada e inocentes inúteis para a maioria cuja necessidade histórica é a educação transformadora.*

Todavia, de um modo geral, as professoras buscam elucidar sua prática apenas em situações extremamente diferenciadas, conforme comentou a P2:

*Os registros, tanto aqueles que eu produzo quanto aqueles coletados junto aos alunos são muito importantes para poder compreender o trabalho que foi realizado e aquele que eu ainda preciso realizar. Os registros são importantes e eu sempre os consulto antes de planejar as atividades que vou propor para as crianças. Quando tenho alguma dificuldade ou não compreendo algo, eu pesquiso para entender o que está acontecendo, como no ano passado, quando tive um aluno com problemas sérios. Aí eu fiquei apavorada e comecei a pesquisar para entender e poder conversar com os especialistas que foram encaminhados para a escola.*

Houve preocupação em diagnosticar o problema, mas não se verificou um cuidado maior, por parte das professoras, durante a observação na realização de pesquisas acerca de temáticas pertinentes e que as esclarecessem a respeito do modo como a criança aprende, o porquê de algumas dificuldades se manifestarem e o que fazer para superá-las, e qual o potencial informativo e formativo da documentação para as professoras e para as crianças postas sob sua responsabilidade.

*Eu nem sempre parto dos registros para o referencial teórico. Mas, uma situação interessante foi quando percebi que as crianças estavam pegando sempre os mesmos livros de historinhas e fui tentar entender a razão disso. Descobri algo importante lendo e pesquisando um pouco: as crianças elaboram e reelaboram o texto e não deixam de retomá-lo até que o tenham assimilado. Fiquei pensativa! Isso não devia valer apenas para as historinhas, mas para tudo que aprendem, então percebi que eu também precisava retomar e retomar os assuntos buscando outras formas de fazê-lo. (P5)*

As professoras, em suas respostas, revelam pensar sobre o conteúdo dos registros, reconhecem a importância de deter-se nas dificuldades de aprendizagem e na busca de alternativas para sua superação. Entretanto, a P3 demonstra durante a entrevista buscar episodicamente explicação teórica às suas questões. De acordo com a Teoria Histórico-cultural, a compreensão da complexidade do processo educativo solicita ao professor refletir sobre as particularidades de seu trabalho para que, a partir de questionamentos que emergem e de dúvidas que se evidenciam, possa buscar – não em um texto avulso ou de vez em quando – em aclarar as razões teóricas para os percalços vivenciados, conjugadas às próprias condições históricas e sociais de produção do conhecimento. Prática e teoria, teoria e prática em um entrelaçamento permanente e progressivamente ampliado para favorecer o ensino e potencializar a aprendizagem.

*Os registros me fazem parar e pensar sobre as dificuldades das crianças para aprenderem. Eu leio os registros e fico pensando: Por que as crianças tiveram essa dificuldade? O que eu não soube elaborar para facilitar a aprendizagem? Como eu posso reencaminhar o trabalho para que elas aprendam? Para replanejar o meu trabalho, algumas vezes – dependendo do caso – eu pesquiso e leio sobre o assunto. Um exemplo é quando as crianças choram muito e não querem vir para a escola. Eu preciso de argumentos para mostrar para os pais que isso é normal, bem como, o que eu posso fazer para que a criança se “acostume” com a escola. (P3)*

Quanto aos momentos de formação implementados pela instituição pesquisada, as professoras, durante a entrevista, evidenciaram serem elas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Para a P1, as reuniões de estudo tinham uma importância especial.

*Nas segundas-feiras nós nos reunimos para fazer o planejamento. Nessas reuniões nós trocamos umas com as outras situações que aconteceram durante a semana anterior. Nós mostramos anotações e trocamos ideias tanto de coisas que deram certo como de problemas que ficaram pendentes. É sempre bom, porque o grupo sempre ajuda a gente, porque a nossa visão é sempre um pouco limitada e a visão do outro ajuda muito, mesmo quando a gente estuda e busca informações no referencial teórico, o olhar do outro ajuda a ter uma compreensão diferente.*

A P3 tem no grupo um espaço para refletir coletivamente sobre as realizações, tanto naquilo que produziram de positivo, quanto no que legaram para ser complementado. Para ela, os encontros de segunda-feira ampliam seus conhecimentos e, também, possibilitam partilhas de dúvidas e dificuldades. Ela afirma,

*Nas segundas nós temos nossas reuniões, nossos momentos para estar juntas. É quando podemos estudar textos sobre documentação, desenvolvimento da criança etc. Mas, o mais importante, é que nesses encontros eu posso ver e analisar como as minhas colegas registram as atividades e isso aperfeiçoa a maneira como eu registro. Sempre consigo alguma ideia diferente de atividade, de encaminhar o trabalho para superar uma dificuldade.*

Portanto, é necessária a existência de uma interdependência mútua, a solicitar colaboração, a incitar discussões sobre o processo e que, em alguma medida, ofereça amparo e segurança quando os problemas se avolumam e as dificuldades se interpõem mais seriamente. Compromisso e partilha são inerentes ao grupo, até porque, no seu interior, convivem conhecimentos e opiniões diversas. Desvelamento e compreensão também são relevantes para o grupo, pois agir conjuntamente faz com que o sujeito se aproprie dos saberes objetivos produzidos historicamente, tornando-se mais autônomo e consciente no trabalho educativo. Para a Teoria Histórico-Cultural é no encontro com o outro, nas relações sociais, no confronto de ideias, na apropriação das objetivações humanas, que o homem se

desenvolve, pois o homem é um ser social. As P7, P2, P6, P4 e P5 mostram o quanto os momentos coletivos favorecem o aperfeiçoamento do próprio trabalho.

*Os momentos quando nos reunimos são muito importantes, porque neles nós comentamos tudo que realizamos com as colegas. Contamos o que deu certo, o que não deu certo, ouvimos o que elas fizeram, os resultados que alcançaram, as dificuldades que sentiram. Há uma troca muito boa, uma troca de informações, uma troca de conhecimentos, uma troca de atividades, o que é muito bom. Nesses momentos nós sempre estamos aprendendo e, também ensinando um pouco. (P7)*

*Eu acho muito importante esse momento de estudo e planejamento. É o momento que partilhamos as dificuldades, ideias, sugerimos encaminhamentos entre as séries e entre as outras professoras. Essa troca é essencial e tem-me ajudado no meu trabalho. (P2)*

*Eu acho que esse momento contribui muito para o desenvolvimento do meu trabalho, pois é um momento de reflexão, de parada para análise do processo. Se não tivesse esse momento, talvez muitas coisas passariam despercebidas. Então, é o momento de reflexão sobre a prática, ir além, buscar maior compreensão sobre o que estamos fazendo. (P6)*

*É muito importante, porque é por meio desses estudos que enriquecemos a nossa prática. São momentos de estudo e de parada para pensarmos no que estamos realizando. (P4)*

*Nesses momentos estamos nos atualizando, isso ajuda na nossa prática, pois passamos a ter mais elementos, mais informações para podermos reorganizar o nosso trabalho. (P5)*

O tempo e o espaço determinados para estudo demonstram a preocupação da instituição pesquisada numa formação teórico-filosófica consistente e consciente dos educadores, pois, de acordo com a Teoria Histórico-cultural, é fundamental haver um claro entendimento do tipo de ser humano que se quer formar e dos meios eficazes para consegui-lo. Para Marinho (2009, p.115),

*[...] há necessidade de um fundamento teórico e um correspondente posicionamento ético-político para que o professor possa formar uma base de orientação para um pensar e um agir, para sua prática pedagógica que se pretenda crítica, que se pretenda transformadora.*

O ato de registrar, para as professoras, comprovou-se ser um pertinente instrumento formativo, pois a escrita constitui um suporte linguístico material que a favorece a reflexão e a construção de conhecimentos sobre a situação vivenciada. O discurso escrito é produto do pensamento, o qual,

objetivando a experiência pessoal, permite que os professores a organizem, mediante processos coletivos de compreensão, de tal modo que, progressivamente, vão suplantando os aspectos superficiais de suas práticas e atinjam um patamar mais compreensivo – porque mais consciente – de conhecimento.

Para Davidov (1988, p.125, tradução nossa), o estudo teórico é fundamental para a formação do pensamento conceitual e para a superação das formas empíricas e imediatas de compreensão da realidade. Ele afirma que “[...] o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas”.<sup>26</sup>

Os momentos coletivos de estudos possibilitam passar do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico. Gasparin (2002, p.7) esclarece que “[...] a teorização possibilita passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões”.

Um dos momentos observados no período de formação foi uma análise realizada, em pequeno grupo, pelas professoras. Após o processo de registro do desenvolvimento de um projeto, pararam para retomar como foi o seu processo, valendo-se de um roteiro de questões (Quadro 4).

1. Como nasceu esse projeto? Foi a partir do encantamento dos alunos, da curiosidade das crianças ou proposto pelo professor? Caso tenha sido proposto pelo professor, qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) gerador(es)?
2. O que as crianças investigaram?
3. Quais foram as ferramentas utilizadas pelas crianças na investigação ocorrida durante o projeto?
4. Quem propôs a utilização de cada uma dessas ferramentas, foi o professor ou as crianças?
5. Qual foi a metodologia utilizada para investigar?
6. A metodologia utilizada na investigação foi proposta pelo professor ou pelos alunos?
7. Em quais momentos as crianças contribuíram com seus conhecimentos prévios?
8. Quais hipóteses foram levantadas? Quem elaborou cada uma dessas hipóteses, as crianças ou o professor?
9. Como essas hipóteses foram testadas?

<sup>26</sup>No original - “[...] El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas”

10. Quem propôs o método de teste das hipóteses?
11. Quais atitudes foram realizadas caso a(s) hipótese(s) não tenha(m) sido comprovada(s)?
12. Aconteceu reflexão sobre o erro e reelaboração de hipóteses?
13. No caso de comprovação da(s) hipótese(s), qual foi o fechamento dado ao projeto? Esse fechamento foi proposto pelas crianças ou pelos professores?
14. Quais partes do processo de investigação foram representadas (materializadas) e por meio de quais linguagens?
15. Os alunos tiveram, em algum momento, liberdade para escolher a linguagem dessas representações, desenvolvendo autonomia? Em qual momento?
16. Como o projeto foi avaliado pelas crianças?

**Quadro 4 -** Roteiro de questões orientadoras de análise de projeto de investigação. Londrina/PR, 2008

A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com os pares favorece o desenvolvimento profissional. Os momentos de estudo são apontados pelas professoras como promotores de aprendizagem, criando, dessa forma, verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo, principalmente quando apoiados na documentação produzida por elas.

Muitas dificuldades surgem no processo de documentação pedagógica. Diversas vezes, o professor age de forma solitária, porém, isso requer disposições de amplitude de pontos de vista, responsabilidade e expansibilidade, atitudes que normalmente se encontram presentes em ambientes do tipo colaborativo, onde está implícito o elemento da confiança e o compromisso com a partilha de compreensões.

Apesar de reconhecer o valor do registro, as professoras se referem às dificuldades que enfrentam para de fato efetivá-lo. São elas: o ato de escrever, escassez de tempo; carência de equipamentos (máquinas fotográficas, filmadoras etc.); impossibilidade de registro imediato das ações das crianças.

Um dos elementos dificultadores que enfrentam, conforme elucidam as professoras, é o ato de escrever. Registrar implica, necessariamente, escrever e isso requer habilidade e prática. Também requer revelar-se – e, às concepções que orientam o fazer pedagógico – quando consigna o realizado e as razões que ensejaram os resultados alcançados. Por isso, não é de causar estranheza que haja certo receio por parte de quem faz o registro. Afinal, este corre o risco de expor-se. Todavia, mesmo que difícil, escrever é um modo de expressar o contexto,

dialogando com ele, o que significa uma possibilidade de percorrer e reconstruir mentalmente fatos e situações – para repensá-las, a fim de confrontá-las com o referencial teórico que oferece sustentação para a prática, para aperfeiçoá-las no intuito de garantir que todas as crianças aprendam e se desenvolvam mais.

Quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas para fazer a documentação, a P4 apontou o próprio processo de escrita como sendo sua maior dificuldade. Ela afirmou:

*A minha dificuldade é o ato de escrever. Porque as crianças realizam muitas ações interessantes para serem registradas, eu não consigo passar para o papel essa riqueza, eu sou muito sucinta nos registros, perco detalhes importantes.*

A professora registra, mas lamenta sua escrita sucinta. Reconhece não preservar, na memória material, elementos importantes das realizações infantis. Todavia, é fundamental reconhecer que o tempo é escasso e os afazeres de sala de aula são plurais. Nem sempre é possível gerir o tempo de tal forma que possa ir procedendo aos registros com a riqueza de detalhes pretendidos ou mesmo desejados. À falta de tempo as professoras somam a escassez ou a pouca quantidade de recurso material como outro elemento dificultador da tarefa de registrar.

*Durante a escrita, não conseguimos registrar tudo, perdendo algumas coisas, se tivéssemos gravador e filmadora nos ajudaria a ter mais informações. (P1)*

*Eu tenho dificuldade para ser mais objetiva. Eu acho que houve muita evolução, antes eu não registrava nada, para fazer os relatórios ia pelo que tinha memorizado. Agora, quando termina o dia faço as anotações importantes. Gostaria de usar uma câmera, porém não temos uma para cada professora. (P5)*

*A maior dificuldade está relacionada ao tempo. A maior parte dos registros é realizado fora do horário de aula, em casa. Outro recurso que faz falta é a máquina fotográfica para ficar na sala de aula. Elas são compartilhadas e nem sempre estão disponíveis quando precisamos. (P2)*

*A falta de tempo é uma das minhas dificuldades. Sei que o registro é importante, mas é difícil registrar o que todo mundo está fazendo. (P6)*

*A minha maior dificuldade é realizar os registros em tempo real. Às vezes é muita informação ao mesmo tempo e não consigo fazer o registro. Aí, tem que ficar para depois. (P3)*

A falta de tempo é uma realidade em um contexto dinâmico como a sala de aula da Educação Infantil. São crianças que aprendem, convivem, experimentam situações novas – sempre sob o olhar atento e analítico da professora. É complexo abandonar as crianças para efetuar anotações, é difícil, muitas vezes, concluir o turno de trabalho e sentar-se diante de uma folha de papel em branco para ali consignar as memórias das situações vividas e, ainda, refletir sobre suas causas e consequências, para confrontar reflexões com um referencial teórico pertinente, até para poder avançar nos domínios de conhecimentos inerentes ao seu ofício, a fim de promover uma prática mais pertinaz.

A presença de recursos diversos talvez facilitasse o registro. O uso de máquinas fotográficas preserva a imagem das produções infantis, mas não mantém o conteúdo das discussões ou mesmo as formas pelas quais as crianças se organizam na solução dos problemas e tarefas que lhes são propostos. Uma filmadora permite esse tipo de registro, mas também demandaria tempo para ver e rever o filme. Fotos e filmes também demandam paragens e reflexões – o que não consegue ser realizado em sala de aula e exige um tempo fora da escola, um tempo retirado do convívio familiar.

Outra dificuldade manifestada pelas professoras foi a de conseguir coordenar uma multiplicidade de situações, que se desencadeiam ao mesmo tempo em sala de aula, e estar atentas a tudo, registrando cenas e falas que se sucedem nos espaços de aprendizagem nos quais a sala de aula se organiza. A P6 afirma:

*É muito difícil registrar o que todo mundo está fazendo. Eu me perco! Às vezes, quando estou observando um espaço determinado, eu teria que ficar a semana toda observando e registrando somente naquele espaço, mas nos outros espaços as crianças também estão em atividade e as crianças exigem a minha presença, a minha ajuda. Por isso, eu nem sempre consigo colocar no papel tudo que eu observei. Não dá. É muito complicado.*

O acompanhamento do desenrolar da atividade em um dos espaços de aprendizagem tem por fundamento a observação e o registro do alcance de objetivos selecionados pelas crianças. A cada dia, um pequeno grupo comparece àquele espaço e pode ser acompanhado mais de perto pela professora. Todavia, o que parece fácil, nem sempre o é, principalmente quando há dificuldade em gerir o tempo e as ações desenvolvidas, ou quando falta clareza de que, ao observar, é

preciso dispor de um protocolo orientador – que descreva aspectos importantes em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento pretendidos.

Todo e qualquer percurso tem suas dificuldades, bem como apresenta elementos que se configuram facilitadores ou benéficos para o trabalho educativo. Quando questionadas relativamente aos principais benefícios da atividade de documentação pedagógica, as professoras enunciaram:

*O principal benefício é servir como memória do que foi realizado, para conversar com as famílias, realizar a avaliação, encaminhar as discussões com as crianças, reorganizar o trabalho. (P1)*

*A documentação pedagógica serve como respaldo para encaminhamento do trabalho, sendo uma importante forma de comunicação com as famílias, com as crianças. Ela serve de memória para as crianças. (P2)*

*A documentação é fundamental para compreendermos a nossa caminhada e a da criança. (P4)*

*A documentação é importante para comunicar aos pais o que as crianças realizam na escola, mostrar progressos. Antes eu fazia isso sem nenhum registro, agora eu os levo para mostrar às famílias. (P5)*

*A documentação é essencial para fazer o planejamento e ver a evolução das crianças. Percebo que evoluímos muito nesse processo. (P6)*

*A documentação serve como memória do que realizamos. (P7)*

Para a P7 a documentação é a produção de uma memória – e apenas isso. Todavia, para a P1, a documentação é não somente o registro advindo das observações, mas constitui um conjunto de informações que lhe permite avaliar o realizado para reorganizar o trabalho a ser desenvolvido. Mais que um conjunto de dados a serem apresentados para as famílias e/ou para as crianças, a documentação serve como um contexto informacional, que lhe permite refletir sobre o realizado e programar mudanças nas atividades de ensino, de maneira a assegurar uma maior aproximação com os objetivos estabelecidos. Assim, ela evidencia que um dos benefícios provenientes da documentação é o favorecimento da compreensão do realizado para recomposição do que ainda está para ser alcançado.

Outro benefício indicado foi a facilidade maior em demonstrar para os pais as realizações e a evolução de seus filhos. Para as P1, P2 e P5, é importante poder aclarar o trabalho realizado por elas na escola, apresentando para

os pais a documentação pedagógica de seus filhos. Para a P2, a documentação das crianças, quando apresentada para os seus pais, favorece um diálogo mais compreensivo acerca dos conteúdos e formas de aprendizagem da criança.

Quando questionadas sobre o que ainda falta realizar para tornar a documentação pedagógica mais efetiva, as professoras disseram:

*Falta mais sistematização, registrar todos os dias. Ter o hábito de registrar todos os dias. Esse ano eu já melhorei muito nesse aspecto. (P1)*

*Aprimorar mais as observações, as formas de registro, trocar mais informações com os colegas. (P2)*

*Melhorar a nossa forma de olhar a criança, ter mais paciência quando elas estão falando. (P3)*

*Ter mais momentos com a coordenação para nos auxiliar em dúvidas. (P4)*

*Eu acho que estudar mais sobre os aspectos envolvidos no processo de documentar. (P5)*

*Tornar mais claro o que queremos observar e ter mais tempo para fazê-lo e registrá-lo. (P6)*

De maneira geral, as professoras revelam o quanto necessitam aperfeiçoar e aprimorar o que já realizam. As formas de observação precisam ser melhoradas, conforme afirma a P2; mas para tanto é preciso elencar objetivos e compor protocolos de observação – o que demanda desencadear processo de formação que podem ocorrer nos grupos de estudo. Também o registro precisa, conforme, afirmam a P1 e a P6, ser mais bem conduzido em quanto a frequência e organização das informações. Esse problema, igualmente, pode ser minimizado com a adoção de protocolos de observação que, utilizados, evitariam descrições prolongadas ou carentes de foco.

Outros pontos de aperfeiçoamento envolvem a atuação da coordenação pedagógica e os grupos de estudo. Estes podem ser organizados de maneira a ampliar o esclarecimento de dúvidas e a permuta de experiências, enquanto o referencial teórico é ampliado e/ou aprofundado. Nesse contexto, cumpre ao coordenador pedagógico atuar na qualidade de mediador, criando zonas de desenvolvimento próximo de seus professores e nelas intervindo.

A documentação pedagógica caracteriza-se por ser uma atividade intencional, constituindo-se um importante mediador na relação entre teoria e

prática. O professor que vive ativamente a documentação, não a vive como um momento isolado, estanque, burocrático e, portanto, de pouca utilidade formativa, mas como ocasião de conhecimento, de ampliação de saberes, de edificação da práxis, como momento de autoformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

A Documentação Pedagógica como decorrência de observação, registro e reflexão acerca do dia-a-dia escolar tem se constituído um conjunto informacional de grande valor para o redimensionamento do ensino pela apreensão da qualidade e quantidade da aprendizagem. As professoras o afirmam e as observações o confirmam.

Na Educação Infantil, de modo bastante particular, a documentação pedagógica vem ampliando seus espaços de consecução. Todavia, o interesse maior em sua composição volta-se, geralmente, para o acompanhamento das realizações infantis. Esse estudo, por sua vez, comprometeu-se a compreender o papel que a documentação tem no estabelecimento de uma relação consciente do professor para com seu trabalho no processo de humanização e desenvolvimento máximo das crianças.

Compreender criticamente a maneira como os professores envolvidos entendem e praticam a documentação pedagógica demandou um mergulho profundo da pesquisadora no referencial teórico que orientou essa análise. Por isso, primeiramente, a aproximação intentou a apropriação dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural para, sob sua égide, compreender o papel da documentação pedagógica no processo de formação contínua do professor, por

meio do estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente com seu pensar e agir, quando orientado por uma teoria pedagógica que considera a complexidade do processo educativo numa perspectiva de educação desenvolvente (DAVIDOV, 1988).

O presente trabalho partiu de algumas questões: As alterações introduzidas nas formas de documentação ao longo dos últimos anos ampliaram seu caráter informacional? A forma de documentação utilizada possibilita uma reflexão mais acurada acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança? Quais as dificuldades vivenciadas pelas professoras na realização da documentação pedagógica? Como as informações constantes da documentação têm servido como indicadores para reorganização do trabalho educativo?

As questões orientaram para o estabelecimento do objetivo geral: compreender como a inserção de um processo de documentação subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Para atingir o objetivo proposto, no caminho percorrido, algumas ações foram pertinentes. Elas favoreceram algumas constatações e constituíram alicerce para análise, reflexões.

A primeira constatação foi: A documentação pedagógica é uma atividade que faz parte da atividade docente. – conforme definido na Teoria da Atividade – comprometida com a superação do espontaneísmo no processo educativo, pois apresenta como características fundamentais a intencionalidade e a reflexão. Para tanto, a análise salientou as ações e operações integradoras da atividade de documentação.

A documentação pedagógica irá constituir-se em atividade somente se seu motivo estiver no processo de aperfeiçoamento da formação humanizadora das crianças. Só assim ela contribui para que as professoras avancem no sentido de ampliarem a relação entre teoria e prática, reduzindo as possibilidades de atuação não intencional, espontânea e natural, característica da vida cotidiana. Elas compreendem melhor o que estão fazendo, por que estão fazendo, como estão fazendo, pois se orientam pelas intencionalidades conferidas às situações de aprendizagem.

A segunda constatação foi: Documentar o processo de ensino e aprendizagem é levar a termo uma série de ações intencionais, que visam mapear e analisar as aprendizagens edificadas pelas crianças, bem como identificar e refletir

aquelas ainda em curso e refletir sobre elas, para, em decorrência, recompor o trabalho educativo de maneira a alcançar os fins considerados essenciais para concretização de uma prática humanizadora.

Observar, registrar e refletir acerca do realizado e do por realizar, não pode ser ocorrência episódica e exige embasamento teórico consistente. As professoras observam e registram esses dados e deles se valem para repensar e recompor o seu trabalho. Apesar de não o fazerem sempre, uma vez que refletir é um processo a ser aprendido, exercitado com disciplina e transformado em hábito, algumas delas se reportam ao referencial teórico para entenderem as ações e as respostas de suas crianças. O substrato teórico que buscam é mais de natureza informacional ou técnica.

As professoras procuram aprofundar os conteúdos de ensino pela leitura de materiais que lhes permitam aclarar conceitos relativos aos assuntos trabalhados. Ainda, algumas referem-se ao seu cuidado na recomposição do trabalho educativo pela inserção de variabilidade didática, ou seja, as professoras relatam efetuarem consultas sobre estudos que lhes facultem compreender melhor a natureza da dificuldade de aprendizagem, pretendendo dispor de elementos para ampliar as possibilidades de intervenção ao promoverem vivências mais significativas. Todavia, não fica explicitado haver clareza maior quanto à necessidade de buscar um referencial teórico que lhes possibilite apropriar-se de conceitos que ampliem a compreensão do processo educativo em sua complexidade.

Quando o professor documenta o processo de ensino e aprendizagem – observando, registrando, as realizações infantis e refletindo a respeito delas –, para recompor a sua prática, ele aprofunda o entendimento da forma como a criança aprende e se desenvolve, reconhecendo-se como sujeito intelectual de sua prática, o professor avança na compreensão da complexidade do processo educativo e de seu significado para o processo de humanização das crianças, porque compreende o valor de intervir intencional e conscientemente, tendo por base uma teoria cujos pressupostos remetem a objetivos humanizadores.

Ao analisar como as professoras procediam quanto à observação, registro e reflexão – ações distintas, mas interdependentes da documentação pedagógica – foi possível verificar a existência de uma sobrevalorização do que é necessário observar e registrar, assim como uma ausência de foco sobre o registro.

O desejo de observar tudo, dificulta observar o que é relevante. A vontade de registrar tudo torna custoso registrar as situações, ações e diálogos observados e denuncia a falta de compreensão do que é essencial e do que é supérfluo.

Evidencia-se que as professoras participantes da pesquisa estão no caminho de observar, registrar e refletir, ou seja, registram para refletir com certa distância sobre as situações propostas, as vivências das crianças constituídas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino, no entanto, não fica evidente e explicitada a teoria que direciona o seu pensar e agir.

Desse ponto de vista, a questão que se destacou na análise realizada foi que a opção por uma teoria para orientar o pensar e agir docente é elemento-chave nesse processo. Se a teoria que orienta a prática docente é biologizante, a documentação servirá para mostrar somente os resultados, porém se há compreensão do papel humanizador da educação, o desafio da documentação é outro, pois, sob a ótica da Teoria Histórico-cultural, há uma mudança de foco do processo de documentação, que passa a ser voltado ao processo de humanização da criança. Do ponto de vista dos novos desafios colocados para a prática de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-cultural, a mudança do foco da documentação em relação a seu significado para o aprofundamento da própria compreensão do papel da educação e para a consequente atuação do professor, vai além do nível de informação sobre as práticas realizadas proporcionadas pela documentação, uma vez que compreende a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento, elemento responsável pela formação das máximas possibilidades humanas.

A documentação se torna uma atividade quando as professoras passam a documentar, entendendo que o objetivo da documentação é a reflexão sobre a prática e são motivadas pela produção de reflexão, no entanto, é uma atividade inserida na atividade maior de referência; a atividade docente e seus objetivos são estabelecidos de acordo com a teoria que orienta seu pensar e agir na educação. Daí que, sem uma teoria que perceba o caráter humanizador da educação, tudo fica muito aquém do que poderia ser.

Contudo, os esforços envidados para refletir acerca do observado e registrado, ainda precisam ser ampliados, para a documentação dar uma direção mais coerente e eficaz à ação educativa. A carência de reflexões mais constantes e compromissadas com a relação entre teoria e prática resulta em recomposição de tarefas em novas situações planejadas, mas sem aclarar o quanto isso significa no

que diz respeito à intervenção na zona de desenvolvimento próximo.

Há variabilidade de registros, tanto escritos como fotográficos, há preocupação em fotografar sequências de ações e não somente o produto final. Mas, ainda é necessário intensificar mais um passo: tornar os registros desencadeadores de perguntas diversas, mais reflexivo: Por que ensinar esse conteúdo contribui para a humanização? Como esse conteúdo auxilia no desenvolvimento das funções psíquicas superiores? Como dar continuidade ao trabalho principiado, considerando-se que a aprendizagem é potencializadora do desenvolvimento? O que estudar para aproximar teoria e prática pedagógica? O que fazer para ampliar e aprofundar o processo de aprendizagem das crianças? Ao desencadear questionamentos e impulsionar ações que permitam respondê-los, a documentação torna-se elemento importante nos processos da compreensão e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Como decorrência, a terceira constatação foi: Apesar de, geralmente, haver uma teoria por detrás do pensar e agir do professor, nem sempre ela é explícita. Pode-se constatar a presença de uma teoria camuflada nas falas das professoras. Consoante a Teoria Histórico-cultural é de essencial importância tornar explícita a teoria – em todos os momentos – uma vez que a articulação entre teoria e prática demanda domínio e clareza teórica, além de consciência da prática – de forma que, para assegurar a teoria orientando a ação, há necessidade de ter a referência teórica presente o tempo todo.

A documentação, portanto, torna-se possibilidade na formação de professores, porque se configura como *uma atividade* para o estabelecimento de ações e intervenções docentes no intuito de contribuir para que as crianças – todas – aprendam e se desenvolvam, uma vez que, sua adoção e implementação no contexto escolar tinha e tem por objetivo, também, permitir apreender e compreender melhor as crianças, as suas realizações, as suas dúvidas, as respostas que enunciam.

Assim sendo, documentação, empreendida para conhecer, compreender e problematizar aquilo que o aluno sabe e faz, para conhecer o desenvolvimento já efetivado pela criança objetivando atuar no desenvolvimento próximo representa ter em mãos um recurso significativo, por permitir ao professor repensar-se e reorganizar a sua prática.

A quarta constatação foi o papel essencial das condições concretas

e objetivas de trabalho para a execução do trabalho docente: salas de aula com recursos diversos e organização espacial em espaços de aprendizagem, ambiente externo adequado para o desenvolvimento de atividades variadas, recursos materiais para operacionalizar os registros, auxiliares para ajudarem no desenvolvimento do trabalho docente, espaços coletivos remunerados de estudo e aprofundamento teórico, momentos conjuntos para troca de experiências e compartilhamento de dúvidas e incertezas, formação em nível superior das professoras, organização da escola quanto a planejamento, duração da jornada de trabalho e valorização do profissional pelo pagamento de salários mais dignos.

Disponer de tempo e momentos para estudar e compartilhar processos desenvolvidos é condição fundamental no trabalho docente como atividade intencional e não espontânea, como parte da esfera complexa da atividade humana. Aprofundar a compreensão do significado de infância, elucidar melhor as necessidades inerentes às diferentes idades, aclarar a relevância do ensino enquanto mediação – porque investe na intervenção intencional na zona de desenvolvimento próximo, entre outros aspectos, é essencial quando há preocupação com o aperfeiçoamento docente, com a edificação da práxis pedagógica.

Quando a instituição oferece condições para o desenvolvimento de atividades comprometidas com a humanização pela apropriação crítica e significativa da herança cultural, é possível afirmar que:

- o ambiente constitui um espaço educativo ao favorecer ações e interações que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento;
- os diferentes espaços organizados em sala de aula favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças, liberando as professoras para, com mais facilidade, observar e registrar as realizações infantis;
- as atividades realizadas pelas crianças transformam-se em documentação pedagógica nas mãos das professoras;
- o acompanhamento das produções infantis pelas professoras, em seu compromisso com a documentação, permitem uma regulação em tempo real das aprendizagens e do desenvolvimento almejados;

- as professoras documentam o dia-a-dia e o significativo que nele se dá, para repensarem e recomporem seu trabalho.

Todos os aspectos referidos só têm sentido, quando as condições concretas e objetivas de trabalho são favoráveis, quando os professores dispõem de tempo e espaço para pensar e repensar suas práticas, quando a apropriação de um referencial teórico que promova a compreensão da prática docente numa perspectiva de humanização é um dos compromissos, quando a educação tem uma direção que seja mais do que apenas transmitir informações e tenha por objetivo humanizar a partir de uma concepção Histórico-cultural de desenvolvimento humano, pois a apropriação da cultura produzida pela humanidade dar-se-á por meio de um contexto social, na interação interpessoal, na troca com o outro, no confronto de ideias.

Quando a documentação é analisada com cuidado e as informações que ela oferece são interpretadas e discutidas com os pares; quando ocorrem negociações de múltiplos pontos de vista; quando emergem diversas observações e interpretações dos fatos e vivências; quando a relevância dos aspectos cognitivos, materiais, afetivos ou sociais é indicada como inerente às atividades e às relações com o outro – dentro e fora da sala de aula; quando os relatos das experiências empreendidas e das situações vividas revelam o caminho percorrido aliado ao desejo de receber apoio para continuar na jornada, a documentação se configura, mais uma vez, como excelente atividade para a formação continuada de professores, para a autoformação das professoras e para a avaliação do trabalho educativo. Mas, para tudo isso, a teoria que orienta o pensar e o agir docente, a concepção que se tem de educação são condições essenciais a direcionar o foco, que dá sentido à documentação.

Muito tem sido realizado pelas professoras envolvidas no estudo. Muitos avanços puderam ser constatados: o valor e respeito às falas e ideias das crianças, as atividades registradas promotoras de humanização, o planejamento que apresenta a participação efetiva das crianças, a criança é percebida como capaz, histórica e social, ativa, e aprende desde que nasce como ser em processo de construção, portadora do direito ao conhecimento.

Enfim, a documentação pedagógica contribui para a aprendizagem das crianças e para o aperfeiçoamento do trabalho educativo. É fundamental

destacar o fato de que ela favorece a formação dos professores, quando lhes facilita observar, registrar e refletir acerca de como suas intenções educativas vão ganhando forma e se constituindo em realidade na sala de aula, traduzindo-se em aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A opção teórica que orienta o pensar docente é, em última instância, a moldura que condiciona a dimensão desse processo.

A documentação, quando pensada como um espaço e um tempo para a formação do professor, possibilita a superação da incorporação acrítica de teorias ou a repetição mecânica de modelos, já que exige do professor pensar, quando observa seus alunos na tentativa de compreender as razões que ensejam determinadas respostas ou comportamentos, “obrigando” um novo olhar quando do registro, visto que, no decorrer da descrição, momentos de entendimento e de dúvida se concretizam na escrita, “obrigando” à reflexão, porque favorece um repensar sobre o realizado e o estabelecimento de compromissos e alternativas para superar o não alcançado.

No entanto, esse processo só se desencadeia a partir da apropriação pelos/as professores/as de uma teoria que explicita o papel da educação como sinônimo do processo de humanização. Em outras palavras, a partir de uma compreensão sobre quem é o ser humano e como ele se desenvolve, como forma para si sua humanidade. Sem esse redimensionamento de concepções, não há possibilidade de mudança de foco no processo de documentação em direção à essência do processo educativo.

A Documentação Pedagógica é uma atividade docente que estabelece, por meio de ações intencionalmente planejadas, uma relação consciente do professor com seu trabalho voltado para o desenvolvimento do processo humanizador de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface** (Botucatu) [online] v. 11, n. 22, p. 313-325, 2007. <Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf> > Acesso em: 15 fev. 2009.

ARAÚJO, Elaine Sampaio, MOURA, Oriosvaldo de. **Aprendizagem docente na perspectiva Histórico Cultural**. 28ª Anped. GT: Formação de professores n. 8, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08321int.rtf> > Acesso em: 13 ago. 2008.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 11 jul. 2009.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 29, p.108-118 maio/jun./jul./ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>.. Acesso em: 12 abr. 2008.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** [online], n.44,1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 mai. 2009.

BOGDAN, Robert ;BIKLEN,Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação-** uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2003.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.2, p.343-368, jul/dez, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1814/1578>> Acesso em: 20 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Desenvolvimento da Personalidade da criança:** Contribuições da teoria histórico-cultural, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., v.84, n.248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069/90 (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1\99. Diário Oficial da União estabelece **as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 13 de abril de 1999.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v.16, n.29, jan./jun. 1998. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579/10113>>. Acesso em 10 Jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

EDWARDS, Carolyn Pope.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p.70-90.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica** Campinas: Autores Associados, 2002.

GAMBA, Lane Mary Faulin. **Formação Continuada de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural**: Reflexões a partir de uma experiência na Educação Infantil, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

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

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.40-61

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, Alexis Nicolaievich. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Actividad, consciência e personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978b.

\_\_\_\_\_. **La actividad em La psicologia**. Ministerio de Educación, Libros: Habana, 1979.

LIMA, Elieuzza Aparecida. **Infância e teoria histórico-cultural**: (Des) encontros da teoria e da prática, 2005. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, nº 24, 2004a. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2211/1854>> Acesso em: 9 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004b, n.27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf> > Acesso em: 9 jan. 2007.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria

Amélia; OMOTE, Sadao. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**, Londrina, 2003, v.1, p.11-25.

MARX, Karl. Para a crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996, p. 24-54.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Livro 1, Capítulo V, Processo de Trabalho e Processo de Produção da Mais Valia <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp> HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **ANPED**, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, v.1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra, Martins, Lígia Márcia, org. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; Martins, Lígia Márcia (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007, p.37-62

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp -Publicações, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos**. Marília, 2002, texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp.

\_\_\_\_\_. **Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão**. Florianópolis, 2005. Palestra proferida em evento, Educasul.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan/jun, 2007a. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/6-Suely.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2008.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007b, p. 11- 22.

\_\_\_\_\_. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotskiana: a questão da categoria da atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p.3-26.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do Educador**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996. V. 1, p. 145-155.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

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

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007, tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina**: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Génesis de lãs funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v.3, p.139-168.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nicolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.103-117.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, tem por objetivo compreender como a inserção de um processo documentação subsidia e orienta a reflexão e ação do professor na Educação Infantil, constituindo requisito parcial do programa de Doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Para a realização deste trabalho, faz-se necessária a realização de observação em sala de aula, para acompanhar o processo de documentação pedagógica, bem como de efetivação de entrevista. Desse modo, é preciso contar com a sua autorização para posterior utilização dos dados advindos das observações e entrevistas.

Visando assegurar a sua tranquilidade na concessão de sua autorização, fica assegurado que todo e qualquer uso das informações será para fins exclusivamente acadêmicos. Ainda, a identidade dos professores participantes e da instituição pesquisada não será revelada quando da elaboração do relatório final ou de qualquer outro texto vinculado ao estudo.

O consentimento pode ser retirado a qualquer tempo sem qualquer necessidade de justificativa, desde que solicitada. Todavia, permanece – a qualquer tempo – compromisso com a apresentação de esclarecimentos durante e após o trabalho; bem como, fica assegurado o compromisso em oferecer um retorno à instituição e aos participantes quando da conclusão do estudo.

Atenciosamente

---

Cristina Nogueira de Mendonça  
Doutoranda em Educação

---

Professora Dra. Suely Amaral Mello  
Orientadora

Eu \_\_\_\_\_, me coloco à disposição para realização da entrevista e da observação em minha sala de aula.

---

Assinatura

APÊNDICE B  
ROTEIRO DE ENTREVISTA

---

Pesquisadora: Cristina Nogueira de Mendonça

Tema de pesquisa: A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil

Entrevistados: Professoras da educação infantil de uma instituição particular de ensino.

Objetivos da entrevista:

- Aprofundar o que pensam e fazem as professoras em relação ao processo de documentação pedagógica.
- Esclarecer os procedimentos de utilização da documentação na avaliação e recomposição do trabalho pedagógico.
- Refletir acerca de como as dificuldades constituem obstáculos ao trabalho com a documentação.
- Correlacionar avanços na documentação e alterações na prática docente.

Preâmbulo:

Boa tarde. Sou aluna do Doutorado em Educação da UNESP de Marília e estou fazendo uma pesquisa sobre Documentação Pedagógica. Por isso estou querendo conhecer melhor como acontece a documentação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Eu gostaria de saber se você poderia responder a algumas perguntas e se posso gravar a nossa entrevista? A sua entrevista será muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

PERGUNTAS	TEMA	AÇÃO VERBAL
1. Como você define documentação pedagógica?	Concepção de documentação pedagógica.	Identificar como conceituam a documentação pedagógica.
2. Pela sua experiência, a observação é importante na Educação Infantil? Por quê?	Concepção de observação.	Identificar a importância atribuída à observação.

3. Não é fácil ter o hábito de observar e também não é fácil encontrar tempo para efetuar os registros dessas observações. Na sua sala de aula, como você transforma o observado em documentação?	Processo de realização dos registros.	Identificar se realiza alguma observação no seu dia-a-dia  Identificar se durante ou depois do ato de observar faz alguma forma de registro.
4. Quais os critérios que utiliza para selecionar o que leva para a documentação?	Processo de realização dos registros.	Identificar como se dá o processo de registro.
5. Como você utiliza (se vale) dos registros para repensar e reorganizar o trabalho em sala de aula?	Formas de utilização dos registros.	Identificar a utilização dos registros realizados.
6. A partir dos registros, você busca auxílio no referencial teórico para entender as dificuldades identificadas e recompor o trabalho em sala de aula? Se sim, descreva uma situação. Se não, apresente as razões.	Processo de reflexão.	Identificar como refletem sobre os registros para recompor o trabalho pedagógico.
7. A realização da documentação pedagógica tem favorecido o estabelecimento de diálogo (troca de informações, de experiências, de reflexões etc.) com seus pares? Por quê? Como?	Processo de reflexão.	Identificar como o processo de documentação favorece a troca entre os pares.
8. Para finalizar, indique as duas principais dificuldades que enfrenta para fazer a documentação pedagógica, bem como os dois principais benefícios.	Dificuldades / obstáculos e benefícios/conquistas.	Identificar os aspectos já conquistados no processo de documentação e os obstáculos.
9. Na sua perspectiva, o que falta fazer para tornar a documentação pedagógica mais efetiva?	Complementação.	Identificar as potencialidades e limites da documentação pedagógica.