

ELIANE CRISTINA FELÍCIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Documentação
Pedagógica e suas contribuições para a prática em uma creche paulista

FRANCA
2024

ELIANE CRISTINA FELÍCIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Documentação
Pedagógica e suas contribuições para a prática em uma creche paulista

Dissertação apresentada para a defesa de
Mestrado, ao Programa de Pós-graduação
em Planejamento e Análise de Políticas
Públicas, da Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais- UNESP/Franca.

Linha de pesquisa: Política, Gestão e
Formação na Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Noronha
de Souza

FRANCA
2024

F314f

Felício, Eliane Cristina

Formação de professores na Educação Infantil : a Documentação
Pedagógica e suas contribuições para a prática em uma creche
paulista / Eliane Cristina Felício. -- Franca, 2024
222 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Tatiana Noronha de Souza

1. Documentação Pedagógica. 2. Creche. 3. Formação de
professores. I. Título.

ELIANE CRISTINA FELÍCIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Documentação
Pedagógica e suas contribuições para a prática em uma creche paulista**

Dissertação apresentada para a defesa de Mestrado, ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais “Júlio Mesquita”- UNESP/Franca, para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Política, Gestão e Formação na Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Noronha de Souza
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Jaboticabal/SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Cinthia Magda Fernandes

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Franca, 04 de setembro de 2024.

IMPACTO POTENCIAL DA PESQUISA

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria das políticas públicas voltadas à formação de professores, em especial, de creches com o propósito de trazer mais qualidade para as práticas pedagógicas, buscando o aprimoramento de observações e registros das ações das crianças, além de garantir um ambiente propício aos diversos marcos do desenvolvimento infantil.

POTENTIAL IMPACT OF THE RESEARCH

It is hoped that this research can contribute to improving public policies aimed at training teachers, especially nursery school teachers, with the aim of bringing more quality to teaching practices, seeking to improve observations and records of children's actions, as well as ensuring an environment conducive to the various milestones of child development.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me ajudaram ao longo desta jornada. Em especial à Lívia, minha filha, à Maria, minha mãe, ao Orlik, meu pai, Fernando e Cristiane, meus irmãos. Dedico-o à educação infantil pública e às políticas públicas de formação de professores, que visam ao aperfeiçoamento e à melhoria no atendimento de crianças pequenas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela oportunidade de estudo, por me fortalecer nos momentos em que mais precisei.

À Livia, minha filha, por ser tão paciente, parceira e companheira e entender que o estudo e o tempo dedicado a ele era para a realização de uma conquista pessoal.

Aos meus pais, Maria e Orlik, que inúmeras vezes me incentivaram e foram minha rede de apoio no cuidado com minha filha. Com vocês, a Livia sempre estará bem amparada, cuidada e amada, sou eternamente grata a todo o apoio que me prestam.

Aos meus irmãos, Cristiane e Fernando, pelo apoio, torcida e parceria.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Tatiana Noronha, pelo aceite de meu projeto e pela paciência no decorrer da minha escrita, que foi tão desafiadora para mim. Obrigada por me encorajar e me dar dicas pontuais para ampliar meu repertório de pesquisa.

Aos meus amigos da Pós-Graduação pelos encontros e conhecimentos compartilhados. Em especial, à Cristiane, Kelen, Rodrigo e Elaine pela parceria, troca de experiência e ajuda mútua. À Kelen, com muito carinho, por ser uma companheira de trabalhos acadêmicos, e uma amiga que o programa me deu.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação, que a cada aula me encantaram e me fizeram apreciar a docência voltada às políticas públicas.

Um agradecimento mais que especial a todos que participaram da minha pesquisa, do Centro de Educação Infantil: Roseli, diretora, as professoras, pais e responsáveis. A participação de vocês foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Agradeço à Jaqueline, minha parceira de sala, pela dedicação em todas as etapas: montagem, gravação e execução das propostas de atividades. À Virgínia, pelos incentivos em concluir todas as etapas da pesquisa. À Mileide, por sua agilidade e disponibilidade em me auxiliar no decorrer do trabalho. À Francine, Cintia e Eliane pelo companheirismo nas atividades propostas e por dedicarem um tempo para a execução das práticas pedagógicas.

Enfim, a todos que não foram nomeados aqui, mas que puderam me acompanhar nesta trajetória.

*“Nunca ajude uma criança em uma tarefa
que ela sente que pode realizar sozinha.”
Maria Montessori*

RESUMO

FELÍCIO, Eliane Cristina. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** a Documentação Pedagógica e suas contribuições para a prática em uma creche paulista. Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- UNESP/Franca.

A documentação pedagógica constitui-se em um importante instrumento de promoção da formação de professores e de comunicação da prática pedagógica, além de enfatizar a criança como protagonista no seu processo ensino-aprendizagem. Por meio de uma brincadeira, de uma música ou da leitura de um livro, surgem vários questionamentos, em que, em algum momento, uma única pergunta instiga a curiosidade de uma boa porcentagem das crianças. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática pedagógica de documentação de um Centro de Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação. Contou com a participação de 14 professoras entre 26 a 60 anos, que atendem crianças de zero a três anos. Para a verificação de como as professoras praticam a documentação pedagógica (ou se a praticam), foi enviado o questionário às docentes da creche em estudo, e realizadas catorze entrevistas semiestruturadas. Notamos, com as entrevistas realizadas, que a formação em serviço, oferecida pela rede, contempla atividades que ocorrem de maneira presencial e online. As professoras entrevistadas disseram que não existe diálogo nas formações, que os temas são apresentados de maneira fragmentada, e, às vezes, repetem-se ao longo do ano letivo. Por fim, as professoras afirmaram possuir expectativa sobre aprender o funcionamento da documentação pedagógica e a abordagem de Reggio Emilia e a sua aplicabilidade no cotidiano. Posteriormente, foram propostas oficinas formativas que trabalharam os fundamentos e práticas de documentação a partir da perspectiva de Reggio Emilia. Para concretizar as propostas, optamos pela realização de quatro encontros formativos com professores da creche em estudo, desenvolvendo os temas sobre a Abordagem Reggio Emilia e a Documentação Pedagógica; Cestos de Tesouros, Brincar Heurístico; Bandejas de Experimentação; Pautas de Observação e organização dos materiais; Mini-Histórias. No que se refere às oficinas formativas que oferecemos, por diversas vezes, as professoras descreviam suas dúvidas e dificuldades em sustentar tais processos com elas ou nos mostravam os registros com fotos, comprovando a importância de intervenções como essa na prática pedagógica. Durante as oficinas formativas, também iniciamos o acompanhamento das turmas do Ciclo I, II, e III, pois adequamos as datas conforme disponibilidade e horários das professoras. Destacamos também que, os nossos registros e as observações das professoras durante nossas intervenções foram significativos para enriquecer nossas discussões no decorrer das oficinas e, em especial, na capacitação sobre mini-histórias. Constatamos que as formações podem contribuir para promover mudanças nas práticas educativas de uma instituição e que, com isso, os professores podem influenciar uns aos outros a possibilitar um ambiente mais prazeroso e estimulante para as crianças.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; creche; formação de professores.

ABSTRACT

FELÍCIO, Eliane Cristina. **TEACHER TRAINING IN CHILDHOOD EDUCATION: Pedagogical Documentation and its contributions to practice in a São Paulo daycare center.** Master's Degree in Planning and Analysis of Public Policies, Faculty of Human and Social Sciences- UNESP/Franca.

Pedagogical documentation is an important instrument for promoting teacher training and communicating pedagogical practice, in addition to emphasize the child as the protagonist in their teaching-learning process. Through playing a song or reading a book, several questions arise, which at some point a single question instigates the curiosity of a great percentage of children. That being said, this research aims to investigate the pedagogical practice of documentation at an Early Childhood Education Center in a city in the interior of the State of São Paulo. This is a qualitative approach research, characterized as an action one. The 14 teachers, between 26 and 60 years old, who teach zero-to-three-year-old children participated. To verify how teachers practice pedagogical documentation (or whether they practice it), a questionnaire was sent to the teachers at the daycare center under study, and fourteen semi-structured interviews were carried out. We noticed from the interviews, that the in-service training offered by the network includes activities that occur in person and online. The teachers interviewed said that there is no dialogue in the training, that the themes are presented in a fragmented way, and that, sometimes, they are repeated throughout the school year. Finally, the teachers said they had expectations about learning about pedagogical documentation and the Reggio Emilia approach, and also seeing how they could use them in their daily lives. Subsequently, training workshops were proposed, which worked on the fundamentals and practices of documentation from the perspective of Reggio Emilia. Therefore, we chose to hold four training meetings, with daycare teachers, under study, developing themes on the Reggio Emilia Approach and Pedagogical Documentation; Treasure Baskets, Heuristic Play; Experimentation Trays; Observation guidelines and organization of materials; Mini-Stories. Regarding the training workshops we offered, on several occasions, teachers described their doubts and difficulties in supporting such processes with them or showed us records with photos, proving the importance of interventions like this in pedagogical practice. During the training workshops, we also began monitoring the Cycle I, II, and III classes, as we adjusted the dates according to the teachers' availability and schedules. We also highlight that our records and the teachers' observations during our interventions were significant in enriching our discussions, during the workshops and, in particular, in the training on mini stories. We found that, through training, they can contribute to promoting changes in the educational practices of an institution and that, with this, teachers can influence each other to create a more pleasant and stimulating environment for children.

Keywords: Pedagogical Documentation; daycare; teacher training.

APRESENTAÇÃO

Sou professora de Educação Infantil em uma creche do interior paulista e, desde pequena, sempre fui incentivada pelos meus pais a admirar meus professores. Acredito que isso influenciou muito em minha escolha profissional e, por isso, convido você, caro leitor, a conhecer minha trajetória na educação.

Tenho excelentes lembranças da minha infância, dos meus momentos na pré-escola e das brincadeiras que vivenciei nesta fase da minha vida. A primeira escola em que estudei era pequena, tinha apenas duas salas, banheiros, refeitório e uma pequena área verde. Eu era muito tímida, raramente conversava durante a aula. Sempre apreciei brincar, meus brinquedos favoritos eram os toquinhos de madeira, alguns coloridos e outros em madeira crua, e brincávamos sempre ao final da aula. Além disso, tínhamos aula de música cujas canções me encantavam.

Ao concluir a fase da pré-escola, aos sete anos de idade, mudei-me para outra escola. Nesta etapa houve muitas mudanças, aprendi a ler e, ao final do ano letivo, cada aluno recebeu o primeiro livro em um evento destinado a incentivar a leitura. Por muitos anos guardei meu livro. Amava folheá-lo. Lia várias vezes para meu irmão mais novo, tal como minha professora Lili fazia em sala de aula.

Na quarta série, meus pais me mudaram de escola, fui para uma instituição maior e com um ensino de qualidade. Na primeira semana de aula, a professora Solange nos levou para conhecer a biblioteca. E foi um local que me encantou. A partir daquele momento, passei a frequentar a biblioteca e isso se tornou um hábito em minha vida.

Aos catorze anos, finalizando a oitava série, recebi na escola a visita de alunos do CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que estavam divulgando um projeto de formação de professores. Naquele mesmo ano, prestei o vestibulinho, mas não fiquei bem classificada. Fiquei um pouco chateada e busquei estudar mais, para que eu pudesse garantir a vaga. No ano seguinte, realizei a prova novamente e passei em uma boa posição.

Comecei o Magistério com quinze anos e conciliava com o Ensino Médio noturno em outra escola. O CEFAM oferecia ensino em período integral. Nos dois primeiros anos, tive aulas compatíveis com as do ensino médio. No terceiro e no

quarto ano, as aulas eram voltadas a metodologias das disciplinas do ensino fundamental e infantil.

As aulas eram divididas em teóricas, no período da manhã, e práticas no período da tarde. Recordo com muita saudade do CEFAM, ali fiz muitas amizades e aprendi muito com os professores. Nessa época, eu já estava menos desinibida, apresentava seminários e gostava de inovar em minhas regências. Nos dois últimos anos de magistério, realizava os estágios obrigatórios em três tardes. O estágio em creche foi realizado em uma unidade vinculada à Igreja Católica, que recebia repasses desta entidade. Eu chegava próximo ao momento do café da tarde, auxiliava na higiene das crianças e, após o lanche, elas faziam uma atividade com carimbos de mão. Havia pouco diálogo por parte dos adultos com os pequenos. Depois, a professora despejava um balde de brinquedos no chão e as crianças ficavam nessa atividade até que o jantar fosse servido, por volta das 16h. A rotina da creche me intrigava, não achava as atividades envolventes, tudo era sempre do mesmo jeito. No dia da minha regência, contei uma história usando desenhos, e as crianças podiam manuseá-los e colocá-los no cenário, conforme o enredo se desenrolava. A professora responsável pela turma me criticou na época, dizendo que uma vez era fácil fazer isso, mas que no dia a dia não tinha tempo para tais atividades. Foi nesse período que comecei a aprender o que é ser professora, e a conhecer os desafios que eu enfrentaria nesta profissão.

Após o término do CEFAM comecei a prestar concursos, mas não ficava bem classificada. Trabalhei um ano como professora substituta em escolas estaduais, mas o salário era baixo e o custo de deslocamento era alto. Então, passei a fazer cursos técnicos na ETEC de Franca, que me proporcionaram novas oportunidades de trabalho (farmácia, lojas comerciais e imobiliárias), contudo, meu sonho sempre foi lecionar. Passei a prestar concursos em Franca e em outras cidades da região, comecei a ter mais confiança e dominar as táticas das provas. Com vinte e um anos, iniciei a faculdade de Pedagogia em uma instituição particular, conciliando meu trabalho no comércio. Era muito cansativo trabalhar o dia todo e me deslocar para a faculdade, mas, eu tinha um sonho e queria concretizá-lo.

Com vinte e quatro anos, prestei um processo seletivo na cidade de Brodowski e fui convocada em março de dois mil e dez. Conheci a escola, que contava com quatro salas de aula e uma quadra de esportes, a sala que eu lecionava era um projeto de sala integral multisseriada. Muitos foram os desafios nesse primeiro ano.

Deslocava-me até lá de moto nos primeiros meses, até conseguir que uma empresa parasse na rodovia para que eu pudesse desembarcar e embarcar. Os alunos eram crianças de sete a dez anos com histórico de pais encarcerados e dependentes químicos, por isso, demandavam muita atenção. Algumas delas apresentavam dificuldades de relacionamento com os outros. Tive muito receio nos primeiros dias, afinal de contas, eu era a sétima professora em um curto espaço de tempo, mas, eu não iria desistir. As atividades que desenvolvi com eles eram de leitura de livros, produção de desenhos, momentos de brincadeiras e confecção de brinquedos recicláveis. Consegui, junto à direção, aulas de capoeira e ampliação do horário de educação física, e sempre os acompanhava nesses momentos. Pude perceber que, aos poucos, eles foram mudando o comportamento. Ao final do ano eu havia transformado um pouco a realidade daquelas crianças com amor, respeito e carinho.

No ano seguinte, trabalhei novamente nessa escola em Brodowski, agora com um pouco mais de experiência. Comecei a lecionar com um segundo ano, e, depois de uma reorganização de salas, voltei a trabalhar com a turma de período integral, pois as professoras tinham muito receio de enfrentar aquela sala desafiadora. Naquele ano, os alunos tiveram outras atividades complementares como informática, karatê e aulas de tapeçaria. Foi um ano de muito aprendizado e trabalhos com aquela turma que, ao final do ano letivo, fizemos uma exposição belíssima com os projetos desenvolvidos. Mais uma vitória.

Em 2012 comecei o ano desempregada, já que o contrato em Brodowski havia se encerrado. Iniciei um curso de Gestão Industrial na FATEC/Franca, recebi alguns convites de empresas para trabalhar, mas nenhuma proposta me chamou atenção. Nesse mesmo ano, na metade do mês de fevereiro, fui convocada em um concurso público da cidade de Jiquara para trabalhar como monitora em uma creche municipal. Fiquei nesta creche durante um mês, desenvolvendo um trabalho de recreação, acompanhamento de refeições, banho e momento de descanso. A turma que estava sob minha responsabilidade tinha na faixa dos três anos de idade, e era composta por crianças bem independentes. Tendo em vista que eu fui contratada para trabalhar como monitora, eu não podia desenvolver “atividades pedagógicas”, pois não eram consideradas parte da função, desse modo, no período da tarde, havia “momentos pedagógicos” com as professoras. Naquele contexto, minha função era acompanhar as atividades das crianças, juntamente com as professoras, que desenvolviam atividades xerocadas.

Após um mês fui convocada em um concurso em Ribeirão Corrente, então, exonerei meu cargo em Jeriquara. Infelizmente, no dia da posse, o concurso foi cancelado, pois houve uma fraude. Sem trabalho, passei a prestar vários concursos até que fui convocada em maio de dois mil e doze em um processo seletivo de Batatais.

Em Batatais, lecionei em uma Escola Municipal de educação infantil com alunos na faixa etária de quatro anos. Lá havia um parque amplo e um espaço em que as crianças escorregavam usando papelão. Essa era a nossa atividade às sextas-feiras. Os professores eram muito solícitos e trocavam bastante experiências. Apesar da rede adotar a apostila, os professores não a usavam todos os dias, e sempre me diziam que o mais importante era a criança brincar do que escreverem em papéis. Isso me incentivou a proporcionar mais momentos de brincadeiras e músicas para as crianças. Alguns meses, eu trabalhei como substituta em algumas creches do município que atendiam a pré-escola, tinham alguns materiais bem diferentes do que os que eu trabalhava.

Em março de dois mil e treze, fui convocada em Ribeirão Preto como professora de educação infantil. Atribuíram-me em uma creche (CEI) uma turma de berçário II. Dividia a sala com uma outra professora e, juntas, chegamos a ter 20 bebês na faixa etária de um ano e meio a dois anos. Senti-me um pouco frustrada e sem ter um norte sobre como desenvolver um trabalho com as crianças. Esse CEI era bem grande. Assim como na rede toda, não tínhamos coordenadora pedagógica, mas apenas uma diretora para sessenta e quatro professoras. Meu trabalho se resumia em acompanhar o sono, dar banho, trocar fraldas e nesse meio tempo deixávamos as crianças com brinquedos no chão. Não tínhamos opções de materiais. Mas, após a metade do ano, com as crianças maiores, eu e minha parceira passamos a investir em outros materiais e proporcionar experiências na sala. Buscávamos ideias em sites e livros, para que pudssemos melhorar nossa atuação com os bebês.

Outro fato que me incomodava era que o horário para o Trabalho Docente Coletivo era mal aproveitado. Tal momento ocorria uma vez ao mês, não havia um foco em novas aprendizagens. Esse horário era focado em passar recados e decidir as comemorações da escola, ou seja, não cumpria sua função de um momento de formação. Mas isso, não ocorria apenas em uma instituição, era algo comum em toda a rede de ensino.

Ao longo de 10 anos trabalhei em três creches diferentes; e cada uma tinha

uma forma de trabalhar projetos e atividades. Ao longo desses anos fiz cursos, como contação de histórias, gestão escolar e outros para ampliar meus conhecimentos. Mas, foi com a pandemia, em 2020, com o fechamento das escolas, que tive o maior desafio: trabalhar de maneira remota com crianças pequenas. Sem orientação, e havendo uma necessidade especial e urgente, busquei novas formações. Não sabia ao certo como proceder com as atividades, e acredito que a maioria das profissionais estava perdida assim como eu.

Em meados de agosto de 2020 participei de uma disciplina como aluna especial da USP de Ribeirão Preto. Durante as aulas, o professor deu várias dicas sobre algumas faculdades, e foi quando ele citou o programa de Pós-Graduação da Unesp Franca. Um pouco antes tinha realizado alguns cursos, e um em especial me chamou muita atenção: “Educar através da Música”, do Ninho Musical. Um curso livre que incentivava a prática da música como recurso pedagógico. O curso ensinou como usar isso de maneira leve e atrativa para os bebês e crianças pequenas, além de um grupo de estudos com foco na leitura e debates de livros. Um dos livros para o momento de estudo foi de Emmy Pikler, e em uma das aulas a formadora citou a abordagem de Reggio Emilia. Fui pesquisar para saber mais, fiquei encantada com a abordagem e com sua implementação na Itália.

Durante as aulas online (período pandêmico) que realizei com as crianças, pude observar que muitos pais reclamavam que seus filhos tinham dificuldade em manter o foco para a realização das atividades, pois o celular era seu brinquedo favorito. As crianças estavam mergulhadas no mundo digital e perdendo o encanto pelas brincadeiras, pois rolar a tela com os dedinhos era mais prático, rápido e muito mais prazeroso. Pensando em tais observações das famílias e, estando inserida em uma problemática, desejei promover mudanças.

Para que esse desejo pudesse ser concretizada, participei do processo seletivo do mestrado profissional da Unesp Franca, com o intuito de pesquisar as suas contribuições da abordagem Reggio Emilia, para assim documentar para as famílias a vivência das crianças no espaço da creche e, contribuir com uma nova visão sobre a formação de professores de creche no município em que atuo. Dessa forma, acredito que a formação contínua dos professores na educação infantil, aliada a Políticas Públicas brasileiras possa transformar e impactar essa fase tão importante para as crianças garantindo assim uma educação de qualidade. Espero dessa forma, que essa pesquisa possa trazer novas perspectivas, novos apontamentos e questionamentos

sobre a prática de ensino na educação infantil e a formação dos professores.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Materiais para compor um contexto investigativo	100
Imagem 2	Professoras realizando a proposta: montagem de contexto	102
Imagem 3	Proposta de ações das crianças partindo do uso de bobinas	103
Imagem 4	Proposta do contexto realizado durante a oficina	104
Imagem 5	Contexto investigativo proposto na sala referenciada pesquisadora	105
Imagem 6	Documentar, Documentação e Documentação Pedagógica.....	108
Imagem 7	Etapas da documentação pedagógica	108
Imagem 8	Ateliê com pintura de folhas	109
Imagem 9	Perguntas norteadoras	110
Imagem 10	Proposta de brincar heurístico.....	114
Imagem 11	Organização de uma proposta de brincar heurístico	114
Imagem 12	Bandejas de experimentação com fubá.....	116
Imagem 13	Bandeja de experimentação com farinha de trigo.....	117
Imagem 14	Proposta de brincar Heurístico das professoras da creche.....	118
Imagem 15	Materiais utilizados na bandeja de experimentação	120
Imagem 16	Bandejas de experimentação para o ciclo II	120
Imagem 17	Ações das crianças do Ciclo II na sessão de Bandejas de experimentação	122
Imagem 18	Manipulando a farinha e explorando os materiais	128
Imagem 19	Sugestão para iniciar uma pauta de observação	131
Imagem 20	Exemplo de pautas de observação	132
Imagem 21	Exemplo de planta baixa de uma sala referência	132
Imagem 22	Planejamento de contexto	133
Imagem 23	Intencionalidade e materiais no Brincar Heurístico	134
Imagem 24	Pautas de observação no Brincar Heurístico.....	135
Imagem 25	Um café especila.....	138
Imagem 26	Cadê o nenê?.....	139
Imagem 27	Contexto investigativo do Ciclo I	140
Imagem 28	No mundo das argolas e Brincando com bobinas	141
Imagem 29	Descobrimo o lilás	151
Imagem 30	Proposta de brincar de casinha e comidinha.....	152

Imagem 31	Cuidando dos bebês	153
Imagem 32	Brincando de cozinha.....	154
Imagem 33	Bandejas de Experimentação Ciclo 3.....	156
Imagem 34	Preparativos do bolo de Benjamin.....	157
Imagem 35	O bolo de Maria Luiza	158
Imagem 36	Distribuindo farelo de milho	158
Imagem 37	Bryan equilibrando tampinhas	159
Imagem 38	Preparação para a culinária	160
Imagem 39	Medindo a farinha	161
Imagem 40	Medindo os ingredientes	162
Imagem 41	Momento de saborear o bolo.....	162
Imagem 42	Confeitando o cupcake.....	163
Imagem 43	Releitura da obra: Feira II.....	164
Imagem 44	As minhocas coloridas de Luíza.....	165
Imagem 45	Dividindo a cor azul.....	166
Imagem 46	A casa do Coelho.....	167
Imagem 47	Bandeja de experimentação com fubá e farinha de trigo.....	168
Imagem 48	Materiais contáveis e não contáveis.....	168
Imagem 49	Crianças em suas pesquisas com Bandejas de Experimentação	170
Imagem 50	Brincar Heurístico com materiais não-estruturados	171
Imagem 51	Algumas ações das crianças no Brincar Heurístico	172
Imagem 52	Contexto de casinha e panelinhas.....	173
Imagem 53	Brincando de cozinhar.....	175
Imagem 54	Brincar Heurístico Ciclo 2	176
Imagem 55	Brincando com a bobina.....	176
Imagem 56	Observando o que tem dentro da bobina	177
Imagem 57	Brincando de esconder com a professora	178
Imagem 58	Brincando de esconder o caminhão	178
Imagem 59	Brincando com carrinhos e argolas	179
Imagem 60	Contexto de pintura ao ar livre	180
Imagem 61	Observando as flores	180
Imagem 62	Rafael e Júlio explorando as tintas.....	181
Imagem 63	Pintando as lupas.....	181
Imagem 64	Marcas de tinta nas mãos	182

Imagem 65	Pintando as mãos	182
Imagem 66	Pintura de Caleb e Levi	183
Imagem 67	Pintura das crianças.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Consulta de bases de dados	25
Quadro 2	Apresentação dos artigos e teses pesquisados pela autora	25
Quadro 3	Carga horária de Trabalho Docente Coletivo PEB-I	48
Quadro 4	Carga horária de Trabalho Docente Coletivo PEB-I	51
Quadro 5	Temas trabalhados no TDC Rede de Ribeirão Preto-2022	52
Quadro 6	Formação Rede/Live de Ribeirão Preto 2022.....	53
Quadro 7	Resumo das temáticas das lives online 2022	54
Quadro 8	Reuniões Pedagógicas 2022.....	55
Quadro 9	Carga horária de Trabalho Docente Coletivo PEB-I	57
Quadro 10	Características gerais da instituição pesquisada.....	72
Quadro 11	Servidores não docentes da instituição	72
Quadro 12	Perfil e formação acadêmicas das professoras entrevistadas	73
Quadro 13	Informações acerca das professoras que responderam ao questionário	74
Quadro 14	Informações sobre tempo de serviço em creches das professoras que responderam ao questionário	74
Quadro 15	Resumo da proposta de oficinas formativas	78
Quadro 16	Relação dos cursos de pós-graduação das professoras entrevistadas	83
Quadro 17	Materiais e Intencionalidade	146

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Comum Curricular
CAAF	Centro de Avaliação, Acompanhamento e Formação de Professores
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEPF	Centro Educacional Paulo Freire
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Educação Municipal de Ensino Fundamental
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade Tecnológica do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
PAT	Professor Articulador de Território
PCN	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PEB	Professor de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMERP	Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto
TDA	Trabalho Docente com aluno
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHE E OS MOVIMENTOS PARA A SUA ASCENSÃO, PROMOÇÃO E SEU FORTALECIMENTO	37
2.1. Avanços no atendimento infantil e nas exigências de formação docente	37
2.2. Históricos dos avanços legais na educação de Ribeirão Preto	41
2.3 O professor de Educação Infantil em Ribeirão Preto e suas formações...	43
3. ABORDAGEM REGGIO EMILIA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	58
3.1. A Abordagem Reggio Emilia	58
3.2. A documentação pedagógica.....	64
3.3. Mini-histórias.....	67
4. PERCURSO METODOLÓGICO	70
4.1. Local	72
4.2. Participantes	73
4.3. Instrumentos de coleta de dados	75
4.4. Procedimentos de coleta de dados	76
4.5. Análise de dados	80
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES PARCIAIS	81
5.1. Concepção de Documentação Pedagógica pelas professoras que responderam ao questionário	81
5.2. Realizando a Documentação Pedagógica na prática	82
5.3. Contribuição da Documentação Pedagógica na formação das professoras	82
5.4. Participação de uma intervenção abordando o tema da Documentação Pedagógica.....	82
5.5. Entrevista com as professoras	82
5.6. Troca de experiências sobre a prática	83
5.7. Atividades e planejamento do ano letivo	84
5.8. Preparação dos ambientes e materiais utilizados	85
5.9. Observar, refletir, narrar e documentar as falas	87
5.10. Participação em oficinas formativas	89

5.11. Documentação pedagógica e formação de professores	91
5.12. Formação de professores da rede	93
6. FORMAÇÕES INSPIRADAS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	98
6.1. Encontro 1- Abordagem Reggio Emilia e Documentação Pedagógica	98
6.2. Encontro 2- Cestos de Tesouros, Brincar Heurístico, Bandejas Experimentação.....	110
6.3. Encontro 3- Pautas de Observação e Planejamento de Espaços e Materiais	119
6.4. Encontro 4- Mini-histórias	136
7. VIVÊNCIA NAS SALAS REFERÊNCIAS COM INSPIRAÇÃO NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	146
7.1. Acompanhamento e aplicação das propostas Ciclo 3	148
7.2. Acompanhamento e aplicação das propostas Ciclo 2	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	200
APÊNDICE B- ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	202
APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	209
APÊNDICE D- MINI-HISTÓRIAS.....	204
APÊNDICE E- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	220

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o governo brasileiro reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, buscando, assim, a superação do modelo assistencialista. Por meio do Ministério da Educação (MEC), foram produzidos diversos documentos orientadores das políticas de direito da criança à educação pública e de qualidade. Para isso, a formação de professores que atuam com as crianças teve seu espaço de reconhecimento e, nesse percurso, tornou-se relevante refletir as etapas de formação inicial e continuada (Vieira, 2013).

Pensando nisso, fez-se necessário que os programas de formação de professores fossem realizados de modo a acompanhar os avanços legais, assim como da ciência da educação, para que se possa garantir a qualidade da educação na primeira infância. As políticas públicas, aliadas às legislações e aos documentos orientadores do MEC, vêm auxiliando na evolução do atendimento à criança, sobretudo na primeira infância, especialmente, no que se refere à melhoria na formação dos profissionais que atuam com a faixa etária de zero a três anos. Nesse sentido, Nóvoa (1992) defende a ideia de que é preciso diversificar os modelos e as práticas de formação em que acontece a experimentação, o aperfeiçoamento e novos modelos de fazer pedagógico. A formação de professores traça caminhos de investigação associada à reflexão e às práticas educativas.

Para que ocorra a formação inicial ou continuada é essencial aperfeiçoar a ação do professor e a sua prática pedagógica, pois é um direito dos profissionais, principalmente após a homologação da LDB de 1996. Ademais, com a LDB, no artigo 62, a formação inicial dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser reconhecida por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, ofertadas em instituições de ensino superior (Brasil, 1996). A formação continuada, por sua vez, também é estabelecida pela LDB 9394/96, especificamente no artigo 61, no qual prevê a relação entre teoria e prática e sua qualificação em serviço (Brasil, 1996). Em vista disso, quando a formação continuada ocorre na instituição educativa que, efetivamente, pode-se debater a construção do conhecimento do professor e a ligação que se designa com a prática educativa, já que a programação desses conhecimentos manifesta as demandas cotidianas (Zapellini, 2009). Além disso, a formação continuada em serviço deve ser organizada por

intermédio de ações que contemplem aprendizagens relevantes durante a vida profissional do professor e, que possam ser oferecidas de modo a contemplar a troca de experiências entre os colegas de trabalho, com o suporte de uma pessoa com formação e experiência nas aprendizagens que serão compartilhadas (Brasil, 2020).

Diante desse desafio formativo, especialmente em serviço, este trabalho tem como foco a capacitação de professores de creche, para a realização da documentação pedagógica. Para tanto escolheu-se como abordagem orientadora a perspectiva de Reggio Emília, e outros autores que ajudam a compreender a temática, e que serão apresentados na metodologia do trabalho.

Portanto, a documentação pedagógica visa comunicar os percursos das crianças ao longo da sua vivência na educação infantil, o que significa para Malaguzzi (1988) tornar visível o modo como elas constroem o conhecimento, reconhecem como o adulto cria condições para as crianças e, logo, constrói identidade e memória para a verdadeira escola da infância (Fochi, 2019). Ao mesmo tempo que Malaguzzi desacreditava no modo como a academia vinha produzindo o conhecimento educacional, ele percebia que as práticas pedagógicas, quando bem documentadas e bem comunicadas, se convertiam na melhor forma de colocar em relação a teoria e prática (Fochi, 2019).

Nesse sentido, o documentar é o narrar e contextualizar, por parte do professor, os processos vivenciados pela criança ou pelo grupo em que ela está inserida. As observações, fotos, questionamentos, falas, vídeos e relatos de fatos compõem o percurso significativo da experiência da criança, e devem servir de registros para a documentação, que também serve de instrumento para orientar a prática pedagógica, possibilitando a criação de contextos de investigação para as crianças. Nessa conjuntura, a documentação pedagógica, aliada à formação constante dos professores, permite ser um caminho para executar e desenvolver um papel primordial em propostas que explorem a produção de uma prática centralizada nas ações das crianças, que possibilitem um destaque no processo de adquirir conhecimentos e registros das atividades que compõem a rotinas das creches. Além disso, a documentação torna visível o trabalho de escuta, observação e registro do professor, podendo demonstrar às famílias o trabalho desenvolvido durante determinado período (Gandini; Goldhaber, 2002).

Nesse contexto, o uso da documentação pedagógica torna-se uma “ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para

as crianças” (Gandini; Goldhaber, 2002, p.150), dar protagonismo às crianças, tornar evidente o trabalho do professor e a valorização da educação na primeira infância. Diante disso, a abordagem reggiana parte desde à participação dos pais, do oferecimento de materiais potentes aliados a uma preparação de ambiente e espaços que promovam “as relações e a colaboração em grupo, bem como enaltecer as identidades individuais e o espaço pessoal” (Rinaldi, 2002, p.79). O olhar atento do professor, a preparação do espaço como algo acolhedor em que a criança está inserida interferirá em sua conexão com o ambiente escolar. “A organização do ambiente, aliás, parte tanto da sensibilidade do educador quanto do conhecimento científico acumulado sobre as características da aprendizagem da criança” (Trezzi; Rosa, 2020, p.180).

Tendo em vista a importância da documentação pedagógica para o aperfeiçoamento da qualidade das práticas educativas, a presente pesquisa procura responder a seguinte questão: como elaborar uma formação continuada de professores de creche (0 a 3 anos) partindo do recurso da documentação pedagógica, de maneira a considerar a criança como protagonista no seu processo ensino-aprendizagem?

Para conduzir o estudo foi essencial a busca por leituras acerca do tema, a fim de conhecermos o que já foi pesquisado, de modo a localizar a presente pesquisa no panorama sobre o tema no período de 2002 a 2022. Assim, foi realizada uma pesquisa na Base de Dados de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Capes (BDTD), nos meses de julho e agosto de 2022.

Foi realizada uma busca na Base de Dados de Periódicos da Capes, na qual, a partir dos descritores, encontrou-se os seguintes dados: formação continuada de professores (6.124 artigos); creche (3.874 artigos) e documentação pedagógica (321 artigos). Na pesquisa utilizando o referencial da BDTD, obtivemos os seguintes resultados: formação continuada de professores (7960 teses); creche (1595 teses) e documentação pedagógica (421 teses). Em ambas as bases de dados, utilizou-se o cruzamento de palavras: formação de professores e creches; formação continuada de professores e creche; creche, formação continuada e documentação pedagógica, tendo os seguintes resultados de artigos e teses conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro1. Consulta de base de dados

Descritor	Periódicos CAPES	BDTD
Formação continuada e creche	182	664
Documentação pedagógica e creche	10	119
Documentação pedagógica, formação continuada e creche	1	99

Fonte: Autoria própria, dados consultados em julho e agosto de 2022 (2022)

Após a leitura dos resumos foi realizada uma aproximação da temática, e assim foram selecionadas cinco teses e dissertações, e cinco artigos que serão descritos no Quadro 2, a seguir.

Quadro2. Apresentação dos artigos e teses pesquisados pela autora

(continua)

Título do documento	Ano	Autores	Revista/ Dissertação/Tese
1- Práticas educativas entre pares: diário de professores de um Centro de Educação Infantil paulistano	2015	Godoy	Dissertação de mestrado
2- A construção de Políticas Públicas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil	2010	Marques	Tese de Doutorado
3- A formação de professores em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	2013	Vieira	Dissertação de Mestrado
4- Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um berçário	2021	Laissener	Dissertação de Mestrado
5- A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	2011	Baracho	Dissertação de Mestrado
6- A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche	2018	Simiano	Publicado na Revista Pro-Posições;

Título do documento	Ano	Autores	Revista/ Dissertação/Tese (conclusão)
7- A Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada de profissionais que estão na creche	2018	Vitta; Novaes; Cruz;	Publicado na Revista Colloquim Humanarum
8- A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil	2017	Onofre; Martins; Tomazzetti	Publicado na Revista Educação: Teoria e Prática;
9- Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governamento da Infância Contemporânea	2018	Horn; Fabris	Publicado na Revista Educação Temática Digital;
10- A documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: marcas de um percurso de encontro com o outro	2021	Guimarães; Simiano; Charcuzuk	Publicado na Revista Currículo sem fronteiras.

Fonte: Autoria própria (2022)

Godoy (2015) em sua dissertação de mestrado intitulada “*Práticas educativas entre pares: diário de professores de um Centro de Educação Infantil paulistano*” destaca como objeto de estudo as práticas de quatro professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal paulista, no qual ocorre a troca de turnos de trabalho entre as professoras. Foi investigada a maneira como se davam as partilhas educativas desses profissionais - momento de comunicação - e como as práticas eram desenvolvidas de maneira a garantir a continuidade e interação. Como aporte teórico, a autora baseou-se em estudos de Oliveira-Formosinho (2000), Barbosa (2006) e Kishimoto (2008). Por meio de uma análise do Projeto Político Pedagógico, registro das professoras, anotações do diário de bordo da pesquisadora, entrevistas com as professoras, coordenadora pedagógica e diretora constatou-se como a formação dos professores e a documentação sobre as crianças ocorriam. “A maneira como pensam e vivem o planejamento revela o próprio processo de formação vivido pelas professoras” (Godoy, p.103, 2015). Os resultados da pesquisa indicaram que a formação das professoras não contemplava espaços para debates e troca de experiências, sendo que as atividades desenvolvidas pelas docentes não seguem uma continuidade.

A tese de doutorado desenvolvida por Marques (2010): “*A construção de Políticas de registro e Documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação Infantil*” teve como objetivo analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação pedagógica enquanto elemento constitutivo no projeto político pedagógico em ação. Os fundamentos teóricos escolhidos foram Pasquale (2002); Nóvoa (1992) Oliveira-Formosinho (2002), Azevedo (2002) e Benzoni (2001). A pesquisa foi baseada em estudo de caso e casos múltiplos de escolas de educação infantil de Bolonha (Itália) e de São Paulo (Brasil), com observação das turmas, participação das reuniões dos professores, leitura da documentação e posteriormente entrevistas. No que se refere a formação dos professores, Marques (2010) defende que as formações podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, e devem estar voltadas para o pensamento reflexivo do professor, “a apropriação de sua prática, a percepção de suas “faltas”, e a inquietação que conduz à busca, à construção de novos saberes e de novas formas de atuação” (Marques, 2010, p. 216). Sobre a documentação pedagógica, Marques (2010, p. 356) entende que “a documentação implica a existência de uma intencionalidade que antecede a produção; é preciso decidir o que documentar, por que, para que, de que maneira fazê-lo. É uma maneira de comunicar um percurso, nesse caso, é uma explanação de princípios do fazer e uma consideração sobre a prática.

Na tese de Vieira (2013) “*A formação de professores em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo*”, teve como objeto de estudo a formação de professores e a documentação pedagógica no cenário da educação infantil, no qual a pesquisadora assume o papel de participante no decorrer do processo. A pesquisa realizada foi voltada a um estudo de caso com a participação de professoras e de uma coordenadora pedagógica de uma creche universitária, com momentos de formação sobre documentação pedagógica durante os encontros formativos mensais. Para a análise dos dados da formação de professores utilizou-se argumentos teóricos de alguns autores tais como Nóvoa (1992), Oliveira-Formosinho (2002, 2007), Tardif (1991, 2002) e Zeichner (1993, 2008). No que se refere a documentação pedagógica, utilizou-se pesquisas e produções baseadas em Reggio Emilia. No tocante sobre a temática de formação continuada voltada a documentação, houve momentos propostos que contemplaram ações coletivas e outras individuais, para que as professoras conseguissem desenvolver o registro, a observação e a reflexão. “A documentação, como espaço de formação, desencadeia a perspectiva de

um professor como em prático reflexivo e alimenta as ações coletivas dentro da instituição.” (Vieira, 2013, p. 98)

Laissener (2021) traz em sua dissertação de mestrado o estudo sobre a *“Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um berçário”*. A pesquisa demonstra a formação docente a partir das práticas pedagógicas com bebês partindo da documentação pedagógica sendo realizadas em uma CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) em São Carlos, interior de São Paulo. Com a proposta da documentação pedagógica, Laissener (2021, p.54) destaca que através dela é possível “escutar, dialogar, refletir e dar visibilidade ao trabalho docente, também possibilita repensar os fazeres no cotidiano da Educação Infantil garantindo a qualidade de suas práticas”. Além disso, a pesquisadora relata uma exploração de alguns espaços externos, como o solário, utilizando outros materiais como farinha, tintas, balanços, escorregadores sendo possível fazer observações e registros de movimentos como o arrastar, engatinhar e andar dos bebês, como resultados obteve-se as descobertas e produção por parte dos professores das mini-histórias.

Destaca-se que, para ter um resultado positivo e potente da documentação, foi um processo que contou com alguns desafios, quebra de paradigmas e muito estudo para demonstrar a importância da pesquisa no cotidiano da creche, no qual os professores assumiram um papel autoral, reflexivo e crítico sobre a primeira infância. Essa pesquisa fortalece a importância de que a documentação não é algo simples, mas sim complexa e traz muitos desafios perante as rotinas engessadas.

Na dissertação de mestrado de Baracho (2011) *“A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”* a pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de um Centro de Educação Infantil de São Paulo, utilizando estratégias de observação e registro do desenvolvimento de crianças pequenas sob a perspectiva da abordagem de Reggio Emilia. A pesquisa foi voltada à pesquisa-ação, com momentos de formação para os professores e a montagem de um ateliê com o acompanhamento da pesquisadora, professoras, coordenadora e diretora da unidade. A sugestão de montagem do ateliê esteve ligada à formação das professoras visando “sensibilizá-las para o olhar artístico, despido de julgamento e passível de diferentes interpretações” (Baracho, 2011, p.191). Dessa maneira, a pesquisadora acredita que o ambiente escolar pode passar por mudanças no mobiliário e no uso dos materiais, como uma maneira de tornar mais acessível os

diversos objetos, um desafio que proporciona muitos processos de aprendizagem. Assim, “o educador passa a ser também um pesquisador que busca entender a relação da criança com o ambiente, com os adultos, com as outras crianças na forma como constroem o conhecimento” (Baracho, 2011, p. 50). Com isso, nota-se que as contribuições da pesquisa evidenciaram que houve uma inspiração na abordagem italiana, no qual proporcionou espaços de reflexão e debate na escola, respeitando o contexto em que a comunidade escolar está inserida (Baracho, 2011).

Simiano (2018) retrata em seu artigo intitulado “*A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche*” o diálogo entre a teoria benjaminiana e a pedagogia italiana, em que ambas argumentam a respeito da relevância da documentação pedagógica na primeira infância com um destaque para a experiência com bebês. A autora faz um recorte de sua pesquisa de doutorado, fundamentada nas teorias de Walter Benjamin (2006), e em Malaguzzi (1999). A pesquisa foi realizada em quatro creches na cidade de Pistoia, na Itália. A autora estabelece a relevância da documentação pedagógica na educação e o cuidar das crianças bem pequenas, no qual nesse espaço é possível organizar e captar memórias, “tornando visível a experiência dos bebês” (Simiano, 2018, p.168). Nesse sentido, a autora descreve que a pedagogia italiana estabelece a criança como protagonista, com uma proposta adequada e com significado, propondo vivências de experiências ricas e contextualizadas.

Em Pistoia, a documentação acontece em todas as creches tendo seu início com a chegada dos pais e das crianças na instituição. O documentar é feito por meio da construção de diários, uma estratégia em que se busca valorizar as práticas do dia a dia, e oferece à professora a possibilidade de acompanhar as crianças durante três anos consecutivos. Os resultados da pesquisa mostram que é por meio de um olhar, sobre os encontros que as documentações são descritas e narradas. “No gesto de observar, registrar, interpretar, narrar, o professor é o narrador que reconhece, valoriza preciosidades. Documentações preciosas colhidas, inventadas, narradas no cotidiano...” (Simiano, 2018, p.183).

O artigo “*A Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada de profissionais que estão na creche*” de Vitta, Novaes e Cruz (2018) apresenta em seu artigo, um levantamento de dados a partir da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 1997 a 2017, sobre a temática da formação continuada de professores que estão na creche. Nessa

pesquisa constatou-se que quando se refere à formação de professores, em especial às berçaristas, nota-se que historicamente por ser uma função voltada ao cuidar, não exigia-se formação. Mas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 os municípios precisaram adequar as formações dos profissionais já contratados e passaram a exigir as titulações dos novos contratados. O artigo destaca outros documentos, como o Plano Nacional de Educação de 2014, que estabelece a formação inicial e continuada de professoras da educação infantil. Os resultados da pesquisa consideram que é necessário mais estudos a respeito da formação de professores de creche, evidenciando que “a qualidade dos espaços, recursos físicos e a valorização das pessoas que estão no cotidiano do trabalho interior das instituições perpassa a remuneração, condições de trabalho, formação continuada e outras vertentes ainda” (Vitta et.al, 2018, p.102).

O trabalho de Onofre, Martins e Tomazzetti (2017) “*A creche como espaço de aprendizagem de professoras da Educação Infantil*” descreve os impactos do Projeto de Extensão da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos) criado para a formação de professores de educação de uma CEMEI da SME de São Carlos no período de 2013 a 2014. A pesquisa contou com a participação de seis professores que, durante um ano, reuniam-se em encontros quinzenais e em atividades não presenciais para produção de diários e vivências em sala de aulas (Onofre et al., 2017). Fundamentado nos estudos de Kishimoto (2005), verificou-se que com a prática da escrita de diários e portfólios, leitura de textos, participação nas oficinas possibilitam uma oportunidade de progressão de carreira, entretanto, as professoras também buscaram temas que trataram do trabalho na creche e suas especificidades, destacando o embasamento teórico, como uma oportunidade em traçar melhorias no trabalho exercido. Conclui-se que a formação continuada “faz-se necessária e cumpre seu papel à medida que (a) professor(a) toma consciência de que a prática lhe coloca desafios e exige que continue aprendendo, estudando e refletindo a partir dos desafios do cotidiano do seu trabalho” (Onofre et al., 2017, p. 365).

A pesquisa de Horn e Fabris (2018) “*Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governo da Infância Contemporânea*” traz um recorte da Tese de Doutorado de Horn (2017) intitulada “*Documentação Pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor design*”. O objetivo é apresentar como as práticas da documentação pedagógica atuam no governo da infância atual. As autoras quando referem-se ao governo partem de uma concepção foucaultiana,

no qual a infância:

é governada por meio da intervenção de uma série de saberes, programas, estratégias e táticas que conduzem a vida das crianças e também a vida dos adultos em relação às crianças, tudo atravessado por múltiplas, diferenciadas e intensas relações de poder (Horn; Fabris, 2018).

Em vista disso, as autoras discorrem sobre como se dá as práticas da documentação pedagógica e quais suas relações com a produção da infância contemporânea. Nesse sentido consideram que as funções da documentação pedagógica, de modo geral, são: proporcionar às crianças uma memória efetiva e visível das aprendizagens que elas tiveram; apresentar aos educadores um instrumento para pesquisa e renovação constante; e comunicar aos pais e a comunidade as pesquisas das crianças ocorridas dentro da escola. Assim, as crianças, os educadores e as famílias constituem o tripé da documentação pedagógica, possibilitando estratégias para que as crianças sejam protagonistas. “Pais e professores acionam essas estratégias para que as crianças se autorregulem e, assim, assumam o comando de suas vidas e da vida social” (Horn; Fabris, 2018, p. 44). Desse modo, descrevem que os adultos têm o papel de oferecer possibilidade para que as crianças partindo de seus interesses e assim, façam suas escolhas; no qual os espaços e materiais nessa fase são organizados de modo a despertar os interesses infantis e, pelos referenciais italianos são vistas como protagonistas.

O estudo de Guimarães, Simiano e Charcuzuk (2021) intitulado “*A documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: marcas de um percurso de encontro com o outro*” teve como objetivo analisar como o processo de documentar colabora para o acolhimento da alteridade em Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de uma experiência formativa com um grupo de dez professoras, partindo do percurso de documentar a prática pedagógica com um olhar de acolhimento. De acordo com Guimarães et.al, (2021), no Brasil existem pesquisas e teóricos que apontam a relevância da documentação pedagógica na Educação Infantil, porém, devido a burocratização dessa prática, não é possível garantir conexões edificantes com as crianças pequenas. Segundo Guimarães et.al (2021), para que esses momentos de olhar e escuta ocorram, é necessário dar valor ao dia a dia, pois são momentos ricos em experiências. “Ao observar, registrar e narrar as experiências das crianças no cotidiano, o professor oferece outros sentidos para aqueles que ali convivem” (Guimarães et.al, 2021, p.175). Nesse contexto, Guimarães

et.al (2021) conclui que com as experiências formativas utilizando a documentação pedagógica, o professor tem a possibilidade de narrar e marcar sua própria experiência.

Após a leitura dos artigos e teses foi possível observar que a maior parte dos pesquisadores alia a prática da documentação pedagógica com a formação de professores de creche, sendo este também o foco da presente pesquisa de mestrado. Tais trabalhos acadêmicos contribuíram como inspirações de como colocar em prática uma formação de professores em uma creche do interior paulista.

À vista disso, as pesquisas que investigaram apenas sobre o tema de formação continuada de professor de creche, como Vitta (2018) e Onofre (2018), apontam que a formação voltada a professores que atuam em creche contribuem para que o professor seja valorizado, reconhecido e que, para isso é necessário que as formações sejam embasadas em práticas que contemplem o cotidiano das instituições infantis.

Onofre (2018) e Guimarães et.al (2021) reforçam a ideia de que os processos formativos podem ser realizados por meio de parcerias entre Universidades e grupo de professores de creche, tomando como ponto de partida o interesse coletivo e a creche como um local de formação. Vimos que outros autores contribuem com aspectos relevantes da abordagem Reggio Emilia e da documentação pedagógica no cotidiano da creche, além de proporcionar momentos de formação visando a abertura ao diálogo e a reflexão entre os professores atuantes.

No tocante à formação continuada de professores com a participação dos pesquisadores, sejam como formadores ou observadores de alguma prática de formação de professores de creche, aliados a Abordagem Reggio Emilia, está presente nos trabalhos de Godoy (2015), Marques (2010), Vieira (2013), Baracho (2011), Guimarães et.al (2022). Observamos, também, que as formações de professores relatadas nas pesquisas não seguem um manual ou modo de fazer os encontros formativos, mas sugerem que a prática esteja aliada ao cotidiano, além de haver uma relação entre a teoria e a prática (Godoy, 2015; Marques, 2010; Baracho, 2011). Além disso, oportunizar espaço para que as professoras dialoguem e relatem suas as práticas é um desafio em diversas instituições (Guimarães et.al, 2021). Em contrapartida, Marques (2010) apresenta em sua pesquisa as formações oferecidas pela coordenadora da creche em estudo, no qual foram planejados encontros com o intuito de que as professoras discutissem a partir de leituras sobre a documentação

pedagógica e as possibilidades de aplicar as propostas no cotidiano da sala referência. As professoras foram desafiadas a realizarem alguma prática no dia da formação e, posteriormente, entregarem alguma tarefa da documentação, a fim de refletirem sobre os caminhos percorridos e as dificuldades encontradas.

No que se refere ao momento de documentar, o trabalho de Vieira (2013) traz algumas reflexões sobre o horário em que as professoras realizam seus registros semanais e as suas documentações. Aqui vemos um diferencial não encontrado nas demais pesquisas, ou seja, o bom uso do tempo visando o documentar e a flexibilidade, para que isso ocorra. Também destacamos a questão sobre o horário de registro do professor, que, quando bem organizado e flexível, contribui para o resultado de uma documentação bem produzida, haja vista que muitas vezes as instituições não dispõem desse olhar sobre a rotina do professor de creche (Vieira, 2013). As formações, por sua vez, foram pautadas nas dificuldades dos professores de escreverem sobre as ações das crianças. Além disso, podemos constatar que este trabalho fortalece a importância de debater a complexidade que os professores encontram em entender como escrever, o que escrever e o que registrar, além de proporcionar momentos que reflitam sobre a prática do cotidiano da creche.

Fazendo uma relação com a instituição que desenvolvemos a nossa pesquisa vimos algumas semelhanças com a pesquisa de Godoy (2015) tais como: o CEI trabalha com troca de professores de turno (manhã e tarde); a maioria das salas conta com duas professoras regentes; os recursos de registro são os mesmos utilizados na creche em que aplicamos nossa pesquisa (diário, caderno de ocorrências), a formação também não contempla momentos de socialização das práticas e reflexões das professoras. A partir das constatações das pesquisas já realizadas, faz-se necessário que a formação continuada de professores seja realizada de acordo com a realidade de cada creche, visando dar continuidade aos temas trabalhados em cada formação e, levando a momentos de reflexão e debates sobre a prática pedagógica, para que assim as formações façam sentidos aos profissionais envolvidos.

Diante desse cenário estabelecemos como **objetivo geral** da pesquisa investigar a prática da documentação pedagógica em um Centro de Educação Infantil da cidade de Ribeirão Preto.

Os **objetivos específicos** então foram definidos:

1- Compreender como as professoras entendem e se praticam a documentação pedagógica, conceituam e refletem sobre a documentação pedagógica

como um recurso de formação e transformação da prática;

2- Proporcionar aos professores que experimentem uma estratégia formativa por meio de oficinas pedagógicas;

3- Estimular a escrita de mini-histórias, partindo do contexto vivenciado durante a escuta e observação em sala referência por parte da pesquisadora e com a colaboração das professoras participantes do processo formativo.

No que tange ao tema escolhido para a pesquisa, este se justifica pelo fato de que a documentação pedagógica constitui um importante instrumento de promoção da formação de professores e de comunicação da prática pedagógica, além de valorizar a autonomia das crianças na construção do currículo da infância, entendendo-as como protagonista em seu processo ensino-aprendizagem.

Para atingir os objetivos, inicialmente, enviamos um questionário misto para 32 professoras, sendo que 16 professoras deram a devolutiva. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com catorze professoras (duas professoras não conseguimos agendar), a fim de entender como eram oferecidas as formações oferecidas pela rede de educação em estudo. Após as entrevistas, foi planejado um mini curso de formação voltado para a documentação pedagógica.

Para desenvolver as formações realizadas nesta pesquisa, realizamos cursos livres com profissionais que desenvolvem trabalhos na perspectiva da Abordagem Reggio Emilia e de pedagogias participativas¹. É importante destacar que a formação pessoal foi realizada com recurso próprio, em um período de junho de 2022 a novembro de 2023. Nesse caso, buscamos cursos que abordassem a documentação

¹ **Cursos realizados na temática da Documentação Pedagógica:** (1) “Documentar para dar visibilidade à vida das crianças no cotidiano” ministrada pela pedagoga Patrícia Souza da Escola Oficina Criar e Brincar; (2) “Planejamento e Documentação Pedagógica” e (3) “Experiências Pedagógicas na Abordagem de Reggio Emilia” ministrada pela professora de educação infantil da rede municipal de Curitiba Adrielle Seibel.

Cursos sobre observação e registro: (4) “Observação, planejamento, registro e avaliação com os bebês de 0 a 2 anos com a pedagoga Gilvana Menslin. Curso oferecido na plataforma Kwifi.

Cursos realizados que abordaram materiais e materialidade: (5) “A poética da natureza” ministrado pela pedagoga Patrícia da Escola Oficina Criar e Brincar; (6) “Materiais e Materialidade na Educação Infantil” ministrada pela pedagoga Josiane Pareja da Escola Ateliê Carambola.

Cursos sobre o Brincar Heurístico: (7) “O brincar heurístico: ministrado pela pedagoga Patrícia Souza da Escola Oficina Criar e Brincar; (8) “Brincar heurístico na creche” com o pedagogo Paulo Fochi.

Cursos que abordam a temática da Mini-Histórias: (9) “Mini-histórias na Educação Infantil” com o pedagogo Paulo Fochi; (10) “Oficina de Mini-histórias: um per(curso) da teoria à prática” com a pedagoga Patrícia Souza. Os cursos citados acima são oferecidos pela plataforma Plataforma Digital Hotmart.

Cursos sobre coordenação pedagógica: (11) “Mini curso para Coordenação Pedagógica com professores” com a professora de Educação Infantil Siméia Goulart; (12) “Ser coordenadora nas pedagogias participantes” com a pedagoga Patrícia da Escola Oficina Criar e Brincar”. Os cursos citados foram ofertados no Google Sala de Aula.

pedagógica; observação, registro e avaliação com os bebês, uso de materiais potentes e materialidades na educação infantil, brincar heurístico, mini- histórias e coordenação pedagógica. As leituras e trocas de experiências nos cursos foram decisivas para a revisão de concepções da pesquisadora sobre como organizar o ambiente para as crianças e como captar momentos fotográficos das crianças. Isso a levou a desenvolver uma mini-história em dezembro de 2022. Os temas dos cursos auxiliaram a pensar maneiras de desenvolver propostas de formação, e nos inspiraram em como desenvolver momentos de práticas com os professores, aproveitando as atividades que as professoras já realizam. A leitura de artigos e livros também foram de suma importância para melhor entender sobre a abordagem reggiana, como potencializar o uso de materiais, o que observar e como transformar as observações e as fotos em mini-histórias. No ano de 2023, a pesquisadora iniciou o ano letivo propondo atividades com materiais potentes e realizando uma documentação com registros fotográficos que foram utilizados nas oficinas formativas, com o intuito de incentivar outras professoras. Aqui utilizamos fotos de momentos do cotidiano das crianças como brincar com materiais não estruturados, brincar heurístico, ateliê de pintura e outras inspirações da prática com as crianças pequenas da sala da pesquisadora.

Além disso, ainda para o planejamento das formações, recorreremos ao conteúdos das entrevistas, que relatava que as professoras não preparavam o ambiente para as atividades desenvolvidas nas salas referências. As formações oferecidas pela Rede Municipal de Ensino também não privilegiam a realização de uma formação teórico-prática, o que foi revelado nas entrevistas e contribuiu para o planejamento da formação. Diante disso, foram planejados quatro encontros formativos, realizados entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2023, em datas estipuladas em comum acordo com a gestora da unidade.

Dessa maneira, esse trabalho está organizado em sete sessões. Na primeira seção apresentamos a Introdução. Na segunda seção são descritos alguns marcos legais que impactaram a educação infantil, seguidos de aspectos relativos à formação de professores no Brasil. Nessa mesma seção, discorreremos sobre os aspectos históricos da educação infantil de Ribeirão Preto ao longo de anos, que percorre desde a criação de leis municipais e informações sobre como se deu a regulamentação da Educação Básica e a implementação da Educação Infantil no município. Com o objetivo de apresentar aspectos da abordagem Reggio Emilia e da documentação

pedagógica, apresentamos na seção 3, o contexto em que foi criada a abordagem, os princípios e aspectos norteadores da abordagem e da documentação pedagógica.

A seção 4, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa. Descrevemos a escolha do local, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Na seção 5, descrevemos os resultados obtidos com a aplicação do questionário e a realização das entrevistas com os participantes. Sobre a aplicação da formação de professoras da creche em estudo, apresentamos os procedimentos realizados na seção 6, na qual dividimos em quatro encontros, utilizando momentos teóricos e práticos na capacitação. Na seção 7, trazemos as propostas de atividades aplicadas nas salas das turmas do CEI, inspiradas na abordagem reggiana e, que foram registradas através de vídeos, fotos das crianças e diálogos entre elas e com a professora regente.

2. Formação de professores de creches e os movimentos para sua ascensão, promoção e seu fortalecimento

Por se tratar de uma pesquisa que busca a relação de formação de professores de creche e a documentação pedagógica, acreditamos que seja relevante abordar alguns aspectos históricos de promoção e reconhecimento da educação da primeira infância. Isso porque, à medida que a educação infantil se transforma, ocorrem mudanças nas exigências relativas à formação docente. Assim, essa seção inicia com o destaque de alguns marcos legais que impactaram a educação infantil, seguidos de aspectos relativos à formação de professores no Brasil. Ao final, aspectos históricos da educação infantil de Ribeirão Preto ao longo de anos de 1871 até 2022, que percorrem desde a criação de leis municipais e informações sobre como se deu a regulamentação da Educação Básica e a implementação da Educação Infantil no município.

2.1 Avanços no atendimento infantil e nas exigências de formação docente

Iniciamos com o marco Constitucional de 1988, que garante, em seu artigo 6º, os direitos a proteção à maternidade e à infância, reforçando no artigo nº 227 que tanto crianças como jovens têm total prioridade quanto “o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 65, 2010). O Estatuto da Criança e Adolescente (1990) estabelece, em seu 2º artigo, o termo criança como a pessoas com até doze anos de idade incompletos e, em seus artigos 4º e 5º fortalecem a questão da efetivação dos direitos e proteção das crianças e adolescentes. Em seguida, a LDB (Lei 9394/96) determina, no artigo 29º, a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, que passa a ser oferecida em creches ou entidades equivalentes até os três anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade. Aqui, há uma preocupação em garantir o desenvolvimento integral das crianças no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou as primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que passaram por atualização em 2009, dando origem à Resolução CNE/CEB nº 05/09, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Trata-se de um documento orientador que evidencia as normativas de atendimento de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que vivencia, nas diversas práticas cotidianas, experiências que concebem sua identidade pessoal e coletiva (Brasil, 2010). Aliado a esse documento, podemos destacar o reconhecimento das especificidades de cada faixa etária, bem como as “singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (Brasil, 2010, p 19).

Destacamos, também, a publicação do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº13.257/2016), que estabelece a implementação e a formulação de políticas públicas para essa faixa etária. Em seu artigo 2º, indica, como primeira infância os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança. Além disso, o artigo 5º vem ao encontro da Constituição Federal, e reforça as áreas da primeira infância relacionadas à saúde, à alimentação e nutrição, a educação infantil, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente.

Vemos, assim, que, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a publicação de diferentes documentos que visam proporcionar condições para manter o direito da criança à educação. Dentre eles destacar:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998; 2009), Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998),) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), Base Comum Curricular e outros (Guimarães, 2017, p.130).

Portanto, a educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, passa a ser vista como uma política pública essencial. A formação e a qualificação dos profissionais que atendem esse público devem ser realizadas com o intuito de garantir uma qualidade no atendimento e no desenvolvimento integral das crianças. Essa formação de professores deve garantir um atendimento que vise o desenvolvimento integral da criança e, pode ser considerada parte de um debate

recente, tendo em vista que as mudanças mais significativas ocorrem desde a Constituição Federal de 1988.

Como relatado em diversos trabalhos sobre a história da educação infantil (Kuhlmann Jr., 2010), por dezenas de anos, essa etapa educacional esteve atrelada a um atendimento assistencialista, principalmente, quando se tratava de crianças pobres. Tomemos como exemplo o ano de 1952, em que a educadora Heloísa Marinho publicou o livro “Vida e educação no jardim de infância”, no qual discorre sobre a sugestão de expansão de vagas para as crianças mais necessitadas, assim como para os filhos das mulheres trabalhadoras, por meio de inauguração de novos jardins-de infância públicos localizados próximos a indústrias e favelas (Kuhlmann Jr., 2010). Apesar dessa preocupação em promover os jardins de infância, segundo Kuhlmann (2010), não houve uma implementação efetiva dessa proposta em âmbito educacional brasileiro.

Somente após a queda do regime militar, com as eleições diretas, que observamos várias conquistas para a população, inclusive para a educação. Em São Paulo, principalmente na década de 1980, ocorreu o “Movimento de Lutas por Creches”, movimento realizado para fortalecer a intervenção do poder público em ampliar o oferecimento de vagas em creches e pré-escolas. Segundo Guimarães (2017, p.121), “o final da década de 1980 foi marcado pela ação dos movimentos sociais em prol da Constituinte”. Nesse sentido, com os fatores ligados a assuntos sociais, políticos e econômicos dessa época, o atendimento à criança de zero a seis (Guimarães, 2017) passa a ter a preocupação de ofertar uma educação com profissionais formados adequadamente (Tanuri, 2000). De acordo com Tanuri (2000), passa-se a criar o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O CEFAM teve sua implementação em 1983, com o intuito de formar professores de pré-escola e das séries iniciais, por meio de condições relevantes para a formação desses profissionais, estendendo para diversas cidades brasileiras (Tanuri, 2000). A partir de 1991, o projeto oferece “Bolsas de trabalho para o Magistério”, subsidiadas com recursos dos governos de cada Estado, após a desvinculação do MEC (Tanuri, 2000).

Devido a esse fato, os CEFAMs do Estado de São Paulo concebem uma nova forma de ensino, os discentes são selecionados com uma idade entre 14 a 21 anos por meio de provas de seleção. Além disso, por ser integral, o ensino era dotado dos seguintes critérios: período da manhã com aulas teóricas e período da tarde com o

estágio (Siqueli; Alves 2016). A questão administrativa do CEFAM era de regência do diretor e coordenador pedagógico, algo visto como inovador e muito enriquecedor para a época. Nesse momento, as instituições formavam professoras para atuarem em pré-escolas e séries iniciais, com destaque aos processos de alfabetização.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a formação de docentes para atuar com crianças de 0 a 6 anos, de acordo com o artigo 62, passa a ser efetivada “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996,n.p.). Logo depois, no ano de 2002, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e, “nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (Gatti, 201, p.1357). Entretanto, mesmo com alterações, ainda predominou a formação voltada a área disciplinar específica, com um foco estreito para a formação pedagógica. Foi, somente, em 2006, que o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n.1, de 15/5/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006). Com essas Diretrizes, ficou instituído um curso de licenciatura, que passou a formar docentes “para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino fundamental na modalidade Normal” (Gatti, 2010, p.1357).

Das Diretrizes, saltamos para o Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, em que foram elencadas metas direcionadas à educação brasileira. O PNE é uma lei que visa alcançar metas educacionais, em âmbito nacional, estadual e municipal da educação e, dentre elas, destacamos as discussões acerca da formação dos profissionais da educação (Brasil, 2014). As metas 15 e 16 estabeleceram uma política de formação de profissionais da educação de nível superior, por meio de cursos de licenciatura, além de garantir formação ao nível de pós-graduação para esses profissionais (Brasil, 2014). Visando instituir essas metas foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, que estabelece que as instituições formadoras e os centros de formação de estados e municípios passem a oferecer a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, como serviço de políticas públicas.

Mais adiante, com a publicação da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2012,

passa a enfatizar sobre a formação inicial e continuada por meio de ações mais específicas que envolvam as políticas e a gestão voltadas à educação básica e superior, com o intuito da valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, o artigo 10º refere-se a formação inicial àqueles que objetivam exercer o magistério da educação básica, em suas diversas etapas e modalidades educacionais, além de outras áreas em que envolvam conhecimentos pedagógicos, compreendendo a conexão entre teoria e prática, “investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (Brasil, 2015).

A formação continuada, no que lhe diz respeito, amplia o processo de aquisição de novos conhecimentos, possibilita o repensar das práticas educativas e amplifica o desempenho profissional dos professores. Assim sendo, envolve “atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica” (Brasil, 2015).

Nesse contexto, observa-se que, durante o século XIX e XX, houve avanços significativos para o atendimento das crianças, no que se refere à educação infantil brasileira. As políticas públicas, aliadas com às legislações e documentos orientadores do MEC, auxiliaram na evolução do atendimento da criança, sobretudo, na primeira infância, juntamente com a melhora na formação dos profissionais que atuam nessa faixa etária.

2.2 Histórico dos avanços legais na educação de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto é uma cidade de grande porte do interior do estado de São Paulo, com uma população estimada de cerca de 720.116 pessoas ². Durante muitos anos, ficou conhecida como uma região produtora de café. Na área educacional, possui Universidades e Faculdades renomadas e reconhecidas pela qualidade de ensino que oferecem. Segundo Lages (2016), o primeiro professor da cidade foi Moisés Fernando do Nascimento, em 1871, sendo responsável por lecionar para

² Informações obtidas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/ribeirao-preto.html>. Acesso em 12 de janeiro de 2023. 2 As informações sobre a História da Educação em Ribeirão Preto constam no livro: “Ribeirão Preto revisitada” do professor José Antônio Lages, nas páginas 134 a 142. A citação referida nesse parágrafo está disponível na página 135. O professor Lages é graduado em História, Filosofia e Pedagogia, mestre em História pela UNESP/Franca e doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo.

crianças pequenas do sexo masculino. A primeira escola primária estadual foi inaugurada em 1892, sendo a regulamentação do ensino municipal realizada por meio da Lei nº 104, de 31 de janeiro de 1904². Em meados de 1874, a Câmara Municipal de Ribeirão Preto estabeleceu as normas das escolas locais, nas quais tornaram obrigatório que os professores aperfeiçoassem seus títulos (Lages, 2016).

A primeira escola municipal foi criada em 1895, no distrito de Sertãozinho, a qual teve o primeiro regimento do ensino municipal, promulgado pela Lei nº 104 de 31/04/1904 (Lages, 2016). Por meio da Lei nº 128 de 1907, houve uma reorganização escolar criando-se o cargo de Instrutor Escolar Municipal (cargo equivalente a diretor de escola). Com a Lei nº 240 de 1922³, a educação em nível primário tornou-se obrigatória (Lages, 2016). Entre os anos de 1905 a 1920, os jornais locais “A Cidade e Diário da Manhã” apresentavam notícias sobre violência, descaso e abandono de crianças, o que provocou o aparecimento de meninos e meninas em situação de rua (Fonseca, 2015). Apesar de tais fatos, o primeiro orfanato foi fundado apenas em 1917, conhecido como Asilo Anália Franco, local, que de acordo com Fonseca (2015, p. 479), “mantinha creche, escola primária, escola de datilografia e escola profissional em suas instalações para suas internas, a fim de cumprir esse programa”.

No que diz respeito às crianças provenientes de famílias ricas, desde 1930, as crianças, aos quatro anos, passavam a frequentar os jardins de infância, e apenas em 1950, há registro de notícias sobre a inauguração do Parque Infantil Municipal do Barracão em Ribeirão Preto, sob a responsabilidade da Prefeitura local (Ferreira, 2015). A partir daí, entre o período de 1960 a 1964, foram inaugurados outros Parques Infantis, nos bairros: Vila Paulista, Vila Recreio (atual Parque Bandeirantes), Vila Abranches, Santa Cruz do Jacques (atual Irajá). Para que as matrículas e ingresso das crianças acontecessem, a informação era disseminada pelos próprios moradores do bairro, além do rádio, que, desde 1950, já era um meio de comunicação utilizado por algumas pessoas (Ferreira, 2015).

Nas décadas seguintes, a ampliação da educação infantil se converteu em assuntos de promessas eleitorais, e tais debates ganham ênfase na década de 1980, principalmente, em decorrência das pressões advindas de protestos de professores,

³ As informações constam na página 136 do Livro: Ribeirão Preto revisitada” do professor José Antônio Lages.

militares, acadêmicos e outros (Tosta, 2019)⁴. Nesse sentido, em Ribeirão Preto, os Parques Infantis tornam-se Escolas Básicas de 1º Grau pela Lei nº 3.839 de 10/10/80 e, começam a atender as crianças de três a quatro anos em salas de Recreação Infantil e “crianças de cinco a seis anos em classes de Pré-alfabetização” (Ribeirão Preto, 2019, p.8). Posteriormente, com a Lei nº 4696 de 14/10/85, essas escolas passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil, comumente, chamadas de EMEIs.

Mais adiante, os profissionais que lecionavam para crianças acima de quatro anos recomendam ter um curso de Magistério Ensino Médio, pois os critérios de Curso Superior em Pedagogia ou Normal Superior foram uma conquista proveniente da aprovação da LDBEN em 1996 (Tosta, 2019). Nesse sentido, no que tange a educação infantil que atende a faixa etária de zero a três anos em Ribeirão Preto, era uma modalidade de responsabilidade da Assistência Social em Ribeirão Preto até 1999. Nesse mesmo ano, com a promulgação da Lei Complementar nº 826/1999, passa a estabelecer, em seu artigo nº 3, a educação infantil em creches e pré-escolas, conforme previsto no artigo nº 89 da LDBEN nº 9394/96, atendendo ao prazo máximo para que a Secretaria Municipal de Educação assumisse a responsabilidade (Tosta, 2019).

2.3 O professor de Educação Infantil em Ribeirão Preto e suas formações

Em 2004, foi realizado o primeiro concurso público para Educador de creche em Ribeirão Preto, com carga horária de trabalho integral de 205 horas mensais (Ribeirão Preto, 2004)⁵. Em 2011, ocorreu outro concurso para o mesmo cargo, porém, em 2012 passam a ser reconhecidos como Professores de Educação Básica (PEB-I) por meio da Lei Complementar nº 2524/2012⁶, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e Sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal

⁴ A autora Tawana Domeneghi Orlandi Tosta desenvolveu uma pesquisa de mestrado pela Universidade Federal de São Carlos no ano de 2019. Sua pesquisa investigou a aprendizagem da docência de professores de Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto. Sua pesquisa pode ser acessada através do link: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11181?show=full>.

⁵ O Concurso de Educador de creche ocorreu em 19 de julho de 2004, conforme Edital do Concurso Público nº02/2004 que se encontra nos anexos desse trabalho para consultas. A criação do cargo foi autorizada pela Lei Complementar nº 1685 de 02 de junho de 2004, disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/dom/200406/040603/i73executivo.php>

⁶ Lei Complementar nº 2524/2012 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e Sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa/lei/34102>

de Ribeirão Preto, no qual descreve as funções, deveres, direitos, plano de carreira e entre outras informações para os professores.

Cabe ressaltar que a nomenclatura de PEB-I, na cidade de Ribeirão Preto, denomina o atendimento de professores a crianças de zero a três anos, podendo ser realizados em Creches, Centro de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que atendem essa faixa etária. As crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil são atendidas pelos Professor de Educação Básica-II nas EMEIS, e esses professores podem optar em atender nas EMEIS ou EMEF (Educação Municipal de Educação Fundamental), contemplando até o quinto ano do ensino fundamental.

Nesse cenário, com o chamamento do concurso realizado em 2011, os professores (PEB I) que assumiram em junho de 2012 tiveram sua carga horária referente ao trabalho com as crianças revista, passando a lecionar meio período (manhã ou tarde). Com isso, foram convocados em quatro anos cerca de 1500 professores para a educação infantil (creches) para atender a demanda. Nesse sentido, há um avanço educacional, pois, extingue-se a função de Educador de creche, assumindo professores com formação em Normal Superior ou Pedagogia.

A carga horária professores, que atuam em creches, passam a ser de 28h/aulas com o Trabalho Docente com aluno (TDA); 04 horas de Trabalho Docente Coletivo (TDC); 10 horas de Trabalho Docente Individual (TDI) computando a carga horária de 210 horas/mensais. Foi uma grande conquista para os professores que trabalhavam em creches, reduzindo sua carga horária, tendo um horário para formações e incentivando a formação em Nível Superior.

Assim, os educadores de creche passam a trabalhar com uma carga menor, podendo optar pelo horário das 7h às 12h ou das 12h às 17h. Além disso, adquiriram os direitos de participar de atribuição do período e de turma, a ter uma sede e possibilidade de troca de creche, quando o professor não conseguir adequar seus horários, ter horários de formações e de organizar as atividades, conforme sua disponibilidade.

Vale ressaltar que, ao longo deste texto, discutiremos leis e documentos relevantes para a educação infantil na rede municipal de Ribeirão Preto. Neste cenário, as publicações oficiais de Ribeirão Preto se referem a bebês e crianças pequenas como alunos. Isso ressalta a relevância de revisar a terminologia “aluno” para designar crianças da faixa etária de zero a três anos, no âmbito da educação

infantil ribeirão-pretana. Conforme a literatura oficial dos documentos brasileiros e em consonância com as orientações do MEC, observa-se que bebês e crianças pequenas apresentam diferenças significativas em comparação com as crianças maiores. Nesse contexto, a especificidade das crianças de zero a três anos decorre de sua totalidade, vulnerabilidade, dependência de adultos (especialmente da família), rápido crescimento e potencial de desenvolvimento, das instituições sociais e educacionais, bem como suas próprias maneiras de aprender (Brasil, 2009).

Retomando as mudanças do trabalho dos professores de creche, podemos destacar outro fato importante que foi a implantação do Plano de Carreira, que resultou em uma melhoria salarial e na valorização dos professores da rede municipal de Ribeirão Preto, nos quais são utilizados critérios, como tempo de serviço do docente na rede e a apresentação de cursos de pós-graduação que estão estabelecidos na Lei Complementar nº 2425/2012⁷. Nesse contexto, essa mesma lei estabeleceu o Trabalho Docente com Aluno (TDA), no qual é um horário de atendimento do professor junto as crianças em sala, e horas de atividades como: Trabalho Coletivo (TDC) - horário de formação dos professores com a equipe escolar; (2) Reuniões pedagógicas e de pais; (3) Desenvolvimento e acompanhamento do projeto político-pedagógico da unidade escolar, o avanço profissional e nas atividades relacionadas à unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação (Ribeirão Preto, 2012). Assim, os educadores de creche passam a trabalhar com uma carga menor com as crianças, podendo optar pelo horário das 7h às 12h ou das 12h às 17h. Além disso, adquiriram os direitos de participar de atribuição do período e de turma, a ter uma sede e possibilidade de troca de creche quando o professor não conseguir adequar seus horários, ter horários de formações e de organizar as atividades conforme sua disponibilidade.

O TDC seguia o cronograma disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual os professores cumpriam um horário diariamente após a jornada com as crianças, sendo que os professores do período da manhã seguiam o horário 12h às 12h40min nas três primeiras semanas e na última semana do mês 12h às 12h20; os professores do período da tarde cumpriam o horário das 17h às 17h40 nas

⁷ Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, denominado Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto. As informações podem ser obtidas através da Lei Complementar 2524/2012 nos artigos 3º; 8º; 11º e 21º, disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa/lei/34102>.

três primeiras semanas e das 17h às 17h20min na última semana. Além disso, uma quarta-feira por mês havia um TDC Coletivo sob responsabilidade do diretor que seguia o horário das 17h20 às 19h. Os professores também são remunerados pelo Trabalho Docente Individual (TDI), que por sua vez, está relacionado às atividades de preparação das atividades pedagógicas pelo docente, que podem ser realizadas em local e horário conforme horário e local que escolher (Ribeirão Preto, 2012).

Adiante, no ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto sugeriu que cada unidade escolar (CEI e EMEI) escolhesse um professor para participar de reuniões na Secretaria com o intuito de obter informações sobre temáticas formativas e repassar aos demais colegas da instituições. Tal conduta da SME gerou inúmeras críticas, tendo em vista que essa atividade seria função de um coordenador pedagógico conforme consta no Estatuto do Magistério de Ribeirão Preto. Tal sugestão não obteve avanço e a SME passou a enviar textos para serem lidos durante os TDCs, porém muitos professores alegavam não corresponderem com a prática em sala (Tosta, 2019). De acordo com Tosta (2019) em sua pesquisa de mestrado, muitos colegas professores que trabalham na rede municipal de educação de Ribeirão Preto declararam que a formação continuada é sinalizada por breves e raras participações dos docentes. Ademais, a educação tem um grande domínio de cunho político, haja vista, na nomeação de diretores, no desenvolvimento e validação do Plano Municipal de Educação (Tosta, 2019).

Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação por volta dos anos de 2017 solicitou aos professores da rede sugestões de como trabalhar o TDC formação, conforme a carga horária que cada cargo exigia. No ano de 2018, por meio da Portaria nº 0071 de 17 de janeiro de 2018⁸, a SME cria o Centro de Avaliação, Acompanhamento e Formação de Professores (CAAF). Através do CAAF alguns professores convidados pela SME são afastados de sala de aula e passam a exercer a função de Coordenação e Assessoramento Pedagógico, tendo como principal objetivo desenvolver uma formação continuada para os professores, conforme o segmento que trabalham (Ribeirão Preto, 2018)⁹. Em março de 2018, a SMERP

⁸ Publicado no Diário Oficial do dia 22 de janeiro de 2018, a nomeação de profissionais de rede afastados para exercerem a função de Coordenador e Assessoramento Pedagógico nas unidades escolares da rede municipal de Ribeirão Preto, com vigência de 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2018, através da Portaria nº 0071 de janeiro. Disponível em: <https://www.ribieraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

⁹ Informações disponível através da matéria: CAAF promove reunião sobre Projeto de Recuperação Contínua da Escola Municipal Virgílio Salata, disponível em:

disponibilizou o ambiente virtual de formação de aprendizagem aos professores, por meio do software Moodle e; o CAAF tem como uma das suas atribuições desenvolver os conteúdos formativos aos professores (Ribeirão Preto, 2018).

Em 30 de julho de 2018, por meio da Resolução nº 11, a Secretaria Municipal de Educação¹⁰ passa a determinar o cumprimento do TDC em quatro modalidades: TDC Escola, TDC Rede, TDC Acompanhamento e TDC Formação. A partir dessa resolução ficam estipuladas quais funções e atribuições que o professor deve seguir e como deverá ser cumprido. Foi estabelecido que, durante o TDC Escola, devem acontecer as reuniões pedagógicas e de pais, os Conselhos de Escola, os recados provenientes da Secretaria de Educação e suporte aos professores na orientação de assuntos de sala de aula (Ribeirão Preto, 2018).

O TDC Rede¹¹ destina-se a um horário para debates sobre normas e resoluções pertinentes, a ponderações da prática e troca de experiências de vivências em sala de aula. O TDC Acompanhamento passa a abranger o atendimento aos pais e gestores da unidade escolar, desenvolvimento de relatórios solicitados pela SMERP e suporte aos professores. O TDC Formação passa a ser ofertado em plataforma virtual no qual disponibiliza-se fóruns de discussão, estudo de casos e outros, além de também ser oferecido cursos presenciais por meio de palestras e grupos de estudos (Ribeirão Preto, 2018).

No ano de 2019, visando realizar algumas adequações quanto aos TDCs para o ano de 2020, a SME, por meio da Resolução nº16 de 18 de novembro de 2019, apresentou como modificações no TDC Escola a inserção de reuniões pedagógicas e de pais não estabelecidas no calendário escolar e a reflexão de práticas pedagógicas, conforme o Projeto Político Pedagógico da unidade. Outra alteração que ocorreu é que o professor para realizar o TDC Rede passa a ser oferecido de duas maneiras: de forma online pela plataforma e de forma presencial conforme uma pré-inscrição do docente para participar de cursos e palestras em local definido pela SME, e nesse

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J332/noticia/39063?jsessionid=20a993c2f04db69175bed25ebb91;jsessionidversion=2f4a333332:0?fbclid=IwAR1ZuUIZuIdDsbHW0wKznB2D4-yAclq6uSg3p0M047YwD7v9M5REAsw44-A>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

¹⁰ Resolução SME nº11 de 30 de julho de 2018, dispõe sobre o cumprimento de TDC para os docentes efetivos e contratados da rede municipal de ensino, disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

¹¹ Resolução SME nº11 de 30 de julho de 2018, dispõe sobre o cumprimento de TDC para os docentes efetivos e contratados da rede municipal de ensino, disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

caso quando oferecido de forma presencial os professores deveriam se deslocar em horário de seu contraturno até o espaço destinado a formação (Ribeirão Preto, 2019)¹². O cumprimento do TDC passa a vigorar da seguinte maneira, conforme mostra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3. Carga horária de Trabalho Docente Coletivo PEB-I

Modalidade	Carga horária	Dia da semana	Horário e formato
TDC Formação Módulo obrigatório	3h/aula	O docente escolhe conforme sua disponibilidade	Plataforma online
TDC Formação Módulo eletivo	3h/aula	O docente escolhe conforme sua disponibilidade	Plataforma online
TDC Rede	3h/aula	Conforme calendário a ser disponibilizado pela SME	Oferecido em forma de revezamento online e presencial
TDC Acompanhamento	4h/aula	A combinar com a direção da unidade	A combinar com a direção da unidade (presencial)
TDC Escola	4h/aula	Duas quarta-feira do mês	17h20 às 19h

Fonte: Autoria própria, adaptado da Resolução nº16 de 18 de novembro de 2019 (2023)

Vemos que a distribuição dos TDCs por modalidade possibilitou a flexibilidade de horários para os docentes, que puderam optar por realizá-los no contraturno mas, com isso, passam a ficar mais tempo dentro da unidade escolar para cumprir os horários pré-estabelecidos. Podemos destacar também um aumento de demandas para os diretores, principalmente os que atuam em CEIs e EMEIs, pelo fato de as unidades escolares não terem coordenador pedagógico, eles assumem o encargo em acompanhar os diversos horários dos professores.

A modalidade do TDC Escola, nesse caso, ampliou a possibilidade de um horário de reunião de pais após as crianças irem para casa, mas na prática dificultou o retorno ou permanência dos pais, já que muitas vezes alegam compromissos. Além disso, as reuniões pedagógicas realizadas no TDC Escola e no TDC Rede, muitas vezes são voltadas a debates sobre algum assunto da escola e, raramente como um momento de reflexões e trocas sobre a prática dos professores. O TDC Acompanhamento dificilmente é acompanhado pelos gestores, já que muitas vezes

¹² Resolução nº16 de 18 de novembro de 2019, dispõe sobre o Cumprimento do Trabalho Coletivo na rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

ocorriam no contraturno e devido a reuniões na Secretaria e questões burocráticas, os professores passavam o tempo a organizar suas atividades sem uma supervisão, além de uma falta de estrutura física que comportem os professores em salas apropriadas e com materiais que possibilitavam o planejamento, algumas unidades contavam com apenas um computador para atender a demanda de docentes .

No que se refere ao ano de 2020, este foi marcado por muitas transformações em nível nacional e mundial na educação, conforme será relatado no decorrer do texto. Em Ribeirão Preto, a Rede Municipal de Educação iniciou com o planejamento dos professores nos dias 3 e 4 de fevereiro e, a partir do dia 5 de fevereiro, às crianças da educação infantil iniciaram a adaptação escolar com o acompanhamento das famílias. Nesse ano houve uma programação com a adaptação por horário e com a quantidade de crianças reduzida, o que facilitou o diálogo entre os pais e professores.

Nesse mesmo ano, após a adaptação das crianças, a SMERP enviou às Creches, Escolas Municipais de Educação Infantil, Escolas Municipais de Educação Fundamental o documento “Diagnóstico e Plano de Ação” que listava os Indicadores de qualidade da Educação da Rede Municipal de Ribeirão Preto. Tal documento foi apresentado em reunião pedagógica com os docentes, e ficou estipulado, conforme a unidade escolar, uma maneira de conduzir a avaliação com os pais por meio de discussões sobre as dimensões. A discussão dos indicadores da creche, em estudo, ocorreu no início do mês de Março de 2020. Nesse sentido, algumas dimensões não foram discutidas pelo fato de não serem compatíveis com a faixa etária da educação Infantil e não ocorreram alterações por se tratar de um documento único enviado a toda rede municipal.

Vemos com isso que a SMERP inicia um novo olhar para os momentos formativos dos professores e participação da comunidade escolar. À vista disso, para as formações de professores de Educação Básica I, estabeleceu-se que a jornada do TDC Escola e Acompanhamento deveria ser cumprida 50% de forma presencial e 50% de forma remota, obedecendo todos os protocolos vigentes conforme Resolução nº 11 de 23 de julho (Ribeirão Preto, 2021)¹³.

No final do mês de novembro de 2021, cada diretor da unidade de CEI e EMEI

¹³ PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Resolução SME nº11 de 23 de julho de 2021. Altera a redação do Anexo I e revoga o art. 27 da Resolução SME nº10, de 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

recebeu um documento enviado pela Secretaria Municipal de Educação relatando um novo formato de formação com a implantação do projeto “*Criança: sujeito de direitos e desejos no território educativo e do brincar*”. O documento previa uma reorganização da gestão pedagógica para o ano de 2022, distribuindo as unidades escolares de educação infantil em territórios. Os territórios passaram a ser compostos por três CEIs e três EMEIS conforme a localização que estão inseridas. Tal proposta tinham o intuito de avançar na qualidade do atendimento educacional, por meio da conexão do cotidiano pedagógico, do ambiente que permeia as unidades e os documentos norteadores da educação infantil (Secretaria Municipal de Educação, 2021)¹⁴.

Para implementação de tal proposta formativa, criou-se o cargo de Professor Articulador de Território (PAT) que, afastado da sala de aula, passou a cumprir uma carga horária de 38 horas/aulas. Desse modo, o PAT teve atribuições que são realizar as formações do TDC Rede e encontros realizados com a SME para acompanhar as atividades pedagógicas de cada unidade escolar. Ao todo ficaram definidos 26 territórios para a rede municipal de Educação de Ribeirão Preto (Secretaria Municipal de Educação, 2021). Tal escolha desse professor deu-se por meio de um representante de cada unidade escolar, totalizando três professores de CEIs ou EMEIs localizadas próximas denominadas Territórios 28¹⁵.

Para tais adequações na formação e, em função da entrada do PAT, a Resolução da SME nº 27 de 19 de novembro de 2021, estabeleceu a realização do Trabalho Docente Coletivo (TDC) na rede de Ribeirão Preto para o ano de 2022 com algumas alterações. O Trabalho Docente Coletivo passou a ser cumprido em quatro categorias, são elas: TDC Escola, TDC Rede, TDC Acompanhamento e TDC Formação, no Quadro 4, apresenta-se as modalidades do TDC e a carga horária respectiva.

Quadro 4. Carga horária de Trabalho Docente Coletivo PEB-I

(a concluir)

Modalidade	Carga horária	Dia	Horário e formato
TDC Escola	2 h/ aula mês	Terceira quarta-feira do mês.	17h20-19h (presencial)

¹⁴ Documento intitulado como Professor(a) Articulador(a) do Território (PAT), segmento da Educação Infantil. Síntese do projeto, Criança: sujeito de direito e desejos. O documento acima citado foi enviado as escolas para conhecimento dos professores da implementação do projeto para o ano de 2022. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

¹⁵ Nesse caso, o Território 9 é composto pelos CEIs: Opus Dei, Lúcio Mendes e Cloresdith Ferlin Ferreira conforme documento enviado às unidades escolares de Ribeirão Preto.

(Conclusão

Modalidade	Carga horária	Dia	Horário e formato
TDC Rede: Território	2 h/ aula mês	Primeira e segunda quarta-feira do mês em revezamento de dois grupos	17h20-19h (presencial)
TDC Rede: Live	2 h/ aula mês	Quarta quarta-feira do mês em formato de live	17h20-19h (online)
TDC Acompanhamento	6 h/aula mês	A combinar com a direção da unidade	A combinar com a direção da unidade (presencial)
TDC Formação Plataforma: obrigatório	3 h/aula mês	O docente define conforme sua disponibilidade	O docente define conforme sua disponibilidade (Plataforma online)
TDC Formação Plataforma: eletivo	2 h/aula mês	O docente define conforme sua disponibilidade	O docente define conforme sua disponibilidade (Plataforma online)

Fonte: Autoria própria, adaptado da Resolução SME nº 27 de 19 novembro de 2021¹⁶ (2023)

Desde então, o TDC Escola é realizado na unidade escolar, no horário destinado às reuniões pedagógicas e trabalha com atividades ligadas a temas identificados como relevantes, que incluem momentos de reflexão e reformulação da atuação docente, guiadas pelo Projeto Político-Pedagógico vigente da unidade. O dia destinado a essa formação é toda terceira quarta-feira do mês, com duração de duas horas/aulas (50 minutos cada), sendo que na Educação Infantil a responsabilidade deste momento é do Diretor Escolar (Ribeirão Preto, 2022)¹⁷.

Já o TDC Rede é uma modalidade de formação proporcionada pelo Centro Educacional Paulo Freire (CEPF), com duração de 4 horas/aulas mensais, podendo ser oferecido 50% da sua carga horária de forma online. Para os PEBs-I, um encontro é organizado em formato de território na creche, sob coordenação do Professor Articulador de Território. Essa formação destina-se a debates significativos relativos às normas da Secretaria Municipal da Educação, determinações e temas correspondentes, além de oportunidade de compartilhar e refletir sobre a atuação docente, o relacionamento entre os grupos, a elaboração coletiva de conhecimentos e propostas curriculares da rede. (Ribeirão Preto, 2021b).

Os encontros com o PAT, em 2022, envolveram três CEIs, em que

¹⁶ RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. Resolução SME nº26 de 18 de novembro de 2022. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo (TDC) na rede municipal de Ensino para 2023. Diário Oficial de Ribeirão Preto, ano 50, n.11.546. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

¹⁷ RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. Resolução SME nº26 de 18 de novembro de 2022. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo (TDC) na rede municipal de Ensino para 2023. Diário Oficial de Ribeirão Preto, ano 50, n.11.546. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

mensalmente ocorreram em uma determinada instituição, ou seja, dois grupos de professores das CEIs se deslocavam até uma determinada creche e um grupo ficava em sua respectiva sede. Essa formação destinava-se a debates significativos relativos às normas da Secretaria Municipal da Educação, determinações e temas correspondentes, além da oportunidade de compartilhar e refletir sobre a atuação docente e, o relacionamento entre os grupos, a elaboração coletiva de conhecimentos e propostas curriculares da rede. (Ribeirão Preto, 2021). No Quadro 5, encontram-se os temas que foram trabalhados no ano de 2022, na creche em estudo.

Quadro 5. Temas trabalhados no TDC Rede de Ribeirão Preto-2022 (continua)

TDC Rede/Mês	Temas trabalhados na formação
Março	Funções e atribuições PAT Como será desenvolvido o projeto.
Abril	Escuta dos alunos; Escuta dos professores; Dificuldade volta da pandemia; Apresentação da PAT.
Maio	Respiração: concentração (dinâmica); Treinamento
Junho	Debate sobre a live formação do mês; Círculo interativo com as professoras.
Julho	Convertido em TDC Escola
Agosto	Convertido em Participação na Feira do Livro
Setembro	Oficina de Contação de Estórias com Cris Bezerra
Outubro	Oficina de Brincadeiras Africanas
Novembro	Oficina de Brincadeiras Africanas
Dezembro	Encerramento

Fonte: Autoria própria, elaborado conforme proposta de formação do Território 9¹⁸ (2023)

Conforme apresentado acima, a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto oferta 50% da carga horária correspondente do TDC Rede em formato online. Nesse caso, a SMERP disponibiliza, em seu canal do Youtube, a formação dos professores de Educação Infantil (creche e EMEI) na forma de lives formativas, com profissionais convidados. O quadro 6 apresenta os temas trabalhados em 2022:

¹⁸O Território 9 compreende três CEIs: Opus Dei, Lúcio Mendes e Cloresdith Furlan. Para saber os conteúdos dos encontros com o PAT foi consultado a Ata de encontros de TDCs do CEI Lúcio Mendes com as datas e formações ministradas durante o ano de 2022. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

Quadro 6. Temas trabalhados na formação Rede/Live de Ribeirão Preto-2022

TDC Live e Mês	Temas trabalhados na formação	Ministrado por:
Março	Canal Youtube Ribeirão Preto: “A escuta como atitude fundamental para transformar a prática na educação infantil” ¹⁹	Profª e formadora de professores: Marcela Chanan
Abril	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Território e educação transformadora” ²⁰	Profª Drª. Helena Singer
Maio	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Vivências, letramento e subjetividade na Educação Infantil” ²¹	Profª Vanessa Neves
Junho	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Abordagem Lúdica para o ensino de música na Educação Infantil” ²²	Prof. da rede municipal de Ribeirão Preto Rodrigo Carneiro
Julho	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Diálogo sobre os tempos de acolhimento na educação infantil” ²³	Prof. Dr. Anderson Severiano Gomes
Agosto	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Ideias sementes para educar hoje” ²⁴	Profª e atelierista Elisa Lunardi
Setembro	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Territórios Educativos na Educação Infantil” ²⁵	Psicóloga Natacha Costa
Outubro	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Literatura e bebês: que história é essa?” ²⁶	Profª Ms. da rede municipal de Ribeirão Preto Carolina de Cunha M. Dorsado
Novembro	Canal Youtube Ribeirão Preto: “Existências Negras” ²⁷	Profª Ms. Kuisan de Oliveira

Fonte: Autoria própria (2023)

¹⁹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 23 de março de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oAOf2foznGA>

²⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 27 de abril de 2022 em formato de live online, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_e3LRLff50o

²¹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 25 de maio de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j0AoAeQRGMo>

²² SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 22 de junho de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vz4kzJepZGA>

²³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 27 de julho de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rxzoVkmzBvk>

²⁴ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 24 de agosto de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H5t-RLtwbUg>

²⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 28 de setembro de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WHpB8x3DTI>

²⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 26 de outubro de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z4jC1HAgIX8>

²⁷ SESC RIBEIRÃO PRETO. Formação de professores da rede municipal de Ribeirão Preto oferecida em 23 de novembro de 2022 em formato de live online, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P2GXJg7AiBk>

Assim sendo, vemos que o TDC Rede ofertado em formato de lives traz diversas temáticas que são trabalhadas na Educação Infantil. O quadro 7 mostra um resumo sobre as temáticas abordadas de março a novembro de 2022 na rede em estudo:

Quadro 7. Resumo das temáticas das lives online 2022

Live/Mês	Palestrante	Resumo das Temática
Março/2022	Professora Marcela Chanam	<i>A escuta como atitude fundamental para transformar a prática na educação Infantil:</i> Conceito das pedagogias participativas; Escuta das crianças: mudanças em relação ao olhar das professoras; A escuta exige silêncio, registrar as práticas das crianças não é um processo fácil não traz o planejamento já organizado para o ano letivo.
Abril	Professora Helena Singer	<i>Território e educação transformadora:</i> A questão do Território: Projeto Político Pedagógico e currículo; Pandemia desestruturação das escolas: rever novas formas de gestão e planejamento; Saúde e Assistência Social: suporte às famílias e escolas.
Maio	Prof. Vanessa Neves	<i>Vivências, letramento e subjetividade na Educação Infantil:</i> Pedagogia da Escuta: prática escrita nas salas de berçário; Ênfase nas brincadeiras e na leitura e construção de práticas significativas.
Junho	Professor Rodrigo Carneiro	<i>Abordagens musicas para o ensino de música na educação Infantil:</i> Regaste das práticas com música na Educação Infantil; Sugestões e compartilhamento de experiências com a música com as crianças: repertório musical
Julho	Diretor Anderson e professora Nayara Queiroz	<i>Diálogos sobre os tempos e acolhimento na Educação Infantil:</i> Escola: referência para acolher pós-pandemia; Bebês: acolher família/ entrevistas; Ouvir e escutar as crianças: Pedagogia da escuta e a reorganização das turmas de creche.
Agosto	Professora e atelerista Elisa Lunardi	<i>Ideias sementes para educar no hoje:</i> A relevância de aproximar as crianças com a natureza; Crítica ao excesso de telas e plástico; Desemparedar as escolas e usar materiais de qualidade.
Setembro	Psicóloga Natasha Costa	<i>Territórios educativos na Educação Infantil:</i> Conceito de Território Educativo: aberto a comunidade e com experiências educativas; Parcerias com outras instituições: desenvolvimento e garantir os direitos das crianças.
Outubro	Professora Carolina de C. M. Docado	<i>Literatura e bebês: que história é essa?</i> Momentos de leitura: despertar prazer nas crianças; Sugestões de livros: com e sem ilustrações/ imagens
Novembro	Escritora e pedagoga Kiusam de Oliveira	<i>Cuidar de quem cuida:</i> Consciência negra além de datas comemorativas; Vivência do preconceito nas escolas e sociedade: relato pessoal.

Fonte: Autoria própria (2023)

O **TDC Acompanhamento** é uma modalidade que deve ser cumprida com uma carga horária de 6 (seis) horas/aula mensais pelo docente, na qual deve ser programada obedecendo os seguintes horários para o PEB-I: das 7h às 17h50min. A direção da unidade tem liberdade para fixar, juntamente com o docente, o horário para que seja cumprido. Nesse momento, o professor pode atender os pais ou

responsáveis, realizar atividades solicitadas pela gestão escolar, efetivar a busca ativa de crianças ausentes, desenvolver os registros de experiências, documentos e relatórios solicitados pela Secretaria Municipal de Educação (Ribeirão Preto, 2021)²⁸.

O **TDC Formação** é composto por atividades de formação continuadas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, que disponibiliza o acesso à plataforma virtual, na qual os docentes cumprem a carga horária de 2 horas/aulas de módulo obrigatório e módulos eletivos de 2 horas/aula. Os cursos, palestras e grupos de estudos também podem ser oferecidos pela Secretaria nesse formato. Além das formações descritas, a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto oferta as reuniões pedagógicas em que o diretor de cada unidade escolar é responsável em repassar as orientações da SMERP, e de discutir assuntos de interesse dos professores. No ano de 2022 as reuniões pedagógicas do Centro de Educação Infantil no qual foi desenvolvida esta pesquisa de mestrado desenvolveu os seguintes temas:

Quadro 8. Reuniões Pedagógicas 2022²⁹

Mês	Temas abordados nas Reuniões Pedagógicas
Fevereiro	Texto: Gestão para a qualidade de atendimento e convivência harmônica; Protocolos da Resolução SME nº28/2021; Questões Organizacionais; Apresentação cronograma de adaptação; Organização da recepção das crianças.
Março	Planejamento anual; Datas a serem trabalhadas; Sugestão do projeto especial; Projetos permanentes
Abril	Discussão do Projeto permanente: “Curiosos pela Natureza” Discussão do projeto por segmento Resolução SME 01/22: escuta, direito e deveres alunos, professores e PAT. Rotina dia a dia; Reunião de pais; Projeto Verdejamento
Setembro	Palestra com Marina Colombari (Fisioterapeuta) e Elisa Lunardi (MANHÃ) Palestra com a nutricionista Maria Cláudia Luiz (TARDE) Troca de experiências dos professores conforme projeto desenvolvido na CEI/EMEI
Dezembro	Reunião de Encerramento; Perguntas enviadas pela SMERP.

Fonte: Autoria própria (2023)

²⁸ RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. Resolução SME nº26 de 18 de novembro de 2022. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo (TDC) na rede municipal de Ensino para 2023. Diário Oficial de Ribeirão Preto, ano 50, n.11.546. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>

²⁹ Temas desenvolvidos nas reuniões pedagógicas do CEI Lúcio Mendes conforme consta nas atas de TDCs desenvolvidos no ano de 2022 na instituição acima referida.

Nesse mesmo ano, cujo atendimento já era 100% presencial, a SME realizou uma reorganização das turmas, sem uma discussão com a comunidade, o que causou impactos negativos na vida das crianças. Registramos que, na educação infantil, principalmente nas creches, os bebês e as crianças pequenas possuem vínculo com as professoras e colegas de turma, por isso medidas de separação de uma parte da turma em pleno andamento do ano letivo, causou insegurança às famílias e às crianças. Apesar disso, a reorganização foi mantida e, na Resolução nº 14, retira-se as denominações de Berçários I, II e Maternais I e II para Ciclos I, II, III e IV.

- O Ciclo 1 atende as crianças com nascimento a partir de 01/08/2021 a 31/07/2022;
- Ciclo 2 atende as crianças com nascimento a partir de 01/08/2020 a 31/07/2021;
- Ciclo 3 atende as crianças com nascimento a partir de 01/08/2019 a 31/07/2020;
- Ciclo 4 atende crianças nascidas a partir de 01/04/2018 a 31/07/2019 (Ribeirão Preto, 2022).

Essa alteração ocasionou uma migração de crianças de sala e, consequentemente de professores, além de uma nova atribuição de turmas e adaptação de crianças. Essas alterações geraram protestos de familiares em frente à SME, no entanto, essa reorganização de turmas e professores manteve-se durante o decorrer do ano letivo de 2022.

Além dessa alteração das turmas, em novembro do mesmo ano, a SME por meio da Resolução nº 26 de 18 de novembro, realizou mudanças no Trabalho Docente Coletivo Escola para o ano de 2023, que passa a ser oferecido em dois encontros. O TDC Rede, por sua vez, passa a ser oferecido em três encontros. Destes, dois são realizados de maneira virtual com 50 minutos de duração, sob responsabilidade da SME, e um encontro de duas horas/aulas a ser realizado na unidade escolar em que o professor atua, sob regência do PAT. Essas mudanças buscam atender às demandas organizacionais e pedagógicas, promovendo uma maior flexibilidade e adaptabilidade nos encontros de formação e planejamento destinados aos professores. Nesse caso, o quadro 8 apresenta os TDC atualizados com seus respectivos horários, evidenciando os formatos, os formatos e as responsabilidades de cada modalidade:.

Quadro 9. Carga horária de Trabalho Docente Coletivo PEB-I

Modalidade	Carga horária	Dia	Horário e formato
TDC Escola: presencial	4h/aula mês	Duas quartas-feiras do mês a ser definida pela Secretaria	17h10 às 18h50min
TDC Rede: virtual	2h/aula mês	Terceira e quarta: quarta-feira do mês	17h50 às 18h40min
TDC Rede: Território	2 h/aula mês	Quarta-feira a ser definida pela Secretaria	17h10 às 18h50
TDC Acompanhamento	4h/aula mês	A combinar com a direção da unidade: 1 hora/aula semanal	A combinar com a direção da unidade (presencial)
TDC Plataforma: obrigatório	3h/aula mês	O docente define conforme sua disponibilidade	O docente define conforme sua disponibilidade (Plataforma online)
TDC Plataforma: Eletivo	2h/aula mês	O docente define conforme sua disponibilidade	O docente define conforme sua disponibilidade (Plataforma online)

Fonte: Autoria própria, adaptado da Resolução SME nº 26 de 18 novembro de 2022 (2023)

Como podemos observar as formações na educação Infantil, em Ribeirão Preto, são ofertadas de diferentes maneiras, seja de maneira presencial com os encontros nas instituições com a gestora escolar ou com o PAT, ou em formato remoto, por meio de uma plataforma com a disponibilidade de textos, vídeos e debates. É perceptível analisar que as formações não dão continuidade a debates entre os temas já trabalhados, e tampouco abrem diálogos sobre o que os professores buscam como acrescentar novos conhecimentos para o dia a dia.

Nesse sentido, entendemos que as oficinas formativas a serem desenvolvidas com ênfase na documentação pedagógica, podem ser instrumentos que convidam os professores a refletirem sobre vários aspectos em sua prática, tais como, o processo de aprendizagem das crianças, a repensarem o planejamento, a ressignificarem as práticas educativas e a narrarem suas experiências e das crianças. Além disso, espera-se que a proposta dessa formação com os professores possa contribuir para a melhoria das formações continuadas na rede local, e fomentar debates e reflexões acerca das vivências das crianças nos espaços da creche. Também, dar visibilidade às famílias por meio de práticas que serão desenvolvidas nos encontros, e respeitando o contexto em que a instituição está inserida.

3. Abordagem Reggio Emilia e documentação pedagógica

Essa seção visa apresentar aspectos da abordagem Reggio Emilia e da documentação pedagógica. Um recurso que torna visível o trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil, por meio da escuta, observação e registro realizados pelo professor. Para tal, trazemos o contexto em que foi criada a abordagem e como Loris Malaguzzi contribuiu para a sua implementação. Também descrevemos os princípios e aspectos norteadores da abordagem e da documentação pedagógica, bem como uma breve consideração sobre as mini-histórias.

3.1.A abordagem Reggio Emília

Consideramos que apresentar o contexto histórico da Itália, em especial em Reggio Emilia, ainda que de forma breve, seja relevante para explicar aspectos importantes que se tornaram particularidades da abordagem. Esta, que associa um novo olhar à proposta de educação de crianças pequenas, que percorrem desde o currículo, o ambiente e a gestão escolar.

Com o objetivo de promover mudanças nas práticas educacionais, Reggio Emília, uma cidade localizada no norte da Itália, consolidou-se internacionalmente por meio de uma abordagem pedagógica cujos fundamentos foram propostos por Loris Malaguzzi. Ele, em parceria com as famílias e comunidade, trabalhou para construir uma escola democrática, tendo como um dos pilares entender como ocorre a aprendizagem das crianças. Essa abordagem considera, como ponto de partida, o interesse da criança e, para isso, o professor precisa observar, escutar e documentar o processo, por meio da documentação pedagógica.

Desde a década de 1990, Reggio Emilia, tem a educação infantil reconhecida mundialmente, por oferecer às crianças um atendimento de qualidade (Edwards *et al.*, 2016). A experiência educacional reggiana nasceu após o fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que muitas cidades italianas ficaram completamente destruídas, e os moradores passaram a reconstruir as cidades com suas próprias mãos (Edwards *et al.*, 2016). Nesse momento, em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, a poucos quilômetros de Reggio Emilia, um grupo de pessoas se empenharam em construir e gerenciar uma escola para crianças pequenas (Malaguzzi, 2016). Para tanto, utilizaram materiais do bombardeio, venda de um tanque de guerra abandonado

e alguns caminhões e cavalos dos alemães que ficaram para trás, para levantar os primeiros fundos para a construção da primeira escola (Malaguzzi, 2016).

Na época, Loris Malaguzzi, um jovem professor italiano, ao notar a disposição das pessoas na construção da primeira escola de educação infantil, no contexto pós-guerra, decide tomar ciência e apreciar esse processo (Godoy, 2015). Com sua bicicleta, Malaguzzi encontra nesse vilarejo um grupo de pessoas decididas a construir e gerir uma escola (Malaguzzi, 2016). Nesse cenário, a história da abordagem e de Malaguzzi inicia-se seis dias após o encerramento da Segunda Guerra Mundial, no vilarejo de Villa Cella, próximo à cidade de Reggio Emilia.

Nesse contexto, em um período de oito meses, uma amizade havia sido construída entre Malaguzzi e a comunidade. Com isso, outras escolas foram construídas em locais periféricos e pobres da cidade por meio da solidariedade (Malaguzzi, 2016). Durante sete anos, Malaguzzi lecionou em uma escola, que tinha como base educacional um vínculo estatal que dificultava a implantação de um novo sistema de ensino. Além disso, a escola continuava “aderindo à sua estúpida e intolerável indiferença com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa para com a autoridade e à sua esperteza auto aproveitadora, empurrando a um conhecimento pré-embalado” (Malaguzzi, 2016, p. 58). Nessa conjuntura, ele decide ir para Roma estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa.

Posteriormente, após um tempo de estudo, Malaguzzi retorna a Reggio Emilia e, em um centro de saúde, desenvolve um trabalho para assessorar crianças com dificuldade na escola e, paralelamente, passa a lecionar em pequenas escolas gerenciadas pelos pais. Foi nesse espaço que ele encontrou professores incentivadores e com um diferencial na forma de ensinar as crianças. Em conjunto com esses professores, Malaguzzi identificou que, as crianças tinham uma dificuldade em compreender a língua italiana oficial, já que as famílias por um período longo utilizavam o dialeto local. A principal mudança ocorre quando o corpo docente solicita ajuda aos pais por meio da cooperação, quebrando com os padrões tradicionais (Malaguzzi, 2016).

Esse princípio impulsiona o trabalho coletivo dos professores e pais administradores, proporcionando uma continuidade no trabalho, colocando em evidência que aprendiam enquanto ensinavam, por meio da escuta das crianças. Outrossim, Malaguzzi (2016, p. 59) reforça o conceito de “que as coisas relativas às crianças e para as crianças são apreendidas através das próprias crianças”. Aqui,

vemos uma mudança que revoluciona a definição do professor que possui o saber e que considera a criança como peça principal no processo educativo. Porém, Malaguzzi afirmou que, ao iniciar o trabalho com os pais, foram desencadeados vários momentos de medo e entusiasmo.

Nesse caso, ele enfatiza que tinha consciência de suas imperfeições, fazendo referências de suas dificuldades que deparava, tais como aumentar os materiais disponíveis e de que maneira utilizá-los com as crianças. Isso se tornou algo desafiador para Malaguzzi, pois ele não conhecia suas capacidades e muito menos as das crianças. Desse modo, no decorrer do processo, Malaguzzi mostrava com clareza para as mães que tal como seus filhos todos estavam passando por uma fase de aprendizado. Malaguzzi acredita que tudo o que ocorreu foi uma maneira de preparar-se para 1963.

Nesse contexto, em meados de 1963, foi inaugurada a primeira Escola Municipal de Educação Infantil de Reggio Emília, que recebeu o nome de Robinson Crusoe, em homenagem às aventuras do herói de Defoe. Isto foi considerado um grande marco, para desvincular o monopólio que a Igreja Católica tinha até então praticado sobre a educação das crianças pequenas (Malaguzzi, 2016). A comunidade, nesse caso, buscava uma escola de excelente qualidade, sem a perspectiva da caridade e da discriminação, que considerasse o direito da criança em ser protagonista e de garantir a curiosidade como alicerce de sua aprendizagem. Nessa condição, em 1967, todas as escolas dirigidas por pais passaram a ser administradas pelo município de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2016). Tal fato tornou-se possível a partir das reivindicações de professores, mulheres, pais, conselhos de cidadãos e escolares, no sentido de favorecer e assegurar progressos nos serviços sociais e de educação (Silva, 2016).

Entretanto, foi na década de 1970, que a questão educacional e de serviço social de Reggio Emília, tornou-se assuntos nacionais essenciais, que expandiram o debate cultural e civil. Malaguzzi aumentava o diálogo com poetas, escritores, pesquisadores da infância e organizava encontros nacionais, proporcionando novos debates sucedidos de publicações acerca da temática (Malaguzzi, 2016).

Além disso, Reggio Emília dialogou com países a partir de 1979 e recebeu as delegações de Cuba, Espanha, Japão, Bulgária, Suíça e França. Isso resultou na exposição em Estocolmo (1981), denominada “O olho salta o muro”, com base nas documentações realizadas nos nidos e nas escolas de infância. Apesar disso seu

reconhecimento internacional ocorreu apenas em 1991, por meio de uma publicação da Revista Newsweek que indicou a Escola Municipal de Infância Diana, como uma instituição inovadora de educação infantil (Silva, 2016).

Podemos observar que, desde o pós-Guerra, as condutas participativas e de solidariedade dos cidadãos italianos sobreviventes da guerra, impulsionaram um ambiente que despertasse o interesse em implementar uma educação de qualidade para as crianças pequenas, daquela localidade. Com o passar dos anos, tais fatores, motivaram diversos estudiosos e professores a conhecerem a abordagem, que alia o envolvimento das famílias, das crianças e da comunidade. À vista disso, notamos que Loris Malaguzzi foi um pedagogo ligado à atualidade, observador e interessado em estudos e desenvolvimento de novos conceitos de diversas disciplinas, além de ser um excelente leitor e que sempre estava deixando os demais colegas atualizados com assuntos de política (Vecchi, 2017).

Malaguzzi sempre acreditou que as crianças, desde seu nascimento, já possuíam potenciais inatos que sempre impressionaram os adultos. Por meio da autonomia, as crianças conseguem produzir seus respectivos pensamentos, perguntas e experiências de respostas. Desta maneira, as escolas têm um papel inovador, que em vez de apenas cuidar de crianças, precisam estabelecer o uso da observação, da pesquisa e da investigação, partindo dos professores que, conectados com as crianças, participam de um novo formato de educação (Gandini, 2019). Então, a abordagem, para Malaguzzi, está pautada nas “possibilidades, versões, teorias provisórias, que podem ser experimentadas, significadas por adultos e crianças na construção do conhecimento e que estão sujeitas à ressignificação” (Proença, 2018, p.75).

Podemos perceber que a abordagem Reggio Emilia baseia-se em uma ideia de uma criança potente, criativa, ativa, com suas especificidades, com competência para explorar e descobrir o mundo que a rodeia. Assim sendo, a abordagem reggiana concebe que, para a criança ser protagonista, é necessário que tanto as práticas educativas quanto pedagógicas permitam “o direito de participar, de ser ouvida e respeitada nas tomadas de decisões de assuntos que lhe dizem respeito” (Tonela; Moção, 2022, p. 8). Dessa maneira, a criança é vista como protagonista de seu aprendizado, com capacidades e potência. Nesse sentido, a abordagem reggiana institui que os educadores tenham como princípios a observação e a escuta das crianças, em um contexto que envolve a Pedagogia da Relação e da Escuta, no qual

adultos e crianças têm funções que se complementam: dialogam por meio de perguntas, ouvem e respondem uns aos outros (Pereira, 2021).

Essa relação de escuta é um dos princípios primordiais que constituem a abordagem de Reggio Emilia. Entretanto, outros fatores são essenciais para que o trabalho educacional desenvolvido seja proveitoso, são eles: 1) um trabalho participativo em busca da qualidade da educação, principalmente das crianças pequenas, que envolve as famílias das crianças, professores, crianças e a comunidade; 2) a consideração pelo direito dos protagonistas da educação: crianças, professores e famílias; 3) o reconhecimento dos direitos das crianças e como é possível aprender com elas; 4) a constituição de uma escola para crianças pequenas que respeite suas potências e competências (Pereira, 2021).

De acordo com Malaguzzi (2016), para que esses princípios aconteçam é necessário que a escola seja um ambiente aconchegante, onde crianças, professores e famílias experimentem a sensação de como se estivessem em casa. Isso reforça a importância do ambiente que, segundo as escolas de Reggio, desde a entrada no recinto escolar, todos entendem a maneira e a organização educacional. Essas impressões são possíveis de serem notadas, pois, de acordo com Gandini (2016), as escolas para crianças pequenas de Reggio Emilia, proporcionam uma sensação de delicadeza, um ambiente de descobertas e de tranquilidade.

Nas creches, existem espaços pensados para os bebês e crianças pequenas, dando uma atenção ao ambiente físico que “tem uma qualidade específica que nos lembra da necessidade das crianças pequenas por uma aproximação e por trocas positivas” (Gandini, 2016, p. 336). As salas contam com carpetes e travesseiros para as crianças poderem explorar os espaços e engatinhar, pois os espaços são grandes e adequados para o movimento (Gandini, 2016). Adicionalmente, as salas têm repartições de vidro, utilizados para que se visualize a cozinha, outras salas onde crianças de faixa etária diferente brincam.

Ademais, existem outros espaços, como o ateliê, o estúdio e o laboratório da escola, utilizados para o manuseio ou experimentação com linguagens visuais, que podem ser trabalhadas de diversas formas, com ou sem o uso das linguagens verbais (Malaguzzi, 2016). O ateliê, especificamente, é um local destinado às crianças, no qual “exploram tintas, canetas, farinha, argila e muito mais” (Gandini, 2016, p. 336).

Além disso, a tecnologia é algo bem presente no ateliê. As ferramentas utilizadas desde sua implementação são as câmeras, o gravador e a filmadora, como

maneira de incluir equipamentos modernos, acompanhando, assim, as transformações que estão sendo incluídas na sociedade (Gandini, 2019). Além do mais, os professores necessitam de recursos tecnológicos, como um computador com software gráfico e de diagramação de páginas, um scanner e uma impressora. O espaço do ateliê pode ser utilizado para produzir a documentação pedagógica, da mesma maneira que pode ser um espaço para as crianças assistirem vídeos, terem acesso a diferentes tipos de livros e a outros recursos tecnológicos (Schawll, 2019). Sobretudo, além dos ateliês, ainda são disponibilizados miniateliers localizados próximos às salas de aula, salas de músicas, uma sala de arquivo utilizada para colocar materiais de variados tamanhos que podem ter sido confeccionados pelos pais e professores (Malaguzzi, 2016).

Nesse contexto, notamos que a abordagem Reggio Emilia é pautada na criança vista como potente, na qual se dá ênfase nos espaços e nas diversas experiências vivenciadas por elas. O professor tem o papel de desenvolver a escuta da criança, bem como registrar e documentar o que é observado (Cardoso, 2018). A documentação pedagógica proveniente das observações das crianças, torna-se um meio “de mostrarmos para a comunidade o que acontece dentro da creche e da pré-escola” (Gandini; Goldhaber, 2002, p.158). Esse processo se torna ainda mais significativo, quando as documentações são compartilhadas com todos os que fazem parte do processo, desenvolvendo uma análise coletiva e tornando essa prática mais valiosa com a contribuição de diversos olhares (Cardoso, 2018).

3.2 A Documentação Pedagógica

De acordo com pessoas próximas, Loris Malaguzzi, tinha a capacidade de atrair as pessoas por sua aptidão em narrar, contar e recontar histórias (Simiano, 2015). Para ele, há um grande aprendizado com as crianças, e por isso dedicou-se a desenvolver um trabalho com elas. Por meio da experiência de Malaguzzi, em Reggio Emilia, o que se torna uma referência no trabalho educativo nas creches e pré-escolas é a documentação pedagógica. Mas afinal, o que é a documentação pedagógica?

De acordo com Fochi (2019, p.84), “é na virada dos anos 80 para os anos 90 que começa, a ser nomeada, a união de diferentes estratégias de observação, registro, interpretação e comunicação, como a documentação pedagógica”. Malaguzzi, como professor e gestor, teve um papel primordial na criação de critérios

pedagógicos e políticos, sendo precursor para o sucesso da Documentação Pedagógica em Reggio Emilia, e se tornou mundialmente conhecida na década de 90 (Mello *et al.*, 2017).

Na visão teórica italiana, a ideia de documentação pedagógica está ligada à importância desse desenvolvimento de proporcionar a evidência às experiências das crianças, tomando como base o observar e a escuta (Pandini- Simiano *et al.*, 2018; Simiano, 2018). Assim sendo, a documentação tem como princípio o interesse da escuta, da observação, do registro, da interpretação, contemplando a criança como um indivíduo com direitos, com potência e competências (Simiano, 2018; Pandini- Simiano *et al.*, 2018; Pereira, 2021). A documentação trata-se de uma narrativa, de uma explicação de situações vivenciadas pelas crianças, definidas pelo professor e que ocorrem no percurso da aprendizagem.

Esse ato de documentar auxilia a entender como a criança constrói seu conhecimento, tornando-o visível (Alonso *et al.*, 2021), pautado na ligação do escutar e olhar. A escuta sensível busca sensibilidade, um olhar sem pré-julgamento e sem pressa. Portanto, não é algo fácil, e necessita de um “contexto de escuta” em que é essencial aprender a ouvir e a narrar, exigindo esforço, tempo, além de disponibilidade de quem ouve (Rinaldi, 2022).

No desenvolvimento da documentação pedagógica, torna-se fundamental “ver, ouvir, sentir e perceber os bebês e crianças pequenas. Porém, estes atos não são naturais e precisam ser aprendidos” (Simiano, 2015, p. 59). Para que isso ocorra, o professor precisa se fazer presente e escutar a criança em diversos momentos do cotidiano. Essa escuta é entendida como a dedicação constante, por parte de quem ouve. Em vista disso, quando se refere à escuta, não é apenas o escutar da palavra, mas um escutar amplo que capta todos os sentidos, que constata diferentes linguagens (Simiano, 2015). A escuta, como apreciação de conectar-se ao outro, é um tempo cheio de quietude e de pausas (Rinaldi, 2022).

A documentação é vista como a escuta visível, constituída por meio de notas, slides, vídeos, fotos, relatos e outros meios que buscam confirmar os processos e aprendizagens das crianças, tornando-os perceptíveis (Rinaldi, 2022). É importante ressaltar, que a documentação pedagógica, não é pautada apenas no acervo de fotos ou atividades, sem que o professor saiba o que fazer com esse material e sem ter uma intencionalidade do que observar e do que registrar (Adorno, 2022).

A ação de observar é algo presente no cotidiano na escola infantil, portanto, é

preciso reflexão e interpretação. De acordo com Hoyuelos e Riera (2019), o observador deve ter um foco em uma situação, concentrando-se em selecionar o olhar. Nesse sentido, é necessário ter alguns pontos de atenção, tais como: observar o desenvolvimento da criança quando está realizando uma atividade, ou seja, como ela explora e aproxima-se dos objetos; em outras sessões, observar como se dá a evolução do desenvolvimento da brincadeira que realiza (Hoyuelos; Rieira, 2019).

Também podemos destacar o papel do adulto no processo da ação da criança; a interferência dos espaços onde ocorrem as brincadeiras e atividades, isto é, as características que os materiais disponibilizados demonstram, os significados que as crianças concedem a eles e quais explorações elas realizam (Hoyuelos; Rieira, 2019). Nesse sentido, o registro resulta em disponibilizar um documento que é observado e que compreende um momento único (Hoyuelos; Rieira, 2019). Os registros da documentação pedagógica têm necessidade de representar uma narrativa que tenha significado para o professor e para quem recebe essa documentação, sendo essencial analisá-los e organizá-los. (Goiânia, 2023).

Paulo Fochi (2019), em sua tese de doutorado, pesquisou sobre a documentação pedagógica e desenvolveu um trabalho no OBECI, utilizando o termo observáveis, para se referir a esse agrupamento de observações e registros. Os observáveis são concebidos durante o cotidiano pedagógico, provenientes da observação e registro, que possibilitam ao adulto entender a profundidade da atuação das crianças, comparar suas escolhas e problematizá-las (Fochi, 2019).

Portanto, no momento de partilhar para tornar visível a história, muitos modos podem ser aplicados, pode-se utilizar diferentes materiais pensando em como, o que, para quem comunicar (Ostetto, 2017, p.31). As formas de coletar as observações podem ser por meio de “notas de campos, registros descritivos, registros anedóticos” (Hoyuelos; Rieira, 2019, p.95), “anotações de professor, fotografias, vídeos, exemplares de produções das crianças, gravações de áudios” (Fochi, 2019, p.217), “painéis expositivos, bloco (álbum), cadernos de registros, planejamentos (mapas conceituais), produção das crianças que foram guardadas, relatórios individuais e de grupos individuais e de grupos” (Ostetto, 2017, p.33).

Sobretudo, são essenciais os instrumentos apropriados para a escuta e observação das crianças e, para que os professores com esses recursos saibam utilizá-los claramente, reunindo as pesquisas das crianças (Martini *et al.*, 2020). Essa prática cotidiana pode ser apoiada nesses recursos, tais como pautas de observação,

blocos de anotações, mapas conceituais e fotografias, para registrar e revisitar esses momentos vividos pelas crianças.

As planilhas de observação são instrumentos que possibilitam uma observação focada, partindo das reflexões e observações realizadas pelo professor de maneira individual, sobre as experiências e ações das crianças. O processo de observar requer escolhas do que escutar e direcionar o que o professor irá documentar (Martini *et al.*, 2020).

Outra possibilidade de recurso, a ser utilizada, são os chamados bloção (Ostetto, 2017) ou blocos de anotações (Martini *et al.*, 2020). O bloco de anotações é composto por folhas de sulfite A3, nas quais se anotam as experiências do grupo, podendo conter fotografias, desenhos, histórias e narrativas das crianças (Ostetto, 2017; Martini *et al.*, 2020). O principal objetivo é ser desenvolvido no decorrer do ano, contemplando diversos momentos da vivência escolar, sendo um relevante papel da documentação, o qual é a comunicação (Ostetto, 2017).

O mapa conceitual, por sua vez, pode ser considerado como o ponto de partida para a elaboração do planejamento e mapear os caminhos. “As crianças, com vez e voz ativas confirmam ou redefinem, no dia a dia, as linhas traçadas no mapa conceitual, entrelaçando desejos e interesses que não se esgotam na rede inicialmente mapeada”(Ostetto, 2017, p.36). Nesse sentido, os mapas conceituais ampliam novas possibilidades a serem descobertas, novas atividades a serem desenvolvidas, brincadeiras que possibilitem novas reações e aprendizados (Ostetto, 2017). Sobretudo, o mapa conceitual torna-se um caminho e promove o conhecimento sobre as capacidades do pensamento da criança, exemplificando como se dá a capacidade investigativa e a reprodução de suas experiências (Martini *et al.*, 2020).

Como já mencionado anteriormente, os registros podem ser compostos por fotografias, pequenas gravações de vídeos ou áudios. É muito comum, atualmente, o uso dos celulares nas escolas, por parte dos professores, para registrar alguns momentos vivenciados na educação infantil. Desse modo, a fotografia, em especial, tem uma função de captar “uma cena específica, num tempo e num espaço determinados por seu olhar, escolhe um ponto de vista específico, tem um objetivo” (Ostetto, 2017, p.42).

Portanto, observamos que a documentação pedagógica pode ser realizada por meio de diferentes formas de registro. À vista disso, a documentação nos auxilia no sentido de aprimorar a capacidade de escuta das crianças (Fochi, 2019). Além disso,

leva-nos a considerar a organização da vida cotidiana na educação infantil que envolve as crianças e os adultos, repensar formas de formação dos professores voltadas à reflexão, descrever as aprendizagens das crianças e de todos os que participam da rotina da educação infantil (Fochi, 2019). Para tanto, apresentaremos a seguir o conceito de mini-história, como uma maneira de narrar os percursos das crianças, sendo uma forma de comunicação para as crianças, para a escola e para as famílias.

3.3. Mini-histórias

A concepção de mini-histórias surge em meados dos anos 80, em Reggio Emilia, na ocasião em que Malaguzzi faz um convite às professoras a descrever sobre os caminhos de aprendizagem das crianças, por meio de relatos curtos, com uso de imagens e textos (Fochi, 2017). De acordo com Santos e Conte (2018), pesquisas realizadas por David Altimir (2010) e Paulo Focchi (2015) na publicação do livro, *Afinal o que fazem os bebês no berçário*, trazem os fatos da rotina no cotidiano como momentos relevantes e que partem da construção da criança, “assim como, podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido” (Santos; Conte, 2018, n.p.).

Nesse contexto, compreende-se que, as mini-histórias são curtos relatos relacionados com uma sequência de cenas que descrevem a realidade vivenciada na educação infantil de bebês e crianças pequenas (Santos; Conte, 2018). Assim sendo, Vecchi (2017, p.216) relata que, “colher, por meio da fotografia e do registro da linguagem verbal, não só o contexto e as estratégias utilizadas pelas crianças, mas um sentido mais profundo do que está acontecendo”. Ademais, as mini-histórias são uma das maneiras de demonstrar, como o adulto entende os observáveis, a fim de mostrar as rapsódias³⁰ da vida cotidiana (Fochi, 2019).

Contudo, para documentar tais ações, é imprescindível praticar, no dia a dia,

³⁰ “Rapsódias são fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e comparados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica” (Fochi, p.19, 2019). Disponível em: FOCHI, Paulo Sergio. Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil-OBECL. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.184p.

para que se possa realmente aprender. Nesse caso, Fochi (2017, p.35) destaca que “é a partir do exercício de rever os observáveis que se elege algo episódico para narrar, como uma mini-história”. Para Vecchi (2017), é necessário compreender de maneira rápida, dando significado para qual imagem pode dar sentido ao que está ocorrendo. Nessa conjuntura, Santos e Conte (2018), relatam que, por meio de pesquisas realizadas por David Altimir (2010) e por Paulo Focchi (2015) na publicação do livro, *Afinal o que fazem os bebês no berçário*, são trazidos os fatos da rotina no cotidiano como momentos significativos para a escrita da mini-história:

[...] assim como podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-as em uma memória autoformativa das intervenções pedagógicas (Santos; Conte, 2018, n.p).

No desenvolvimento das mini-histórias, a intencionalidade, a escolha e seleção dos contextos e situações observáveis realizadas pelo professor são de extrema importância (Santos; Conte, 2018). Portanto, é possível que se observe e respeite as diversas necessidades das crianças (Fochi, 2019). Assim, conforme o professor interpreta os observáveis, será possível “tornar visíveis as aprendizagens, a partir das mini-histórias” (Santos; Conte, 2018, p.199). Dessa maneira, quando o professor realiza seu planejamento focado nas mini-histórias, pode partir dos registros fotográficos ou de pequenos vídeos para ter um indício do que irá desenvolver com as crianças (Santos; Conte, 2018). O uso dos *smartphones* aliado à tecnologia pode auxiliar o professor nesse processo de registro.

Para o registro ocorrer no contexto da Educação Infantil, deve-se considerar o desejo do professor em conhecer e investigar as crianças (Fochi, 2019). Nesse sentido, Paulo Fochi nos mostra algumas reflexões, descritas a seguir, para o registro fotográfico dessas descobertas:

O que as crianças fazem? Como exploram os ambientes e espaços? Quais seus interesses? De que forma se expressam? Como se relacionam e interagem entre si? Como investigam corporalmente algo? De que forma posso realizar um registro que traga informações e proporcionem uma reflexão das ações e expressões das crianças? (Fochi, 2019, p.108)

Nessa perspectiva, para realizar momentos fotográficos, é recomendado posicionar-se de maneira que não haja distração e nem influência para os bebês e crianças ao realizar as ações e movimentos (Fochi, 2019). Além disso, o professor

tem um papel de captar imagens das crianças com o intuito de “mostrar as expressões máximas dos alunos nos seus momentos e processos de aprendizagem, contribuindo e sabendo mostrar a realidade sob o melhor aspecto” (Silva, 2014, p. 269). Para selecionar as fotos, para o registro da mini-história, deve-se considerar alguns pontos importante para isso ocorrer:

as fotos devem ter boas luminosidade; o plano de fundo deve ser esteticamente limpo sem muitas informações; as fotos devem ser tiradas na altura das crianças; deve-se registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas devem ter informações diferentes, não repetir a mesma ação por exemplo (Santos; Conte, 2018).

Desse modo, ao escolher as fotos, não existe uma regra para a quantidade de imagens a serem selecionadas (Fochi, 2019). Pode ocorrer que o professor precise fazer uma escolha minuciosa das imagens mais adequadas e que traduzam o objetivo da sua narração. Segundo Silva e Conte (2018, n.p.), “não é uma tarefa simples, pois as escolhas trazem as interpretações e relações do adulto com o contexto”.

Depois da etapa de organizar as fotos que farão parte da mini-história, o professor precisa narrar a cena, podendo para isso ser: o narrador personagem, narrador observador ou narrador onisciente (Fochi, 2019). Após estas informações organizadas, ou seja, após as fotos serem escolhidas, o texto a ser narrado ser produzido, o professor, portanto, revisita os observáveis. Nesse contexto, faz uma reflexão das imagens, “volta-se para elas no momento de seu planejamento, em um novo momento de escuta” (Fochi, 2019, p.129). Também é necessário destacar que, após revisitar as fotos ou vídeos, é preciso interpretar e organizar as imagens para que, após essa reorganização, poder ser compartilhado, inicialmente com os demais colegas da instituição (Simiano *et al.*, 2017) e posteriormente compartilhar com as famílias.

4. Percurso metodológico

Nessa seção, apresentaremos o caminho metodológico e descreveremos a escolha do local, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Assim, o presente estudo utiliza um enfoque qualitativo, com características da pesquisa-ação. Conforme Godoy (1995, p.58), “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise de dados”, mas busca dados representativos sobre pessoas, lugares e processos participativos por meio da relação direta do pesquisador com o cenário estudado, investigando o panorama dos envolvidos na pesquisa (Godoy, 1995).

Levando em consideração esse contexto, optou-se pela pesquisa-ação pelo fato de ser uma metodologia participativa que proporciona um processo de aprendizagem, autorreflexão e de ações voltadas para a realidade dos envolvidos na pesquisa. Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação busca ligar a pesquisa à ação ou à prática, ou seja, estabelecer o conhecimento como parte da prática. É, portanto, uma forma de se fazer pesquisa, levando o pesquisador à prática e tem o interesse de aperfeiçoar o entendimento dela. A pesquisa-ação educacional, segundo Tripp (2005), é um procedimento para o desenvolvimento de professores e pesquisadores a fim de aperfeiçoar a educação e o ensino dos seus alunos. Nesse sentido, reforça a ideia de que o pesquisador e os pesquisados compõem sujeitos participantes no processo de aquisição de novos saberes.

Buscando a perspectiva de obtenção de novos saberes, este estudo leva em conta aspectos da formação de professores de uma creche de uma cidade do interior paulista, com foco na Documentação Pedagógica. Para tanto, inicialmente foi utilizada a aplicação de um questionário com perguntas abertas e semiabertas. Posteriormente fizemos o uso de entrevistas semiestruturadas, para identificar quais conceitos os participantes conhecem acerca da temática. Entendemos que a entrevista semiestruturada é um instrumento que adota um roteiro pré-definido, mas que pode ser complementado com outras questões, e, conforme a entrevista, é conduzida. Dessa forma, a entrevista semiestruturada permite que apareçam pontos não detectados na aplicação do questionário, além de respostas mais espontâneas (Manzini, 2004).

Após as entrevistas, foram planejadas oficinas formativas, e por se tratar de

um tema que os professores não possuem muito conhecimento, foram ofertados quatro momentos formativos com o grupo de professores dessa creche em estudo. Nesse sentido, tais encontros formativos visam aprimorar as formações da equipe docente, promovendo ações que proporcionem experiências pedagógicas exitosas no campo da Documentação Pedagógica.

Durante as oficinas formativas, também iniciamos o acompanhamento das turmas do Ciclo I, II, e III, pois adequamos as datas conforme disponibilidade e horários das professoras participantes. Nesse contexto, a primeira formação ocorreu no dia dezoito de novembro, e no intervalo até o próximo encontro com as professoras, realizamos a aplicação da prática com uma turma do Ciclo 3 nos dias: 27 e 30 de outubro; 01 e 07 de novembro de 2023. Após a segunda oficina, ocorrida no dia 08 de novembro, continuamos as práticas inspiradas em Reggio Emilia com a sala do ciclo 3, no dia 13 de novembro.

A terceira oficina aconteceu no dia 22 de novembro, iniciamos a primeira proposta de atividades com o ciclo 1, no dia 29 de novembro, e logo após, demos uma pausa, devido ao afastamento das professoras e de algumas crianças por motivo de saúde. Acordamos com a professora do Ciclo 2 as datas para as atividades e as realizamos nos dias 05, 06, 08 de dezembro. Nos dias 12 e 14 de dezembro, fizemos duas intervenções, sendo uma no período da manhã com o Ciclo 2 e a outra no período da tarde com o Ciclo 1.

Com a participação na sala referência do Ciclo 1, no dia 12 de dezembro, trouxemos para a quarta oficina, ocorrida no dia 15 de dezembro, a proposta das professoras redigirem uma mini-história. A partir da possibilidade de escrever mini-histórias, partindo do contexto vivenciado na sala da turma do Ciclo 1, com a colaboração das professoras regentes (Ciclo 1), foi possível proporcionar um momento de reflexão e um diálogo entre as participantes.

4.1 Local

A escolha da creche deu-se por ser uma instituição infantil pública, que atende crianças de zero a três anos de idade, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Além disso, a pesquisadora faz parte do quadro docente dessa instituição, o que, apesar dos desafios, pode funcionar como elemento facilitador para realização de uma pesquisa com intervenção. A seguir, o Quadro

10, apresenta características da organização das turmas da instituição pesquisada.

Quadro 10. Características gerais da instituição pesquisada

Sala de referência	Quantidade de crianças atendidas	Quantidade de professor por período
Ciclo I-A/B	12	4
Ciclo II-A/B	16	4
Ciclo II- C/D	16	4
Ciclo II- E/F	16	4
Ciclo II- G	8	2
Ciclo III- A/B	20	4
Ciclo III- C/D	16	4
Ciclo III- E/F	16	4
Ciclo III-G	10	2
Professor em readaptação	0	2
Professor afastada	0	2
Total	130	37

Fonte: Autoria própria (2023)

A instituição conta com trinta e sete professores, sendo dois em processo de readaptação e duas afastadas. Das trinta e sete professoras, vinte são concursadas e dezessete são contratadas por tempo determinado (processo seletivo).

Os demais funcionários, que fazem parte do quadro da instituição estão relacionados no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11. Servidores não docentes da instituição

Função	Número
Cozinheiros	3
Cozinheira em readaptação	1
Secretária escolar	1
Diretora escolar (cargo de confiança)	1
Total	6

Fonte: Autoria própria (2023)

A creche, também, conta com profissionais terceirizados para a prestação de serviços, tais como: quatro funcionárias auxiliares de limpeza, uma auxiliar administrativa, uma porteira e quatro apoios escolares. Todos esses colaboradores cumprem uma carga horária de 40 horas/semanais. O apoio escolar realiza o trabalho de auxiliar as professoras em diversos momentos da rotina, como troca de fraldas, banhos e momentos de alimentação.

4.2 Participantes

Do quadro de professoras dessa instituição, catorze participaram da pesquisa. Apresentamos a seguir, no Quadro 12, as informações da idade, vínculo empregatício com o município, cursos superiores e de pós-graduações realizadas pelas participantes:

Quadro 12. Perfil e formação acadêmicas das professoras entrevistada

Participantes	Idade	Curso Superior	Pós-Graduação	Cursos sobre Reggio Emilia	Vínculo Empregatício
Joana	28 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Não	Emergencial
Maria	42 anos	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia	Não	Emergencial
Júlia	50 anos	Pedagogia	Ensino Lúdico	Não	Emergencial
Bianca	48 anos	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado	Não	Efetiva
Leandra	35 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento; Educação Especial com ênfase em TEA	Não	Emergencial
Rafaela	37 anos	Pedagogia e Artes	Educação Inclusiva; Ética e valores na educação	Sim (curso de extensão)	Efetiva
Isabela	46 anos	Pedagogia; Artes	Atendimento Especializado com ênfase em TEA;	Não	Efetiva
Gabriela	40 anos	Pedagogia	Ensino Lúdico, Educação Infantil; Educação Especial	Sim (curso de extensão)	Efetiva
Beatriz	39 anos	Pedagogia; Letras e Artes	Educação Infantil e Alfabetização; Psicopedagogia	Não	Efetiva
Helena	45 anos	Pedagogia	Educação Infantil e Educação Especial	Não	Emergencial
Luísa	46 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Não	Efetiva
Juliana	33 anos	Pedagogia	Educação Infantil; Alfabetização e Letramento	Não	Emergencial
Fátima	45 anos	Pedagogia; História (em andamento)	Não tem	Não	Efetiva
Carolina	48 anos	Pedagogia	Educação Infantil	Não	Emergencial

Fonte: Autoria própria, dados obtidos durante as entrevistas (2023)

Como podemos observar, todas as participantes possuem nível superior em Pedagogia, sendo sete com vínculo trabalhista estatutário e sete com vínculo celetista. A maioria das professoras tem idade que variam entre 28 e 50 anos, o que sugere uma variedade de experiências e vivências. As pós-graduações das professoras estão concentradas em áreas como Atendimento Especializado, Psicopedagogia e Educação Infantil, destacando um olhar direcionado às práticas inclusivas.

As professoras, como mencionado anteriormente, trabalham diretamente com as crianças durante apenas um período. Portanto, das participantes, constatamos que sete professoras lecionam no período da manhã (50%) e sete professoras lecionam no período da tarde (50%), conforme ilustrado no Quadro 13:

Quadro 13. Informações acerca das professoras que responderam ao questionário

Turmas	Quantidade de professoras
Ciclo I	2
Ciclo II	6
Ciclo III	8
Ciclo IV	0
Total	16

Fonte: Autoria própria (2023)

Analisando o quadro, vemos que a maior concentração de docentes está no ciclo 3, contando com oito profissionais. Outra informação levantada foi a respeito do tempo em que as professoras atuam em creche, a qual podemos visualizar no Quadro 14:

Quadro 14. Informações sobre tempo de serviço em creches das professoras que responderam ao questionário

Tempo de serviço	Quantidade de professoras
1 a 5 anos	3
5 a 10 anos	6
10 a 20 anos	6
Mais de 20 anos	1
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora

Das professoras que trabalham na creche em estudo, vemos que todas já possuem uma experiências com crianças da faixa etária, variando com uma média de 5 a 20 anos que atuam nesse segmento. Diante desse cenário, observamos que o corpo docente indica uma equipe com experiência e que podem ter momentos que contemplem as trocas e discussões sobre a prática.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Dando continuidade ao estudo, construímos um questionário, com objetivo de levantar o conhecimento que as professoras possuíam sobre a documentação pedagógica e a abordagem reggiana. Para Marchesan e Ramos (2012, p.252), “questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação.” As vantagens de utilizar o questionário são: as respostas são obtidas de forma rápida, pode ser respondido em um horário mais flexível pela pessoa que está participando, não há influência do pesquisador e economiza tempo (Oliveira *et al.*, 2016).

Dessa forma, o instrumento foi dividido em duas partes. Na primeira etapa, solicitamos aos docentes que respondessem às perguntas abertas a respeito de gênero, turno de trabalho, turma que leciona e o tempo que atua como professora. Na segunda parte, abordamos o que as professoras entendiam sobre documentação pedagógica, se já tinham realizado esse tipo de documentação, e de que maneira isso poderia contribuir para a formação de professores.

A partir das devolutivas dos participantes, construímos uma entrevista com um roteiro semiestruturado, visando investigar questões relativas à formação continuada de professores e como o planejamento das atividades para as crianças são realizadas. Sobre a formação continuada dos professores, investigamos os cursos que os professores participantes realizaram após se formarem em Pedagogia ou Normal Superior; se as formações ofertadas pela rede em estudo oportunizam práticas que podem ser aplicadas na creche; se há momentos para a troca de experiências entre os docentes e qual foi o motivo para participar das formações inspiradas na Abordagem Reggio. Sobre a prática com as crianças, investigamos como se dá a preparação do ambiente, se o planejamento parte das observações do que as crianças realizam ou do que o professor determina e, se possuem o hábito de observar e

documentar as falas das crianças.

Nesse sentido, vemos que as entrevistas são essenciais quando se necessita “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (Duarte, 2004, p.215). Além disso, a entrevista contribui para uma compreensão mais aprofundada de como cada indivíduo observa, entende sua realidade e as relações que se determinam dentro daquele grupo, o que, de modo geral, é mais complexo alcançar com outros recursos de coleta de dados (Duarte, 2004). Ademais, o roteiro garante ao pesquisador que as perguntas sejam realizadas no percurso da entrevista, sendo esse um meio de assessorar a comunicação no momento do diálogo. (Manzini, 2003, p.13)

4.4 Procedimentos de coletas de dados

O primeiro contato, realizado com a creche presencialmente, foi em meados de maio de 2022, quando iniciamos uma conversa com a gestora sobre a proposta de estudo nessa instituição. Ficou acordado que a pesquisadora contactaria com as professoras em junho, mês que houve a apresentação da proposta inicial da pesquisa, durante o Trabalho Docente Coletivo Acompanhamento (TDC Acompanhamento) dos professores, reunião essa em que foi lavrada na Ata de TDC da instituição. Alguns professores já demonstraram interesse nesse primeiro contato. Posteriormente, por meio da Reunião do Conselho de Escola, no dia 20 de setembro de 2022, a proposta foi apresentada aos membros do Conselho: pais, professores e direção, que acataram a nossa proposta.

Dando sequência, enviamos, em 16 de novembro de 2022, a documentação necessária para a realização da pesquisa, por e-mail, a Carta de Solicitação de Pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação, especificamente para a Divisão de Educação Infantil. Obtivemos o retorno do Parecer do Projeto de Pesquisa de Mestrado em 24 de novembro de 2022, com as devidas instruções e autorização para a pesquisa. Em seguida, demos início à submissão do protocolo ao Comitê de Ética Local. Entre o tempo de análise pelo Comitê de Ética e a mudança de ano letivo, novos docentes assumiram o cargo na instituição, e, por isso, uma nova reunião ocorreu para que eles conhecessem a proposta da pesquisa. A proposta foi apresentada durante o Trabalho Docente Coletivo Escola, que ocorreu no dia 8 de março de 2023, via

Plataforma Meet, juntamente com a gestora da unidade. Por fim, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram entregues posteriormente às pessoas interessadas em participar da pesquisa.

Informamos aos participantes que, por ser uma pesquisa com a participação de professores, as informações coletadas seriam sigilosas e que, caso alguém quisesse desistir de contribuir com a pesquisa, isso poderia ser feito a qualquer momento, e que todos os cuidados éticos estavam sendo tomados. No que se refere ao processo de coleta de dados, o uso de fotos e a gravação em áudio ocorreram com aqueles que assinaram o termo de consentimento voluntário.

Após esses esclarecimentos, as docentes acataram a proposta. Ficou estabelecido que o link do questionário seria enviado pelo WhatsApp da escola, a pedido de alguns professores, pela facilidade de acesso que o aplicativo proporciona. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos docentes no dia 9 de março de 2023, sendo que alguns foram entregues no mesmo dia, e os demais após alguns dias. O questionário preparado pelo Google Forms foi enviado, no dia 10 de março de 2023, para 34 professoras, sendo mantido aberto até início de abril.

Optou-se, nesse primeiro momento, pelo uso do questionário, pelo fato da quantidade de professores e, por acreditarmos que é necessário ter uma resposta mais precisa de quem aceitaria participar da pesquisa. O questionário proporciona as vantagens de atingir mais pessoas ao mesmo tempo, e “economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados” (Lakatos; Marconi, 1999, p. 201). Após o fechamento do questionário, foi verificado que houve um retorno de dezesseis professoras. Na sequência, o questionário foi tabulado em planilha de Excel, pois, de acordo com Manzato e Santos (2012, p.15), “a tabulação consiste em dispor os dados em tabelas, para maior facilidade de representação e verificação das relações entre eles.” Em seguida, as entrevistas foram agendadas, seguindo a disponibilidade de cada profissional no mês de abril, iniciando no dia 13 de abril, com previsão de término até metade do mês de maio. As entrevistas foram realizadas individualmente, por meio da plataforma Meet, e gravadas com o consentimento das participantes. Cada professor poderia optar em abrir ou não o dispositivo da câmera, pois temos como principal foco gravar as falas dos entrevistados. Nesse contexto, o uso do gravador de voz é utilizado nas entrevistas pelo fato de amplificar a capacidade de registro e a obtenção dos componentes de comunicação pertinentes, aperfeiçoando o entendimento da comunicação (Belei *et al.*, 2008, p.189).

As entrevistas foram transcritas logo após serem encerradas. Depois, desse passo, a pesquisadora ouviu a entrevista e fez uma conferência com o texto escrito, visando analisar com cautela as mudanças de voz, interrupções e outros fatores. Essa etapa auxilia a evitar erros, corrigi-los e repensa o rumo da investigação. (Duarte, 2004, p.220). Foram realizadas catorze entrevistas, as quais foram transcritas e, posteriormente, tabuladas.

Após a finalização das entrevistas, foram realizadas quatro oficinas formativas sobre a Documentação Pedagógica, fundamentadas na abordagem Reggio Emilia e realizadas durante o Trabalho Docente Coletivo Escola e Reunião Pedagógica da unidade escolar. As oficinas foram gravadas e transcritas com as falas das professoras, a fim de estabelecer as conexões com o tema proposto. A descrição detalhada é descrita na seção 6. A seguir, o Quadro15, apresenta uma síntese dos temas trabalhados nas formações.

Quadro 15. Resumo da proposta de oficinas formativas

(a concluir)

Data	Tema abordado	Base teórica	Momento de prática
18.10	A Abordagem Reggio Emilia; Documentação Pedagógica	Livro: As Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância; Livro: As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação; Livro: Tornando visível a aprendizagem das crianças que aprendem individualmente e em grupo; Livro: Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nasEscolas do Observatório da cultura infantil-OBECI	Organizando um contexto investigativo; Ações para as crianças: bobina vazada
08.11	Cestos de tesouros; Brincar heurístico; Bandejas de Experimentação	Livro: Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche; Livro: Brincar heurístico: percursos pedagógicos no observatório da Cultura Infantil- OBECI	Organizando bandejas de experimentação para o Ciclo 2
22.11	Pautas de observação; Planejando espaços e materiais	Livro: Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil; Livro: As Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educaçãoda primeira infância; Livro: Desenvolvimento criativo da criança; Produto final mestrado: Observação e registro: possibilidades reflexivas para os professores de creche; Caderno de Orientação da Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo 2023	Realizando as Pautas de observação: bandejas de experimentação; A intencionalidade nas bandejas de experimentação: refletindo sobre os materiais

(conclusão)

Data	Tema abordado	Base teórica	Momento de prática
15.12	Mini-histórias	Livro: Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI; Livro: As cem linguagens em mini-histórias: contada por professores e crianças em Reggio Emilia; Artigo: Mini-histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil;	Escrita de duas mini-histórias

Fonte: Elaborado pela autora conforme as formações do ano de 2022

Assim sendo, optamos pela realização de quatro encontros formativos com professores de uma creche no interior paulista, nos quais desenvolvemos um olhar voltado a temas inspirados na abordagem Reggio Emilia. Utilizamos como aporte teórico Edwards *et al.* (2016), Rinaldi (2014); Fochi (2019), Goldschmied e Jackson (2006); referencial teórico da Rede Municipal de Novo Hamburgo (2020); Montessori (2023); Santana Alves (2017); Rinaldi (2019). Além disso, em todas as formações, exemplificamos para as professoras as possibilidades de preparar o ambiente e disponibilizar materiais potentes para as crianças. Nesse contexto, buscamos trazer a prática para as formações realizadas, a fim de refletir sobre a importância de focar o olhar nas ações das crianças e de comunicar suas trajetórias de aprendizagem.

Dessa forma, os encontros formativos iniciaram às 17h20, presencialmente e, tiveram duração média de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada e, em cada encontro, foram abordadas as questões teóricas e atividades práticas. A modalidade dos encontros de maneira presencial foi definida em consulta à Secretaria Municipal de Educação, que estabeleceu esse formato devido às resoluções municipais que estabelecem os critérios de formação de professores da rede em que está sendo aplicada a pesquisa. Nesse sentido, as datas das formações dos professores foram definidas com a gestora e, posteriormente, comunicadas a estes, no grupo de *WhatsApp* dos funcionários da creche.

Nesse contexto, acompanhamos três professoras, em suas salas referências, utilizando materiais propostos nas oficinas, e registramos as ações das crianças, por meio de fotografias e gravações de vídeos. Para tanto foram utilizados celular e pedestal. Em seguida, acompanhamos com as professoras durante a prática das atividades, na qual a duração varia de 30 minutos a 1 hora, dependendo da faixa etária

da turma e do contexto. Posteriormente, revisitamos as gravações e fotos para transcrever alguns fragmentos, de modo a analisar o brincar e o explorar dos materiais pelas crianças, e também visualizar como se deu a participação das professoras. Em um dos encontros formativos, juntamente com as professoras, utilizamos fotos de um acompanhamento realizado na turma do Ciclo I, com o intuito de analisar e refletir sobre as condutas de uma criança perante o contexto e, com isso, as professoras transformaram em uma mini-história.

Além disso, as práticas nas salas referências foram analisadas utilizando referencial teórico que envolve tanto a documentação pedagógica como o desenvolvimento das crianças de zero a três anos.

4.5. Análise de dados

Para analisar os dados, construímos uma tabela de Excel, na qual foram tabuladas as perguntas do questionário e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras. Para melhor entendimento, estruturamos as análises das respostas abertas dos questionários e, posteriormente, as falas das entrevistadas para que assim pudéssemos responder um dos objetivos traçados para a pesquisa. Em seguida, realizamos uma comparação das respostas para que assim fosse possível elencar os resultados.

Os momentos de formação foram gravados com auxílio do celular (pesquisadora) e pedestal (emprestado por uma professora). Também, registramos, por meio de fotos, alguns momentos da oficina. Após a finalização de cada oficina, as gravações e fotos foram direcionadas a um drive vinculado a um e-mail de uso particular da pesquisadora. Posteriormente, as gravações foram assistidas, para que, assim, documentássemos as falas das professoras e então fizéssemos as análises.

Os acompanhamentos, nas salas das turmas, também foram gravados, utilizando como recurso o celular e pedestal, e, as fotos foram registradas tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras. As gravações das salas das turmas foram encaminhadas para o drive de uso pessoal, para serem analisadas e acompanhadas, conforme descrito na seção 7. Depois disso, algumas fotos foram selecionadas para compor a escrita das ações das crianças e a construção das mini-histórias.

5.CONHECENDO O QUE PENSAM AS PROFESSORAS

Neste tópico, descreveremos os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário e entrevistas. No Apêndice A, foram feitas 8 questões, sendo 4 abertas e 4 fechadas. As questões abertas foram divididas em duas partes com duas perguntas cada. A primeira compreendeu os conhecimentos das professoras acerca da Documentação Pedagógica. A segunda questão pautou-se em identificar se elas utilizam alguma Documentação Pedagógica. As outras duas questões verificaram a contribuição da documentação pedagógica para a formação das professoras e se elas estariam interessadas em aceitar participar de uma intervenção orientada pela pesquisadora sobre o assunto.

5.1 Concepção de Documentação Pedagógica pelas professoras que responderam ao questionário

Questionadas acerca do entendimento sobre a Documentação Pedagógica, observamos que três professoras acreditam que se trata de um documento que pode contribuir na aprendizagem e nas vivências em sala. Helena, uma das professoras, descreve que não sabe ao certo do que se trata a documentação pedagógica: *“Não sei ao certo, mas acredito que seja documentar experiências das crianças na sala de aula, seu processo de desenvolvimento em atividades específicas”*. Outras dez professoras, por sua vez, entendem que a Documentação Pedagógica esteja relacionada com os registros que envolvem as atividades pedagógicas. Das dez professoras, quatro ainda mencionaram as fotos, os vídeos e anotações do docente como documentação pedagógica.

Entendo a documentação como informação que levantamos através dos registros das atividades pedagógicas, por meio de fotos, vídeos, anotações que visam comunicar a aprendizagem dos alunos e promove as aprendizagens dos alunos e promover a reflexão do professor (Rafaela).

Além disso, verificamos que duas professoras afirmaram que a Documentação Pedagógica se baseia no trabalho do docente. Desse modo, Juliana declara: *toda a parte burocrática e a teoria do nosso trabalho*. Outra professora apresentou a compreensão da Documentação Pedagógica como uma possibilidade de ampliar e

deixar evidente os avanços das crianças.

5.2 Realizando a Documentação Pedagógica na prática

Nessa questão, quatro professoras responderam que nunca fizeram uma Documentação Pedagógica, e apenas apresentaram justificativas para sua resposta. Rafaela descreve: *não realizei uma documentação pedagógica em si, pois não tinha muito conhecimento, porém pretendo realizar*. Doze acreditam que realizam a Documentação Pedagógica por meio dos registros de fotos das atividades desenvolvidas dentro e fora dela, com os portfólios das crianças, utilizando o planejamento pelo diário de bordo. *Eu faço registros escritos, fotos e o portfólio das atividades, mas acredito faço só o mínimo, que existam muito mais tipos de documentação pedagógica*. (Joana)

5.3 Contribuição da Documentação Pedagógica na formação das professoras

Todas as dezesseis professoras participantes acreditam que a Documentação Pedagógica pode contribuir em seu processo de formação. Sete professoras justificaram que essa contribuição as auxiliará na prática em sala de aula, por meio de uma didática pautada no aluno e em repensar o seu trabalho desenvolvido com as crianças. Joana afirmou que a documentação pedagógica serve para: *acompanhar o protagonismo e identificar fatores importantes para o desenvolvimento das crianças*.

5.4 Participação de uma intervenção abordando o tema da Documentação Pedagógica

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de uma intervenção que desenvolvesse o tema Documentação Pedagógica, todas as professoras responderam que participariam. Elas afirmaram que essa formação ampliará novos conhecimentos, diferentes maneiras de trabalhar com as crianças e a possibilidade de (acrescentar) novos registros.

5.5 Entrevistas com as professoras

Foram realizadas catorze entrevistas, sendo a faixa etária das participantes é de 28 a 50 anos. Constatou-se que treze professoras possuem pós-graduação, das quais três têm apenas uma pós-graduação, oito têm duas pós-graduação, duas possuem três pós-graduações e apenas uma professora não possui nenhuma pós. O quadro 16, a seguir, apresenta as informações de quais cursos de pós-graduação as professoras entrevistadas possuem:

Quadro 16. Relação dos cursos de pós-graduação das professoras entrevistadas

Cursos	Quantidade de professoras
Alfabetização e letramento	4
Atendimento Educacional Especializado	8
Psicopedagogia	3
Ensino Lúdico	3
Educação Inclusiva	2
Ética e valores na Educação	1
Educação Infantil	4

Fonte: Dados obtidos através das entrevistas realizadas pela autora

Além das capacitações mencionadas, as professoras realizam diversos cursos de capacitação e extensão. Ressaltamos que, duas profissionais estão realizando um curso livre sobre Reggio Emilia.

5.6 Troca de experiências sobre a prática

Quando questionados sobre os momentos em que ocorrem a troca de experiências sobre a prática, as catorze entrevistadas mencionaram que essas interações ocorrem nas formações do ano letivo, incluindo as reuniões pedagógicas, Trabalho Docente Coletivo e, no dia a dia, com as colegas de sala ou por meio de grupos de WhatsApp separados por ciclos e períodos. Nesse sentido, as respostas foram diversas, sendo que nove indicaram que as trocas ocorrem nas reuniões de planejamento e, no dia a dia; três observaram que acontece nos TDCs e em reuniões pedagógicas; uma apenas nos TDCs e outra somente no dia a dia, sem um horário predeterminado para isso.

De acordo com Joana, os momentos de troca de experiências, acontecem nas

reuniões de planejamento, que, de acordo com ela, são realizadas de quatro a cinco vezes ao longo do ano.

É nós temos um roteiro, um script do que a gente quer trabalhar e dentro disso a gente aprofunda as atividades. Eu às vezes eu falo alguma coisa que gostaria de trabalhar, uma outra professora dá ideias e a gente vai trocando experiências que dão certo e se não deu para a faixa etária e aí a gente vai trocando.

Isabela também menciona que essas trocas ocorrem durante o planejamento, realizadas por período, para estipular as atividades e brincadeiras, intercalando-as. Assim, ela explicou como ocorre isso, na prática, após a definição do que será trabalhado.

Primeiramente a gente gosta de fazer no lúdico. Vamos supor, assim, um exemplo, a gente pegou do Miró, o artista. Nós pegamos e imprimimos o desenho que ele fez e a gente passou para as crianças. As crianças olharam tudo e aí nós demos o giz e a criança foi pro chão pra poder fazer o Miró deles né, como se diz. Aí depois que a criança já está inteirada com aquilo que a gente vai passar para o papel. Sendo que isso, pra mim não é o importante, mas a sociedade nos cobra é esse olhar para o papel. Eu para mim seria mais as experiências das crianças vividas e não papel.

Beatriz relatou que o diálogo sobre as experiências acontece nas Reuniões Pedagógicas e, quando questionada sobre os TDCs, ela cita o que acontece na plataforma de maneira virtual. Houve ocasiões em que foi solicitada uma descrição das práticas vivenciadas pelos professores, mas não houve um diálogo para isso. *Não há interação, a gente lê o que o outro profissional fez, e a gente também coloca o que a gente fez, que deu certo, às vezes, alguns colocam fotos, mas não é uma troca tão intensiva, por não ser dinâmica, né?* (Beatriz)

5.7 Atividades e planejamento no ano letivo

Ao perguntar sobre as atividades desenvolvidas no planejamento, dez professoras afirmaram que se baseiam no que acham ser importante para trabalhar com as crianças, enquanto quatro afirmam partir do que observam das crianças durante sua prática em sala. Além disso, todas as entrevistadas declararam que entregam o planejamento antes de observar as crianças, registrando-o, no sistema disponibilizado pela Secretaria da Educação, e enviando uma cópia para a gestora escolar.

Beatriz relata que envia, no e-mail da escola o planejamento de cada bimestre,

contudo, faz as mudanças necessárias no cotidiano. Ela considera, ainda, que o planejamento previamente elaborado auxilia na sequência lógica das atividades a serem desenvolvidas. Quando questionada sobre o processo de observação das crianças, Beatriz explica:

Igual eu falei, eu gosto de fazer os registros, eu observo, por exemplo, eu conto uma história, eu vou dar voz para as crianças, eu deixo eles manipularem os livros, tem algumas crianças que gostam de recontar a história, assim, alguns não conseguem, só olhando as imagens e tentar falar, sabe? Mas eu observo bastante a resposta deles com relação às histórias que a gente conta. Às vezes eles estão brincando, eu também observo, se eles estão, como é que eu vou te dizer, separando os objetos, se eles têm preferências, se eles estão falando as cores (Beatriz).

Rafaela declara que as atividades de seu planejamento são baseadas na sua perspectiva como professora, mas que está empenhada em modificar isso. *Mas ainda encontro dificuldades nisso. É tudo muito corrido, não dá muito tempo (Rafaela).*

Gabriela afirma que, inicialmente, inclui no planejamento o que acredita ser relevante, contudo, se a criança demonstrar alguma necessidade, ela refaz. Quando questionada sobre o momento em que realiza a observação, ela descreve:

O certo seria né, registros (risos). A gente tira muita foto, por enquanto, a gente não pegou o hábito ainda de escrever de ter o como que fala o planejamento, como é que fala o diário de bordo. Não temos o hábito de fazer isso ainda, nós temos o conhecimento, mas não temos o hábito. Nós observamos através de fotos (Rafaela).

Juliana também descreve que elabora seu planejamento, com base na sua concepção de professora, mas que observa como as atividades são executadas pelas crianças. Essa prática possibilita uma análise mais próxima da realidade, adaptando o planejamento às demandas e interesses do grupo. Ela exemplifica essa metodologia ao descrever uma experiência prática:

Por exemplo, a semana passada eu planejei fazer uma atividade de sopro, para trabalhar o sopro com eles. Mas eles não gostaram e não conseguiram. Então eu adaptei de uma outra forma que eles conseguiram fazer e gostaram mais (Juliana).

Como podemos notar, as experiências compartilhadas pelas docentes evidenciam a importância da flexibilidade no planejamento e a de práticas reflexivas. Embora, as professoras tenham a consciência acerca da observação em suas práticas pedagógicas, tais registros ainda são vistos como um desafio.

5.8 Preparação dos ambientes e materiais utilizados

Quando questionadas sobre a preparação dos ambientes, nove docentes responderam que preparam o ambiente, três relataram que o fazem ocasionalmente e duas afirmaram que não o preparam. Ao discutirem sobre os materiais utilizados na preparação dos ambientes, a maioria das entrevistadas relacionou-os ao uso de tintas, pincéis, folhas de sulfite ou papel kraft, e que relacionam as atividades a serem trabalhadas com o planejamento previamente realizado nas reuniões pedagógicas.

Joana menciona que já traz algo preparado, seguindo o planejamento semanal, e que leva em consideração quais as atividades serão realizadas nas folhas e qual tinta usará. Quando questionada se utiliza outros materiais, Joana afirma que faz outras atividades:

[...]quando é uma atividade de ...alguma brincadeira cantada, então já tenho uma playlist já que eu deixo separada que eu vou fazer aquela roda de música com a brincadeira ou algum vídeo que queira mostrar para as crianças. Eu já deixo vídeo preparados para eles não ficarem esperando também ou alguma contação de estória o livrinho já tá separadinho ou até uma brincadeira lúdica alguma coisa com experiências sensoriais eu também já deixo preparado antes (Joana).

Júlia relata que se empenha em preparar o ambiente, mas o grande número de crianças dificulta, por serem duas turmas que dividem a sala. *A não ser que fossem menos crianças da realidade diferente né. E a realidade, principalmente, esse ano na nossa turma tá tendo muitas mordidas, sabe. Então, o olhar é muito importante, o cuidar, então, né, a gente tem que mesclar tudo junto o olhar.* Ademais, Júlia se esforça em seguir o planejamento, e que realiza outras atividades que envolvem coordenação motora, porém, as atividades com tintas e com datas comemorativas continuam predominando.

Então, vamos supor, se a gente for fazer uma atividade da data comemorativa, a gente vai pintar a mãozinha vamos supor deles. Então não é que aqui, a gente trabalha com o xerox mas eu gosto depois na hora de montar eu gosto de escrever lá em cima, por exemplo, cultura indígena né assim o que foi assim trabalhado. Mas não assim ficar em cima batendo, quando eu entrei eu tenho até aqui na minha casa uma quantidade enorme de papel. Me deu assim aquela insegurança, porque eu tinha trabalhado em Jardinópolis na fundamental primeira vez na educação infantil em Ribeirão e então você fica perdido. Porque a realidade dos cursos da Pedagogia com a prática do dia a dia também tem uma distância um pouco né, bem grande. Então, eu tinha eu tirava muito muito xerox eu tenho até coisa que eu não uso mais. Atualmente, eu gosto assim, a gente vai...a gente costuma dar pintura, principalmente as datas né, a gente vai trabalhar muito a gente costuma registrar muito com pintura. Mas eu gosto de escrever depois, não que a gente

costuma tirar xerox aquele trabalhinho desenhadinho, bonitinho, não! A gente dá para eles, só que depois dou uma...acho que fica mais bonitinho. Mas isso eu acho que é por causa que é para entregar no final do ano...aquela coisa que a gente entrega para os pais né. Mas a gente parou de trabalhar, a gente trabalhou sim, a gente trabalhou bastante, mas agora a gente tá tentando mudar, né esse sistema (Júlia).

Bianca esclarece que utiliza guache, pincéis, giz de cera, pintura com as mãos e caixa de papelão. Além disso, conta que adquiriu uma caixa musical com ilustrações para cantar e mostrar os animais às crianças. Porém, relata que enfrenta dificuldades em preparar o ambiente da sala. Menciona, também, que tem crianças em fase de adaptação e que o choro é predominante nesses dias. Além disso, nos momentos musicais, muitos bebês se dispersam, tentam beliscar o colega, se eles conseguem prestar atenção, é por *uns dois minutinhos (Bianca)*.

Então, mas assim a gente tá tentando eles tão melhorando muito né porque agora eles tão parando de chorar, tem alguns que tão melhorando daí eu acredito que a tendência é acalmando mais e melhorando mas a gente tenta. Eu tento preparar um ambiente sim, mais calmo possível (Bianca).

Quando questionada sobre a preparação dos ambientes, Rafaela reconhece que não realiza como gostaria, porém, tenta preparar com o que a escola proporciona de materiais e brinquedos. Este ano, solicitou ajuda aos pais na aquisição de itens como peneiras, utensílios domésticos, rolinhos e pincéis apropriados, uma vez que tais materiais não são oferecidos nas escolas da rede.

5.9 Observar, refletir, narrar e documentar as falas das crianças

Ao serem indagadas sobre a observação, reflexão, narrativa e documentação das falas das crianças, duas professoras responderam que adotaram essa prática no cotidiano. Doze responderam que não têm esse hábito.

Fátima está convicta de que realiza a observação, escuta e documentação das falas das crianças, uma vez que está lidando com uma turma de crianças maiores e que conversam. Segundo Fátima, tais conversas são fundamentais para a execução de seu planejamento. Ela declara que as crianças têm uma preferência em brincar na areia e atividades que envolvam pintura. E para documentar as falas de suas crianças, ela utiliza um caderno onde escreve, de modo geral, o que ocorreu naquele momento com as crianças, o que, segundo ela, torna mais claro o momento da avaliação.

Eu faço assim, eu não documento as falas, eu documento o... Eu tenho um caderno onde eu anoto pra fazer as avaliações. Aí eu anoto tudo deles, assim, tudo que eles estão... O que aconteceu naquele momento, o jeito da criança, como que a criança reagiu naquele dia. Se ela falou alguma coisa, assim, demais, eu anoto também lá. Então, eu documento essas coisas, o que acontece com a criança naquele semestre pra poder passar pra avaliação, essas coisas eu documento. Se for uma fala, tipo, que eu acho necessária, eu documento, sim. Aí eu faço esse caderno, que na hora da avaliação fica mais fácil pra mim poder fazer (Fátima).

Rafaela descreve que, após concluir um curso sobre Reggio Emilia, mudou o seu olhar, mas que ainda não alterou totalmente sua prática. Embora já possua um pouco de conhecimento, ainda não consegue observar e registrar o que a criança está fazendo naquele momento, mas utiliza fotos e filmagens para utilizar, posteriormente, como registro. No entanto, Rafaela descreve que tem dificuldade em registrar, devido à rotina da creche: *Eu acho que seria interessante fazer o registro disso na hora, porque você tá ali, tá fresquinho na sua cabeça, mas a rotina do nosso dia a dia aí não consegui fazer da forma correta que eu gostaria.*

Bianca, assim como Rafaela, tem o desejo de praticar a observação e documentação das falas das crianças. Entretanto, por conta da rotina da sala, impede que isso seja executado, pois Bianca trabalha no período da manhã e, a rotina inclui banho e almoço. Com a dinâmica da sala e a pressa, Bianca diz que já pensou em outras alternativas, mas acaba por decidir deixar para um momento anterior. *Aquilo acaba ficando para depois e depois e acaba que se perdendo, infelizmente é uma realidade né. Não deveria ser, mas é uma realidade. Mas eu acho que a gente assim, eu procuro assim tá melhorando a cada dia (Bianca).*

Maria explica que não havia pensado em basear-se nos desejos das crianças, para realizar a construção de seu planejamento, mas que, quando os bebês balbuciam, já começam a entender o que eles desejam. Quando questionada sobre como documentar o que observa, Maria relata que utiliza o uso do diário de bordo, onde descreve as atividades dadas, mas que não registra algo específico sobre alguma criança em particular. *Eu coloco é a atividade que foi feita no dia só para eu ter o registro do que eu tô trabalhando e eu coloco aquela sigla da BNCC que seria os objetivos, mas assim é o registro simples, só para não perder o que que foi dado. Não é nada avaliativo em relação à criança.* Maria também faz uso de fotografias, no entanto, para montar o portfólio, e não para colocar nos meus registros. (Maria)

Por outro lado, Carolina diz que não havia pensado nessa perspectiva que as

crianças, por serem muito pequenas, oportunizam que elas brinquem e até observam as brincadeiras, mas indaga *mas como não deixar machucar, não deixar um bater no outro. E a gente não para e pensa no que eles podem trazer de diferente para a gente. No aprendizado que eles podem ensinar a gente.*(Carolina).

5.10 Participação em oficinas formativas

Das catorze entrevistadas, treze responderam que as propostas das oficinas formativas podem influenciar na sua prática em sala. Apenas Leandra demonstrou dúvida e respondeu que isso seria bom, mas para as crianças.

Não, eu acredito que não mudar, mas vai acrescentar sim, até porque eles vão tá ali pra... pra ter outros tipos de atividades pra desenvolver outras atividades pra fazer, para adquirir outras habilidades. Então eu acho que vai ser de grande proveito para eles (Leandra).

Maria acredita que, devido à sua pouca experiência com a faixa etária com a qual trabalha, no início de sua prática docente, acabou utilizando o modelo tradicional. Porém, tem outro olhar sobre a sua prática e acredita que adquirir novas possibilidades de ensinar com essa faixa etária vai ajudá-la em sua rotina diária como professora.

Júlia relata que a formação auxiliará na sua forma de registrar e acompanhar as mudanças na área educacional:

Ah, eu acho que sim. É que nem a ...o registro mesmo, por exemplo, através dessa formação que você está fazendo a gente pode ter mais ferramentas, conhecer mais ferramentas para tá fazendo isso, entendeu? Porque o meu básico é como eu te falei é pegar um caderno né e eu achei interessante porque é uma forma de a gente aprender mais formas de tá fazendo esse registro, essa documentação que possa ajudar a gente, né no dia a dia. E a gente tem que procurar mudar um pouco, é porque eu falo a gente vem de uma formação e as coisas estão mudando, né? Eu falo assim, então, é um aprendizado né a mais que a gente tem né (Júlia).

Rafaela relata que, há algum tempo, já ouviu falar sobre a documentação pedagógica e, por isso, realizou um curso para compreender. No entanto, ela ainda tem algumas dúvidas para fazer a documentação, e espera que as oficinas esclareçam algumas dúvidas acerca do tema. Quando questionada sobre os desafios encontrados sobre a documentação pedagógica, Rafaela expõe:

Então, eu assim, para mim, o portfólio que a gente faz é mais ou menos uma documentação. Agora, eu tô com outro olhar, tô até fazendo aqui. Tô tirando

esses dias pra fazer né. Aí assim, dos cursos que eu participei eu percebi que você não precisa documentar tudo o que acontece, você tem que pegar que você achou relevante daquela criança e não do grupo todo, porque não dá para você observar o grupo todo de uma vez, então você foca naquela criança. Você observou alguma coisa interessante que aconteceu durante a atividade e você vai lá e relata como foi a participação da criança, como foi que ela reagiu e tal e isso é minha dificuldade porque a gente não tem tempo pra fazer isso. Então, como que eu faço eu tô aqui agora separando as fotos de tudo que a gente tirou do começo do ano até hoje e eu não tive tempo até agora para arrumar as fotos para fazer. Então, aí a gente vai voltar lá no começo e a gente não vai lembrar o que aconteceu, então essa é a minha maior dificuldade. O tempo para fazer e saber se eu tô fazendo do jeito certo porque antes a gente pegava a foto colocava lá e colocava o que foi a atividade, aí eu percebi que não é só, isso que eu tenho que anotar como a criança interagiu, qual foi a participação dela e isso requer muito tempo que a gente não tem muito (Rafaela).

Beatriz, por sua vez, conta que já fez alguns registros, mas que não teve uma formação específica para isso. Beatriz afirmou que as orientações dadas foram: *vocês têm que fazer o diário de bordo e assim, nos outros anos eu já fazia, já tinha um caderno que eu fazia algumas anotações, eu seguia a mesma linha, não fiz nada além disso, não.*

Helena declara que as oficinas formativas oferecem experiências, proporcionando novas abordagens para trabalhar com as crianças.

Aprender cada vez mais, ter essa nova experiência, essa nova visão, porque às vezes a gente trabalha no automático, com coisas que a gente já tá acostumado no dia a dia, então, quando a gente vê uma pessoa com uma visão diferente, uma proposta diferente, isso é muito legal, porque abre novos caminhos, novos pensamentos, novas possibilidades, e a gente tem que crescer como profissional, como professora, e pensar no que é legal para a criança, novas alternativas, e isso é muito interessante (Helena).

Joana entende que, ao longo das formações, ela será capaz de entender a escuta ativa das crianças, e tentar transformar a concepção de educação infantil na creche, demonstrando assim para outras colegas como isso funciona. Ela descreve que seria “plantar sementinha na cabeça” de outros educadores, e compartilhou uma prática bem-sucedida que já trouxe incentivos a outra colega, vejamos:

O ano passado eu trabalhei com uma professora que era só impresso, ela só trabalhava coisa impressa na A4 ela não tinha ouvido da folha A3. É... era só giz, canetinha, tinta não porque sujava. Então aos poucos eu fui com a vivência que eu tinha algumas coisas eu fui transformando nela, então eu acredito ao longo dos meus anos, conforme o conhecimento que eu for adquirindo eu consiga plantar sementinhas na cabeça de novas educadoras pra mudar a realidade sabe que ainda é (pausa)...ainda é muito eu vejo em outras escolas é a folhinha sendo usada ou xerox sendo usado (Joana).

A narrativa de Joana revela os desafios enfrentados em contextos nos quais práticas tradicionais, como o uso excessivo de atividades impressas e a aversão a materiais que promovem maior interação entre as crianças, ainda predominam. Contudo, o percurso de Joana ressalta que mudanças podem ser alcançadas por meio de uma estratégia sensível, mostrando aos colegas o impacto positivo de metodologias mais receptivas e envolventes.

5.11 Documentação pedagógica e formação de professores

Ao perguntar sobre o que motivou a participação das professoras, nos momentos formativos, que serão propostos pela pesquisadora, doze responderam que era para aprender e entender sobre a temática. Duas professoras informaram que fizeram um curso sobre a abordagem reggiana, mas que ainda possuem dúvidas. Isso as motivou.

Bianca expõe que o propósito é aprender sobre a documentação pedagógica, pois não tinha familiaridade sobre o tema, mas que, já tinha ouvido falar. *Eu acho bem interessante tanto para a questão de conhecimento, né, para somar mais no trabalho da gente, o trabalho com as crianças para a gente estar realizando atividades mais enriquecedoras para eles.* Leandra relatou que ouviu falar sobre a documentação pedagógica em cursos que realizou e que já tinha visto uma colega fazendo isso. *A intenção mesmo era querer aprender né, a entender mais do assunto, para depois tá querendo trazer coisas diferentes para as crianças né. Pra dar continuidade de um trabalho legal, pra adquirir conhecimento.*

Rafaela conta que, de modo geral, já ouviu falar algo sobre a documentação e isso a motivou a fazer cursos para entender melhor. Apesar de ter realizado cursos, Rafaela ainda possui incertezas sobre como realizar a documentação pedagógica. E quando questionada sobre as dificuldades encontradas para implementar a documentação, Rafaela relata:

Então, eu assim, para mim, o portfólio que a gente faz é mais ou menos uma documentação. Agora, eu tô com outro olhar, tô até fazendo aqui. Tô tirando esses dias pra fazer né. Aí assim, dos cursos que eu participei eu percebi que você não precisa documentar tudo o que acontece, você tem que pegar que você achou relevante daquela criança e não do grupo todo, porque não dá para você observar o grupo todo de uma vez, então você foca naquela criança. Você observou alguma coisa interessante que aconteceu durante a atividade e você vai lá e relata como foi a participação da criança, como foi que ela reagiu e tal e isso é minha dificuldade porque a gente não tem tempo

pra fazer isso. Então, como que eu faço eu tô aqui agora separando as fotos de tudo que a gente tirou do começo do ano até hoje e eu não tive tempo até agora para arrumar as fotos para fazer. Então, aí a gente vai voltar lá no começo e a gente não vai lembrar o que aconteceu, então essa é a minha maior dificuldade. O tempo para fazer e saber se eu tô fazendo do jeito certo porque antes a gente pegava a foto colocava lá e colocava o que foi a atividade, aí eu percebi que não é só, isso que eu tenho que anotar como a criança interagiu, qual foi a participação dela e isso requer muito tempo que a gente não tem muito (Rafaela)

Gabriela explica que tem estudado a respeito do assunto e isso despertou interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o tema. *É uma abordagem nova, uma abordagem que coloca ainda mais a criança como protagonista e eu achei interessante (Gabriela)*. Helena afirma que a formação lhe proporcionará uma nova perspectiva e experiência para o trabalho cotidiano, proporcionando novas possibilidades. *E a gente tem que crescer como profissional, como professora, e pensar no que é legal para a criança, novas alternativas, e isso é muito interessante (Helena)*. Luísa relata que a maneira como a pesquisadora trabalha com as crianças influenciou na sua participação da formação proposta. Além disso, as formações irão acrescentar possibilidades no planejamento e na carreira profissional. *Porque eu olho para você e você é um espelho de profissional, de capacidade de interagir com as crianças nas atividades, e eu quero aprender mais com você (Luísa)*.

Isabela acredita que aprender é benéfico e que os conhecimentos precisam ser compartilhados com outros colegas. *Eu tô sempre aberta a dialogar, a aprender que seja bom né, para as crianças (Isabela)*. Carolina declara que é para adquirir práticas novas e diferentes e, assim, refletir sobre elas. *Porque muitas vezes a gente trabalha muito mecanicamente. Você começa a fazer uma coisa e você acha que deu certo e vai fazer novamente. Mas você não vai lá e às vezes pesquisa. A gente precisa mudar isso (Carolina)*.

5.12 Formação de professores da rede

A questão sobre a formação continuada da rede em estudo teve como objetivo levantar aspectos de como é oferecida e de que maneira as formações interferem diretamente no dia a dia das profissionais. Uma professora mencionou que as formações são limitadas, e duas disseram que os temas são repetitivos e que se concentram na idade de 4 e 5 anos. Uma professora declarou sua insatisfação com

os temas, enquanto outras dez colocaram que algumas formações são boas, mas que, quando ofertadas na plataforma, fica difícil ler todos os textos, além da temática nem sempre ser atrativa.

Joana relata que, neste ano, participou de formações que tratavam sobre a contação de histórias, bandinha, tapete sensorial e, que acredita que muitas colegas já tenham feito esse tipo de curso. Quando questionada acerca da formação na plataforma, Joana admite que nem sempre assiste todos os vídeos e lê os textos. *Tem bastante artigos, charges, tem alguns vídeos interessantes também, mas eu acho que não aproveita 100%*. Ademais, acredita que a formação é sempre a mesma, e que isso não agrega ao seu cotidiano, e que, por isso, não se recorda de ter alguma prática bem-sucedida que tenha realizado.

Maria descreve que as formações tanto online, quanto presenciais na escola, buscam assuntos vivenciados no ambiente da creche. Ela cita uma prática que se recorda de ter desenvolvido com base no que foi proposto na formação [...] *seria o painel sensorial para passar a mão e sentir é algo que foi mostrado para nós no TDC e realmente trouxe isso para as crianças e elas adoraram, viram a textura e eu acho que isso foi legal de trazer para eles*. Maria relata que não lê todos os textos disponíveis na plataforma, já que muitas vezes o tema já foi abordado em outros momentos. *Às vezes os textos são longos e no decorrer do dia a dia você vê que é um assunto que você já viu anteriormente eu dou só uma resumida eu passo assim por cima dos tópicos daí eu acabo não lendo tudo por esse motivo (Maria)*.

Júlia, por sua vez, relata que nem sempre o que aprende com as formações conferem êxito em sala de aula. Quando questionada sobre a formação na plataforma, demonstra preferência em assistir os vídeos a ficar lendo os textos na tela, pois prefere leitura utilizando apostilas e livros. *Os textos longos que eu acho mais, assim cansativo. Porque tem até temas que são mais legais e, às vezes, tem coisas que se torna mais cansativo (Júlia)*. Em relação a alguma prática exitosa, Júlia descreve que tem dificuldade em implementar, pelo fato de cada criança estar em um estágio diferente de desenvolvimento.

Então, assim para trabalhar com eles uma atividade seja qual for que você vai planejar que você tira de um das formações o tempo de acordo com o que a gente trabalha é muito difícil para colocar em prática para todos, você demora para poder desenvolver porque cada um deles tem um desenvolvimento você vê a diferença assim. Tem criança, que outros demoram mais eu sinto assim que o Gabriel porque eu tô tendo um trabalho mais com ele que é um menino prematuro que eu tenho então para pegar no

pincel foi todo um processo sabe, agora que ele tá conseguindo pegar no pincel, olha o mês que a gente já tá...tá em abril para maio. Então é por isso que muitas vezes a gente acaba fazendo as atividades na correria mesmo e não acaba sendo de acordo assim se você for ver, acaba sendo correria pra você tá fazendo aquela atividade, pra falar eu fiz aquela atividade com ele entendeu. Tipo assim, você cumpriu a meta: você fez a atividade com eles, mas não é aquela coisa assim, muitas vezes é na correria sim, na maioria das vezes, porque não adianta falar que não é porque é. É a nossa realidade, na maioria das vezes é se você conseguir desenvolver com uma criança só eu vou demorar muito.se eu for fazer com um, com o outro porque ali tem outras coisas que acontece também...uma criança faz coco então é meio complicado, então... eu falo a educação infantil no papel é uma coisa, na realidade e na prática é diferente. Por isso que eu falo se a gente trabalhasse com um número menor de crianças seria para desenvolver a prática pedagógica seria sem dúvida melhor. Eu acho que ficaria um trabalho melhor (Júlia).

Bianca descreve que as temáticas das *lives* e dos TDCs são interessantes e que abordou o tema da caixa de música. Ela mencionou que adquiriu esse recurso para desenvolver a atividade com as crianças devido ao modo tratado na *live*. Entretanto, sobre as formações da plataforma, diz que prefere assistir aos vídeos e que realiza as leituras dos textos apenas quando tem algum tema que julga relevante. Adiciona, também, que, ao lidar com algum texto extenso, sente-se desmotivada e não finaliza a leitura.

Assim como Bianca, Leandra conta que a formação que mais lhe chamou atenção foi sobre contação de estória. Outra formação que julgou significativa foi com a PAT, na qual, segundo ela *apresentou a caixa de luz né, para tá desenvolvendo para a gente tá usando em atividades com as crianças (Leandra)*. Sobre essa prática, Leandra acredita que em breve usará a caixa de luz em alguma atividade com as crianças. Em relação ao TDC que ocorre na plataforma, ela conta que lê e assiste ao vídeo quando o assunto é pertinente. *Agora, dependendo do assunto, tem alguns assuntos que não se encaixa dentro do que eu preciso. Então a gente acaba que dando uma lida por cima pra ser o suficiente para resposta (Leandra)*.

Rafaela acredita que as formações sempre trazem a mesma temática. *Assim é as vezes é mais do mesmo, que todo mês eles batem na mesma tecla e no mesmo tema. Em poucas vezes que eu aproveitei alguma coisa dessas formações. Então não tive muito aproveitamento para falar a verdade (Rafaela)*. E, sobre alguma prática, partindo das formações, Rafaela relata que não se lembra de ter aplicado algo do que foi oferecido.

Isabela declara que as formações são temas já abordados em sala e que, por vezes, é até maçante ouvir o que já se pratica. Sobre a formação na plataforma, ela

tem lido todos os textos que se referem ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), por trabalhar em outro período com crianças que precisam desse suporte. *Agora, na parte de educação infantil, eu acabo nem lendo, vou direto para as perguntas e respostas (Isabela).* No que se refere à formação com a PAT, Isabela tem mostrado interesse em participar.

Olha, da forma assim do TDC quando é com a PAT eu até tô gostando, porque tá resgatando culturas que haviam sido esquecidas e a gente acaba naquele momento assim A gente tá cansada é cansativo, praticamente a gente ficou o dia inteiro na escola, principalmente eu que dobro. É, mas eu gosto que é um momento que a gente tá ali e a gente acaba voltando ao tempo e resgatando as coisas que a gente fazia antigamente e acabaram. Acabou que se perderam tempo da escola (Isabela).

Gabriela informa que a formação da plataforma incluiu um tema sobre Reggio Emilia, e que acredita ter aplicado essa abordagem com as crianças.

[...] nos separamos, não foi brinquedo não estruturados, foram brinquedos estruturados. Mas a gente montou cantinhos desses brinquedos na sala de aula, então, tinha o cantinho dos animais, o cantinho das coisinhas de coisinhas, se não me lembro um cantinho de blocos de montar né. E aí a gente deixamos as crianças escolherem quais cantos eles queriam brincar.

Gabriela relata que, apesar de ter sido disponibilizada na plataforma a temática reggiana, os textos, de modo geral, são bastante repetitivos. Recentemente, houve mudanças na plataforma, separando os módulos de educação infantil, no que se refere à creche e à pré-escola. No entanto, Gabriela, ainda, observa que muitos temas são voltados para as crianças maiores. *Se torna cansativo, assim como as lives que eles oferecem, eu acho, muito cansativo. E dificilmente tem algo específico para zero a três (Gabriela).*

Gabriela concorda com Beatriz sobre a mudança da plataforma, que separa as faixas etárias, tornando-a mais dirigida para os docentes de cada segmento. Além disso, cita a formação sobre a documentação pedagógica oferecida em um dos módulos, *lá falou um pouquinho de documentação pedagógica, sim, só que foi uma coisa bem superficial, não é nada, assim, que dê para você falar, não, eu sei o que é (Beatriz).* Em relação à leitura e a oferta de vídeos para a formação na plataforma, Beatriz diz que lê e assiste ao que lhe desperta interesse. Sobre as formações que envolvem o TDC Escola, ela conta: *fica mais por conta de recados e mais por conta de organização, por exemplo, de eventos, então a gente não recebe, não tem esse*

momento como momento de formação, não. Segundo Beatriz, são eventualmente enviados textos da Secretaria da Educação, porém isso não ocorre com frequência.

Helena considera que as formações são importantes pelo fato das trocas de experiências e novas ideias que podem ser aplicadas na sala referência. Ela relata que, através da PAT, conseguiu implementar algumas brincadeiras lúdicas e músicas com suas crianças.

Eu lembro da atividade que ela falou das luzes, eu já apliquei. Da natureza, de buscar elementos da natureza, que ela já fez. Ela também sugeriu a dança de roda, que a gente também já aplicou. Então, assim, algumas coisas eu achei bem interessante. E na formação também, os brinquedos estruturados, trazer algo diferente, como tecido. Essas coisas, assim, também eu já apliquei em sala de aula (Helena).

Luísa descreve que, na plataforma online, sua preferência é na educação especial, por se identificar com a formação.

Então, eu assisto, eu leio, eu gosto de interagir nos fóruns. Agora, os outros eu ponho para rodar, porque é tudo a mesma coisa. Aí, você vai para os textos, aqueles textos de 24 páginas, aqueles artigos que falam umas coisas que a gente nem nunca viu, umas linguagens estranhas, mas tem alguns que são muito bons, quando o assunto me interessa. Aí, eu pego, eu interajo, eu leio e, senão, eu passo batido (Luísa).

Luísa conta que o TDC Escola é utilizado para transmitir recados e discussões que não são pautadas no trabalho pedagógico. *A formação é interessante quando ela tem uma pessoa que vai nos formar, que domina o assunto. Isso é a diferença. Quando você domina o assunto, quando você tem autoridade para falar do assunto, aquilo se torna interessante e atrativo (Luísa).*

Juliana, por sua vez, menciona que a formação que mais lhe chamou atenção foi sobre a contação de histórias, pois não tinha o hábito de ler devido à faixa etária das crianças. *Mas aí agora eu estou, eu fiz um recurso, alguns recursos de historinhas, como o monstro das cores, que eu fiz de um palitoxe, deles grandes. Então eu aprendi muito sobre a contação de histórias (Juliana).* Sobre a formação com a PAT, Juliana, conta que passou a utilizar os instrumentos musicais após ver possibilidades demonstradas em uma das formações. Agora, sobre o TDC realizado na plataforma, as leituras dos textos na maioria das vezes acontecem de maneira ágil. *É, eu não costumo ler todos, não. Tem alguns que eu acho muito extenso, que eu não consigo fazer a leitura, né. Mas geralmente eu leio, nem se fosse uma leitura mais rápida, mas*

eu costumo ler sim (Juliana).

Carolina, ao falar sobre o TDC na plataforma, conta que, por algum tempo, foi focado mais para o fundamental e agora está voltado para os ciclos. Segundo Carolina, os TDCs que acontecem com a gestora, são dirigidos a dar recados e ocasionalmente há alguma formação específica. Já sobre os TDCs com a PAT, ela conseguiu conduzir uma atividade com a bandinha e cantou algumas músicas que podem ser trabalhadas com as crianças. Entretanto, sobre os TDCs que são oferecidos na plataforma, Carolina diz que dependem do interesse que o tema suscita, *às vezes os textos são muito longos e às vezes eu não consigo imprimir. E aí eu consigo assistir os vídeos.*

Ao descrever as formações, Fátima afirma que são repetitivas. *Algumas coisas dá para ser aproveitada sim. Algumas coisas eu acho muito repetitivas, mas algumas coisas dá sim. Uma coisa que eu acho também que não precisaria pegar a gente de tão longe para fazer essas lives (Fátima).* Nesse sentido, Fátima acredita que muitos professores da rede têm formações específicas para compartilhar seus conhecimentos, e que isso seria relevante para as formações. Contudo, ressalta que o modelo adotado pela SME faz da formação um momento exaustivo.

Eu acho cansativo. Eu acho que uma outra proposta seria melhor. Mas como a gente tem que cumprir o horário, o professor acaba ficando. Mas eu acho que deveria ter outras propostas mais interessantes. Talvez melhoraria, a gente interessaria mais. Porque eu acho algumas coisas muito repetitivas. Estória já está batida, repetitivo demais (Fátima)

Em suma, a fala de Fátima indica uma insatisfação com o formato das formações adotadas pela SME, que, de acordo com ela, não apresenta momentos de práticas na creche e devido a esse fator se torna exaustivo e pouco atrativo aos docentes. Fátima destaca a importância de revisar as metodologias e conteúdos das formações, valorizando o saber local ao permitir que professores da rede ou da instituição compartilhem conhecimentos relevantes para a prática pedagógica.

É possível perceber que, de modo geral, as professoras da creche, em estudo, relatam que as formações precisam de transformações, nas quais o desenvolvimento profissional esteja ligado a uma interação rica entre teoria e prática. Partindo desse pensamento, no próximo capítulo enfatiza a formação de professores de uma creche municipal de um município paulista, empregando a Abordagem Reggio Emilia aliada a momentos práticos e de reflexão de situações que podem ocorrer em creches.

6. Formações inspiradas em Reggio Emilia

Nesta seção, apresentamos as oficinas formativas para as professoras da creche em estudo, organizadas em quatro encontros. Como apontado na seção de método, para as oficinas de formação, optamos por trazer um momento teórico sobre os temas desenvolvidos, alinhando uma atividade prática para que houvesse o diálogo e a troca de experiências entre as professoras. Assim sendo, Imbernón (2011), entende que a formação de professores tem como finalidade proporcionar vivências e possibilitar a oportunidade para fortalecer uma prática reflexiva. Além disso, as formações de professores não devem estar pautadas somente na teoria explicativa sobre algum tema e sim possibilitar demonstrações práticas e simulações e, posteriormente, levar isso para a prática em sala. E, depois, se possível, proporcionar um momento subsequente em que os professores consigam expor e discutir sobre a prática, apontando as dificuldades e êxitos que enfrentaram (Imbernón, 2011).

Nesse contexto, é importante ressaltar que, durante os encontros formativos, a pesquisadora desempenhou o papel de formadora e mediadora de debates reflexivos, para a adoção de novas práticas educativas, tendo o foco nas ações das crianças e na organização dos ambientes. Nesse sentido, trazemos propostas formativas que sejam possíveis de serem aplicadas pelos professores da creche em estudo e que possibilitem um diálogo sobre as dificuldades e avanços encontrados para a sua aplicabilidade, além de um momento de troca de experiências entre os docentes.

6.1 Encontro 1: Abordagem Reggio Emilia e a Documentação Pedagógica

O primeiro encontro de formação aconteceu no dia 18 de outubro de 2023, com a participação de vinte e quatro professoras, a gestora da unidade e a pesquisadora no papel de formadora. Nesse sentido, no primeiro encontro trouxemos o conceito da abordagem reggiana e a documentação pedagógica. Como aporte teórico, utilizamos o livro “As cem linguagens da criança” disponível no volume 1 (Edwards *et al.*, 2016, p.23-27) e no volume 2 (Edwards *et al.*, 2016, p.229-235); “Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo” (Rinaldi, 2014, p.80); “Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas Escolas do Observatório da cultura infantil- OBECI” (Fochi, 2019, p.12-14). As leituras ocorreram em meados do mês de agosto, setembro e outubro de 2023 e, para esse momento teórico e

debate/reflexão, destinamos uma média de 60 minutos de exposição sobre os conceitos para as professoras. Para a exposição em telas, foram disponibilizados slides que contaram com a teoria da Abordagem Reggio Emilia e imagens de vivência de atividades realizadas pelas crianças da sala de referência da pesquisadora.

Além disso, inspiradas em uma formação oferecida em uma live fechada da professora Gilvânia Menslin sobre documentação pedagógica e a utilização de materiais potentes, utilizamos o recurso do cilindro vazado, também conhecido como bobina reggiana no meio educacional, para a proposta da parte prática pelas professoras. Com as bobinas e a montagem de um contexto de aprendizagem/investigativo, disponibilizamos o livro com o aporte prático disponível no livro “Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção” da autora Alejandra Dubobik. Na parte prática, disponibilizamos às professoras uma média de 20 a 25 minutos para que reflitam sobre as ações das crianças.

Nesse encontro, iniciamos com uma breve retomada dos objetivos das formações, aliada ao tema da pesquisa e sua aplicabilidade em sala de aula. Em seguida, por meio de apresentação em tela, foi apresentada uma imagem da localização da cidade de Reggio Emilia que dá nome à abordagem. A informação de que Reggio Emilia é uma cidade se deu pelo fato de muitas professoras acreditarem que fosse o nome de uma mulher. Para isso, utilizamos a afirmação de Edwards *et.al* (2016, p.23) “Reggio Emilia é uma pequena cidade do norte da Itália que brilha muito pelo que realizou e pelo que representa no campo da educação.”

Logo depois, foi apresentado um breve histórico sobre a cidade de Reggio Emilia, quais fatores contribuíram para um novo olhar voltado à educação infantil e como essa abordagem tornou-se referência mundial na qualidade da educação de crianças pequenas. Além disso, reforçamos a importância de Loris Malaguzzi como precursor dessa abordagem e a criança como protagonista no percurso do processo de aprendizagem. Em seguida, partindo da pergunta: “Afinal, o que é a abordagem Reggio Emilia?”, trouxemos a perspectiva em relação à criança e ao professor, buscando destacar qual o papel do adulto e os princípios que tangem a abordagem e a relevância do espaço como outro educador.

A fala sobre a criança potente, criativa, ativa, com suas especificidades e competências para explorar/descobrir o mundo que a rodeia, pode ser compreendida, pelo que cita Gandini *et al.* (2002). Ele afirma que as crianças estão em busca de

desafios, e que, por meio de seus olhares manifestam o interesse em se comunicar, em serem curiosas e em demonstrarem quais são os seus desejos. Nesse caso, nos referimos às crianças que são pesquisadoras, que buscam atribuir significados, falar-nos algo, mesmo quando não se comunicam com palavras (Gandini *et al.*, 2002). O adulto, por sua vez, desenvolve a escuta da criança por meio da observação atenta, desenvolvendo o registro e a documentação do que é realizado. Nessa perspectiva, enfatizamos o papel do professor que, quando “souber observar, documentar e interpretar os processos que autonomamente se cumprem, realizará, nesse contexto, a sua mais alta possibilidade de aprender a ensinar” (Rinaldi, 2014, p.85)

A apresentação que fizemos a respeito da abordagem foi um momento em que as professoras não levantaram questões. Acreditamos que a ausência se deu por ser um assunto que as participantes não tinham domínio, conforme evidenciado nas respostas das entrevistas realizadas. A partir dessa contextualização, o grupo foi convidado para se deslocar para outra sala, onde ocorreria uma atividade prática. Foram disponibilizados sobre a mesa da sala alguns cilindros vazados/bobinas para que as professoras conhecessem o material. Posteriormente, foi explicado que, partindo dos cilindros, pode-se utilizar outros materiais para montar e explorar um contexto investigativo. Outros itens foram disponibilizados na mesa, tais como: CDs, tampas de potes, formas geométricas, argolas, cones, palitos de sorvete, tecido para delimitar o espaço. Na Figura 1, apresentamos algumas sugestões de materiais utilizados na oficina para desenvolver um contexto investigativo.

Figura 1- Materiais para compor um contexto investigativo



Fonte: Autoria própria (2023)

Dando sequência, as professoras participantes foram divididas em dois grupos. A proposta da atividade com a participação das professoras teve como ponto de partida a seguinte reflexão: “Utilizando os cilindros vazados/bobinas, quais ações/previsões as crianças podem realizar? Quais materiais posso utilizar para compor esse contexto de investigação/aprendizagem?”

Logo depois, foi entregue a cada grupo uma folha com o desenho do cilindro vazado, na qual as professoras deveriam colocar quais eram os verbos das ações que elas acreditavam que as crianças realizariam. Somada a isso, foi solicitado que cada grupo elaborasse um contexto investigativo que atendesse um grupo de crianças na faixa etária de 2 anos e seis meses. Nesse momento, além dos materiais dispostos pela mesa, as professoras poderiam utilizar outros recursos disponíveis em sala. Uma professora solicitou outro material: “*Tem palito de pipa? Precisarei de palito de pipa para realizar minha atividade*” (Luísa). Uma colega da sala, disponibilizou o material solicitado para que as professoras compusessem suas propostas.

Com os grupos divididos e os materiais disponibilizados, as professoras iniciaram a proposta da atividade de construção de um contexto investigativo partindo dos cilindros vazados. Nesse ínterim, observou-se que houve o diálogo e a participação das professoras, além de muitas risadas e soluções criativas para as diversas possibilidades do uso do material. Em alguns momentos, que, algumas professoras esbarravam acidentalmente nos materiais e tudo caía no chão, causando um momento de euforia e descontração entre elas. Aqui podemos destacar a fala da professora Luísa “*igual às crianças fazem e às vezes a gente fica brava.*” Nota-se que, com essa fala, muitas vezes as professoras no dia a dia cobram a postura de que a criança “não pode derrubar, não pode errar”, ou seja, são muitas restrições. É necessário entender que, com o “erro”, ou ao derrubar um objeto, a criança demonstra que está tentando novas possibilidades, novas soluções, e que isso faz parte do desenvolvimento infantil. Logo abaixo, temos na Figura 2, um dos grupos realizando a proposta de um contexto investigativo durante a oficina formativa.

Figura 2- Professoras realizando a proposta de montagem de contexto



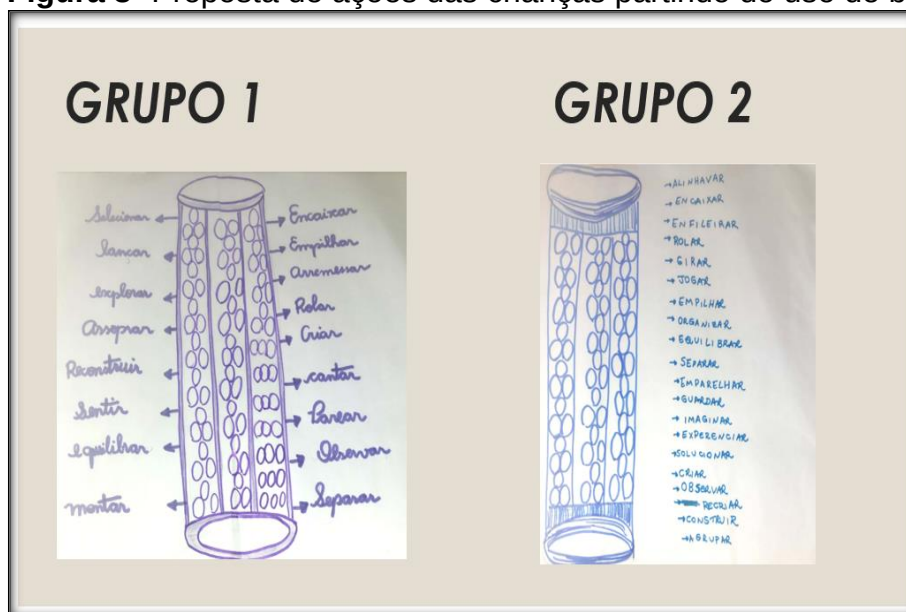
Fonte: Autoria própria (2023)

É importante destacar que, ao referirmos ao contexto investigativo ou de aprendizagem, estamos falando de um ambiente em que espaços, lugares e materiais tenham a função de desafiar as crianças (Dubovik, 2018). Trazemos essa definição para que assim possamos entender o contexto de aprendizagem ou investigativo “como uma maneira rica de construir relação, uma relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões[...]” (Dubovik, 2018).

Voltando ao momento da oficina, as professoras concluíram a etapa de organização do espaço, foi aberto o diálogo e a leitura para as possibilidades das ações das crianças. Um dos grupos trouxe a proposta com o verbo “*recriar*” como uma possível ação a ser realizada pela criança. Nesse ponto, fizemos um questionamento às professoras: “*Como a criança pode recriar?*” A professora Gabriela respondeu prontamente: “*Uai, dá para fazer torre, castelo, foguete, roleta...*”

A fala da professora Gabriela nos remete à possibilidade de exploração dos materiais pela criança. Nesse sentido, vemos que preparar o contexto traz oportunidades “que permitam às crianças fazer trabalhos manuais de forma autônoma” (Dubovik, 2018). Com a preparação dos ambientes, é possível oportunizar que as crianças aprendam, partindo da exploração e da descoberta (Gandini; Edwards, 2002). Apresentamos, a seguir, na Figura 3, as propostas de ações para as crianças a partir do uso das bobinas, aliadas a outros materiais que as professoras disponibilizaram em seus contextos durante a oficina formativa.

Figura 3- Proposta de ações das crianças partindo do uso de bobinas



Fonte: Elaborado pelas professoras participantes da oficina (2023)

As ações variaram conforme o grupo, demonstrando que as professoras visualizam diferentes intencionalidades. Portanto, enfatizamos, assim, a relevância da organização e disposição dos materiais para as crianças por parte do professor:

Então, a partir do que vocês acreditam que sejam as ações das crianças, parte de uma intencionalidade. Se fosse para vocês trabalharem com as crianças, seria partindo do que vocês pensariam que elas conseguiriam fazer. Então, é uma maneira de planejar pensando nas crianças, daí, com as reais ações delas no dia a dia, vejamos se elas farão isso ou não, pode ser que sim e pode ser que não. Partindo das ações das crianças, como rolar, brincar de roleta e outros, vamos pensaremos em quais outras possibilidades de materiais podemos colocar para observar e ver se continuam com suas pesquisas ou não. (Pesquisadora)

Após a exposição dos grupos e da pesquisadora, sugerimos manter o ambiente organizado por elas, assim a acolhida das crianças do Ciclo III, na parte da manhã, seria com esses materiais. Entretanto, retiramos os palitos de pipa para proporcionar maior segurança e evitar acidentes. Temos a seguir, na Figura 4, uma das propostas de contexto que um grupo apresentou durante a oficina.

Figura 4- Proposta de contexto realizado durante a oficina



Fonte: Autoria própria (2023)

Depois da organização da sala referência do Ciclo III, a pesquisadora, a gestora e o grupo de professores presentes retornaram para a sala que estava disposta a apresentação em telas. Retomamos a fala, demonstrando, por meio de fotos, uma proposta de atividade que utilizasse os mesmos materiais dispostos na sala para a oficina. Aqui cabe lembrar que tal material faz parte do acervo da pesquisadora, que, também é professora na creche em estudo, e que, no decorrer do ano letivo montou alguns contextos investigativos.

Comecei com as bobinas e os cones com algumas intencionalidades: colocar e tirar as formas geométricas de diversos tamanhos como quadrados, círculos, triângulos e ver quais encaixam ou não. Notei que algumas crianças brincavam de fazer comidinha. Em outro dia com a mesma disposição e materiais, acrescentei o palito de sorvete. Brincaram de cozinhar e, repeti algumas vezes com o mesmo material para ver se eles sustentavam a pesquisa. Daí em outro momento eu coloquei as colheres e introduzi as panelinhas. Então precisamos observar o que a criança traz para a gente de pista, às vezes a gente não observa... E quando nós organizamos o espaço, conseguimos observar o quanto eles brincam e como brincam. O espaço como educador, como se refere Malaguzzi, traz na prática que eu não preciso dizer “coloca aqui”, “tira”... (Pesquisadora).

Vemos que, com a fala acima citada, reforçamos a ideia de Edward *et al.* (2016) sobre o papel do adulto de escutar, observar e entender quais ações as crianças utilizam em determinada situação de aprendizagem. Logo abaixo, na Figura 5, exemplificamos e apresentamos às professoras com uma imagem de um contexto de investigação iniciada e relatada acima brevemente pela pesquisadora no início do ano letivo.

Figura 5- Contexto Investigativo proposto na sala referência da pesquisadora



Fonte: Autoria própria (2023)

Após relatar a possibilidade de acompanhar as pesquisas das crianças, a gestora sugeriu o empréstimo dos cones utilizados na atividade para as salas dos berçários. Informamos que algumas salas já fazem uso, pois, por meio de doações, os materiais foram compartilhados com as docentes da creche. A gestora ressalta: *Então todas as salas podem realizar essas atividades adaptando ao seu modo, cada um do seu jeito, cada um no seu tempo.*

Nesse instante, a professora Luísa relata sua experiência com os bebês e que, por não conversarem, ela precisa estimular, mostrando o que a criança pode fazer. *Nem sempre é possível direcionar um brinquedo específico, nem sempre é fácil fazer isso...* Com a fala da professora Luísa, podemos observar que ainda há a visão de que tais materiais podem ser trabalhados apenas com as crianças pequenas e não com os bebês, mas que, dependendo do material, podemos adaptar conforme a faixa etária e com a intencionalidade do professor:

Mas você irá montar o seu contexto igual fizemos na outra sala. Você não monta pensando em uma intencionalidade? Se você atingiu a sua intencionalidade, você dá continuidade podendo colocar mais materiais ou não, se não você precisa repensar. Então vai depender do material que você trabalhará com a criança. Se você levar um dinossauro, um carrinho, eles irão brincar de uma forma diferente do que a minha sala brinca... cada faixa etária se desenvolve de uma maneira e nós precisamos saber os marcos de desenvolvimento de cada faixa etária (Pesquisadora).

Outra colega, Luana, pontuou sobre como deixar a criança brincar e observar, demonstrando sua compreensão sobre o que havia entendido sobre o observar e a escuta atenta do professor:

É que assim, seja o brinquedo que eles vão brincar, e essa criança que não brinca com outra. Ela não falou nada, mas você percebeu isso. Ela pega, escolhe alguma coisa, senta-se no cantinho e faz alguma coisa sozinha. Mas a professora não precisou falar nada, é uma escuta silenciosa, você percebe que ela está fazendo isso (Luana).

Luísa acredita que seja importante a intervenção, do professor mas, que ficou na dúvida de como proceder em casos mais específicos: *Por exemplo, se uma criança pega um fogão, senta em cima e passa a morder e fazer outra funcionalidade, eu posso direcioná-lo para não fazer isso?* Com essa pergunta, vemos que o professor deve intervir, *primeiro precisamos deixar a criança explorar, deixar ela mostrar que faz com os objetos, agora, se fazer algo que a machuque e a coloque em risco, é necessário a intervenção do professor, sim (Pesquisadora).* Aqui trazemos a questão de quando o professor pode ou deve intervir, sendo essa temática também presente em Reggio Emilia, “os professores se preocupam em como e quando intervir, como auxiliá-las com problemas sem oferecer a solução” (Edwards et.al, p.162, 2016).

As professoras então passam a debater sobre o assunto e expor suas experiências. Marcela aproveita e cita o que aconteceu quando fez uma proposta utilizando o brincar com as panelinhas: *Mas é que nem panelinha, se você for lá na sala, eu fui direcionado a dar na boca da boneca. Quando a gente coloca a panelinha a gente não precisa falar, nem se for à nossa boca eles vêm nos dar.*

Sofia traz a sua vivência em sala: *A gente comprou cavalinhos e bois, daí a gente deu para eles brincarem, depois demos EVA(Etil, Vinil e Acetato) marrom/verde. Daí eles brincaram, o porquinho brincando no marrom que era a terra/lama e outros estavam comendo graminha. A gente montou os grupinhos e deu. A gestora, nesse momento, acredita que é necessário que os professores organizem o momento do brincar e expõe o que pensa a respeito:*

Independente se todos vão brincar, nós vamos experimentar com a criança vai brincar com as panelinhas porque os homens também vão brincar e explicar como trabalhar essa situação quando estiver adulto. Por isso, é bom ter uma definição do que você vai trabalhar do que tudo misturado. Do que jogar as caixas no chão com tudo misturado, vendo o quanto nós mudamos, nós evoluímos, nós tivemos outro olhar agora com a mudança de organizar e ter as caixas organizadoras(Gestora).

Com as falas das professoras, aproveitamos para destacar a importância de trazer um contexto bem organizado e planejado, mas que, apesar de a sala estar organizada, pode acontecer de as crianças solicitarem outros materiais: às vezes

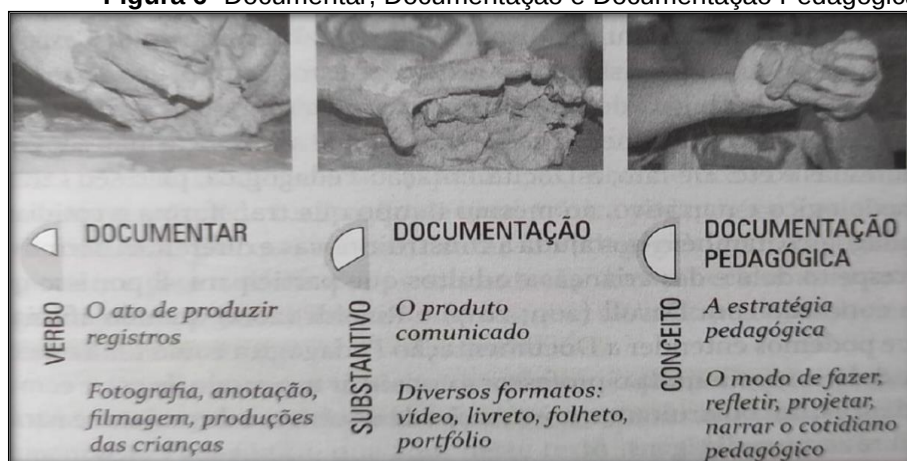
acontece de estar em um contexto com panelinhas e as crianças pedem para abrir a caixa onde estão as bonecas. A gestora, neste instante, enfatiza que as crianças precisam de um norteamento, sendo necessário que o professor observe:

As crianças vão ter esse olhar no momento certo, eu preciso trabalhar esse limite também. O que eu vou fazer? Em casa você tem tudo separado? Não, você tem tudo misturado, né? O melhor lugar é a escola, que tem vocês que observa, que eu falo para vocês, dá oportunidades que a criança não tem em casa (Gestora).

Dando continuidade à formação, conduzimos o tema focando sobre a documentação pedagógica, no qual o olhar do professor deve estar atento às ações das crianças, tornando o processo visível para crianças e suas famílias, sendo necessário dar continuidade às suas vivências nesses espaços coletivos. Nesse contexto, trazemos Edwards *et al.* (2016, p.160) que afirma que “tais observações são necessárias para interpretar o que está acontecendo com as crianças e para fazer previsões e projeções sobre como seguir adiante”.

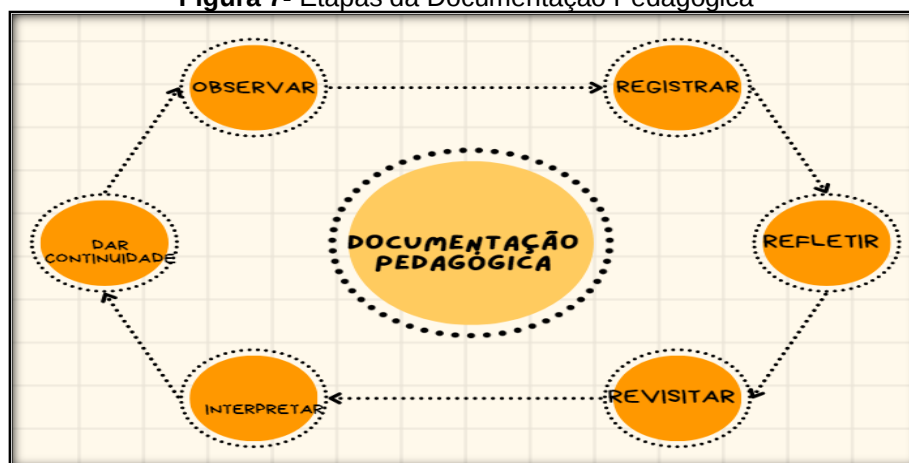
Apresentamos, então, na sequência o quadro de Paulo Fochi (2019) sobre o que seria documentar, a documentação pedagógica e a documentação. O documentar está relacionado à ação de realizar registros, nesse caso, podemos exemplificar com as fotografias, as filmagens, as anotações sobre o que as crianças estão fazendo/realizando. Esses conceitos são essenciais para o campo da educação infantil e, sobretudo, para as práticas pedagógicas que valorizam a observação e a interpretação das ações das crianças como parte integrante do processo educativo. É uma prática que vai além do simples registro formal, pois requer observação cuidadosa, intencionalidade e sensibilidade, capturando as nuances do cotidiano escolar e os significados atribuídos pelas crianças às suas ações.

A documentação traz o produto proveniente do documentar, como os folhetos, portfólios, mini-histórias, “é um material aberto, fluente, isto é, legível” (Reggio Children, 2014, p.88). Nesse sentido, abordamos a documentação pedagógica como um processo no qual é necessário dar continuidade aos processos investigativos das crianças. Tais conceitos foram trazidos para que as professoras entendessem os termos acima citados e sua contextualização partindo da Figura 6, que disponibilizamos de Paulo Fochi.

Figura 6- Documentar, Documentação e Documentação Pedagógica

Fonte: Fochi (2019)

Além disso, trouxemos o conceito da documentação pedagógica pautada em observar as crianças por meio de suas ações e diálogos. O professor deve registrar isso por meio de fotos, vídeos, gravações e anotações; posteriormente refletir e sempre revisitar os materiais coletados, fazer a interpretação para conseguir dar continuidade aos processos investigativos das crianças. Tais ações trouxemos para a visualização das professoras como podem ser vistas na Figura 7, a seguir.

Figura 7- Etapas da Documentação Pedagógica

Fonte: Desenvolvida pela pesquisadora, 2013

Também trouxemos para a formação a questão da escuta. A escuta é essencial na documentação pedagógica aliada a um ambiente bem organizado, proporcionando, conforme a faixa etária, a possibilidade de as crianças se organizarem. Desse modo, abordamos a questão de como as crianças pequenas se organizam e como isso possibilita um olhar do professor sobre suas ações:

As crianças bem pequenas se organizam em pequenos grupos, assim como preferem brincar sozinhas, continuam seus processos de conquistas da marcha e da fala. Há uma explosão da fala e começam a experimentar tempos verbais e a construir palavras. Simbolizam e começam a criar pequenos enredos com materiais e passam a manifestar um prazer em registrar e deixar marcas (Fochi, 2019; Novo Hamburgo, 2020, p.47).

Dessa forma, vemos que desde muito pequenas as crianças já demonstram suas preferências, seus desejos e com quem preferem brincar. Observamos que, ao abordar a possibilidade de que o professor faça seu planejamento pensando nos materiais e nas possíveis ações que as crianças podem executar, o observar e registrar esse processo auxiliam em pensar quais propostas serão ofertadas para dar a continuidade aos contextos.

Dando sequência e alinhando a questão de como as crianças pequenas se organizam, trouxemos uma vivência em sala de aula realizada com outra colega da creche em estudo, a professora Joana, com a proposta de um ateliê com pintura de folhas. *“Nós disponibilizamos vários tipos de pincéis, tamanhos diferentes, a brochinha e o rolinho. E essa florzinha (recipiente) é da Amanda, pegamos emprestado”*(Joana).

A proposta de atividade envolvendo o ateliê buscou demonstrar às professoras outras possibilidades artísticas com pintura, além do uso convencional de tintas e de folhas de sulfite. Estimular a criança a escolher suas tintas, a preferência do lugar à mesa, oferecer utensílios e folhas de variados formatos e tamanhos enriquece as suas experiências e proporciona um aprendizado significativo. Nesse sentido, exemplificamos na Figura 8, um exemplo de ateliê utilizando elementos naturais:

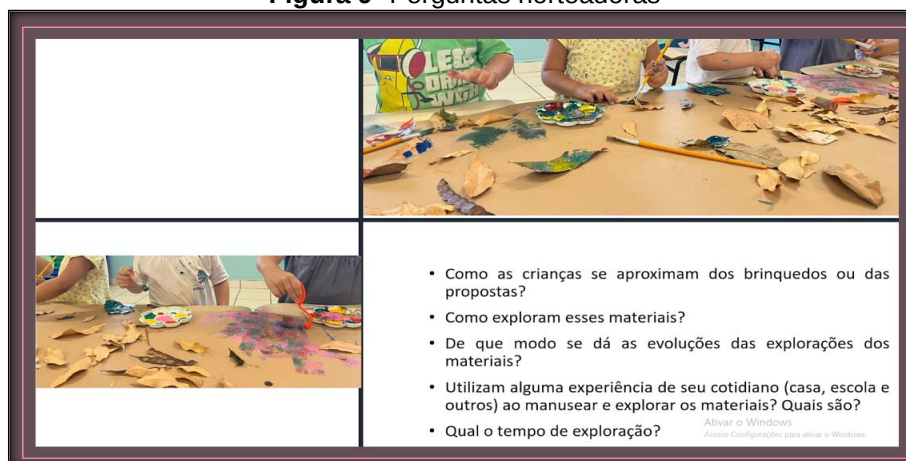
Figura 8- Ateliê com pintura de folhas



Fonte: Autoria própria (2023)

Nesse contexto, em específico com tintas para trabalhar a pintura das folhas, as professoras juntaram as mesas da sala e retiraram as cadeiras para as crianças explorarem o ambiente, caso quisessem andar na sala em busca de outras folhas. A partir da disponibilidade dos materiais, as crianças escolheram onde queriam se posicionar e quais colegas gostariam de estar próximos delas. Então, enquanto as crianças estão em atividade, o professor pode fazer os registros, anotações e boas perguntas para nortear a escuta desse processo. Assim, trouxemos as propostas de perguntas norteadoras (Figura 9) para a observação das ações das crianças, para exemplificar isso, na prática, durante a atividade desenvolvida.

Figura 9- Perguntas norteadoras



Fonte: Autoria própria, inspiradas no OBECI (2023)

Quando bem formuladas, as perguntas, proporcionam a reflexão do professor sobre o processo de continuidade com os materiais ofertados,. Segundo Novo Hamburgo (2020, p.31), “importa que o professor se questione sobre o que suas escolhas permitem e mobilizem e como cada um dos materiais contribui para as aprendizagens das crianças”. Assim, exemplificamos apenas com uma breve explanação de onde partir as observações, já que esse assunto será aprofundado em outra formação. A pesquisadora finalizou o encontro, agradecendo a todas e apresentou as referências utilizadas nesse encontro.

6.2 Encontro 2: Cesto dos Tesouros, Brincar heurístico e Bandejas de Experimentação

O segundo encontro aconteceu no dia 08 de novembro de 2023, com a participação de vinte e quatro professoras, a gestora da unidade e a pesquisadora

conduzindo a formação. Nesse encontro, a temática esteve voltada para a apresentação do Cesto dos Tesouros, Brincar Heurístico e Bandejas de Experimentação. Como aporte teórico utilizamos o livro “Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche” de Elinor Goldschmied e Sônia Jackson, no qual realizamos a leitura dos capítulos “O Cesto de Tesouros”; “O brincar Heurístico com objetos”; “O Brincar Heurístico: percursos pedagógicos no observatório da Cultura Infantil- OBECI” de Paulo Fochi, no qual ampliamos o conceito sobre Bandejas de Experimentação que consta no livro. Os cursos livres sobre a temática do brincar heurístico, realizados entre fevereiro à outubro de 2023, contribuíram para ampliar o entendimento de como disponibilizar os materiais, como montar um espaço potente e que amplie as ações exploratórias das crianças. Nesse sentido, disponibilizamos slides para a discussão da questão teórica e abertura do diálogo com as professoras, com uma duração de 50 minutos. A organização dos materiais e disposição das bandejas de experimentação, com participação das professoras, levou um tempo médio de 25 a 30 minutos.

Nessa formação, visamos trazer algumas sugestões a respeito de como montar um momento de atividade organizada utilizando os Cestos dos Tesouros, Brincar Heurístico e Bandejas de Experimentação inspirados em Elinor Goldschmied:

Montamos o cesto dos tesouros com os bebês ou brincar heurístico com as crianças pequenas com um grupo menor de alunos, e nos demais espaços das salas outros materiais para chamarem a atenção dos demais alunos. Faço combinados com as crianças para que, naquele dia quatro, crianças fiquem em uma mesa ou em uma atividade com o professor. Eu vou observar as quatro crianças, tirar fotos, fazer pequenos vídeos; enquanto o restante da sala está fazendo outras atividades em espaços circunscritos (Pesquisadora).

Nesse contexto, apesar de a temática desse encontro formativo não ser focado na Abordagem Reggio Emilia, percebemos que as atividades apresentadas nessa formação podem ser inspirações em como compor um ambiente aconchegante, organizado e que respeite e reconheça as crianças como potentes, criativas e que ampliem seu repertório de pesquisa.

Iniciamos a questão teórica apresentando quem foi Elinor Goldschmied. Por meio de uma apresentação em tela, fizemos uma breve contextualização da sua trajetória de vida. Abordamos essa questão, para as professoras entenderem que, com poucos recursos e com materiais adequados à faixa etária das crianças, com as quais trabalham, podem desenvolver espaços que potencializem as ações das

crianças. Portanto, descrevemos a seguir um breve resumo de sua vida e algumas ações que se destacaram em relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas.

Elinor nasceu em 1910 e veio a falecer em 2009. Teve sua trajetória profissional na área de saúde mental, porém, após a Segunda Guerra Mundial, com o retorno com sua família à Itália, passou a ter um contato maior com a educação (Fochi, 2019). Passa a visitar orfanatos, e o que chama a atenção é a pouca interatividade lúdica com os bebês. Elinor conhece Elda Scarzella em 1984, e desenvolve um trabalho com ela até 1951, no qual observa como os bebês e as crianças pequenas brincavam e constata a escassez de materiais oferecidos a eles (Fochi, 2019).

Tal observação a faz disponibilizar receptáculos e caixas em cadeiras para que assim as crianças pudessem brincar com água e areia, jarros, pedras de várias dimensões, pedaços de madeiras (Fochi, 2019). Aqui trouxemos uma discussão, que faz conexões com a abordagem reggiana e o brincar heurístico, em relação a disponibilizar materiais potentes para os bebês e crianças pequenas. Esses materiais trazem inúmeras possibilidades de explorações, de serem transformados e reinventados pelas crianças.

Além disso, vemos que a abordagem de Elinor Goldschmied conforme mencionado na formação, nos oferece algumas opções para trabalhar o cotidiano com bebês e crianças pequenas. Em vista disso, a proposta fundamenta-se na ideia da escuta e do respeito às crianças (Fochi, 2023). A creche é vista, nessa proposta, como um direito da criança, no qual as experiências vivenciadas nessa faixa etária impactam diretamente no seu desenvolvimento (Fochi, 2023).

Foram abordados alguns valores e princípios da abordagem de Elinor, com o intuito de fazer conexões com a realidade das creches brasileiras. O princípio da política educativa busca a inserção de uma educação de qualidade para a primeira infância, especialmente para as mães trabalhadoras, garantindo assim o direito e o compromisso do estado em ofertar vagas (Fochi, 2023).

Atrelado a isso, Goldschmied e Jackson (2016) defendem a relevância do vínculo da criança com o educador referência e, seu compromisso em oferecer um ambiente planejado e organizado. Ademais, a organização do ambiente educativo para bebês e crianças pequenas não deve acontecer de maneira esporádica:

Criar um ambiente visual satisfatório não é uma tarefa que se faz uma só vez para sempre, mas algo que precisa acontecer de forma contínua. Da mesma forma que, em nossos lares, fazemos constantemente ajustes e melhorias,

mudando quadros de um aposento para outro, mudando uma luminária ou uma planta, uma creche parecerá convidativa e bem cuidada somente se o mesmo tipo de processo acontecer (Goldschmied; Jackson, 2006, p.35).

Assim, pensando nos bebês, propomos o Cesto de Tesouros como uma possibilidade de garantir a variedade das experiências em uma etapa de desenvolvimento do cérebro que está em plena expansão de conexões (Goldschmied; Jackson, 2006). A proposta do Cesto de Tesouros traz uma ampla variedade de movimentos que o bebê realiza com os objetos contidos nele, “olhando, tocando, apanhando-o, colocando-o na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando e descartando o que o atrai ou não” (Goldschmied; Jackson, 2006, p.115).

Também ressaltamos que, com o Cesto de Tesouro, oportunizamos que os bebês realizem descobertas sobre o peso, tamanho, textura, diferentes formatos e cheiros (Goldschmied; Jackson, 2006). Quando eles manipulam um determinado objeto, podemos refletir sobre o que eles imaginam que sejam (Goldschmied; Jackson, 2006). Exemplificamos, alguns materiais que podem ser utilizados no Cesto de Tesouros, tais como: esponja natural, pequena escova de sapatos, pincel maior de pintura, pincel de barba, colher de pau, prendedores de roupas, coador de chá, funil, bola de borracha, bonequinha de pano, cilindros de papel, frutas que não desmancham (Fochi, 2023).

Considerando a questão de segurança, os materiais e objetos ofertados, no Cesto de Tesouro, devem ter tamanhos que não sejam tão pequenos a ponto de causar algum tipo de acidente e, também, que não ofereçam risco de que alguma peça se solte, fazendo com que o bebê aspire ou engula. Adicionalmente, o professor deve proporcionar objetos que possam ser lavados para evitar algum tipo de infecção cruzada (Goldschmied; Jackson, 2006). Na formação, citamos a questão de rolinhos de papel higiênico, que devem ser evitados devido à contaminação do ambiente sanitário. Essa informação trouxe um momento de reflexão para as professoras, haja vista que oferecem muitas vezes esse material e sua higienização não é viável. Seguindo o roteiro da formação, apresentamos na Figura 10, exemplos de brincar heurístico com cones de diversos tamanhos/formatos e as ações que as crianças podem realizar durante uma proposta de brincar heurístico que será descrita a seguir.

Figura 10- Proposta de Brincar Heurístico

Fonte: Autoria própria (2023)

Na imagem 10, observamos João (de camisa listrada, cinza e branca) segurando o cone, transformando-o em binóculos, Tiago (de camisa bege com escritas) manipulando como se fosse um microfone e Kaique (de costas) empilhando os cones um em cima do outro. Como se pode notar, cada criança interage com os materiais de uma forma diferente, ou seja, o brincar heurístico “tem um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração[...]. Tem-se observado crianças bem pequenas, entretidas de maneira intensa com um grupo de objetos por 30 minutos ou mais” (Goldschmied; Jackson, 2006, p.152). Trouxemos abaixo, na Figura 11, outra proposta de brincar heurístico desenvolvida pela pesquisadora, utilizando cones de diferentes tamanhos, palitos de sorvete e peças médias de encaixe.

Figura 11- Organização de uma proposta de Brincar Heurístico

Fonte: Autoria própria (2023)

Portanto, trouxeamos a origem do brincar heurístico, que deriva da palavra *eurisko*, originando a palavra heurístico, que significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo” (Goldschmied; Jackson, 2006, p.148). Nesse contexto, quando o brincar heurístico é ofertado às crianças pequenas, elas realizam ações de maneira espontânea, sem determinado direcionamento do adulto, visto que tenham materiais adequados para poderem explorá-los (Goldschmied; Jackson, 2006). Portanto, é no segundo ano de vida que as crianças experienciam momentos de exploração e descobertas por si mesmas, o modo de como os objetos podem ser manipulados em um determinado espaço (Goldschmied; Jackson, 2006).

Em vista de tais observações sobre o brincar heurístico, destacamos que ele está voltado a oferecer a um grupo de crianças, em um ambiente acolhedor e organizado, uma quantidade de materiais e objetos suficientes para as crianças brincarem de maneira livre e sem interferência de adultos (Goldschmied; Jackson, 2006).

O papel do adulto é oferecer materiais diversificados, podendo usar tapetes, tecidos, para que as crianças não fiquem amontoadas e que assim possam iniciar seu brincar conforme sua preferência. Do mesmo modo, o professor é visto como um facilitador, deve permanecer em silêncio, observando, anotando os processos que ela faz com os materiais oferecidos (Goldschmied; Jackson, 2006).

Assim como o Cesto de Tesouros e o Jogo Heurístico, a Bandeja de Experimentação é considerada uma forma de brincadeira de descobrir (Fochi, 2023). Nesse sentido, as bandejas de experimentação são parte do planejamento do professor e o espaço deve ser organizado antes da chegada das crianças ao ambiente (Fochi, 2023). Goldschmied e Jackson (2006) sugerem que inicialmente as crianças tenham contato com os materiais como argila, alpiste, areia, barro, lentilhas e outros materiais, para que posteriormente sejam introduzidos, por exemplo, rolos para massas e forminhas de metal.

É relevante destacar que Fochi (2023) adaptou de uma maneira diferente as Bandejas de Experimentação, disponibilizando mesas separadas sem as cadeiras, dividindo-as em “duas categorias de materiais: em uma das mesas, os materiais contáveis e ferramentas de apoio e, na outra, os não contáveis, bem como utensílios correlacionados com os utensílios” (Fochi, 2023, p.115).

Na Figura 12, a seguir, apresentamos a bandeja de experimentação com fubá para a visualização das professoras durante a oficina formativa.

Figura 12- Bandejas de Experimentação com fubá

Fonte: Autoria própria (2023)

Como podemos observar na imagem acima, temos duas mesas nas quais foram distribuídos elementos e objetos para que as crianças possam manipular, utilizando colheres de pau, colheres de sobremesa, funis, peneiras e possam colocar em diferentes recipientes. Um ambiente organizado de modo convidativo (Fochi, 2023) estimula nas crianças a curiosidade em manipular os diferentes objetos dispostos na sala. Sugerimos que esse ambiente possa ser tanto externo quanto interno, evitando estímulos externos para que as crianças não se distraiam.

Luciana, neste momento, compartilha sua experiência: *nós fizemos, mas nós não usamos as bandejas. Nós colocamos as panelinhas, farinha e nós fizemos no solário, senão não dava*. Observamos com a fala da Luciana, professora de uma turma de Ciclo III, que ao oferecer um ambiente sem muitos estímulos, as crianças focam em brincar utilizando o que está à sua disposição, ou seja, não dispersam buscando outros objetos pela sala. Assim, o relato de Luciana exemplifica como ajustes no ambiente podem promover um brincar mais focado e envolvente, proporcionando às crianças um espaço para experimentar, criar e construir aprendizagens a partir de seus próprios interesses.

Para complementar a fala de Luciana, apresentamos na Figura 13, um exemplo do brincar realizado na sala da pesquisadora, com o uso de farinha e alguns objetos. Aqui destacamos o interesse da criança em brincar com a farinha, a observação das marcas de suas mãos e o ato de desenhar sobre o material.

Figura 13- Bandejas de Experimentação com farinha de trigo



Fonte: Autoria própria (2023)

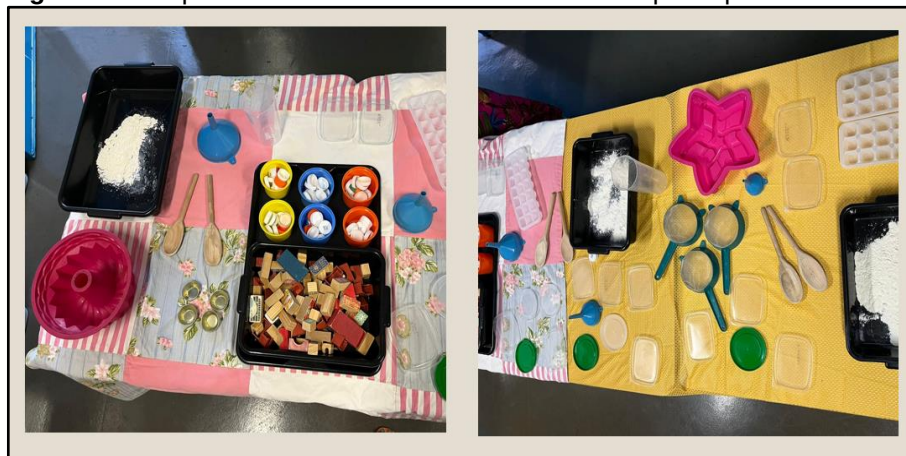
Como dito na formação, as bandejas de experimentação com o material farinha de trigo, mostradas na imagem acima, tiveram uma duração média de 40 minutos. Nesse dia, participaram quatro crianças e utilizamos o espaço do solário. É importante ressaltar que, antes da sessão, fizemos algumas consignas (combinados) para que as crianças pudessem segui-las.

Finalizando essa parte sobre o uso dos materiais na perspectiva de Goldschimed, propusemos que fosse elaborada, em uma sala, uma proposta de brincar heurístico com uma sala do Ciclo II, sendo a sala da professora Juliana, a escolhida. Para isso, as professoras, a gestora e a formadora se deslocaram para essa outra sala, para que juntas elaborassem uma proposta de bandeja de experimentação.

Buscamos, em outra sala, tecidos para forrar as mesas, pegamos emprestados duas mesas de outra sala e, então, as professoras passaram a distribuir os materiais para a montagem das bandejas. Nas bandejas, as professoras optaram por colocar a farinha de trigo para as crianças manipularem. Como materiais dispostos nas mesas, foram utilizados: funis de diferentes tamanhos, tampas de lata de leite, colheres de pau, forminhas de gelo, forminha de alumínio para empada, duas formas siliconadas de bolo, tampinhas de garrafas, bloquinhos de madeira, peneiras, potes de medidas e tampas de margarina.

A Figura 14, a seguir, ilustra como os objetos acima mencionados foram disponibilizados, o que proporcionou o acesso fácil e organizado para as crianças :

Figura 14- Proposta de Brincar Heurístico estruturado pelas professoras da creche



Fonte: Autoria própria (2023)

Após a organização do espaço, as professoras e a gestora apresentaram algumas questões. A professora Helena abordou a questão do direcionamento: *Nós, não vamos direcionar, é isso?* Neste momento, enfatizamos a importância de comunicar as regras assim que às crianças chegarem na sala referência, na qual a professora Juliana comunicaria as crianças: *não vamos colocar isso na boca, isso não é de comer* (pesquisadora). A gestora destacou a questão de *não se poder jogar os materiais no chão*. Além disso, a professora Monique questionou se haveria a escolha das crianças para a proposta. Enfatizamos que, pela sala ser apenas com uma turma (oito crianças), oportunizaremos a participação de todos.

Combinamos com a professora Juliana filmar a entrada das crianças na sala referência, se possível, tirar fotos sequenciadas das ações das crianças. A gestora demonstrou receio em manter objetos pequenos, como as tampinhas e as formas pequenas, devido ao perigo de serem ingeridos. A professora Juliana ressaltou: *Mas eles não costumam colocar na boca não, eu sempre dou tampinhas*.

Dando sequência à formação, a gestora sugeriu disponibilizar para a manhã seguinte um apoio escolar e a professora readaptada temporariamente a auxiliar a professora Juliana, sugestão que foi aceita pelas professoras participantes. Combinamos, também, que a entrada das crianças na sala de referência seria filmadas e, que, no próximo encontro, as professoras teriam acesso à gravação. A professora Juliana nos relataria quais foram as dificuldades e o que a atividade trouxe de benefícios para a sua prática pedagógica. Além disso, seria possível a formação de um repertório coletivo pelas docentes da creche, no próximo encontro, no qual seria trabalhado as pautas de observação e o planejamento de espaços e materiais.

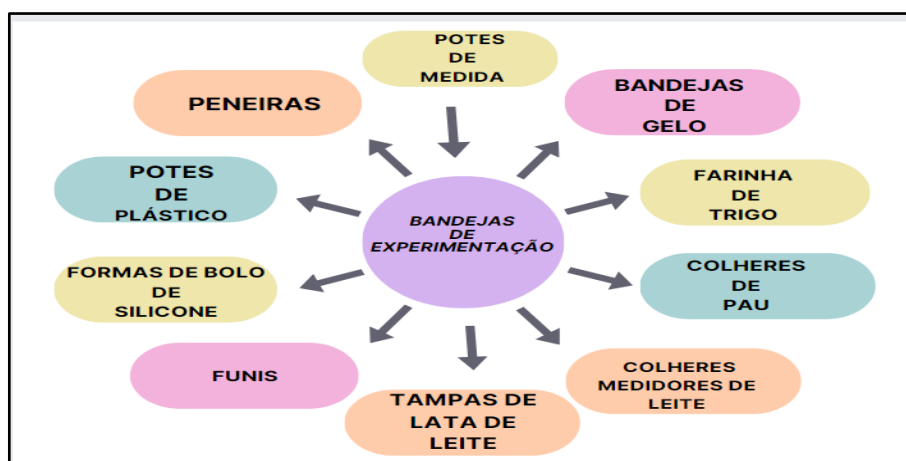
6.3 Encontro 3: Pautas de observação, planejamento de espaços e materiais

No dia 22 de novembro de 2023, ocorreu o terceiro encontro com a participação de dezoito professoras, a gestora da unidade e a pesquisadora que conduziu a formação. No terceiro encontro, trabalhamos sobre as pautas de observação, planejamento de espaços e materiais. Este encontro foi planejado para dar continuidade às discussões iniciadas anteriormente, com objetivo de aprofundar os conhecimentos e as práticas pedagógicas relacionadas à observação, ao planejamento de espaços e à seleção de materiais.

Para organizar esse momento, utilizamos o vídeo disponibilizado pela professora Juliana sobre as Bandejas de Experimentação. Iniciamos a formação, assistimos ao vídeo, fizemos algumas observações das ações das crianças e utilizamos uma média de 30 minutos para essa finalidade. Partindo das anotações e observações, utilizamos uma média de 35 minutos na formação para as professoras debaterem, o que ampliou os questionamentos e a partilha de experiências em como colocar em prática as propostas já apresentadas.

Para a questão teórica, utilizamos slides preparados a partir de leituras dos seguintes livros: “Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil” (Rinaldi, 2002, p.75-80); “As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância” Edwards *et al.* (2016, p.156-179); “Desenvolvimento criativo da criança” (Montessori, 2023, p.63-68); o produto final da dissertação de mestrado “Observação e registro: possibilidades reflexivas para os professores de creche (Santana Alves, 2017). Na questão prática, utilizamos o “Caderno Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo” (2023). Levamos 20 dias para realizar a leitura, a organização dos slides e a proposta de prática.

Assim, iniciamos a formação agradecendo a presença de todas e, em seguida, exibimos em tela o vídeo da atividade da “Bandeja de Experimentação com o Ciclo II”, tal proposta foi organizada com o auxílio das professoras no encontro de formação anterior (descrito no encontro 2). A Figura 15, a seguir, apresenta inicialmente os materiais utilizados para montar as bandejas de experimentação:

Figura 15- Materiais utilizados na Bandeja de Experimentação

Fonte: Autoria própria (2023)

Como mencionado anteriormente, a atividade contemplou o brincar heurístico, no qual foram disponibilizados materiais para o brincar das crianças, utilizando como referência as bandejas de experimentação. Em conversa com a professora regente e com a gestora, após a finalização da oficina do encontro anterior (dia 8 de novembro de 2023), retiramos pela manhã, antes da entrada das crianças na creche, as tampinhas menores e toquinhos de madeira, para garantir a segurança, tanto da professora quanto das crianças. A gestora ficou com receio com a possibilidade de que as crianças colocassem tais materiais na boca, mesmo com a fala da professora Juliana de que eles estão habituados a manipular os objetos. Na Figura 16, temos a disposição dos materiais após as modificações solicitadas pela gestora.

Figura 16- Bandejas de Experimentação para o Ciclo 2

Fonte: Autoria própria (2023)

Como mencionado anteriormente, nesse encontro, compartilhamos com as professoras presentes a gravação do dia 9 de novembro de 2023 de uma proposta de

brincar heurístico. Apresentamos aqui uma descrição do vídeo, como uma maneira de entender quais são as ações e o desenvolvimento das crianças perante a atividade sugerida. O breve vídeo apresentado teve uma duração aproximada de cinco minutos, no qual a gravação refere-se às crianças da turma da sala do Ciclo II da professora Juliana com a proposta da bandeja de experimentação. É importante frisar que a professora Juliana, antes de entrar na sala referência, fez as consignas com as crianças sobre a atividade do dia. Nesse dia, a sala estava com as oito crianças presentes, a professora regente (Juliana), uma professora readaptada para auxiliar (Luana) e um apoio escolar (Francisca, que realizou a filmagem).

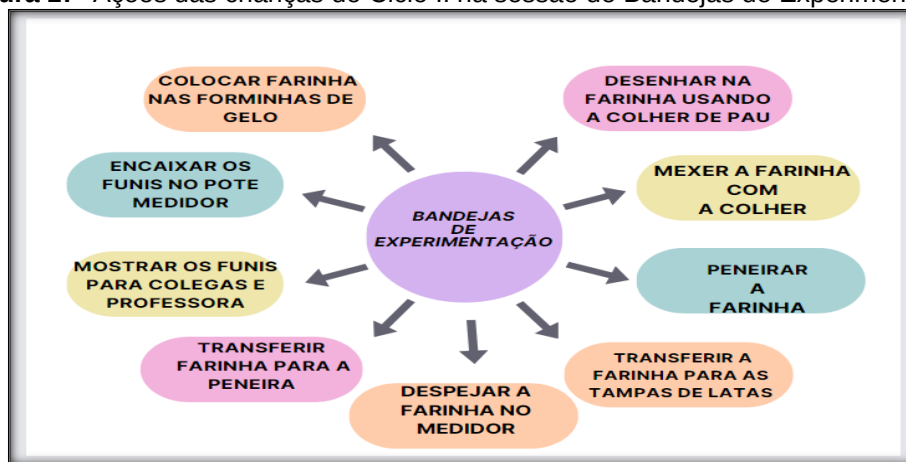
Inicialmente, a professora abre a porta e as crianças entram na sala referência do ciclo II. A professora Juliana enfatiza: *Não precisa correr!* Ao entrar, as crianças dirigiram-se correndo até a mesa montada com as bandejas de experimentação, demonstrando curiosidade. Então, três crianças pegaram colheres de pau, outras duas ficaram observando e as outras três manipularam a forma de bolo antiaderente. *Olha, quanta coisa, que legal*, relata a professora Luana às crianças. A professora Juliana percebeu que uma das crianças estava apenas observando, incentivando-o: *Brinca, José* (Juliana).

No momento que descobriram a farinha de trigo, seis crianças se dirigiram para manipulá-la: *Divide, vem na outra bandeja* (professora Luana). Posteriormente, a professora Luana ela diz: *Pega, outro! Tem outro aqui!*, referindo-se a outros potinhos colocados na mesa. José, outra criança, pega a colher de pau, passa na forma de bolo e depois começa a fazer desenhos: *Que vocês estão fazendo?* pergunta a professora Luana. As crianças olharam para a professora, não deram resposta e, continuaram suas pesquisas. Nesse ínterim, há seis crianças reunidas em torno da mesa com foco em uma bandeja com farinha de trigo, todas estão utilizando colheres, algumas transferindo a farinha em algum recipientes, como forma de bolo, copos medidores, funis e bandejas de gelo.

Alice notou que havia uma bandeja no meio das mesas e começou a colocar a farinha nas tampas de latas de leite, usando uma colher de madeira. José, também, realiza suas pesquisas sozinho, concentrado-se em colocar farinha em um potinho plástico menor e, posteriormente, transfere o conteúdo para a forma de bolo. Henrique, por sua vez, passa a dividir a bandeja com a Alice, despejando um pouco de farinha em potinhos, forma de gelo e funil. Em seguida, ele anda ao redor da mesa e retoma para sua pesquisa. Depois, as crianças voltam a se concentrar na primeira

bandeja, até que uma criança derruba um pouco de farinha que estava no funil e uma outra criança comenta: *Ah, derrubou Alice!* e, a professora Luana respondeu: *Ah, não tem problema.* Em seguida, as crianças voltam a pegar mais farinha e, neste ponto, a filmagem encerra-se com todos em volta na mesa manipulando algum dos itens disponíveis. É interessante destacar que, durante a atividade, a professora regente da turma, fez vários registros fotográficos das ações das crianças, possibilitando a elaboração do mapa mental das ações das crianças, conforme a Figura 17, a seguir.

Figura 17- Ações das crianças do Ciclo II na sessão de Bandejas de Experimentação



Fonte: Autoria própria (2023)

Após a exibição do vídeo, continuamos à formação destacando alguns pontos que a professora Juliana nos relatou. A atividade teve uma duração em torno de 35 minutos e com a professora intervindo em momentos por algum material ou conflito. Juliana relatou que, de modo geral, as crianças ficaram focadas em suas pesquisas. Além do mais, trouxemos a possibilidade de explorar outros materiais, já que algumas professoras perguntaram sobre a sujeira que fica na sala. Iniciamos, então, um debate para ouvir as opiniões, sugestões e dúvidas das professoras. *Mas para esse tipo de atividade, também podemos utilizar outros materiais como folhas, pedras. E sobre a atividade, vocês colocariam em prática? Acreditam que teria alguma dificuldade, quais seriam?* (Pesquisadora).

A professora Rebeca acredita que, devido as crianças serem menores e assíduas, esse tipo de atividade não é possível ser realizada com todos. *Nossas crianças são agitadas e, a gente teria que preparar um espaço especial para elas e para fazer a atividade, além de uma mesa menor.*

Então, Rebeca, pode separar. Rebeca, temos a cultura de ficar juntas na sala referência, mas eu acredito que alguns momentos dá para separar. E sobre a Bandeja de experimentação vocês podem trabalhar uma vez na semana, não precisa ser todos os dias. Ou talvez, pensar em trabalhar um dia na semana e ir intercalando as crianças para que eu possa observar em grupos menores (Pesquisadora).

A professora Luíza traz para o debate a questão do professor protagonista. *Então, fica uma interrogação, eu não vou não protagonizar com eles? Vou deixar lá sozinho e vou ficar observando?* Reforçamos a concepção de quem protagoniza o processo é a criança e não o professor. Essa fala é relevante, pois através de uma organização de contextos, o professor proporciona às crianças explorarem o material e elaborarem suas pesquisas, “devemos tentar organizar as escolas e as creches para elas” (Rinaldi, 2002, p.77). Então o professor, torna-se protagonista ao fazer boas observações, ao oferecer os materiais para que as crianças continuem suas pesquisas e, ao disponibilizar sua documentação. Sendo assim, Edwards (2016,p.156) ressalta que “o papel do adulto é, acima de tudo, escutar, observar e compreender a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem.”

Outra questão levantada pela docente Luíza diz respeito ao professor interagir com as crianças. *Estou lá filmando, eu deixo isso aqui em algum lugar e tô ali junto (Luíza).* Neste momento, destacamos que o professor pode interagir, desde que não induza as ações das crianças. *Mas você não precisará ficar o tempo todo falando “põe a comidinha na boca”, “vamos montar”? Deixa a criança fazer.* Nesse sentido, vemos que a capacidade da criança em se manter concentrada aumenta, não mediante pedidos sugeridos pelo professor, mas, quando a criança não recebe essas intervenções, sua autonomia é instigada, partindo da sua própria motivação (Galardini; Giovanni, 2002).

A professora Luíza também ressalta que a professora desempenha um papel importante em todo o processo. *Assim é que nas formações até lá no Novo Shopping foi, eu não vi a professora. Ali eu via ela por detrás dos bastidores, né?* Esse debate traz a essência em entender como a Abordagem Reggio Emilia compreende a criança como protagonista, considerando suas particularidades e o papel do professor. Para responder esse embate, colocamos, como ponto de partida, a incumbência do professor na abordagem reggiana, no qual o professor tem “o papel de testemunha das experiências, além de líder e observador das crianças, coloca o professor em uma

posição muito distante do de mostrar às crianças o que fazer e como fazer” (Galardini; Giovannini, 2002, p.124). Nesse sentido, trouxe a seguinte reflexão:

Lembra, eu disse que o protagonista é a criança? E qual o papel do professor? Registrar, observar e interpretar. Você pode interpretar de uma forma, já outra colega de uma forma completamente diferente; é muito subjetivo, ou seja, é de cada um. Cada professor tem a sua forma de interpretar. A gente não fica falando o tempo. Hoje, eu brinquei com bonecas, eu fiz como se fossem ilhas: carrinhos, bonecas na caminha, caixa registradora, eu organizei o contexto. E cada criança foi para um espaço, teve criança (meninos) que pegou o “nenê” e cantou “nana, nenê”. Então, observo as ações e não digo “larga esse porque você é um menino!” Eu vou observar a conduta da criança naquele momento de brincar. Então, não é para o professor aparecer e sim para a criança. Você aparece na hora que interpreta e traz isso para as famílias, colegas, ou seja, em forma de portfólios, mini-histórias. Mas ali na atividade você não tem que aparecer é sim a criança[...] Então, não ficamos chamando a atenção da criança. Se houver conflito, chamamos a criança para conversar, mas é diferente de induzir a criança a fazer que eu quero (Pesquisadora).

Outra questão levantada pela professora Carolina é quando a criança não se interessa pelo contexto montado: *E se for uma criança que não tem iniciativa de pegar nada? No dia em que a gente fez com materiais não estruturados, aconteceu de uma criança não brincar.* Sugerimos, nesse caso, que a professora sente perto da criança, apresente o material e investigue com a família quais objetos ela brinca em sua casa.

Então, daí, você pode sentar próximo e ir conversando com a criança, e seria bom ver com a família o que ele está acostumado a brincar em casa. E uma próxima sessão coloca algum elemento de que ele goste. De repente, ele gosta de carrinho, eu posso deixar aquele contexto no meio da sala. E deixar a geladeira, boneca, carrinho ou até mesmo separar a sala, delimitando com mesas e cadeiras com contextos diferentes e observando em pequenos grupos um contexto específico com outra professora (Pesquisadora).

Helena relata que, ao realizar uma atividade no solário da sala referência, notou que algumas crianças que costuma se envolver nas brincadeiras ficaram quietas.

No dia que nós fizemos a atividade, realizamos no solário e colocamos os objetos no chão. Só que eu fiz a observação individual e aí me surpreendeu que as crianças que mexiam com o que faz barulho, mas teve criança que não fez nada. E eu coloquei uma boneca e uma banheirinha dentro os objetos de montar, bolinha e teve criança (pausa)... As crianças mais arteiras não fizeram, ficaram paradinhas só olhando (Helena).

Após o relato da professora, Luísa perguntou: “Você estava com o celular na mão?” A gestora interveio acreditando que o ambiente no qual as crianças estavam influenciou e não o uso do celular: *às vezes foi o ambiente e as crianças ficaram sem*

reação e atitude. Em contrapartida, a pesquisadora acredita que seja algo da bagagem cultural: às vezes, na própria casa, ela não tem esse hábito de brincar, então precisamos resgatar. É um momento deles explorarem novos materiais, às vezes parece frustrante.

A professora Ana rebate: *Então, não é frustrante. Achei interessante que as crianças ativas não fizeram nada.* Então, sugerimos que utilizar a entrevista no início do ano letivo pode ser uma maneira de conhecer um pouco mais sobre como e com o que as crianças brincam. *É bom fazer uma pesquisa com a família, sabe a anamnese que a gente faz. Podemos fazer uma entrevista com a família e a criança porque daí faz as perguntas... (pesquisadora).* A gestora da unidade nos interrompe e diz que acredita que isso pode acontecer se o professor achar viável: *Então, seria um trabalho assim mais para o professor que realmente quer trabalhar essa situação...* A professora Rafaela discorda de tal afirmação: *só que a realidade é uma correria, você não consegue falar com os pais.* A gestora propõe um projeto futuro para um contato mais intenso com os pais:

Pensa assim, a gente pode ter um projeto de organização para o futuro, depois da pandemia de ter esse contato diretamente com as mães. Porque as crianças que a gente tem problemas em sala de aula, que a gente chama os pais: “mãe, a gente só quer saber um pouquinho do dia-a-dia dele, o que ele faz”. Quando a gente tem essa visão na sala, os professores junto com as famílias, você não tem um olhar especial para essa criança? Essa criança é que a gente conversou, nossa mas ele evoluiu, melhorou tanto no comportamento. Já pensou se a gente tivesse esse olhar para fazer na sala de aula? Mas voltando a fala da Eliane, não sei se estou certa...Juntando a fala da Luísa e da Sílvia, quando a gente fala da intenção da atividade dada, então a Eliane está focada no estudo dela, ela está desenhando uma situação que para ela é concreta. Então, ela vai trabalhar sempre em prol e, defender com a intencionalidade. Vai ter muita evolução do que ela incentiva essa criança a fazer qualquer coisa e deixar ela fazer. São duas situações, a Sílvia que fez e não conseguiu...(Gestora)

A professora Ana argumenta: *Não é que consegui porque o meu objetivo era observar.* A gestora questiona Ana: *E você não incentivou?* Ana responde que isso não era sua intencionalidade, mas estava apenas a observar. Trouxemos outra alternativa à professora Ana: *Seria bom você trabalhar com um grupo menor e selecionar uma criança que você observou, que brincou e interagiu. Coloca com essa criança que não participou, com esse grupo reduzido, às vezes a criança pode te surpreender.* A professora Ana considera que o ambiente e o uso do celular podem ter influenciado as ações das crianças:

O meu primeiro objetivo, na realidade, era ver o individual, o que cada um iria fazer. Tanto é que eu achei que o celular talvez possa ter inibido e o lugar talvez. Se eu tivesse feito dentro da sala de aula, eles já estariam mais dispostos. Pois já é um ambiente deles, porque ali ficou muito aberto. (Ana)

Em relação ao ambiente citado, o solário mencionado que a professora Ana expõe em sua fala é um espaço externo à sua sala referência, com uma grade ao redor. O solário da professora Ana proporciona uma vista para o parque externo, que no decorrer do dia é utilizado por diversas turmas do CEI e, pode ser acessado por um corredor lateral. A pesquisadora acredita que é importante disponibilizar atividades em outros espaços que o CEI tem:

Então, eu acredito que podemos explorar outros ambientes e, com o tempo, eles aprendem que o que se passa lá fora, eles não ficam interessados. Se as crianças estão explorando os materiais, elas não ligam para o que está passando lá fora (Pesquisadora).

Ana acredita que é um problema algumas crianças não demonstrarem interesse pela atividade. A pesquisadora então pergunta quais materiais ela trabalhou nesse dia. *Bolinhas, peça de encaixe que eu tenho lá na sala; banheira, boneca, carrinho, coisas que eles brincam na sala. Coloquei os tatames e distribuí e não falei nada. Eu deixei eles ficarem à vontade.* Ana relata que na sua atividade as bolinhas foram disponibilizadas em um cestinho, colocando cores diferentes para que eles pegassem, e afirma que seu objetivo foi alcançado, que era a princípio apenas a observação:

Eu consegui o meu objetivo que era observar cada criança e a interação dela. Igual hoje, eu dei a banana para eles descascarem sozinhos, sem ajuda, entendeu? Então, os nossos conseguiram mais, e os da Taísa não tiraram, então assim é a observação que eu quero no momento (Ana).

Nesse contexto, oferecemos à professora Ana a opção de colocar alguns brinquedos e materiais limitando a quantidade de crianças participantes: *de repente, você pode oferecer a banheira com a boneca, limita umas quatro crianças, para que você possa observar, ver quais reações terão.* Ana reflete e diz que: *eu acredito que com mais crianças vai ter mais resultados do que sozinho.*

A professora Luísa também traz a questão que registra as ações das crianças por pequenos vídeos, filmando as crianças o tempo todo, assim como a professora

Ana havia relatado antes: *Eu me coloco com o celular na mão, filmando o tempo todo eles*. Ademais, levantamos a alternativa de tirar fotos de um grupo menor, escolhendo duas crianças em um determinado dia. As fotos a serem tiradas devem ser de maneira sequenciada, destacando as ações das crianças:

Mas você também pode tirar fotos sequenciadas, anotar em um bloco ou caderno suas falas e suas ações. Você coloca o celular na altura ou um pouco abaixo da criança e tira fotos sequenciadas, de modo que a criança não perceba, senão elas param o que estão fazendo (Pesquisadora).

Algumas professoras concordam que as crianças interrompem o que fazem quando percebem que estão sendo fotografadas. *Param mesmo, é verdade (Luísa)* e muitas professoras riram desse fato. Outra professora também expôs sua dificuldade: *Então, lá na sala a gente não consegue. No dia que a gente deu os cones mesmo, a gente registrou muito pouco (Carolina)*. A professora Luísa diz que o certo é ter um pedestal na sala e a professora Fabíola complementa dizendo que:

É o que ia falar. De repente, deixa esse equipamento dentro do ambiente deles, porque eu tinha um outro aluno na escola que ele não podia ver o celular que olhava e fizeram pose, mas às vezes eu passava ele já faz a pose (risos)...Era muito engraçado, então depois tinha que mostrar se ficou boa. Realmente, tira o foco deles, então isso é cultural. Então de repente, se você deixar esse equipamento num lugar já de costume, eles não vão nem notar que eles estão sendo filmados (Fernanda).

Apresentamos, como exemplo, imagens capturadas na sala da professora Eliane (pesquisadora) durante uma atividade com bandejas de experimentação: *Eles estão tão dispersos, tão envolvidos com a atividade e eles nem viram que eu estava tirando fotos*. Tal fala se refere à atividade aplicada com a turma do ciclo II com a professora Juliana (Figura 18), na qual as crianças não perceberam que estavam sendo filmadas ou tirando foto enquanto manipulavam e faziam suas pesquisas.

Figura 18- Manipulando farinha e explorando os materiais



Fonte: Autoria própria (2023)

Carolina, também relata sobre a atividade que realizou com alguns objetos: *Esses dias, nós demos os instrumentos médicos, eu montei lá. Nossa que dificuldade para registrar, na hora que eu ia tentar registrar eles paravam de brincar. A professora Joana, que divide sala com a pesquisadora, relata: Mas você não tem que esperar o momento, você tem que registrar. Você está apertando, vai ficar torto, criança com o olho para cima, criança com olho para baixo (risos das professoras), mas é sequência.*

Carolina diz que, mesmo disfarçando, as crianças ficavam atentas ao uso do celular: *Mas, então eu pegava o celular na mesa, tentava esconder e eles viam (risos).* A professora Carolina também cita que, usando o material de consultório médico, tentou registrar : *Tão bonitinho, que o Igor tava tentando ouvir o coração da Clara. Nossa, na hora que eu vi eu falei "é agora".* Porém, conforme relato da professora Carolina, tal registro não foi possível devido ao fato de as crianças terem percebido sua ação com o celular. A professora Rebeca acredita que, dependendo da faixa etária isso pode ocorrer: *Eu acho que os menores assim, porque a diferença de idade de um berçário menor para o berçário maior, na questão de amadurecimento, do cognitivo, ele vai influenciar.* Com a fala da professora Rebeca, ressaltamos a importância do professor estar atento aos marcos de desenvolvimento das crianças (Gandini; Edwards, 2002) para que assim possam explorar atividades e materiais adequados à sua idade.

Após essa reflexão entre as professoras da creche, prosseguimos a apresentação da pauta de observação, por meio da exposição em tela. Nesse contexto, a temática da pauta de observação visa direcionar o olhar do professor a um grupo de crianças, sendo necessário limitar a quantidade de crianças que o professor irá observar. *Por exemplo, observarei duas crianças hoje. Às vezes eles estão brincando em pares, então nesse dia vou apenas as observar . Outro dia, volto à atividade (faço a mesma) e posso acrescentar materiais ou manter a mesma proposta, porém, observarei outras crianças (Pesquisadora).* A nossa fala chama a atenção e comunica o que Montessori (2023, p.66) nos diz: “[...] o interesse da criança em realizar e repetir exercícios com exatidão. Isso nos servirá de guia quando iniciarmos a criança em diferentes atividades”.

Nesse sentido, enfatizamos que, para observar é necessário fazer boas perguntas, e como mencionamos anteriormente, direcionar o olhar, “o olhar sem pauta se dispersa” (Freire, 2023, p.132). No entanto, para observar, é necessário fazer perguntas pertinentes e isso não implica que existam perguntas pré-determinadas, pois isso dependerá da intencionalidade do professor, ou seja, não existe um passo a passo a seguir:

Depois que monto o contexto, seja de brincar heurístico, bandejas de experimentação, depois que observo, o que eu faço? Através das pautas de observação, ela nos dá pistas de como continuar com as crianças. As pautas traçam o percurso de aprendizagem, sendo necessário pensar na intencionalidade, partindo dos direitos de aprendizagem. Por exemplo, a bobina eles podem encaixar, colocar algo dentro, e eu proporciono materiais para que essas ações aconteçam. O observar pode ser por registros por pequenos vídeos, fotos e escrita. Eu não induzo a ação da criança: “você quer dar papa para o seu nenê, por exemplo (Pesquisadora).

Então, apresentamos um exemplo de uma pauta de observação relacionada ao brincar e algumas reflexões para o grupo: “ofereço tempo suficiente para as crianças brincarem? Os materiais oferecidos trouxeram algum conflito? A criança consegue brincar, montar, desmontar, retomar ao brincar, montar e desmontar, busca algum colega para brincar ou faz isso sozinha? E eu, como professor, estou disponibilizando tempo suficiente para as crianças brincarem?”

Além disso, abordamos sobre o observar dos bebês, algo que ficou muito evidente nas falas das professoras durante as entrevistas foi o fato de as crianças pequenas ou bebês não conversarem e isso se torna um desafio em como realizar tais ações com os bebês. “De que maneira interagem ao brincar? Proporciono um

brincar interno (sala de referência) ou externo (pátios)? Brincam sozinhos? Quando brincam juntas, de que maneira se comunicam (é pelo olhar, sorriso, balbucia, chamam com a mãozinha)?” A professora Catarina, regente de uma das turmas de ciclo I, compartilha sua experiência com os bebês, reforçando a ideia de que eles demonstram seus interesses e tentam comunicar algo através de suas ações.

Assim, na idade dos nossos, estão andando, mas não foi a experiência que tivemos ano passado. Porque no ano passado peguei os bebês pequeninhos, que são os da Helena. Então eles saíram antes de um ano e pouquinho, e esse ano não, eles já estão com um ano e seis meses, então eles já conseguem, não só fazer os gestos, eles já conseguem chamar. Alguns chamam pelo nome do amigo, tá bem diferente. E eles conseguem falar o que eles querem, conseguem falar aonde querem ir (Catarina).

Assim sendo, pensando na forma do brincar dos bebês e crianças pequenas, o olhar na aprendizagem na educação infantil deve estar pautado no professor, proporcionar momentos de aprendizagem para a criança explorar o mundo, o que muitas vezes está atrelado à vida cotidiana (Vasconcelos *et al.*, 2020). Como exemplo, citamos o exemplo: *a questão de descascar a banana, conforme uma colega havia dito. Nem sempre a criança chega à creche com a habilidade de abrir e fechar a torneira, precisamos utilizar momentos do cotidiano para desenvolver habilidades e aprendizagens nas crianças.*

A professora Rebeca relata que o ato de guardar brinquedos também é uma maneira de aprendizagem para os bebês e, que frequentemente não é necessário falar o que precisa deve ser feito.

Nossas crianças que estão lá no C/D a gente coloca dois tipos de brinquedos no momento da troca, são duas caixas e quando vamos recolher, aqui está a caixa das panelinhas e a caixa das bonecas e eles veem fazendo essa seletividade, pegam lá e colocam na caixinha (Rebeca).

Outro conceito que trouxemos foi a respeito da sala referência na abordagem reggiana. A sala referência é uma concepção que também veio ao debate na formação, por entender que, na educação infantil, o professor não dá aula e sim proporciona momentos de aprendizagens. Tais conceitos sobre adulto referência e sala referência foram abordados na formação como uma reflexão sobre a importância do uso desses termos, bem como a relevância do papel que cada um desempenha.

Outrossim, outro conceito importante explanado na formação foi sobre as microtransições, que, segundo Fochi (2023), são pequenas mudanças e

deslocamentos de um espaço para o outro, e isso é algo que deve ser explicado para a criança: “Olha, agora nós vamos ao refeitório”; vamos lavar as mãos; vamos ao parque” (pesquisadora). Nesse contexto, podemos fazer algumas perguntas para nortear as observações que o professor fará: “de que maneira acontece a troca de espaços? aceitam bem esse momento?; é necessário fazer filas?; ao mudar de espaços conseguem fazer isso sozinhos ou precisam de auxílio dos professores?”

Assim, reforçamos a ideia de que a observação não é realizada com todas as crianças em um único dia, mas que devemos escolher duas ou três crianças. Para isso, é imprescindível, que se faça boas perguntas para nortear a observação do professor. Como sugestão, para orientar o grupo de professores quanto à observação, apresentamos a Figura 19, com uma pauta de observação:

Figura 19- Sugestão para iniciar uma pauta de observação

1.	A observação deverá ser iniciada aos poucos.
2.	Dentro da sua rotina diária com as crianças, estabeleça uma estrutura que lhe permita observar, como lembretes e papéis para anotações disponíveis em locais de fácil acesso.
3.	Determine um foco diário para anotar as observações, como por exemplo, na chegada das crianças na creche, durante a alimentação, repouso, brincadeiras e interações. Observe suas ações e reações.
4.	Conte com um parceiro, pode ser o professor com quem divide a sala, monitor ou auxiliar. Essa parceria possibilitará que as duas pessoas revezem a observação durante o dia, ou que as informações se completem caso algo tenha passado despercebido. É interessante que o registro dessas observações seja feita em conjunto, assim será mais fácil compartilhar o que foi observado.
5.	Faça uma revisão das anotações no final da semana, refletir sobre elas auxiliará na escrita de relatórios e pareceres, na avaliação das propostas oferecidas às crianças, nos aspectos que merecem atenção, das práticas que estão com bons resultados e das que precisam melhorar.
7.	Compartilhe suas anotações e reflexões com os outros professores e com a equipe gestora, isso possibilitará a reflexão do grupo e as trocas de experiências.
8.	As crianças também podem e devem saber sobre as suas observações, ao compartilhar as anotações, elas podem começar a se expressarem melhor, pois sabem que serão observadas e ouvidas.

Fonte: Santana Alves (2017)

Como se pode notar, Alves (2017) sugere um foco nas observações em algum momento, durante a rotina das crianças, podendo utilizar alguns recursos como blocos, fichas de anotações e o diálogo em duplas de professores. Neste discurso, acrescentamos o uso de pequenos vídeos ou fotos tiradas em sequência, de forma que o professor possa revisitar seus observáveis e fazer uma reflexão sobre as ações das crianças. Para que as professoras entendessem a dinâmica das pautas de observação, disponibilizamos um exemplo de uma pauta de observação (Figura 20) de adaptação e de linguagem oral:

Figura 20- Exemplo de pautas de observação

NOME DA INSTITUIÇÃO PAUTA DE OBSERVAÇÃO – adaptação					NOME DA INSTITUIÇÃO PAUTA DE OBSERVAÇÃO – linguagem oral				
Professora:					Professora:				
Turma:					Turma:				
DATA: __/__/__									
Nome	Quais suas reações na chegada?	Quais os brinquedos preferidos?	Como está a interação com os educadores?	Como está a interação com as outras crianças?	Nome	Como se expressa oralmente? Balbucio, palavras, frases...	Atende quando é chamado pelo nome?	Compreende perguntas?	Responde perguntas?

Fonte: Santana Alves (2017)

Como é evidente, as pautas de observação não são um modelo pronto, mas devem ser desenvolvidas pensando em alcançar um objetivo. Assim, cada professor deve realizar a sua pauta de observação considerando as crianças com as quais está atuando (Santana Alves, 2017). E, durante a formação desse dia, as professoras foram convidadas a desenvolver em grupos uma pauta de observação, na qual será relatada ao longo do texto.

Dando continuidade à formação, trouxemos o planejamento de contexto, que, quando elaborado pelo professor com espaços e materiais condizentes com a faixa etária, traz muitos benefícios para o desenvolvimento das crianças (Novo Hamburgo, 2020). Desse modo, utilizamos na formação a organização de uma sala referência (Figura 21), como fonte de inspiração, para um ambiente organizado e estruturado para que as crianças possam executar suas ações e, assim, consequentemente, o professor foque em sua observação.

Figura 21- Exemplo de planta baixa de uma sala referência

Fonte: Novo Hamburgo, 2020

A planta baixa da sala referência é uma oportunidade para o professor organizar espaços, pensar em possibilidades de materiais que ofereçam experiências exitosas às crianças. Além disso, “em um ambiente preparado, podemos pensar em uma série de exercícios que chamarão a atenção das crianças para seus próprios movimentos, o que levará a manusear todos os objetos com cuidados e mover-se com atenção entre os móveis ao seu redor, sem esbarrar neles” (Montessori, 2023, p.67). Pensando em um ambiente preparado, apresentamos na Figura 22, algumas imagens para inspirar sessões preparadas para as crianças, tanto em espaços internos quanto externos.

Figura 22- Planejamento de contexto



Fonte: Novo Hamburgo (2020)

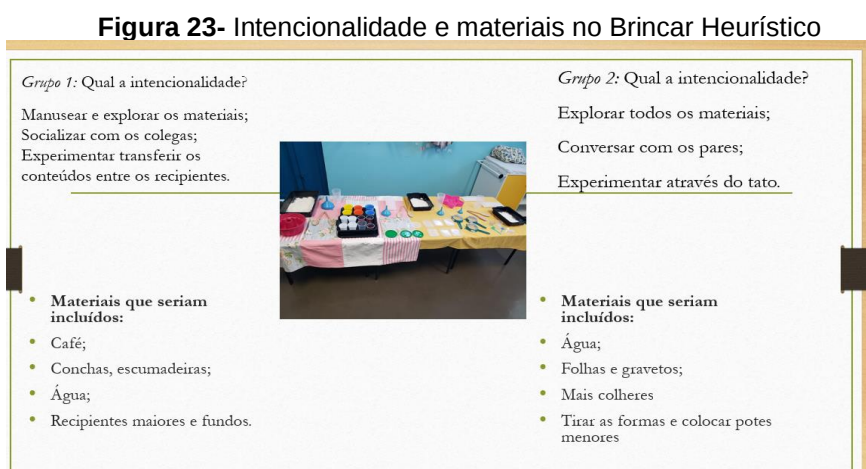
Com tais concepções, partindo da sessão do brincar heurístico elaborado pelas professoras no último encontro, sugerimos ao grupo de professoras presentes a montagem de uma pauta de observação partindo de uma intencionalidade. As professoras foram convidadas a se dividirem em dois grupos para debaterem a intencionalidade da proposta da atividade com brincar heurístico, quais materiais seriam incluídos e a elaboração de perguntas para a pauta de observação. Este exercício foi proposto para as professoras refletirem sobre a proposta e possíveis investigações que as crianças poderiam ter conforme a disposição de novos materiais.

A proposta da discussão durou em torno de 20 minutos, houve a colaboração das professoras e, em alguns momentos, solicitaram que a pesquisadora participasse ou tirasse dúvidas. Os grupos receberam uma folha, e o objetivo desta, inicialmente, a proposta foi colocar a intencionalidade da atividade. Trazemos aqui, a intencionalidade baseada na concepção que a Base Comum Curricular Brasileira

(Brasil, 2018), traz, no qual abrange a disposição e apresentação, pelo professor, de práticas educativas que possibilitem às crianças entender a si e ao outro compreendendo suas relações por atividades com diversos materiais.

Nesse sentido, as professoras questionaram se poderiam trocar ou acrescentar alguns materiais com o intuito de proporcionar outras experiências com as crianças. O primeiro grupo apresentou a questão de explorar e manusear os materiais disponibilizados, a socialização entre os colegas e a transferência dos materiais ofertados para os recipientes. O grupo também trouxe a possibilidade de incluir o café, água, conchas de feijão e escumadeiras, além de recipientes maiores e mais fundos.

O segundo grupo trouxe uma visão de que a intencionalidade estaria voltada à exploração de todos os materiais, diálogo entre os pares e uma experiência por meio do tato. Esse grupo propôs a retirada das formas e incluiu os potes menores e, para explorar o tato, as folhas, gravetos e água seriam incluídos. Apresentamos na Figura 23, as propostas de intencionalidade dos grupos.



Fonte: Autoria própria (2023)

Em seguida, os grupos foram convidados a debater sobre as pautas de observação, com perguntas que seriam viáveis de serem realizadas durante a prática da atividade pelas crianças. Vemos na Figura 24 que em ambos os grupos as perguntas estiveram focadas em manusear os materiais e objetos, as interações entre as crianças e com os materiais. Também, observamos que o primeiro grupo pensou no que aconteceu após a exploração dos objetos, enquanto o segundo grupo, que teve uma das intencionalidades na exploração tátil, fez perguntas a respeito das crianças tentarem experimentar a farinha e se utilizaram as mãos para manuseá-la.

Figura 24- Pautas de observação no Brincar Heurístico

The figure displays two identical observation charts side-by-side, each titled 'PAUTAS DE OBSERVAÇÃO: Brincar Heurístico'. The left chart is for 'Grupo 1' and the right for 'Grupo 2'. Each chart contains a table with four columns and two rows of data cells.

Grupo 1:

Como foi o manuseio dos objetos?	Como foi a interação entre os pares?	Quais foram os objetos mais explorados?	O que aconteceu após a exploração dos objetos?

Grupo 2:

Qual as reações na chegada? Como se dividiram?	Como interagiram com os materiais? Tentaram colocar na boca? Utilizaram as mãos para pegar a farinha?	Todos brincaram? Fizeram parcerias? Quem brincou sozinho?	Ouve disputas? Por quanto tempo permaneceram na atividade?

Fonte: Perguntas desenvolvidas pelas professoras durante a formação (2023)

Observamos que as pautas de observação são desenvolvidas pelo professor e isso depende de qual intencionalidade e quais materiais utilizar. Essas observações nos mostram que não existe um método a seguir, mas que é imprescindível que o professor aplique a atividade, faça anotações, reflita e volte aos observáveis para dar continuidade ao processo de pesquisa das crianças. Também é preciso repensar as possíveis desavenças que podem ocorrer entre as crianças, pois muitas vezes pode acontecer da quantidade de materiais não estar adequada e isso gerar disputas e conflitos entre elas.

Ao finalizar a formação, a professora Carolina destacou o fato de as mesas disponíveis na unidade escolar serem grandes, dificultando o acesso das crianças. Nesse caso, a pesquisadora propôs o uso de espaços do brincar heurístico com as bandejas de experimentação dispostas no chão. Luísa, outra docente, sugeriu que um serralheiro corte os pés das mesas para as crianças poderem explorar a atividade em pé. Então, encerramos a formação, agradecendo a presença de todas.

Vale a pena salientar que a formação sobre a pauta de observação, nesse encontro, proporcionou o diálogo das professoras com a formadora e, principalmente, a troca de experiências do corpo docente, relatando as dificuldades enfrentadas ao sugerir uma nova abordagem no cotidiano escolar. Momentos como este deveriam ser mais explorados e organizados, como uma maneira de incentivar os professores a terem voz ativa sobre sua prática e refletir coletivamente sobre possíveis soluções e caminhos a seguir.

6.4 Encontro 4: Mini-histórias

O quarto encontro de formação aconteceu no dia 15 de dezembro de 2023, com a participação de dezenove professoras, a gestora da unidade e a pesquisadora como formadora da temática. É importante ressaltar que, em determinado momento da formação, tivemos a participação de uma mãe de uma criança do Ciclo I, que também é funcionária da instituição onde aplicamos a pesquisa. Neste encontro, realizamos uma oficina de mini-histórias, na qual iniciamos a parte teórica para as professoras compreenderem sobre como o contexto surgiu e, posteriormente, como pode ser desenvolvido pelo professor.

Para tanto, utilizamos a apresentação em telas para a melhor compreensão e visualização das professoras. Como aporte teórico utilizamos o Livro: “As cem mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia” de Reggio Children (2021); livro: “Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas Escolas do Observatório da Cultura Infantil- OBECI” de Fochi (2019); artigo: “Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil” (Conte; Silva, 2019). Entre a leitura e a organização dos slides, disponibilizamos um tempo para sua realização de 10 dias.

Assim, apresentamos o surgimento das primeiras mini-histórias, que aconteceu em meados dos anos 80 em Reggio Emilia. Tal fato se deu por um convite de Malaguzzi às professoras a documentarem os caminhos de aprendizagens e as ações das crianças por relatos breves utilizando imagens e textos (Fochi, 2017). Enfatizamos que as mini-histórias são pautadas em mostrar as ações das crianças e nos auxiliam a perceber a complexidade de um cenário repleto de atenções e relações entre as crianças. As mini-histórias possibilitam que, no cotidiano, os professores acompanhem as evoluções e transformações das crianças (Gambetti; Gandini, 2016), e são definidas como curtos relatos associados com uma sequência de cenas, geralmente documentadas em fotos, que relatam a vivência na educação infantil, principalmente de bebês e crianças pequenas (Santos; Conte, 2019).

Em seguida, apresentamos as referências citadas, para as professoras poderem refletir, que em diversos momentos da rotina na creche, as crianças estão imersas em ações conectadas com o seu desenvolvimento (Gambetti; Gandini, 2021). De mais a mais, as ações, quando observadas e registradas, por meio de fotos e

vídeos, podem resultar em uma mini-história daquela atividade em que as crianças participaram.

Também, voltamos a abordar, de maneira sucinta, o tema da pauta de observação, com o intuito de lembrar que, quando é possível fazer anotações, elas podem auxiliar na reflexão do professor e auxiliar na escrita de uma mini-história. Outra observação rápida realizada na formação e que já foi trabalhada nos três encontros anteriores, diz à respeito da organização dos materiais, ao tempo e pautas de observar.

Assim, as pautas de observação podem auxiliar os professores a pensarem em boas perguntas para realizar enquanto escrevem e, com isso, ampliar a sua maneira de analisar e repensar as ações que rodeiam a vida cotidiana na escola da infância. Além disso, podem ser essenciais na escrita de mini-histórias.

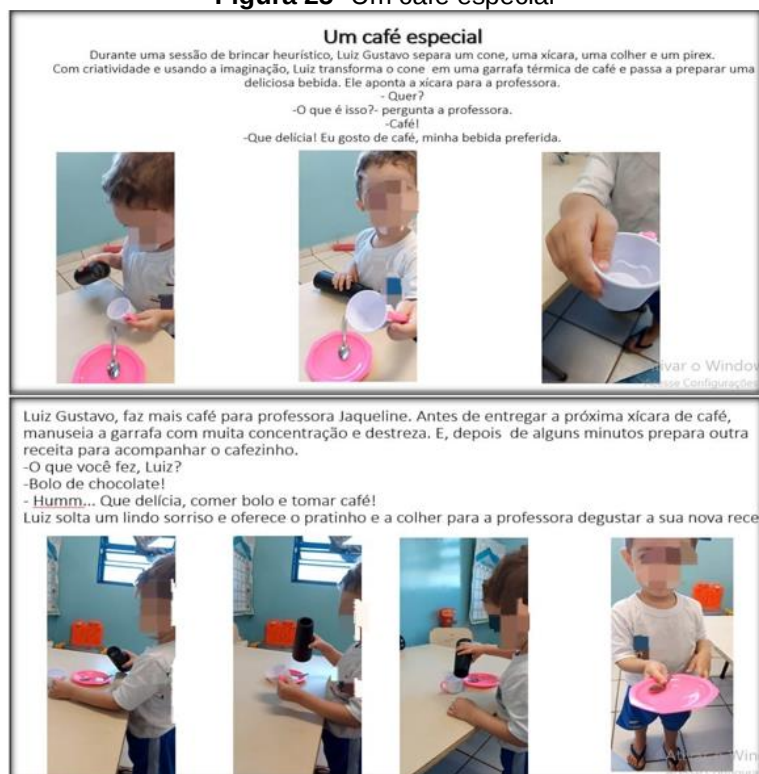
Adicionalmente, trouxemos a questão de como registrar as ações das crianças por meio de fotos, haja vista que as professoras nos relataram anteriormente (encontro 3) que apresentaram dificuldades em utilizar o celular sem que a criança perca o foco no que está fazendo. Pensando nisso, trouxemos a fala “ao fotografar as crianças, devemos ter em mente que não somos fotógrafas profissionais, mas que queremos documentar as competências, habilidades e pesquisas das crianças perante alguma atividade” (pesquisadora). Assim sendo, Gambetti e Gandini (2021, n.p.) reforçam a ideia de que as imagens fotográficas apresentam “a esperança de testemunhar a inteligência das crianças, de provar suas habilidades de auto-organização e autoaprendizagem e de tornar visível sua curiosidade inexaurível e sua inabalável competência para a cooperação”.

Além disso, destacamos que a prática de fotografar pode não apenas documentar momentos ricos de aprendizagem, mas também fomentar um ambiente em que as crianças se sintam respeitadas e valorizadas em suas descobertas, permitindo que o processo de registro contribua para fortalecer a relação entre a observação pedagógica e a prática reflexiva.

Para que as docentes pudessem entender como utilizar a fotografia, apresentamos uma mini-história de uma vivência de um momento de brincar que ocorreu na sala referências do Ciclo 3. Por meio dessa narrativa, as docentes tiveram a oportunidade de visualizar como as fotografias podem capturar gestos, expressões e detalhes que contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem e das interações das crianças no ambiente escolar. Aqui trazemos a mini-história intitulada

“Um café especial” (Figura 25), na qual participam uma criança de 2 anos e a professora regente da turma.

Figura 25- Um café especial



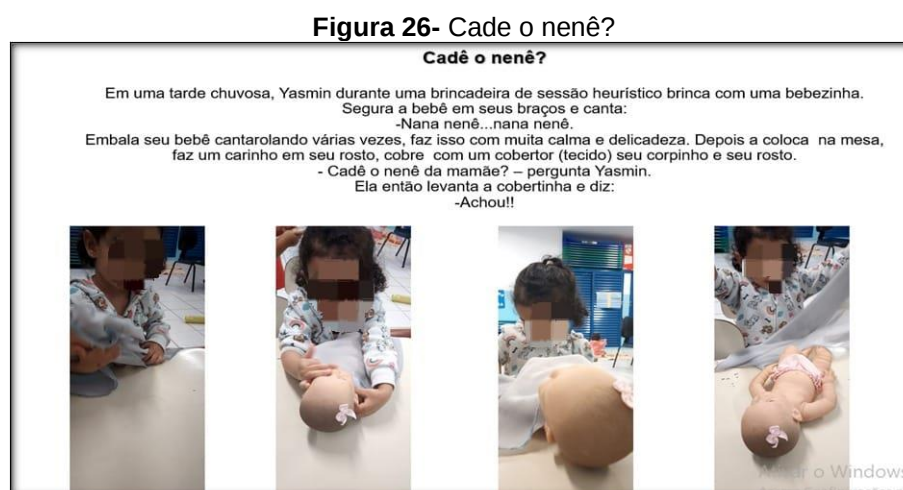
Fonte: Autoria própria (2023)

Como é possível observar, a mini-história, mencionada acima, segue uma sequência de fotos da ação da criança. Nesse caso, a mini-história esteve pautada em um diálogo entre a criança e o professor, no qual o aluno prepara um café para a professora de maneira simples e acolhedora. A seleção dessa mini-história apresentada às professoras teve como objetivo incentivar as professoras a documentar momentos do cotidiano e reforçar a ideia de que é possível perceber a riqueza e os detalhes das crianças que estão em pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências.

É necessário pensar em como fotografar tais momentos. Para fotografar as ações das crianças, podemos utilizar alguns critérios. Pensando nisso, trouxemos sugestões durante a formação, com o intuito de oferecer maneiras para isso ocorrer. Nesse caso, as fotos podem ser tiradas por meio de celulares, de maneira que o aparelho seja posicionado na altura da criança e deve-se procurar lugares que não possuam tantas informações externas, quando possível (Santos; Conte, 2019). Os registros fotográficos devem ser realizados de maneira espontânea e não solicitando

que a criança realize tal ação ou faça pose para ser fotografada (Santos; Conte, 2019, Fochi, 2019).

Ao fotografar as ações das crianças, é comum que se tenham em média 10 a 15 fotos. Nesse caso, selecionamos as imagens mais apropriadas, que traduzam bem a situação da aprendizagem, conforme o objetivo da nossa narração. Exemplificamos com o exemplo da mini-história “Cadê o nenê”, conforme Figura 26.



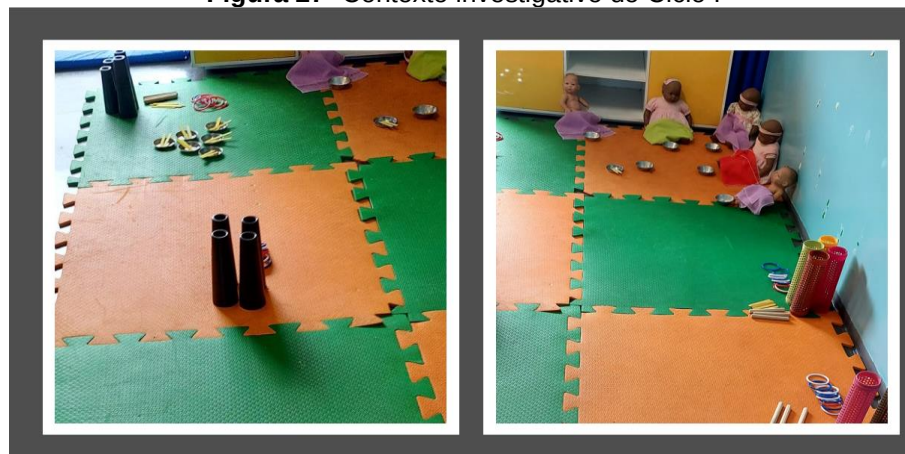
Fonte: Autoria própria (2023)

Relatamos para as professoras que o registro da ação da Yasmin se deu em doze fotos e, para relatar a mini-história, escolhemos quatro fotos. A escolha foi realizada revisitando os observáveis e algumas anotações realizadas no dia em que a atividade ocorreu. Também destacamos a maneira pela qual podemos apresentar as narrativas das mini-histórias. Podem ser feitas na sala referência ou no mural, contanto que sejam acessíveis às crianças. Para as famílias, podem ser divulgadas em redes sociais, grupos de interação dos pais como o *WhatsApp*, ou até mesmo serem impressas e disponibilizadas em murais ou entregues a eles. Outra possibilidade de utilizar as mini-histórias, no contexto da creche, é em momentos formativos e de troca de experiências, podendo utilizar o diálogo com demais colegas professores, para que assim, por meio de análises e reflexões, possam dar pistas de como dar continuidade ao processo que as crianças investigam (Fochi, 2019).

Após a introdução sobre o tema, iniciamos a proposta das mini-histórias. Apresentamos em duas telas uma sequência de oito fotos, para as professoras virem as ações sequenciadas de dois momentos de uma criança do ciclo I na sala referência. Ressaltamos aqui que a sala referência do ciclo I (Figura 27), foi organizada com um

contexto investigativo de brincar heurístico, no qual foram utilizados bobinas, cones, argolas, forminhas de empada, bonecas, tecidos pequenos, palitos de picolé e alguns bastões de madeira.

Figura 27- Contexto investigativo do Ciclo I



Fonte: Autoria própria (2023)

A proposta do brincar heurístico contou com a participação de nove bebês, duas professoras, um apoio escolar e a pesquisadora, e ocorreu no dia doze de dezembro de 2023. Escolhemos a ação da criança Clarice, de 1 ano e 4 meses, para as professoras escreverem duas mini-histórias. Não reproduzimos o vídeo por não conseguir compartilhar, mas narramos como a Clarice realizou tais ações com a ajuda da professora do Ciclo I e da pesquisadora. Então, solicitamos às docentes que se separassem em dois grupos e fizemos as orientações:

Vamos colocar um título para a mini-história que vamos narrar e tentaremos responder algumas questões: o que a criança faz? Como ela explora os objetos e espaços? Quais são seus interesses? De que forma se expressam? Ela está feliz, pensativa, comunica-se com alguém? Então, temos duas opções de ações da Clarice e cada grupo receberá uma folha com fotos sequenciadas. A professora Cíntia auxiliará o grupo de professoras que está com a folha das ações realizadas com as bobinas. Enquanto o grupo de professoras que está com as ações realizadas com as argolas, ficarei com vocês para narrar as ações dela e, posteriormente, vocês transformaram isso em uma mini-história. Outra observação que podem fazer é sobre a quantidade de fotos: se quiserem tirar alguma imagem ou não, se querem dividir em duas folhas as fotos ou se mantêm a sequência. Por motivos técnicos, não será possível visualizar o vídeo desses dois momentos, mas como estávamos na sala, a professora Cíntia e eu relataremos de que maneira isso ocorreu em grupos diferentes. Então, aqui no caso das bobinas, por exemplo, Clarice senta-se no local onde está sendo ofertada a proposta de atividade e inicialmente apenas observa. Depois de um tempo, Clarice pega uma argola e coloca no braço a pulseira vermelha, depois a branca passa para o braço, para, bate palma e diz “aeee”. Então, vocês irão

tentar realizar uma mini-história com o meu relato e da professora Júlia (Pesquisadora).

Para a realização das propostas, as professoras discutiram e, em alguns momentos, solicitaram nossa presença para tirar dúvidas, obter orientações sobre a escolha das imagens mais adequadas ou se a narrativa estava condizente com a imagem. Para escrever as mini-histórias, as professoras utilizaram um tempo médio de 20 minutos. Após a conclusão desta etapa, uma professora de cada grupo se encarregou de ler a mini-história produzida por elas, enquanto projetávamos na tela a sequência em tela das ações de Clarice. As professoras demonstraram muito entusiasmo com o resultado da escrita e aplaudiram as suas produções que, estão ilustrados na Figura 28:

Figura 28- No mundo das argolas e Brincando com bobinas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023

Nesse momento, a mãe de Clarice (Liz), que é funcionária da instituição, solicitou um minuto da nossa atenção para transmitir um recado às professoras. Após compartilhar as informações pertinentes, a gestora convidou a mãe de Clarice para permanecer na sala onde ocorria a formação docente. Informamos a ela que as

professoras foram convidadas a escreverem duas mini-histórias partindo de uma atividade realizada na sala referência e tivemos como protagonista, sua filha, Clarice.

Em seguida, convidamos as professoras a lerem as duas mini-histórias: “No mundo das argolas” e “Brincando com Bobinas”. Durante a leitura, fizemos a apresentação em telas das fotos para que a mãe de Clarice visualizasse e entendesse o contexto das narrativas. Aqui, nos chama a atenção a postura da mãe de Clarice, que deixou visível satisfação, esboçando sorrisos durante a leitura.

Aproveitamos a oportunidade para abrir o diálogo com Liz, além de oportunizar que outras professoras também participassem desse momento. Durante a conversa, fizemos algumas perguntas à Liz:

Você imaginava que um momento da Clarice na sala referência pode ser transformado em uma mini-história? Qual a sensação de escutar algo descrevendo a situação que a Clarice fez com o brinquedo? Qual a sensação de escutar a vivência da Clarice com palavras? (Pesquisadora)

A gestora, antes de Liz responder, relata emocionada: “Estou arrepiada!”. A mãe de Clarice, que conhece o trabalho das profissionais da instituição, expõe:

É emocionante. Eu tô aqui dentro, tenho noção, a gente conhece. Para uma mãe que está de fora, ouvir uma estória dessa vai ser muito legal porque elas não têm noção do que acontece aqui dentro. Elas acham que as crianças estão aqui só para vocês ajudarem e não é nesse sentido, não é esse o objetivo. Tudo o que faz tem um objetivo. Então, eu fiquei muito feliz com as estorinhas, achei muito legal e também com a interação dela com os objetos. (Liz, mãe de Clarice)

Trazemos aqui, com o depoimento de Liz, mãe de Clarice, a perspectiva de que o trabalho do professor de creche seja devidamente reconhecido e valorizado. Conforme pontuado por Liz, os pais muitas vezes têm um olhar voltado apenas para o cuidar. No entanto, acreditamos que esse entendimento pode ser gradualmente modificado. Uma creche deve ser vista, não apenas como rede de apoio aos pais e às famílias e, sim, como um local de avanços e oportunidades de aprendizagem na primeira infância. Nesse contexto, trazemos a relevância do protagonismo infantil e do registro das ações das crianças:

Então, a gente vê que podemos protagonizar as ações da criança em um momento de brincadeira. Vocês percebem que os brinquedos que estão na sala foram organizados? Então, precisamos ter esse olhar, que podemos organizar a sala e trazer novas oportunidades para as crianças. Mas é difícil,

sim, eu sei das dificuldades , porque nesse meio tempo as crianças também disputaram algum objeto . É necessário intervir, mas muitas vezes as próprias crianças conseguem resolver seus conflitos e nós adultos não oportunizamos isso a elas. E sobre o registrar em formato para a família, elas passam a ter outro olhar sobre o professor de creche, então, usando fotos aleatórias, os pais não sabem como foi o processo. Com as oficinas, eu quis fazer com vocês o protagonizar os processos das crianças, observar e descrever as ações, preparar o ambiente com atividades potentes. Então, as oficinas me trouxeram desafios, pois sempre foram pensadas na prática e como aplicar. Ontem, nós fizemos uma atividade em um espaço diferente com a sala da professora Juliana, no espaço do pergolado próximo à secretaria. E depois que aplicamos a atividade, fiquei refletindo, porque às vezes, quando organizamos uma atividade, pensamos em possíveis ações das crianças, e ocorre que muitas vezes nos surpreendemos, pois as crianças têm ações completamente diferentes do que planejamos. Então, finalizando minha fala, espero que tenham aproveitado ao máximo as oficinas, apesar de algumas falhas, mas que fique essa sementinha que plantei com vocês e que ela possa germinar. (Pesquisadora)

A professora Juliana, recorda, neste momento, do dia em que fomos ao pergolado com a proposta de pintura, inspirados em flores e vasilhinhos que trouxemos: *Igual da lupa, eles não usaram para olhar, mas pintaram a lupa. A intenção era olhar as florzinhas, eles olharam e depois eles pintaram.* Também ressaltamos que não precisamos intervir com as crianças: *E nós não precisamos falar para eles, não foi?* A professora Juliana responde: *É, eles pegaram sozinhos e foram.* Nesse momento, uma professora manifesta uma dúvida, enriquecendo o debate:

Uma dúvida, desde o início do ano nós temos um projeto que nós trabalhamos durante o ano. E eu vi que a sua pesquisa é baseada na rotina da criança , no dia a dia, o que a criança foca e que ela brinca. Então, vamos supor que pare de fazer esse planejamento de por esses temas lá, e passamos a trabalhar pela forma da pesquisa. E aí como funciona isso no dia a dia, a professora vai estar olhando todos em sala de aula? Assim, só complementando, a gente percebeu que o Gabriel e o Arthur não brincavam. Então temos uma criança com suspeita de autismo e outra que não brinca , então nós temos essas diferenças também”. (Karen)

Como participamos de alguns momentos acompanhando a sala da professora Karen, conhecemos os bebês citados em sua fala. Sugerimos que, no caso do Gabriel e do Arthur, utilizasse o recurso pedagógico apresentado anteriormente como “Cesto de Tesouros”, pelo fato ambos não caminharem de maneira independente, muitas vezes engatinhando ou dando passos com o apoio de algum adulto.

O Arthur engatinha, então para ele seria interessante eu levar o Cesto de Tesouros. Mas o que você pode fazer é dividir a sala. Em alguns cursos que fiz as formadoras delimitaram o espaço da sala com um móvel ou deixaram um pouco de bebês na sala e o restante no solário, para que assim, conseguissem separar as crianças da sala. Colocava de um lado as crianças

com uma atividade que fosse possível observar, mas você deve pensar se naquele dia as crianças estão bem para a realização da atividade, então o planejamento deve ser flexível. Além disso, você limita a quantidade de bebês que irá observar, como fizemos com a Clarice, você foca em dois ou um bebê por atividade e pode repetir a atividade para fazer com outros bebês. (Pesquisadora)

Além disso, a gestora reforçou a questão de adequar as atividades às necessidades de cada faixa etária: *Então, lembrando a fala da Eliane, para fazer uma atividade é preciso pesquisar na faixa etária (gestora)*. Atentar-se à etapa de desenvolvimento que a criança se encontra é importante para que as atividades a serem realizadas contemplem uma intencionalidade e desenvolva as habilidades conforme cada fase da infância.

Precisamos atentar à faixa etária em que trabalhamos, por exemplo, a atividade que trabalho no ciclo 3 difere da intencionalidade da atividade do ciclo 1. Tenho vários espaços na sala de referência, tenho geladeira, fogão, livros e muitas vezes monto um contexto de brincar heurístico, mas disponibilizo outras opções para que eles escolham o que explorar (Pesquisadora).

A gestora destacou a importância das rampas piklerianas que a instituição recebeu, um recurso que pode ser utilizado de maneira coletiva pelas crianças. Ao falar sobre as rampas, ela ressalta: *Sobre as rampas, nós não temos verba para ter em todas as salas, mas no pátio, lembra que falo, nós damos oportunidade a todos os alunos. Agora, pense se tivéssemos esse olhar da Eliane em montar os cantinhos para trabalhar com as crianças em todas as salas, como seria a evolução (gestora)*.

A professora Luísa faz uma observação sobre os momentos de formação propostos: *Os TDCs com você foram muito produtivos, eu gostei muito. Vai continuar o ano que vem?*”(Luísa). Respondemos que, provavelmente, não faremos, mas que podemos aproveitar os TDCs para ampliar nossos conhecimentos com algo presente no nosso cotidiano. A professora Tamires relata: *Até as lives não têm uma prática. A Eliane teve uma sensibilidade do nosso cansaço*. O comentário de Tamires ressalta que a formação de professores deve ser algo agradável e prático, alinhando as práticas pedagógicas de cada creche.

Luísa recorda sobre uma formação presencial na creche com objetos da natureza: *A ministração da moça que colocou os objetos no chão foi ótima*. A gestora complementa com suas observações:

A atividade com a Débora com as folhas, foi uma atividade pensada nos alunos, então nós como adultos ficamos encantadas, queríamos o toque. Nós

que somos adultos, já temos curiosidade e nos envolvemos. E veja que quando se tem uma atividade organizada, olha o olhar que tivemos. Agora sobre as formações da Eliane, quem precisa de agradecer somos nós. Quem participou desse momento histórico da sua vida e nós que ganhamos, porque temos agora outro olhar e como ela disse no começo, e serve para mim que tô parada no tempo, a gente precisa estudar. Então precisa estudar, atualizar não importa onde eu estudei. O que importa é o que a gente faz em sala de aula, que é o que? O que importa é saber um pouco ao olhar o que o autor defende, tem que ler, para saber o que ele tá falando e colocar em prática em sala de aula, senão você não tem um começo de uma atividade com sequência.

A fala da gestora reforça a ideia de que os contextos organizados para os bebês e crianças pequenas, que, de acordo Ministério da Educação (2016, p.27) “transformar o espaço físico em um ambiente acolhedor, estimulante e desafiador, propício às investigações infantis”. Adicionalmente, no depoimento da gestora, vemos a ressignificação do olhar docente em relação à sua formação, assim defendida por Nóvoa (2019) como algo que ocorre durante a formação por meio de inovação e de busca de melhores percursos para a transformação. Finalizamos o encontro agradecendo a participação de todas as professoras e à gestora nas formações, expressando o desejo de que essa experiência seja uma inspiração para momentos de transformação da prática dos docentes daquela instituição.

5 Vivência nas salas referência com inspiração na abordagem Reggio Emília

Nessa seção, trazemos as propostas de atividades das salas inspiradas na abordagem reggiana, nas quais foram registradas as ações das crianças por meio de vídeos e fotos. Acreditamos que essa seja uma maneira de reflexão sobre as ações realizadas, bem como as falas, revisitando assim, os observáveis. Acompanhamos, durante 10 dias, duas turmas da creche, na qual cada turma (Ciclo 2 e 3). A turma do ciclo 1 acompanhamos durante 5 dias, mas fizemos apenas um recorte de um dos dias para utilizar na oficina de mini-histórias.

Nesse sentido, organizamos os espaços e os materiais, os quais foram pensados conforme a faixa etária e em acordo com as professoras regentes das salas. No Quadro 17, apresentamos a intencionalidade pedagógica, que, conforme a BNCC (2018, n.p.), compete ao professor “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.”

Quadro 17. Materiais e Intencionalidade

(continua)

Data	Sala referência	Duração da atividade	Materiais utilizados	Intencionalidade
27/10/2023	Ciclo 3	25 minutos	Tinta guache disponibilizada em potes, pincéis, potes com água, aquarela, folhas de sulfite A3	Possibilitar que a criança elabore hipóteses, observe, escute e crie possibilidades com o material oferecido.
30/10/2023	Ciclo 3	35 minutos	Panelinhas, colheres, bonecas, caixinhas de madeira, tecidos, garrafas de café e chá, xícaras, pratos, geladeira, fogão, máquina de lavar roupas, bonecas e caixotes de madeiras	Oportunizar a reprodução de atividades familiares e domésticas que crianças vivenciam em suas casas, explorando diferentes papéis através do faz de conta e da imaginação.

(continua)

Data	Sala referência	Duração da atividade	Materiais utilizados	Intencionalidade
01/11/2023	Ciclo 3	40 minutos	Funis de diversos tamanhos, peneiras, colheres de pau, potinhos de iogurte, colheres, bandejas de gelo, tampinhas, medidores, potes de plástico, tampas de potes, bandejas e fubá e farelo de milho.	Estimular a curiosidade e criatividade das crianças através do brincar em grupo. Possibilitar as linguagens do brincar, observar, tocar, pegar, sentir, transferir.
07/11/2023	Ciclo 3	55 minutos	Farinha de trigo, chocolate em pó, café solúvel, fermento em pó, leite de amêndoas, óleo, chocolate granulado zero lactose, forminhas, suco de uva, copos, pratos descartáveis.	Vivenciar um momento de culinária, explorar aromas, texturas e sabores.
13/11/2023	Ciclo 3	25 minutos	Tintas guaches, cavaletes, pincéis, papel para limpar os pincéis, tela reproduzida "A feira II" de Tarsila do Amaral	Estimular a percepção das cores e a criatividade, potencializar a reflexão das crianças no contexto artístico.
05/12/2023	Ciclo 2	38 Minutos	Peneiras, tampas de margarina, colheres de pau, colheres de sobremesa, funis, forminhas de empadinhas, argolas, copos medidores, peneiras, formas de gelo, potes de plástico de vários tamanhos, fubá, farinha de trigo, páprica e macela	Explorar os materiais, conhecer novas texturas, brincar de comidinha, transferir os materiais de um recipiente para outro, compartilhar os objetos e os espaços com a criança da mesma faixa etária e com os adultos, respeitar as regras de convívio social e brincadeiras.
06/12/2023	Ciclo 2	40 minutos	Tampas de lata de leite, rolos pequenos de madeira, carretéis de linhas, cilindros vazados, CD's, palitos de sorvete, caixinhas de madeira pequenas, garrafinhas pequenas com água colorida, argolas	Empilhar, encaixar, apoiar e alinhar objetos de diferentes materiais que propiciem a descoberta de brincar com livre iniciativa das crianças, seja de maneira individual ou coletiva.

Data	Sala referência	Duração da atividade	Materiais utilizados	(conclusão) Intencionalidade
08/12/2023	Ciclo 2	39 minutos	Panelinhas, pratinhos, colheres, leiteiras, xícaras, pirex, garrafas de chá e de café, forminhas de empadas pequenas e grandes, cestos pequenos, cestinhas de mercado, frutas de plástico, batedeira, garrafinhas de plástico, potes de danone, formas de gelo, tecidos, caixotes de madeira, bonecas, fogão e geladeira de madeira.	Brincar de comidinha, transferir objetos, inventar histórias e cenários, reproduzir seus gestos e movimentos de sua cultura nas brincadeiras, respeitar as regras de convívio social e brincadeiras.
12/12/2023	Ciclo 2	35 minutos	Bobinas vazadas, cones de linha, tecidos, bonecas, argolas coloridas, peças de bloco lógico, dinossauros, cilindros de madeira e carrinhos.	Estimular a criatividade, a curiosidade, a exploração e a interação das crianças através do brincar e do lúdico.
14/12/2023	Ciclo 2	30 minutos	Lupas, folhas de sulfite, tintas, lápis de cor, guaches, pincéis, flores	Observar a natureza e as flores do lado externo da escola e reproduzir arte em um ambiente ao ar livre

Fonte: Autoria própria (2023)

7.1 Acompanhamento e aplicação das propostas com o Ciclo 3

a. PRIMEIRO DIA

No dia vinte e sete de outubro, desenvolvemos, em parceria com a professora Joana, um momento de pintura utilizando tinta guache e tinta aquarela. A proposta da atividade desse dia estava alinhada ao projeto anual da creche: “Arte por toda parte”, no qual, durante o ano letivo de 2023, as crianças foram envolvidas em atividades voltadas a conhecer músicas, esculturas, tipos de modelagem, obras de arte pinturas e outros.

O planejamento para a atividade iniciou-se um dia antes da nossa participação. A professora realizou uma roda de conversa com as crianças, na qual mostrou a obra impressa “O vendedor de frutas”, da artista brasileira Tarsila do Amaral. Nesse contexto, a professora conversou sobre as cores, o que havia na cena, as cores que as crianças mais gostaram e a importância da artista para a cultura brasileira. As crianças também assistiram ao vídeo “Tarsila do Amaral para crianças”³¹ e, depois, visualizaram a foto impressa da artista referida e a obra, que foram fixadas na parede da sala.

Nesse cenário, decidimos, em comum acordo, a possibilidade de trazer um momento de pintura naquela semana, podendo a obra inspirar as crianças quanto à escolha das cores e traçados em suas produções artísticas. Portanto, vemos que oportunizar experiências que envolvem as manifestações artísticas precisam fazer parte do repertório da vida cotidiana das crianças (Brasil, 2012) e que, quando os materiais e instrumentos são oferecidos, aguçam sua curiosidade, diversão e comprometimento (Reggio Children, 2022).

Nesse sentido, no dia seguinte, organizamos o espaço juntamente com a professora, disponibilizamos os materiais e espaço para as crianças realizarem a pintura na sala referência. Colocamos três mesas próximas e cadeiras para que as oito crianças se sentassem. Apresentamos as folhas de sulfite, na mesa com pincéis, e tintas guaches com cores variadas dispostas em recipientes com divisória. Também é importante destacar que, durante esse processo de organização da sala, as crianças estavam presentes na sala referência e, conforme disponibilizamos os materiais, elas esboçavam suas ideias sobre o que aconteceria. Registramos algumas falas delas: *Vamos pintar, tia? (Maria Júlia); Eu vou sentar ali (Alice); Minha mãe vai ficar muito feliz (Benjamin)*. Depois dessa organização, as crianças foram convidadas a se deslocarem até as mesas e escolher seus lugares. Algumas ficaram sentadas na cadeira e outras em pé.

Então, a professora Joana explicou que a atividade envolveria tintas, usando como exemplo, a artista Tarsila do Amaral, e que, poderiam fazer suas obras de arte.

³¹Disponível

em:

https://www.google.com/search?q=tarsila+do+amaral+para+crian%C3%A7as&oq=tarsila+do+amaral+para+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgBEAAYgAQyBwgAEAAAYgAQyBwgBEAAYgAQyBggCEEUYOTIH CAMQABiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQABiABDIHCAcQABiABDIHCAgQABiABDIIC AkQABgWGB7SAQg2NDg5ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:296b7337,vid:v95gSEB7YGk,st:0

Joana, então apresentou a paleta de aquarela e a disponibilizou para que as crianças usarem juntas: *Olha, vocês pegam o pincel, molha na água, passa na tinta e desliza na folha (Joana)*. As crianças estavam atentas à explicação e participaram interagindo com a professora. Aproveitamos para registrar esse momento:

*Eu sei, tia – diz Maria Júlia.
Posso escolher? -perguntou Alice.
Claro, Alice – responde a professora Joana.
Quero o rosa! – exclama Raíssa.
Aqui o rosa, aqui! - aponta Maria Júlia para Raíssa.*

As crianças, uma de cada vez, puderam experimentar a tinta aquarela escolhendo as cores para pintar em suas folhas. Depois que todas manusearam a paleta, a professora deixou-a disposta na mesa para as crianças usarem de maneira espontânea. Observamos que as crianças se mantiveram concentradas no momento da pintura, desenvolvendo seus traçados bem coloridos e, algumas, percebendo que, quando enxaguavam seus pincéis, ou misturavam as cores na folha, ou no pincel, a tinta se transformava em outra cor. Vemos com isso que as crianças, conforme escolhem e exploram os materiais, realizam, de diferentes formas, os detalhes para elas ganham destaque e, às vezes, torna-se claro a relação com seus conhecimentos. Outras vezes aparece a consequência do gesto que realizam (Reggio Children, 2022).

Em vista disso, Alice e Maria Clara estavam bastante comunicativas e chegaram à conclusão de que a água usada para enxaguar os pincéis mudava de tonalidade. O registro desse momento de descobertas resultou na mini-história: “Mistura das cores”. Maria Júlia, por sua vez, em diversos momentos mostrou as cores que estava utilizando, auxiliou suas colegas e, utilizou o diálogo para demonstrar suas descobertas. Dessa observação, originou-se a mini-história “A tinta e suas possibilidades”.

Luísa, no entanto, manteve-se o tempo todo quieta e concentrada em sua produção, e fez movimentos com leveza e delicadeza. Diferente de seus colegas, Luísa fez traçados separados, enxaguou seu pincel e o secava no tecido disponibilizado pela professora. Em determinado momento, percebe que, ao misturar o azul com a rosa, havia uma nova tonalidade de cor: *Olha! Eu fiz o lilás, tia (Luíza)*. Registramos, com fotos e filmagem a descoberta de Luíza, e, analisando os observáveis, descremos a mini-história: “Tem uma cor lilás aqui!”. Na Figura 29, observa-se a descoberta da cor lilás por Luíza.

Figura 29- Descobrindo a cor lilás

Fonte: Autoria própria (2023)

Assim como Luísa, as crianças apresentavam suas produções à professora. À medida que terminavam suas pinturas, auxiliamos a professora Joana a colocar no varal as folhas para secá-las. Posteriormente, ela levou algumas crianças ao banheiro para lavar as mãos. Alice e Raíssa permaneceram mais dez minutos pintando, mas a professora ao retornar e colocar brinquedos para as crianças que concluíram a atividade, demonstraram interesse em brincar e deixaram suas produções sobre a mesa.

A atividade de pintura durou uma média de 25 minutos, e realizamos registros com fotos e vídeos das ações das crianças, possibilitando assim reflexão e coleta de suas falas. Nesse sentido, as maneiras de documentação, sejam por meio de vídeos, gravações, slides, notas escritas e outras, revelam e destacam as aprendizagens e os meios utilizados por cada criança, além de criar memória e “também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado” (Dalhberg, 2016, p. 232).

b. SEGUNDO DIA

Para o segundo dia de atividade, propomos o brincar de casinha e comidinha. Para isso, contamos com a ajuda da professora Joana para compor o espaço para as oito crianças presentes. Pensando nisso, para que o brincar seja a atividade relevante da criança, que traga impacto favorável na ampliação de suas experiências, “é preciso

organizar o espaço e selecionar materiais e objetos que provoquem sua imaginação” (Brasil, 2012, p. 97).

Nesse sentido, separamos alguns brinquedos do nosso acervo pessoal e da creche, entre eles: panelinhas, colheres, bonecas, caixinhas de madeira, tecidos, garrafas de café e chá, xícaras, pratos, geladeira, fogão, máquina de lavar roupas. Vimos a possibilidade de oferecer as bonecas. A professora Joana, por meio de doação, conseguiu caixotes de madeiras, que foram aproveitadas, para transformá-las em camas para as bonecas, conforme ilustrado na Figura 30, a seguir.

Figura 30- Proposta de brincar de casinha e comidinha



Fonte: Autoria própria (2023)

O ambiente foi organizado no momento do lanche da tarde das crianças. Ao retornarem do refeitório, as crianças entraram e ficaram encantadas com o que viram. Cada criança deslocou-se para um lugar específico, guiada pela curiosidade e encantamento. O espaço, acolhedor e cheio de possibilidades, parecia convidar cada uma delas a explorar e criar. Esse espaço, aconchegante e cheio de possibilidades, proporcionou às crianças um convite de exploração, interação e construção de suas próprias narrativas. Nesse contexto, “o ambiente é visto como um educador para a criança; de fato, ele é considerado “o terceiro educador” (Gandini, 2016, p.334).

O envolvimento das crianças com o espaço demonstra algumas ações, quando o ambiente é intencionalmente preparado, promove a autonomia, a criatividade e colaboração. Nesse sentido, “o ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão” (Rinaldi, 2002), reforçando seu papel como um professor atento no processo de aprendizagem. Esse acolhimento se manifesta nas ações das crianças: Raíssa, demonstrando cuidado, arrumou a cobertinha da sua filha: *Tá frio, Nicole*; Bryan olhava para a boneca com laço; Maria Luíza e Alice correram para onde estavam as bonecas e começaram a

conversar. As meninas se organizam para preparar o “papa” dos bebês. Enquanto Raíssa e Maria Luíza vão para a cozinha, Bryan e Alice cuidam dos filhos de suas amigas: *Olha ela pra mim, tá?* solicitou Maria Luíza (Figura 31).

Figura 31- Cuidando dos bebês



Fonte: Autoria própria (2023)

Como citado anteriormente, as crianças se organizaram para que os bebês (bonecas) ficassem o menor tempo possível sozinhas. Aqui vemos que as crianças atuaram de maneira coletiva, tendo como objetivo: manter sempre um responsável por perto. Além disso, o ato de brincar com as bonecas fez com que Raíssa ficasse uma boa parte da sessão próxima à sua filha, proporcionando momentos de embalar, dar almoço e levá-la para passear. Aqui vemos que o comportamento de Raíssa reflete o de uma criança vista como “capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal” (Rinaldi, 2002, p. 76).

Tal observação, torna-se mais evidente, ao revisitar os observáveis, temos Luísa, deslocando-se até o fogão, abrindo o micro-ondas e depois pegando uma panela, conforme mostrado na Figura 32. Suas próximas ações são abrir a torneira, lavar sua panela e colocar a comida de sua filha no micro-ondas. Ela pega sua bebê e vai para a mesa, serve comida para sua filha, canta um pouco e depois a coloca para dormir na cadeira para que assim consiga fazer o bolo de chocolate: *Vou fazer bolo de chocolate, tia (Luísa); Que delícia, meu bolo favorito (professora Joana).*

Figura 32- Brincando na cozinha

Fonte: Autoria própria (2023)

Nas ações de Luísa, nota-se que, quando o professor prepara um ambiente propício à criança, oferece “condições nas quais possa se exercitar por meio das próprias experiências, dotá-las dos meios para realizar atividades e deixá-la desenvolver seu potencial natural” (Montessori, 2023, p.72). Nas ações da Luísa, segundo informações obtidas com a professora, são decorrentes de momentos de culinária realizados em casa com sua mãe, que a incentiva a preparar bolos. Assim, como Luísa, outras crianças realizaram receitas culinárias. É importante destacar que, temos na sala duas mães que produzem bolo de maneira autônoma e uma avó que possui um restaurante.

Nesse contexto, Benjamin, Maria Clara e Bryan cozinharam macarrão e, para isso, utilizaram o micro-ondas e algumas panelinhas para sua preparação. Depois de um tempo, Benjamin dirige-se até a mesa e Maria Clara se aproxima, achando um tomate oferecendo uma xícara a ele, que diz: *É minha essa xícara de café (Benjamin)*.

Com o decorrer da sessão de brincar, as crianças usaram a imaginação para transformar os tecidos que estavam cobrindo as bonecas em personagens do conto da Chapeuzinho Vermelho. Maria Luíza, com um tecido laranja, interpreta a Chapeuzinho. Bryan vira o Lobo Mau utilizando um tecido verde e fazendo alguns barulhos para assustar alguns colegas da sala. A professora Joana relatou que, desde os primeiros meses, tem o costume de contar histórias para a turma e que, muitas vezes, as crianças, mesmo brincando com outra proposta, têm liberdade para

manusear os livros dispostos em um cantinho da sala.

Contudo, mesmo com o brincar presente durante as propostas, é importante salientar que houve episódios de disputa de alguns brinquedos, como o fogão e a geladeira, sendo necessária a intervenção da professora para auxiliar as crianças a resolver esses conflitos.

Nesse cenário, as ações das crianças, perante o brincar organizado, trouxeram como resultado a criação de mini-histórias, sendo elas: “A bebê Nicole”; “O lobo e a Chapeuzinho”; “Cozinhando Macarrão”; “Hora do almoço”; “Pequenos gestos”; “Bolo de chocolate”. A sessão teve uma duração de 45 minutos e encerrou quando as crianças começaram a desfocar da proposta.

Nesse sentido, vemos que um ambiente bem preparado para as interações e o brincar das crianças possibilitam potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, o professor, ao observar essas interações e as brincadeiras entre elas e com os adultos, possibilita “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018).

c. TERCEIRO DIA

No dia primeiro de novembro, montamos, na sala do Ciclo 3, as Bandejas de Experimentação utilizando materiais contáveis e não contáveis, tais como: funis de diversos tamanhos, peneiras, colheres de pau, potinhos de iogurte, colheres, bandejas de gelo, tampinhas, medidores, potes de plástico, tampas de potes, bandejas, farelo de milho e fubá. Com a colaboração da professora Joana, durante o repouso das crianças na sala referência, organizamos e separamos os materiais.

Após o lanche da tarde, disponibilizamos as mesas na sala da turma e retiramos as cadeiras, colocando-as encostadas na parede, para que assim as crianças pudessem transitar para buscar novos objetos e interagir com demais colegas. Desse modo, observamos que “o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio de interações possíveis entre a criança e objetos entre elas” (Horn, 2017, p.19). Na Figura 33, apresentamos a disposição da proposta das Bandejas de Experimentação., que se apresentada como a possibilidade de brincar que possibilite o desenvolvimento integral das crianças, expandindo as possibilidades de aprendizado de forma lúdica e significativa.

Figura 33- Bandejas de Experimentação do Ciclo 3



Fonte: Autoria própria (2023)

Após a organização do espaço, convidamos as crianças a conhecerem os materiais disponíveis, dando uma volta pela mesa, e conversando de maneira calma com elas. Realizamos as consignas com as crianças, destacando que os materiais não eram comestíveis e que, mantivessem os objetos em cima da mesa e, que, caso algum caísse no chão, não haveria problemas. Fizemos um convite ao brincar e cada criança encaminhou-se para o lugar que mais lhe chamou a atenção.

Neste dia, estavam presentes, nove crianças. Todas participaram da proposta de Bandejas de Experimentação. Após o início da sessão, combinamos com a professora Joana que nossa função seria de observadores e que tentaríamos não interferir no brincar, ao menos que houvesse conflitos entre as crianças.

Em relação aos conflitos, foi necessário intervir, pois, duas crianças não queriam dividir os materiais com outros colegas da sala, apesar de termos em quantidade suficiente. Tentamos a princípio deixar as crianças resolverem seus problemas sozinhas, mas achamos melhor ajudar a resolver a partilha dos objetos.

Sobre as ações das crianças, notamos a presença de culinária em suas falas em diversos momentos. Destacamos algumas a seguir:

- *Estou fazendo bolo de chocolate- disse Luíza.*
- *Eu também- responde Benjamin.*
- *Você também? – pergunta a professora Joana*
- *Sim! – responde Benjamin.*

Destaca-se, também, que a sala referência do ciclo 3 conta com uma cozinha de brinquedo, equipada com fogão e geladeira . Esses itens não foram retirados para a atividade de Bandejas de Experimentação e, tais materiais também fizeram parte desse momento de brincar. Algumas vezes as crianças se deslocavam para o fogão, mas a maior parte do tempo permaneciam nas mesas, nas quais brincaram de fazer bolo, como é possível exemplificar na Figura 34 e no diálogo entre Benjamin e Luíza:

- *Eu tô fazendo aniversário- diz Benjamin.*
- *Tô fazendo bolo de baunilha- relata Luíza para Benjamin.*

Figura 34- Preparativos do bolo de Benjamin



Fonte: Autoria própria (2023)

Maria Alice e Yasmin brincaram juntas, transferindo o farelo de milho e o fubá para as bandejas de gelo, realizando esse movimento em outros potes. Há uma troca de diálogo entre elas: *Olha o que eu faço! Olha, meu bolo grandão!*, diz Maria Luíza a Yasmin (Figura 35). Yasmin fica impressionada e diz: *Uau!* Maria Luíza, então despeja no recipiente redondo todo o conteúdo. As duas se dirigem até o fogão: *Vou fazer um bolo grandão!* (Maria Luíza).

Figura 35- O bolo de Maria Luiza

Fonte: Aatoria própria (2023)

Yasmin e Maria Luíza também pegam duas peneiras e as colocam em seus rostos e pedem para que Bryan faça o mesmo. Bryan pega as peneiras, mas para fazer algo diferente do que elas pediram. Nesse contexto, também apreciamos ações de outras crianças como a transferência do fubá e farelo de milho para as forminhas de gelo (Figura 36), para os medidores, para os potinhos de iogurte e o uso dos funis e peneiras.

Figura 36- Distribuindo o farelo de milho

Fonte: Aatoria própria (2023)

Bryan, desde o início da sessão, concentrou-se em manipular as peneiras e funis, intercalando sua pesquisa com farelo, no qual enchia e tirava o conteúdo. Ele também utilizou as tampinhas no funil tentando equilibrá-lo com o dedo indicador,

mostrando-nos como conseguia realizar, conforme ilustrado na Figura 37, a seguir.

Figura 37- Bryan equilibrando as tampinhas



Fonte: Autoria própria (2023)

Resumidamente, apontamos algumas ações das crianças, ressaltando que essa atividade teve uma duração de 45 minutos. Ao encerrar a sessão, algumas crianças começaram a correr pela sala, solicitamos auxílio a elas para guardar os recipientes. Dessa atividade, relatamos seis mini-histórias: “Brincando juntas”; “Uma pesquisa com funis”; “Brincando e repartindo”; “Observar e brincar”; “Bolo de chocolate”; “Meu potinho”.

d. QUARTO DIA

No dia sete de novembro, organizamos uma oficina de culinária com as crianças do Ciclo 3. Em conversa com a professora Joana, relatamos que, nos dias das propostas de brincar de casinha/panelinhas e Bandejas de Experimentação, notamos que as crianças se interessavam em fazer bolos e comidinhas. Partindo disso, por meio da escuta atenta das ações das crianças nas sessões anteriores, oportunizamos um dia de culinária, para que elas pudessem preparar e saborear uma deliciosa receita, participando desse processo.

Disponibilizamos três mesas no centro da sala e forramos com um tecido, no momento do lanche das crianças. Os ingredientes para a receita culinária deixamos sobre a mesa da professora da sala referência. Após o retorno das crianças à sala,

conversamos sobre o que faríamos. Revendo os observáveis, notamos que poderíamos ter levado a receita impressa, para as crianças visualizarem o formato desse tipo de texto, já que estão desde cedo imersas no mundo letrado.

Sobre a culinária, primeiramente levamos as crianças ao banheiro e lavamos as suas mãos. Posteriormente, colocamos as toucas e passamos álcool em gel, conforme apreciamos na Figura 38. Realizamos alguns combinados, dividimos as tarefas, informamos que a receita seria um bolo, chamado *cup cake* e mostramos as forminhas para as crianças.

Figura 38- Preparação para a culinária



Fonte: Autoria própria (2023)

Alice, então, disse: *Eu sei, é cup cake, tia. Minha mãe faz.* A professora Joana respondeu: *Isso mesmo, Alice!*. Conversamos um pouco sobre os ingredientes, mostrando-os para as crianças falarem o que era cada um. Luíza acertou todos, inclusive o fermento: *Esse é para crescer o bolo, tia, fica grandão.* Então, após a apresentação da receita, começamos o processo de preparação.

Aqui vemos que Alice e Luíza assumem papéis ativos na atividade, como Alice reconhecendo o *cupcake* e o raciocínio crítico, como Luíza explicando a função do fermento. A abordagem Reggio enfatiza que as crianças são sujeitos competentes, capazes de interpretar e construir conhecimento a partir de suas vivências (Rinaldi, 2002). Além disso, a manipulação e identificação dos ingredientes envolvem aspectos sensoriais e cognitivos. Na perspectiva Reggio Emilia, materiais são ferramentas de aprendizagem, pois “devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possam tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças” (Rinaldi, 2002, p.77).

Luíza, com ajuda da professora Joana, começou com a medição da farinha de trigo, depois a despejou na tigela. Benjamin, concentrado, acompanhou o processo, ficando bem próximo (Figura 39). Bryan participou medindo o açúcar e despejando-o na tigela.

Figura 39- Medindo a farinha de trigo



Fonte: Autoria própria (2023)

Maria Luíza e Yasmin, responsáveis por medir as colheres de chocolate em pó, demonstraram grande satisfação em contribuir com o preparo da receita. Alice perguntou se podia colocar o chocolate na tigela: *Posso colocar lá, tia?* E a professora consentiu com um movimento afirmativo com a cabeça. Alice, com delicadeza, despejou o chocolate.

Maria Júlia e Maria Clara misturaram os ingredientes secos e acrescentaram o fermento em pó. Depois, Maria Clara, com o auxílio da professora Joana, mediu a quantidade de leite de amêndoas (utilizamos esse ingrediente pelo fato de algumas crianças serem intolerantes ao leite de vaca) e café solúvel. Logo, Alice mediu cuidadosamente o óleo e colocou-o na tigela. Benjamin não quis manipular nenhum ingrediente e respeitamos sua vontade. Porém, ele ficou muito atento a todo o processo da preparação da receita. Apresentamos na Figura 40, as crianças participando desse momento.

Figura 40- Medindo os ingredientes

Fonte: Autoria própria (2023)

Para finalizar a receita, a professora Joana nos auxiliou a colocarmos nas forminhas, o que resultou em 28 bolinhos. Posteriormente, colocamos o bolo para assar, enquanto as crianças e a professora Joana arrumavam as mesinhas na parte externa. A cobertura do *cupcake* foi gentilmente feita por uma funcionária da escola, enquanto assávamos os *cupcakes*. Durante o tempo em que terminávamos os *cupcakes*, as crianças arrumaram as mesas e aproveitaram para degustar um delicioso suco de uva que a professora Joana trouxe (Figura 41).

Figura 291- Momento de saborear o bolo

Fonte: Autoria própria (2023)

As crianças estavam entusiasmadas e brindaram com o suco: *Tim, tim, pessoal!* (Maria Júlia). As crianças, empolgadas, responderam: *Viva!* Após os *cupcakes* estarem preparados, distribuímos um para cada criança para que assim pudessem

enfeitá-los com granulado zero lactose, conforme apresentado na Figura 42.

Figura 42- Confeitando o *Cupcake*



Fonte: Autoria própria (2023)

As crianças que assim desejaram, repetiram o *cupcake*. Após a degustação, as crianças ajudaram a levar as cadeiras para a sala. Nesse sentido, observamos que, com essa proposta, “quando os professores trabalham com grupos estáveis de crianças que eles conhecem bem, conseguem construir um programa de qualidade” (Galardini; Giovannini, 2002, p.122). Nesse sentido, as documentações anteriores à oficina de culinária trouxeram a possibilidade de saber quais as atividades preferidas pelas crianças e, desse modo, elaborar oportunidades de aprendizagem que sejam chamativas e instigantes a elas (Galardini; Giovannini, 2002).

e. QUINTO DIA

No dia treze de novembro, proporcionamos um momento de pintura com as crianças do Ciclo 3. Para isso, alguns dias antes, em parceria com a professora Joana, fizemos uma releitura da obra “A feira II” da artista Tarsila do Amaral, para as crianças visualizarem os detalhes (Figura 43).

Figura 43- Releitura da obra: "A Feira II"



Fonte: Autoria própria (2023)

Nesse sentido, no dia da pintura, disponibilizamos a tela em um cavalete. Para o espaço de pintura, colocamos mini cavaletes, mas foi necessário retirá-los no decorrer da atividade, pois não suportaram o peso das telas. Após organizarmos as telas, convidamos as crianças a conhecerem a obra de Tarsila do Amaral e recordamos algumas obras que a professora Joana trabalhou com as crianças. A professora convidou as crianças a se dirigirem até a tela:

- Venham aqui para ver o que temos aqui. Olha aqui, o que é isso? (professora Joana).
- Abacaxi (Benjamin).
- Coelho e passarinho (Maria Júlia).
- Uma maçã e meu vô fala que vai a feira tem dia, tia (Luísa)
- Luísa, você vai na feira com o vovô? (pesquisadora)
- Não, mas ele traz pastel e eu como tudo (Luísa).

A professora Joana explicou que as pinturas das crianças seriam expostas na Feira do Conhecimento, possibilitando às famílias conhecerem o trabalho deles:

- O que vocês vão desenhar? (professora)
- Uma casa bem pequena, tia (Maria Júlia).
- Um coelho (Maria Luísa).
- Uma minhoca, tia (Luísa)
- Ué, mas tem minhoca aqui na tela? (professora)
- Debaixo da terra, tia (Luísa).

Depois desse diálogo, convidamos as crianças para a mesa. Cada criança

escolheu seu lugar, e aproveitamos para colocar o nome delas nas telas. Alguns cavaletes caíram, retiramo-los e deixamos no chão para que, quando terminassem, colocássemos para secar. Vimos, com isso, que os cavaletes deveriam ser maiores para comportar o tamanho das telas.

Iniciamos os registros das crianças. Neste dia, algumas crianças demonstraram e falavam o que estavam fazendo:

- Olha, tia eu tô fazendo um monte de minhoca colorida, ela fica lá debaixo da terra (Luíza)*
- Coelho, lá- aponta Bryan.*
- Olha, tia. Minha mãe vai ficar feliz, tô fazendo uma casa (Benjamin).*

Luíza chama a professora e diz: *Olha, tia as minhocas nenê que eu fiz.* A professora Joana diz: *Você gosta de minhocas?* Luíza responde: *Sim, porque são coloridas, olha tia.* Apresentamos a seguir, na Figura 44, a pintura de Luíza.

Figura 44- As minhocas coloridas



Fonte: Autoria própria (2023)

Luiz Gustavo, por sua vez, estava preocupado com a mistura das cores que Maria Luíza fazia conforme molhava o pincel nas tintas: *Não é assim, Maria, uma cor cada vez (Luiz Gustavo).* Maria Luíza mostra seu pincel e diz: *Olha a cor do meu pincel mudou, eu sou fazedora de tinta nova.*

Bryan e Yasmin estão com tintas diferentes, Yasmin solicitou um pouquinho de tinta: *Me dá o azul?* Bryan responde: *Não.* Yasmin solicita novamente: *Só um*

pouquinho, Bryan, por favor. Bryan nega com a cabeça e a professora Joana interfere: *Deixa, Bryan é uma cor diferente e ela não tem.* Bryan consente balançando a cabeça positivamente. Na Figura 45, mostramos a interação de Bryan e Yasmin, durante a atividade.

Figura 45- Dividindo a cor azul



Fonte: Autoria própria (2023)

As crianças, conforme terminaram seus quadros, entregavam-nos e saíam para o pátio. Com auxílio da professora Joana, lavam as mãos e os pincéis sujos de tinta. Luís Gustavo foi o último a ficar na sala referência para acabar sua obra, olha para a tela e diz:

- O coelho lá, cadê a casa dele? (Luís Gustavo).
- Eu não vi, você achou ela aqui? (pesquisadora)
- Perto do gato, aqui- aponta Luís Gustavo.
- Ih, o abacaxi eu não gosto, tia (Luís Gustavo).

Luís volta à mesa e continua a pintar. Mostra o papel para limpar o seu pincel: *Aqui mistura a tinta, lá não.* Ele continua a pintar e descobre que pode sujar seus dedos quando encosta na tela, observa e pinta alguns dedos e, depois, limpa em sua blusa a tinta. Curioso, volta aonde a tela está disposta e diz: *O coelho, tia, a casa aqui,* aponta Luís na tela. Apresentamos, na Figura 46, Luís apontando o coelho à professora.

Figura 46- A casa do coelho

Fonte: Autoria própria (2023)

Após observar a casa do coelho, Luís Gustavo retorna à mesa e solicita lavar o pincel, encerrando assim sua atividade artística. Dessa maneira, vemos que, assim como no primeiro dia em que realizamos uma atividade com tinta, as crianças voltaram a misturar tintas e perceberam que havia novas tonalidades.

Apesar de tentarmos usar os cavaletes e não dar certo, vemos ser importante também relatar as expectativas que não saem como planejadas, para que possam ser repensadas. Observamos, então, que a experiência de montar espaços de pintura deve fazer parte da rotina das creches. Além disso, “ajuda os professores a compreender como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, liberdade cognitiva, liberdade simbólica e rotas de comunicação” (Gandini, 2016, p. 301).

7.2 Acompanhamento e aplicação das propostas com o Ciclo 2

a.PRIMEIRO DIA

No dia 05 de dezembro de 2023, acompanhamos a sala da professora Juliana (período manhã), do ciclo 2, em que participaram sete crianças com faixa etária de dois anos. Preparamos, nesse dia, uma proposta de Bandeja de Experimentação, utilizando materiais do cotidiano das crianças. Para isso, a sala referência das crianças foi organizada, utilizando dois tapetes (um de juta e outro de tecido) e quatro materiais

não contáveis, sendo elas: fubá, farinha de trigo, erva-doce e marcela (utilizada para chás), distribuídos em duas bandejas, uma em cada tapete. A proposta foi realizada no chão, pois as salas com mesas estavam ocupadas por outras professoras e a sala referência do Ciclo 2 não tem mesas por ter um espaço físico menor. Na Figura 47, é possível observar as disposições dos materiais.

Figura 47- Bandeja de Experimentação com fubá e farinha de trigo



Fonte: Autoria própria (2023)

Disponibilizamos, para a exploração e pesquisa das crianças, os materiais contáveis: peneiras, tampas de margarina, colheres de pau, colheres de sobremesa, funis, forminhas de empadinhas de tamanho médio e pequena, argolas, copos medidores, peneiras, formas de gelo, potes de plástico de vários tamanhos, conforme Figura 48, a seguir.

Figura 48- Materiais contáveis e não contáveis



Fonte: Autoria própria (2023)

É importante ressaltar que as crianças da sala estavam em um momento de atividade no pátio, com a professora Juliana, enquanto organizamos o ambiente. Para a disposição dos materiais na sala referência do Ciclo 2, utilizamos uma média de 10 minutos. Para essa atividade, a intencionalidade esteve voltada para explorar os materiais, conhecer novas texturas, brincar de comidinha, transferir os materiais de um recipiente para outro. Além disso, visamos relacionar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam na BNCC (2018). Foram utilizados os campos “eu, o outro, e nós”, sendo eles: “compartilhar os objetos e os espaços com a criança da mesma faixa etária e com os adultos”; “respeitar as regras de convívio social e brincadeiras” (Brasil, Ministério da Educação, 2018).

Após a preparação do ambiente, convidamos a professora Juliana e as crianças para conversarmos, na porta da sala, sobre o que faríamos na sala referência. Aproveitamos esse momento para determinar as consignas com elas: *“vamos realizar uma atividade e podemos ficar em pé ou sentados, só não podemos correr”*; *“vamos ver o que tem nos tapetes e depois vocês podem escolher o lugar que preferem”*; *“os materiais não são para comer”*; *“podemos dividir os materiais com outra criança”* (pesquisadora).

Após esse momento, entramos na sala referência acompanhadas pela docente e pelas crianças. Destacamos que, neste momento, os adultos participantes buscaram não influenciar as escolhas das crianças, ficando em silêncio. Neste cenário, as crianças, primeiramente, olharam os tapetes e, aos poucos, foram escolhendo qual espaço ficariam. Sendo assim, elas fizeram suas escolhas: três crianças se sentaram no tapete de juta e as outras quatro no tapete de tecido.

A professora Juliana, por sua vez, se manteve sentada próxima às crianças. Em alguns momentos, Juliana realizou registros fotográficos com uso do seu celular, mediou conflitos nas disputas de algum objeto e resolveu imprevisto como um escape de xixi e idas ao banheiro acompanhando as crianças. Também observamos sua postura diante as pesquisas das crianças. Várias vezes, as crianças se aproximavam da professora para oferecer comidinhas e sustentavam um diálogo: *Júlio: Papa gostoso! Professora Juliana: Fez papa gostoso? Júlio: Come! Professora Juliana: Hummm, que gostoso!* Além da docente, três crianças também se aproximam de nós, oferecendo uma comidinha, referindo-se como o “papa”.

Após oito minutos de atividade, Antônio (criança) percebeu haver um pedestal com um celular e, movido pela curiosidade, resolveu observá-lo e percebendo estar

filmando os colegas da sala. Alguns minutos depois, chama dois colegas, Antônio e Maria: “Olha” diz Antônio. Os três se dirigem até o pedestal, observam a filmagem e saem saltitando em frente à câmera. Passam outros três momentos, olhando curiosos para saber quem está sendo filmado. Notamos também que conforme o tempo da atividade foi passando, as crianças se juntaram em equipe para realizar alguma atividade, ora em duplas, trios ou com mais crianças. Na Figura 49, observamos as crianças atuando em grupos de sua preferência.

Figura 49- Crianças em suas pesquisas com Bandejas de Experimentação



Fonte: Autoria própria (2023)

Enquanto as crianças realizavam as atividades, observávamos as suas ações e quais objetos lhe chamavam mais atenção. De modo geral, as crianças fizeram várias transferências dos materiais, como fubá e farinha, para algum recipiente, utilizando as colheres. As pulseiras foram colocadas por quatro crianças que testaram seus sons e apenas uma criança encaixou no lado mais fino do funil. Uma criança fez marcas como se estivesse desenhando algo no fubá. Outra criança testou o som batendo a colher diversas vezes na forminha de empada.

Desse modo, delimitamos nosso olhar para as ações de três crianças, pois desde o início estavam brincando juntas. Com uso de registro fotográfico e revisitando a filmagem posteriormente, foi possível captar os detalhes de suas falas e expressões. Uma das ações, observadas e registradas, foi a investigação das possibilidades que Henry realizou manipulando argolas e funis. Isto resultou na mini-história “Uma descoberta com funis”. Outras ações apreciadas, foram das crianças, Júlio, Henry e Maria, no que utilizaram argolas para que os transformassem em crianças fortes, da qual surgiu a mini-história “Argolas Mágicas”

b.SEGUNDO DIA

No dia 6 de dezembro de 2023, participaram sete crianças da proposta voltada ao Brincar Heurístico. Para isso, organizamos, em dois tapetes, os materiais: tampas de lata de leite, rolos pequenos de madeira, carretéis de linhas, cilindros vazados, CDs, palitos de sorvete, caixinhas de madeira pequenas, garrafinhas pequenas com água colorida, argolas (Figura 50).

Figura 50- Brincar Heurístico com materiais não-estruturados



Fonte: Autoria própria (2023)

Organizamos os espaços com o Brincar Heurístico, pautados nos eixos estruturantes da educação infantil, as interações e brincadeiras, e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se (Brasil, Ministério da Educação, 2018). Visando isso, estabelecemos a intencionalidade deste espaço, organizado de modo às crianças realizarem ações pautadas em: empilhar, encaixar, apoiar e alinhar objetos de diferentes materiais. Isso possibilita a descoberta do brincar livre e de iniciativa das crianças, de maneira individual ou coletiva.

Oferecemos uma variedade de materiais que contemplasse a quantidade de crianças, de modo a não haver disputas entre elas. Além disso, diversificamos nos dois tapetes os materiais, para que assim “as crianças não fiquem amontoadas em um mesmo local” (Goldschmied; Jackson, 2016) e explorem o espaço disponível na sala.

Após a organização do espaço da sala referência, sentamo-nos com as crianças da sala para comunicar a elas que tínhamos uma atividade e combinamos, como no encontro anterior, algumas consignas. Posteriormente, as crianças e a professora Juliana foram convidadas a participarem da sessão heurística.

As crianças não foram direcionadas a um tapete específico de atividades, mas escolheram quais materiais explorar e manipular. Além disso, ao entrarem na sala, fizeram de maneira calma e observando o que estava disposto no espaço da sala referência. Dessa maneira, nosso olhar esteve voltado às ações, falas e interações das crianças durante a sessão, o qual descrevemos na Figura 51, a seguir.

Figura 51- Algumas ações das crianças no Brincar Heurístico



Fonte: Autoria própria (2023)

Desta forma, vemos que na imagem acima mencionada, as crianças “movem itens para dentro e para fora dos espaços, e enchem e esvaziam receptáculos” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 151), conforme os objetos disponibilizados na sala referência.

A professora Juliana, sentou-se próximo às crianças, mantendo-se atenta e observando as crianças e, fazendo seus registros com uso do celular. Em determinados momentos, algumas crianças aproximavam-se e se comunicavam com a professora Juliana e conosco, mas buscamos não interferir no brincar das crianças, induzindo as suas ações.

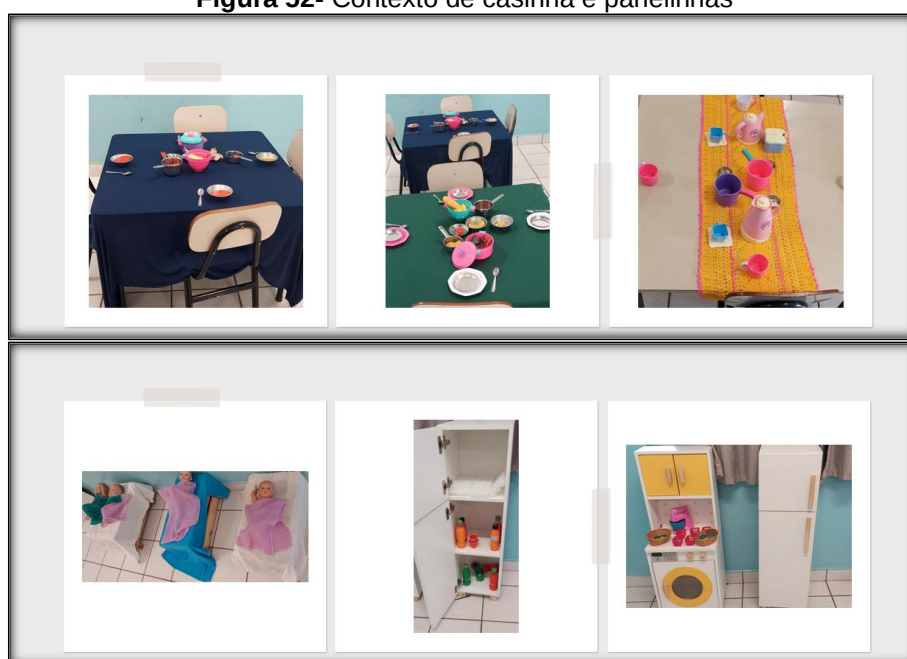
c.TERCEIRO DIA

No dia oito de dezembro, preparamos o ambiente em outra sala referência, disponibilizando o brincar com panelinhas, bonecas e utensílios de cozinha. Para isso, organizamos três mesas forradas com tecidos e uma toalha de crochê, nas quais

colocamos garrafas, pratinhos e panelinhas para estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Para simbolizar as caminhas das bonecas, utilizamos caixotes de madeira, encontrados em feiras.

A sala conta com uma geladeira e um fogão de madeira em tamanhos proporcionais às crianças. Aproveitamos esses móveis para colocar as garrafas, a batedeira, as formas de gelo, as cestinhas e as verduras de brinquedo (Figura 52), para que assim, as crianças realizem tarefas presentes em seu cotidiano de maneira lúdica e criando experiências.

Figura 52- Contexto de casinha e panelinhas



Fonte: Autoria própria (2023)

Após a disposição dos materiais na sala, explicamos às crianças do ciclo 2 que, naquele dia, usaríamos outro ambiente da creche para brincar. As crianças demonstraram interesse. Desse modo, deslocamos até a sala com a professora e as crianças. Ao abrir a porta, cada criança dirigiu-se ao que mais lhe chamou atenção. Observamos que duas crianças compartilharam a mesma mesa, duas crianças sentaram-se separadas e duas crianças se dirigiram até o fogão e geladeira.

Com aproximadamente dez minutos, as crianças se organizaram em dois grupos de três crianças. Em alguns momentos, foi necessária nossa intervenção e da professora, ao haver a disputa de alguns objetos, como, por exemplo, a garrafa de chá. Percebemos que, quando colocamos um material em menor quantidade, precisamos negociar o seu uso, para assim garantir que a criança que desejar brincar

possa usufruir em algum momento da brincadeira. Desse modo, Goldschmied e Jackson (2006) defendem a ideia de que o papel do adulto nas negociações com as crianças deve ocorrer de maneira cooperativa e não de maneira autoritária.

O uso das garrafas de café e de chá proporcionou momentos de diálogo entre as crianças e a professora. O brincar de cozinhar no fogão, imitar e colocar o pó de café foi vivenciado com a fala de Aline, Júlio e a professora Juliana:

- *Tia, café – oferece Júlio a professora.*
- *Aí, que delícia! – professora Juliana.*
- *Eu gosto de café! Que delícia de café. - professora Juliana.*
- *Vou fazer mais, tia- diz Aline a professora e dirige-se até o fogão e com a ajuda de Iris leva a panela até o fogão para esquentar a água.*

Esse momento reforça que o ambiente preparado favorece a uma série de ações significativas permitindo que as crianças realizem tarefas partindo de seus movimentos, interesses e intenções (Montessori, 2023). Conforme observado, por Montessori (2023, p.67) “ no ambiente preparado, damos a ela os meios para fazer isso de maneira inteligente” (Montessori, 2023, 67) Durante o dialogo entre a professora e as crianças: Júlio e Aline, nota-se que o ambiente organizado e estruturado promove interações, autonomia e incentiva a criatividade.

Essa ideia, também é observada, como a de Aline, que deita-se no caixote onde estavam as bonecas. Ela tenta se cobrir com o tecido e simula um choro de bebê. Fábio estava atento aos movimentos de Aline, então, aproximou-se dela, e utilizando o caixote para deitar-se. Os caixotes foram utilizados por Antônio, que subiu e desceu deles. Inicialmente, desceu devagar e, depois, saltou, dando gargalhadas.

Tanto as meninas, quanto os meninos, vivenciaram o brincar com bonecas, reproduzindo práticas realizadas pelos adultos. Podemos citar: dar comida na boca das bonecas, fazer comida no fogão, dar mamadeira improvisada usando garrafas pequenas de refrigerante disponíveis na geladeira. O ato de cozinhar e guardar objetos na geladeira esteve presente nas ações das crianças. Em alguns momentos, as panelinhas foram utilizadas em cima da mesa, no qual podemos visualizar na Figura 53. As crianças giravam o botão do fogão, demonstrando o ato de ligar o fogo e realizavam isso, ora individualmente ora em pares.

Figura 53- Brincando de cozinhar

Fonte: Autoria própria (2023)

Desse modo, no decorrer dessa proposta, com panelinhas, utensílios de cozinha (brinquedos) e bonecas, nota-se que a principal ação das crianças está voltada ao brincar, interagindo com seus colegas. Além disso, “observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras” (Kishimoto, 2010). Observamos que o ambiente bem estruturado e organizado possibilita que as crianças explorem os materiais, tomem iniciativa sobre o que querem brincar e estabeleçam relações com os colegas. Somado a isso, percebe-se que o mundo social aparece no seu brincar: o cozinhar, o cuidar do bebê, o ser pai, ser mãe.

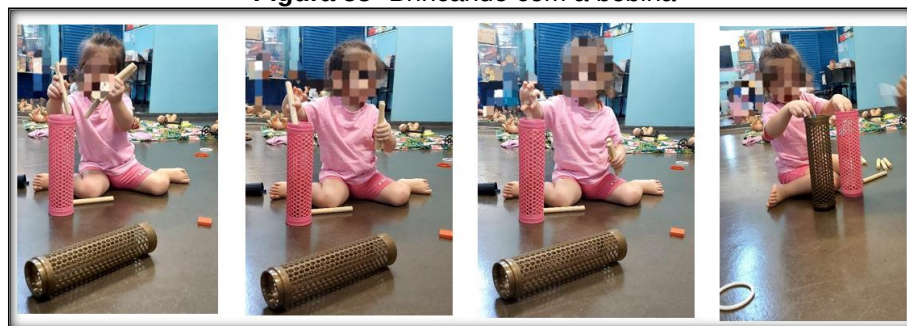
d.QUARTO DIA

No dia doze de dezembro, planejamos o brincar heurístico com as crianças do Ciclo II. Já havíamos realizado uma proposta com alguns materiais disponibilizados nessa sessão (descrito no dia 2º dia ciclo2), porém acrescentamos outros objetos, tais como dinossauros, bonecas, carrinhos e cones, conforme a Figura 54. Como mencionado, pensamos em acrescentar brinquedos para esse momento para que as crianças, se assim desejassem, brincassem e explorassem outros materiais oferecidos. Nesse sentido, entendemos que as sessões do Brincar Heurístico não possuem um padrão a seguir. Entretanto, cada professor pode potencializar o brincar de maneira que as crianças, “terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais” (Goldschmied, Jackson, 2006, p.149).

Figura 54- Brincar Heurístico do Ciclo 2

Fonte: Autoria própria (2023)

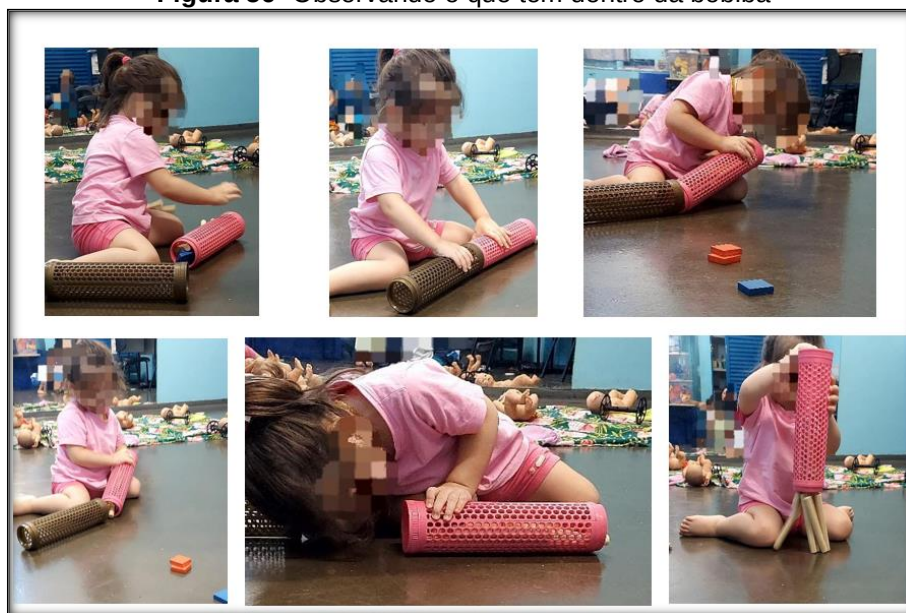
Nesse dia, a sala contava com cinco crianças presentes, portanto. Sendo assim, convidamos as crianças e a professora Juliana a participarem desse momento de brincar. Por meio de filmagens e fotos, descreveremos o brincar heurístico dessa turma. Iris, de dois anos, está sentada e posiciona a bobina vazada em pé, apoiada no chão. Pega os cilindros de madeira e coloca nas bobinas, faz esse movimento encaixando um por vez, intercala seu olhar na atividade e nos colegas que brincam com a professora. Posteriormente, coloca algumas peças de bloco lógico dentro de duas bobinas e observa (Figura 55).

Figura 55- Brincando com a bobina

Fonte: Autoria própria (2023)

Após um tempo, derruba as duas bobinas, tenta encaixá-las e desiste. Olha para o lado, pega outro cilindro e, com as bobinas na horizontal, encaixa-as. Inclina a cabeça e eleva delicadamente uma das bobinas, para observar como estão os cilindros lá dentro. Faz esse movimento de tirar, colocar e elevar a bobina para cima por quase doze minutos, até que decide brincar com a professora Juliana. Na Figura 56, observamos que Ivy, ao encaixar as bobinas, constata que suas ações levam a um novo resultado.

Figura 56- Observando o que tem dentro da bobiba



Fonte: Autoria própria (2023)

Ivy, realiza os movimentos descritos acima por mais um tempo, depois dispersa ao notar que alguns colegas da sala estão brincando de se esconder com a professora. Ao se aproximar da professora, coloca o tecido lilás na cabeça:

- Cadê a Ivy? (professora Juliana)
- Aqui! (Ivy)
- Ai, que susto! (professora Juliana)

Da mesma maneira que Ivy, outras crianças também dialogam com a professora da Juliana para brincar (Figura 57):

- Cadê a Ivy? (professora Juliana)
- Achou! (Ivy)
- Cadê o Júlio? (professora Juliana)
- Eu tô aqui! (Júlio)
- Cadê o Miguel? (professora Juliana)
- Aqui! (Miguel)
- Aí que susto (professora Juliana)

Figura 57- Brincando de esconder com a professora

Fonte: Autoria própria (2023)

Depois disso, Ivy e Júlio perceberam haver um celular disposto em um pedestal e ficam olhando as outras crianças que aparecem na tela. Após essa observação das crianças, elas se dispersam. Entretanto, Ivy pega um caminhão e tecidos, para tentar escondê-lo, como podemos visualizar na Figura 58.

Figura 58- Brincando de esconder o caminhão

Fonte: Autoria própria (2023)

Em outro momento, registramos Rafael e Júlio brincando juntos de carrinhos e com as argolas. Rafael monta um sapato com as argolas e tenta equilibrar-se, andando na sala, o que provoca várias gargalhadas em Júlio. Depois de um tempo, sentam-se próximos e começam a brincar de carrinho. A Figura 59, mostra esse momento do brincar de Rafael e Júlio.

Figura 59- Brincando com carrinhos e argolas

Fonte: Autoria própria (2023)

Constatamos que, com o contexto de brincar heurístico, promovemos brincadeiras com o brincar utilizando os tecidos e a interação com a professora, a exploração de maneira individual ou em pares de algum brinquedo ou objeto. Nota-se, também, que a maneira como as crianças brincam, os pares escolhidos, suas explorações e brincadeiras, mesmo com a mesma proposta de atividade, se modificam ou mantêm, criando assim possibilidades para o professor fazer uma escuta atenta dessas ações.

e. QUINTO DIA

No dia catorze de dezembro, montamos um contexto de pintura ao ar livre. O espaço escolhido, localizado próximo à entrada da secretaria da creche, conta com bancos de cimento com flores ao redor. Neste dia, para o miniateliê, levamos tintas, pincéis, folhas de sulfite, lápis de cor, um vaso de rosas amarelas e colhemos flores lilás para disponibilizar na mesa de observação com lupas. Nesse sentido, o ateliê foi pensado, como um local para pesquisar as teorias das crianças, partindo de seus rabiscos, no qual pudessem explorar diversos utensílios, processos e materiais que utilizamos para trabalhar (Gandini, 2019). A Figura 60, a seguir, apresenta a disposição do miniateliê para as crianças do Ciclo 2.

Figura 60- Contexto de pintura ao ar livre

Fonte: Autoria própria (2023)

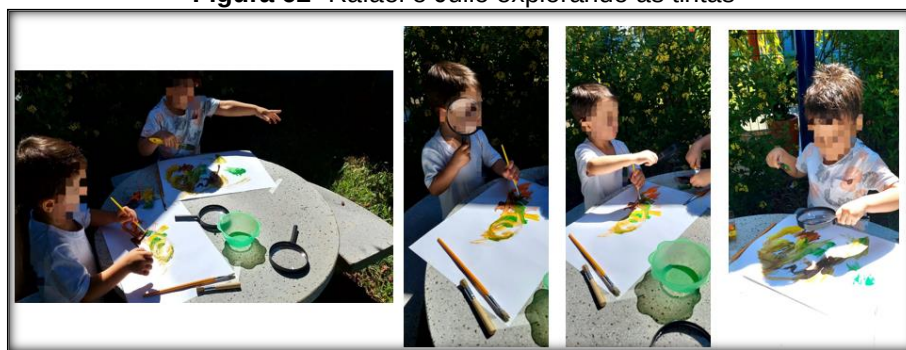
Após organizar os materiais, convidamos as crianças e a professora Juliana a irem até a pracinha. Conversamos antes de entrar que faríamos uma observação da natureza, com as flores, folhas e com a natureza ao nosso redor. As crianças estavam eufóricas e, ao abrir o portão, já definiram o que fariam.

Maria, Rafael e Júlio pegaram as lupas para contemplar as flores: *Olha o amarelo (Rafael)*. Júlio coloca a mão no vaso de flores e, admirando em ver sua mão suja de terra, logo mostra ao seu colega, Rafael. Maria, coloca, inicialmente, a lupa bem próxima aos seus olhos e, depois, observando Rafael e Júlio, afasta a lupa e coloca-a próxima à flor amarela (Figura 61).

Figura 61- Observando as flores

Fonte: Autoria própria (2023)

Depois de um tempo, Júlio e Rafael se sentam e iniciam a pintura de suas folhas de sulfite, usando o amarelo, o verde, o marrom e o laranja. Rafael aponta para a grama e diz: *Olha, é verde!* É nesse momento que Júlio aproveita e coloca a lupa para analisar seu desenho. Rafael também executa esse movimento, após pegar a tinta verde (Figura 62).

Figura 62- Rafael e Júlio explorando as tintas

Fonte: Autoria própria (2023)

Fábio e Maria pintaram suas folhas com tinta guache. Depois perceberam que deslizando os pincéis, em cima da lupa, as cores se modificavam. Fábio aponta: *Marrom, tia*. Observamos na Figura 63, as crianças colorindo as lupas ofertadas.

Figura 63- Pintando as lupas

Fonte: Autoria própria (2023)

Por outro lado, Ísis faz traços em sua folha, alternando o uso das tonalidades de tinta. Em certos momentos, anda pela pracinha, observa as flores com a lupa e retorna para a mesa onde estava desenvolvendo sua pintura. Após um tempo, ela passa o pincel, não intencionalmente, em um dos dedos e admira a tinta em sua mão. Então, vira sua mãozinha e pinta a palma de sua mão de marrom e logo vem nos mostrar: *Olha, tia* (Figura 64).

Figura 64- Marcas de tinta nas mãos

Fonte: Autoria própria (2023)

Da mesma forma que Ivy, outras crianças se reúnem e experimentam deixar marcas de tintas em suas mãos. Na Figura 65, é possível visualizar, Rafael e Júlio pintando suas mãos.

Figura 65- Pintando as mãos

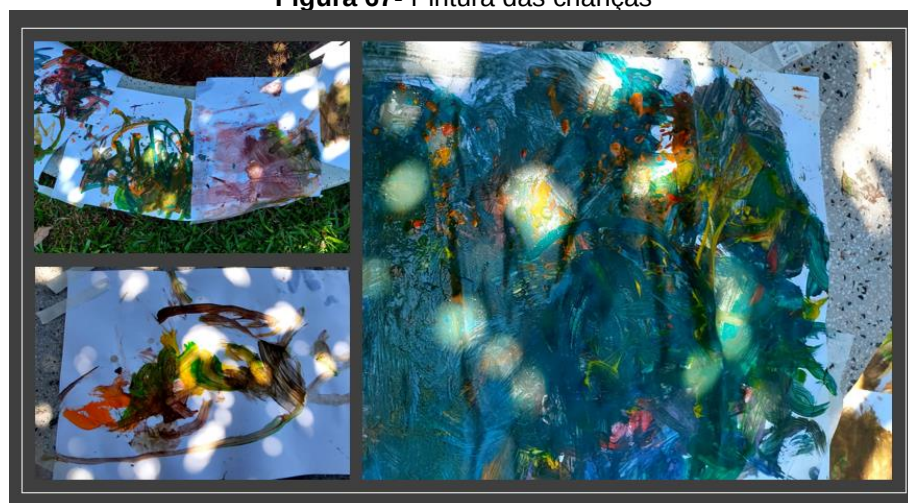
Fonte: Autoria própria (2023)

As crianças, após pintarem suas mãos, observaram que as tintas se misturavam e, com isso, passavam outras tonalidades de cores para comprovarem as mudanças. Observamos que outras crianças ficaram mais atentas a fazer suas pinturas na folha, como Caio e Leandro (Figura 66). Eles perderam o foco de suas pinturas quando José foi mostrar sua mão com traços de tinta guache.

Figura 66- Pintura de Caio e Leandro

Fonte: Autoria própria (2023)

Depois de uma média de 30 minutos, as crianças começaram a procurar outras ocupações, alguns começaram a correr ou solicitar à professora para lavar as mãos. Então, decidimos encerrar a sessão de pintura. Colocamos as folhas para secar, para que, posteriormente, as crianças as levassem para casa, conforme é demonstrado na Figura 67, a seguir.

Figura 67- Pintura das crianças

Fonte: Autoria própria (2023)

Desse modo, percebemos que as crianças exploraram os materiais de diversas maneiras, utilizaram as lupas, algumas manipularam o lápis de cor em cima da folha pintada, exploraram o pintar das mãos e realizaram o misturar das tintas. Nesse sentido, a oportunidade de pintar para as crianças é um tanto difícil e sedutor, “o confronto com uma grande folha branca e dar a primeira pincelada, fazer o primeiro sinal, entrar em relação a esse desconhecido espaço da folha branca” (Vecchi, 2017, p.174). Nesse contexto, os materiais oferecidos são vistos como linguagens, como uma maneira de explorar, inventar novos contextos, experimentar e comunicar as suas experiências (Gandini, 2016).

Como em Reggio Emilia, ao oferecer um espaço com diversos materiais, criamos oportunidades para as crianças serem protagonistas de suas próprias experiências, construindo significados com autonomia. Assim, a prática com a proposta de pintura reflete o respeito à capacidade criativa e investigativa das crianças, considerando-as como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e relação com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, notamos que as formações, oferecidas na rede nem sempre são realizadas em horários proveitosos para discussões acerca de temáticas relacionadas às práticas dos docentes em creches. Algumas professoras acreditam que, durante a Reunião Pedagógica, há trocas de experiências e estas são pautadas no planejamento das atividades que serão realizadas para o bimestre ou semestre. Além disso, o planejamento realizado por elas de maneira geral trata-se de assuntos ou temas dos quais as professoras determinam como relevantes para trabalharem com cada faixa etária. Ademais, estão certas de que, quando estipulam a atividade a ser trabalhada, existe uma sequência e uma organização dos temas. Sobre a questão levantada acerca da preparação dos ambientes e uso dos materiais, quase todas as entrevistadas citaram o uso de tintas, atividades em folhas de sulfite ou papel *kraft* como recursos norteadores para o trabalho pedagógico com as crianças, mas não citaram como o ambiente era organizado para isso.

Percebemos que, ao serem questionadas sobre o observar, escutar, refletir e documentar as falas das crianças, as entrevistadas não possuíam o hábito de observar e fazer a escuta atenta delas, tal fato se dá por não saberem como proceder, mesmo com a organização da rotina. Apesar de duas entrevistadas citarem o uso do caderno de registro, observamos que o utilizavam para colocar a atividade trabalhada conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ou para auxiliar na construção da avaliação da criança. Ainda sobre esse registro, uma professora enfatiza que recebera o Diário de Bordo, mas que não houve uma formação específica e explicação de como utilizá-lo. Nota-se, com as entrevistas realizadas, que a capacitação oferecida pela rede contempla formações que ocorrem de maneira presencial e online, no entanto, as entrevistadas citaram a ausência de debates e sequências de formação, além de temas repetitivos.

Em relação às oficinas formativas que oferecemos em 2023, várias vezes as professoras nos abordavam nos corredores para comentar a tentativa de colocarem em prática a organização do ambiente para as crianças. Elas descreviam suas dúvidas e dificuldades em sustentar tais processos com elas, ou nos mostravam os registros fotográficos, comprovando a relevância de intervenções na prática pedagógica.

De modo geral, as mesmas professoras demonstraram interesse em participar das oficinas, discorrendo sobre como é complexo fotografar sem que as crianças

perdessem o foco do que estavam realizando. Nos momentos de aplicar as práticas nas formações, realizadas em grupos, em alguns encontros, a equipe demonstrou dificuldade em manter o foco, dispersando com assuntos aleatórios, sendo necessária nossa intervenção. Apesar dessa observação, todas as propostas de práticas foram finalizadas pelas participantes.

Em relação às participações e intervenções nas salas das turmas, ocorreram conforme o andamento das oficinas, sendo que as datas foram acordadas previamente com as professoras. Para esse momento, utilizamos o aparelho celular para gravar o desenvolvimento do brincar das crianças. Logo, isso não afetou como as crianças se relacionaram entre si e com as docentes. Sendo assim, nota-se que as crianças enxergam o professor titular como um adulto referência, porém, com o decorrer dos dias, elas começaram a ter mais contato conosco e a nos envolver em suas brincadeiras.

Destacamos, também, que os nossos registros e as observações das professoras durante nossas intervenções foram significativas para enriquecer nossas discussões no decorrer das oficinas e em especial na capacitação sobre mini-histórias. As fotos corroboraram e nos auxiliaram a exemplificar as narrativas que estávamos elaborando. Nesse sentido, com as fotos sequenciadas, com a narrativa da professora e a nossa observação sobre as ações da criança Clarice, foi possível analisar a maneira como explorou os materiais dispostos em sua sala referência. Constatamos que, ao recorrer a esse registro durante a oficina das mini-histórias, abordamos essa temática de maneira mais perceptível e contextualizada para as professoras.

Nesse contexto, a oficina das mini-histórias trouxeram um resultado significativo. A professora Beatriz compartilhou conosco, dias após a finalização das formações, por meio do aplicativo de WhatsApp, duas mini-histórias que realizou, no qual as crianças manipulavam fantoches e realizavam registros por meio de desenhos. Além disso, no ano de 2024 (ano subsequente à formação), percebemos que quatro professoras, em alguns dias, estão desenvolvendo atividades voltadas a contextos investigativos com espaços organizados. A saber, as atividades são compartilhadas em uma rede social da instituição, na qual observamos que as fotos registram ações das crianças tanto de maneira individual como coletivamente. Verificamos com isso que as formações para docentes podem contribuir para promover mudanças nas práticas educativas de uma instituição e que, com isso, os professores podem

compartilhar suas vivências entre si, proporcionando as crianças um ambiente mais prazeroso e estimulante.

Desse modo, vemos que a prática da documentação não ocorria no início de nossa pesquisa, mas que as professoras gradualmente evoluíram sobre essa ideia. Apesar disso, ainda são necessárias formações específicas para as professoras compreenderem sobre como dar continuidade às pesquisas das crianças nas creches e como documentar isso de maneira acessível às famílias.

Apesar de tais avanços em nossa pesquisa, descrita pelo caminho percorrido até aqui, ainda temos alguns questionamentos acerca de: como fazer que momentos de trocas de experiências e práticas mantenham-se ativas em formações de professores de creche? Como incentivar os professores a tornarem-se mais assíduos para participarem desses momentos formativos, sem tornar isso cansativo e desgastante para eles? De que maneira podemos tornar a documentação pedagógica uma prática mais constante nas creches, perante as dificuldades apresentadas pelos docentes?

Esperamos que novas pesquisas acerca disso possam responder às nossas indagações, pois acreditamos que o estudo realizado seja a iniciativa de um novo olhar sobre essa temática.

Para tanto, a documentação pedagógica, proposta nesse estudo, respeitou a ideia de uma criança protagonista, competente, criativa, crítica e investigadora, propondo para isso, a organização de espaços e materiais que dialoguem com o contexto em que a creche está inserida. Afinal, concluímos que a documentação pedagógica é uma ferramenta formativa pautada em construir momentos de reflexão, trocas de práticas, proporciona o crescimento profissional dos professores e desenvolve a comunicabilidade entre os professores, crianças e famílias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Maíra Braga. **Documentação pedagógica na Educação Infantil de Goiás**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/629038303/documentacao-pedagogica-impressao-1>. Acesso em: 15 de mai.de 2023.

ALONSO, Giovana; DRAPE, Renata Aparecida; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.24, p.1-18, e-167272.009,2021. Disponível em: <[https://revistas2.uepg.br//index.php/olhar de professor](https://revistas2.uepg.br//index.php/olhar%20de%20professor)>. Acesso em: 09 de jul.de 2023.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/pt-br.php>. Acesso em: 24 de jul.2022.

BELEI, Renata Aparecida; Gimeniz-Paschoal, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação. Pelotas: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB (2012). **Brinquedos e brincadeiras de Creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Consultora: Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília: MEC; UFRGS, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação**: Caderno de Orientações. MEC/SASE:2014.

BRASIL. **Lei nº 11.174, de 06 de setembro de 2005**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev.de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 12 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 mar.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB (2012). **Brinquedos e brincadeiras de Creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015. BRASIL.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de junho de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 29 de julho de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC: Brasília, 2009.

CARDOSO, Rosimeire dos Santos. **A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freirianos**: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífica Universidade Católica de São Paulo. 2018.

DALHBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Ethics and politics in early childhood education. In: VECCHI, VEA. **Arte e criatividade em Reggio Emília**: explorando o papel e a

potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 24, p.213-225, 2004. Editora UFPR.

DUBOVİK, Alejandra. **Construção e Construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor de crescimento e guia: os papões do professor de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, Forman. **As cem linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**. Curitiba, n.16, 2000, p.181-191, dez. 2000.

FERREIRA, Débora Menengotti. **Os Parques Infantis de Ribeirão Preto**: um estudo sobre sua implantação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. p.121. 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-29032016-093744/pt-br.php>. Acesso em: 26 nov. 2022.

FOCCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da Cultura Infantil-OBECI. Doutorado (Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. 346p Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 04 maio 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil- OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no observatório da Cultura Infantil. 2ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FOCHI, Paulo. Vida cotidiana e microtransições. In: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da cultura Infantil-OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FONSECA, SÉRGIO CÉSAR DA. Ribeirão Preto e a chegada da Assistência Institucional à infância ao Oeste Novo Ribeirão Preto. **Cadernos de História da Educação**, v.14, n.2, mai.ago.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v14n2-2015-3>. Acesso em: 18 nov. 2022.

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

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAMBETTI, Amelia; GANDINI, Lella. Introdução. In: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia. Porto Alegre: Nosso, 2016.

GANDINI, Lella. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi. In: Orgs. GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, LOUISE; Schawall; CHARK, Schawall. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: Orgs. GANDINI, LELLA; HILL, LYNN; CADWELL, LOUISE; SCWALL; CHARK, SCHWALL. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, Lella. O atelier: uma conversa com Vea Vecchi. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia. Porto Alegre: Nosso, 2016.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeane. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.) **Bambini**: A abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out-dez.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

GODOY, Arlida Schimdt. Introdução à pesquisa qualitativas e suas possibilidades. **Revista de administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar/abr.1995.

GODOY, Lídia. **Práticas educativas entre pares**: diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano. 2015. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062015-140553/pt-br.php>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

GOIÂNIA. **Documentação pedagógica, planejamento e avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação e Esporte, p.26, 2023. Disponível em: <https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/p/documentos.html>. Acesso em: 02 de mai. de 2023.

GOLDSCMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento

em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da pré-escola.** Revista Linhas. Florianópolis, v.18,n.38, p.80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em:15 de ago. de 2022.

GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta; SIMIANO, Luciane Pandini; CHARCUZUK, Simone Bicca. A documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil. **Currículo sem fronteiras.v.21. n.2. p.169-186. Jan./abr.2021.** Disponível em: 21 de julho de 2022.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governo da Infância Contemporânea. **Educação Temática Digital.** Campinas, SP. V.20. n.2, p.539-554. Abr./jun.2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo; RIEIRA, Maíra Antonia. **Complexidade e relações na educação Infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/ribeirao-preto.html>. Acesso em: 30 out.2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.**Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov.2010.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em: 28 de jul.2024.

KUHLMANN, Moysés. **História da Educação Infantil brasileira.** SciELO - Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LAGES, José Antônio Correia. **Ribeirão Preto revisitada.** Ribeirão Preto: Nova Enfim,2016. 236p. ISBN 978-85-67681-03-0.

LAISSENER, Rosiane Cristina. **Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um berçário.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14468>. Acesso em:20 jul. 2023.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de

Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. p.57-97

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa (2012). **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. IBILCE: UNESP: São Paulo, 2012.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada**. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). Colóquio sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduep, 2003, p.11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevistas semi-estruturadas: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debates. **Anais Bauru**: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Revista Eletrônica de Linguística**. v. 6, n.1. 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisas. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de Políticas de registro e Documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php#:~:text=O%20registro%20e%20a%20documenta%C3%A7%C3%A3o,%C3%A9%20assumida%20pelos%20coletivos%20institucionais>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (orgs). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MELO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo e linguagem na educação infantil Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p.

MONTESORI, Maria. **O desenvolvimento criativo da criança**: A abordagem Montessori. Campinas: Kírion, 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NOVÓIA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NOVO HAMBURGO, Rede Municipal de Ensino. **Organização da Ação pedagógica**: Educação Infantil. Caderno 2. Novo Hamburgo: 2020. Disponível em: <https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/cadernos-rede-municipal-ensino>. Acesso em 30 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, José Clóvis ; OLIVEIRA, Antonio Leonilde de; MORAIS, Francisco, Assis Marinho.; SILVA, Gessione, Moraes da; SILVA, Cicero, Nilton Moreira da; OLIVEIRA, Antônio Leonilde de; MORAIS, Francisco de Assis Marinho. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. **Anais III Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21719>. Acesso em: 15/05/2022.

ONOFRE, Márcia Regina; MARTINS, Andressa de Oliveira.; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 347-368, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9874>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registro na educação infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Luciana Esmeralda Ostetto (org.). Campinas, SP: Papirus, 2017.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SILVA, Clara Maria. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.9, n.40, p.2000-2017, maio/ago.2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018200>. Acesso em 30 de ago.2022.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e de escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 55, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641/7202>. Acesso em 20 de mai.de 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Escola na TV atingiu 460 mil Visualizações em 2021. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/porta/ noticia/escola-na-tv-atingiu-460-mil-visualizacoes-em-2021>>. Acesso em 30 de dezembro de 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Edital de Abertura: **Concurso Público 02/2004**. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/dom/200402/040203/i73editais.php>. Acesso em: 02 de dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012**. Dispõe

sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o Estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa/lei/34102>. Acesso em: 28 dez.2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 71, de 17 de janeiro de 2018**. Diário Oficial de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, ano 45, n. 10.371, 22 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME Nº 03 de 27 de março de 2020**. Altera a redação da Resolução SME nº 21 de 12 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2020 nas escolas da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto e dá outras providências. Ribeirão Preto, V. 130, n. 52, 17 de mar. de 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 5 de 14 de abril de 2020**. Dispõe sobre a distribuição de alimentos para alunos da rede municipal de ensino e unidades escolares de educação infantil conveniadas, inseridos nas famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza, em razão do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto nº 76/2020 e da suspensão das aulas no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 99 de 24 de abril de 2020**. Prorroga os prazos de que tratam o parágrafo 4º do artigo 3º do Decreto nº 065, de 16 de março de 2020, dos artigos 4º e 5º e do Decreto nº068, de 17 de março de 2020, e altera a redação do artigo 2º do Decreto nº 076, de 23 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 02 de 25 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre protocolos sanitários orientadores da retomada de aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, no ano letivo de 2021. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 11 de 23 de julho de 2021**. Altera a redação do anexo I e revoga o art. 27 DA Resolução SME nº 10, de 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº15 de 06 de julho de 2022.** Altera o artigo 6º e o anexo da Resolução SME nº 13, de 6 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Estado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº16 de 06 de julho de 2022.** Dispõe sobre o processo de realocação dos professores de Educação Básica I (PEB I), que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ribeirão Preto, para o segundo semestre de 2022. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº 11 de 30 DE Julho de 2018.** Dispõe sobre o cumprimento de TDC para docentes efetivos e contratados da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº 16 de 18 de Novembro de 2019.** Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº27 de 19 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo (TDC) na rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto/SP no ano de 2022. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº14 de 06 de julho de 2022.** Dispõe sobre a reorganização das turmas de 0 (zero) a 3 (três) anos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/resolucoes>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PROENÇA. Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160p.

REGGIO CHILDREN. **Mosaico de traços, palavras, matéria.** Porto Alegre: Penso, 2022.

REGGIO CHILDREN, Zero Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que

aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

RIBEIRÃO PRETO. **Programa Municipal de Alfabetização e Letramento de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Secretaria Municipal de Educação, p.169, 2022. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/porta/educacao/programa-alfabetizacao-letramento>. Acesso em: 17 de fev. 2023.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

RINALDI, Carlina. **Documentação e avaliação: qual a relação?** In: RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Silvana Augusto. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 80-87.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A Abordagem Italiana à educação infantil**. Tradução de Claudia Berliner. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80

SANTANA ALVES, Deise Luci. **Observação e registro: possibilidades reflexivas para professores de creche**. Bauru: UNESP, 2017. 50 f. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducacaobasica/producao-deise-livro.pdf>. Acesso em outubro de 2023.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. Mini-histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. **Revista Gestão Universitária**. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>. Acesso em: 20 jul.de 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. **Professor articulador de Território (PAT): segmento de educação Infantil**. Síntese do projeto: Criança, sujeito de direito e desejos. Ribeirão Preto, nov. 2021.

SILVA, Karin Patricia; BERTOMEU, Virginia Pereira Cegato; BERTOMEU, João Vicente Cegato. A imagem na Documentação Pedagógica: a interação da comunicação na formação do professor. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n.1, 257-284, jan./abr.2014. Disponível em: <https://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 18 de julh. de 2023.

SILVA, Vilma Justina de. Encanto e Coerência: A Infância construindo pontes entre Reggio Emília e a Política para a educação Infantil no Município de São Paulo. Pontifica Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, 2016. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-posições** 29. e-ISSN 1980-6248. Sep.Dec. 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>. Acesso em 25 de jul.2022.

SIMIANO, Luciane Pandini. Colecionando pequenos encantamentos...A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SIMIANO, LUCIANE PANDINI; SILVA, CLARA MARIA. Educação e cuidado da primeira infância na Itália: narrativas sobre a experiência educativa tosacan. **Debates em Educação**. Vol.14.nº34. Jan/Abril.2022. Disponível em:< <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13289>>. Acesso em 15 de março de 2023.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; ALVES, Mirian Aparecida Beltrão. CEFAM Paulista: contribuições historiográficas e fontes históricas na formação de professores. Argumentos pró-educação: **Revista de Educação da UNIVÁS**. Pouso Alegre, v.1, p.273-298, mai-ago,2016.

TANURI, Leonor Maria. Contribuições para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e planejamento**. São Paulo,2000, v.13, dez., p.7-98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 28 de mai.2022.

TONELA, Drielly Martins; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Contribuições de Reggio Emilia para a Educação Infantil: a escuta como prática para a efetivação dos direitos das crianças. **Rev. Pemo**. Fortaleza, v.4,2022.

TOSTA, TAWANA DOMENEGHI ORLANDI. **Aprendizagem da docência**: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Carlos. p.115. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11181?show=full>. Acesso em: 25 de nov. de 2022.

TREZZI, Clóvis; ROSA, Gabriela Rodrigues Almeida. Os ambientes educativos na creche e sua influência desenvolvimento da criança. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 176-190 Jan/Abr 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/777>. Acesso em:18 de julho de 2022.

VASCONCELOS, Queila Almeida; KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os interesses de aprendizagem das crianças na escola**: trilhando caminhos da participação infantil. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/12497>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, p.443-466, set./dez.2005.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a

potencialidade do ateliê na educação de primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.** 3. 247p. Dissertação Mestrado (Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 247p.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri, NOVAES, Carla Francielly Martini; CRUZ, Gírlene Albuquerque. A. Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada de profissionais que estão na creche. **Colloquim Humanarum.** Presidente Prudente, v.15, n.3, p.94-105, jul-set.2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2492>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada.** Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wkLZR5bbHTVgt8LD6B5m6Cd/?format=pdf&lang=pt>

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Caro professor (a):

Eu, Eliane Cristina Felício, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: “A documentação na abordagem de Reggio Emília: suas contribuições na formação da prática pedagógica de professores de creche em um município paulista”, sob a orientação da professora Doutora Tatiana Noronha de Souza do Mestrado Profissional em Análise em Políticas Públicas da Universidade Estadual Unesp da cidade de Franca. A pesquisa tem como objetivo incentivar a prática pedagógica de um Centro de Educação Infantil através da observação, do registro e da reflexão partindo da abordagem de Reggio Emília.

Desta forma, o convidamos a responder o questionário de forma voluntária. O tempo médio de respostas é de 5 a 10 minutos. Os dados serão analisados e utilizados para fins acadêmicos ficando assegurado o anonimato dos participantes, haja vista que para fins de pesquisa, somente interessa o resultado global do conjunto de todo o questionário respondido. Antecipadamente, agradeço sua colaboração!

Perfil do respondente: Professor de Educação Básica de um Centro de Educação Infantil.

Questões:

1. Qual seu gênero? ()

Feminino

() Masculino

() Prefiro não informar

2. Qual o seu turno de trabalho nesta instituição? () Manhã

() Tarde.

3. Você leciona para qual turma? () Berçário I.

()

Berçário II.

()

Maternal I.

()

Maternal II.

4. Quantos anos você leciona na área de Educação Infantil, no segmento de creche?

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 20 anos

() Mais de 20 anos

5. Escreva nas linhas abaixo, o que você entende por Documentação Pedagógica.

6. Você já fez uma documentação pedagógica? Se sua resposta, for sim, relate sua experiência. Se sua resposta, for não, relate os motivos de não a realizar.

7. Você acredita que a documentação pedagógica pode contribuir para a formação dos professores? Sim ou não? Se sim, Como você acredita que isso possa ocorrer. Se não, explique.

8. Você participaria de uma intervenção que abordasse o tema Documentação Pedagógica, para a minha pesquisa sobre esse tema? Sim ou não? Se sim, diga o que você espera que isso possa contribuir em sua prática pedagógica. (Essa formação envolveria dois encontros de duas horas/aulas, nos horários do TDC Escola ofertados na instituição que trabalha).

APÊNDICE B
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- 1- Após se formar em Pedagogia ou Normal Superior, você fez cursos? Se sim, quais?
- 2- Conte-me como é sua relação com os demais colegas professores que trabalham com você? É normal trocar experiências sobre a prática? Se sim, em quais momentos isso ocorre?
- 3- Durante sua prática em sala de aula, ocorre alguma preparação dos ambientes para que realize as atividades? Quais os materiais que você utiliza para isso?
- 4- Nas atividades que realiza o planejamento para que elas sejam desenvolvidas partem da observação que realiza das crianças ou é realizada a partir do que você, professor, estipula como sendo importante?
- 5- Com a propostas de oficina formativa, você acredita que isso pode impactar/ transformar sua prática?
- 6- Você tem o hábito de observar, refletir e documentar as falas de suas crianças? Já pensou na possibilidade de partir das crianças através de seus desejos para construir seu planejamento?
- 7- A documentação pedagógica é um recurso muito utilizado para dar protagonismo as crianças. O que te motivou a participar da formação proposta pela pesquisadora?
- 8- A SMERP desenvolve um trabalho de formação com as professoras da rede, o que é ofertado você consegue aplicar em sala de aula? Se sim, qual a prática mais exitosa que já fez, pode me relatar?

ANEXO C

Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador da cédula de Identidade nº _____ inscrito no CPF sob nº _____ residente à

Rua _____ nº _____ na cidade de

_____, **AUTORIZO** o uso de minha imagem (ou do menor) _____ sob minha responsabilidade em

fotos ou filme (momentos de atividades pedagógicas desenvolvidas no CEI Lúcio Mendes no ano de 2023), sem finalidade comercial, para ser utilizadas no trabalho de mestrado acadêmico intitulado: **“A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA: suas contribuições na formação de prática pedagógica de professores de creche em um município paulista”** da pesquisadora Eliane Cristina Felício e orientadora Tatiana Noronha de Souza da UNESP -Franca/SP.

A presente autorização é concedido a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, divulgação científica dos resultados obtidos no referido trabalho. Autorizo também as filmagens e registros de artigos a serem divulgadas em caráter educacional com finalidade de aperfeiçoamento da prática educacional para educadores e demais entidades educacionais e profissionais ligados à área educacional.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura responsável

ANEXO D

Mini-histórias

MINI-HISTÓRIA: MISTURA DAS CORES

Alice está concentrada durante a sessão artística, trabalhando com delicadeza ao lado de sua colega Maria Clara. Ambas exploram as cores e os movimentos do pincel. Alice, ao passar o pincel na tinta e depois na folha, percebe algo diferente com o passar do tempo:

- Oh, a cor que tá água! - exclama, curiosa.

A professora Eliane, atenta ao momento, aproxima-se e pergunta:
- Que cor ficou a água, Alice?

Alice observa com cuidado e responde com entusiasmo:
- Azul, amarelo.

Maria Clara, interessada na observação da amiga, mergulha seu pincel na água. Alice, animada, faz o mesmo. Juntas, as duas mexem os pincéis na água, atentas à transformação que acontece diante de seus olhos.

Com o olhar brilhando de curiosidade, Maria Clara se dirige à professora e anuncia:
- Olha a água!

As duas continuam a explorar a mistura das cores, fascinadas pelas mudanças e descobertas que fizeram juntas. Este momento de cooperação e criatividade revela a magia do aprendizado compartilhado.



- Que cor está a água, Maria Clara? - pergunta a professora, curiosa.

- Verde! - responde Maria Clara, com entusiasmo.

Alice, cheia de ideias, sugere:

- Mistura para ficar bonita!

Empolgada, Alice pega seu pincel e o mergulha na água, observando atentamente a transformação das cores. Em seguida, começa a misturar as tintas na paleta de guache, explorando diferentes combinações.

Com grande satisfação, ela transfere suas descobertas para a folha de sulfite, reproduzindo as cores e formas com dedicação. Seu sorriso reflete o prazer em criar, celebrando o momento de aprendizado e expressão artística.

Ativar o Windows

Acesse Configurações para ativar o Windows.



A tinta e suas possibilidades

Crianças: Maria Júlia e Benjamin/3 anos
Fotografia e Texto: Eliane C. Felício

Desde o início da sessão artística, Maria Júlia está animada e comunicativa. Com entusiasmo, avisa à professora que já sabe usar as tintas e prontamente atende o pedido da colega Raissa:

- Quero rosa! - diz Raissa.
- Aqui o rosa, aqui! - responde Maria Júlia, apontando a tinta para a amiga.

Enquanto explora as cores, Maria Júlia acaba sujando as mãos de tinta e corre para comunicar à professora:

- Tia, minha mão! - mostra, intrigada.

Logo em seguida, ela avisa ao colega Benjamin enquanto se organiza para limpar o pincel:

- Oh, Benjamin, vou enxaguar o pincel, tá? - e, após lavar o pincel, exibe o resultado com satisfação.
- Olha, aqui saiu a tinta! - diz, mostrando o pincel limpo.

No decorrer da atividade, Maria Júlia demonstra uma preferência marcante pela cor rosa, admirando suas pinceladas na folha:

- Que lindo, o rosa! Meu pincel tá saindo água! Olha só a minha mão!

Observando com atenção, percebe a transformação na água utilizada para lavar o pincel. Fascinada, exclama:

- Olha a cor dessa água! Olha o que eu fiz, tá? - e, após lavar o pincel, exibe o resultado com satisfação.

Com alegria, Maria Júlia celebra suas descobertas, imersa no processo criativo, enquanto compartilha suas experiências com os colegas e a professora.

Tem uma cor lilás aqui...

Desde o início da sessão artística, Luiza demonstra calma e concentração, conduzindo o pincel com delicadeza sobre o papel. Seus traços, ora finos, ora grossos, revelam cuidado e intenção. Atenta às cores, ela toma precauções para não misturar as tintas na paleta, respeitando a pureza de cada uma.

Em um momento especial, ao pegar um pouco de azul e rosa, Luiza observa algo fascinante acontecer. Com os olhos brilhando de entusiasmo, exclama:

- Olha! Eu fiz o lilás, tia.

Movida por sua descoberta, ela decide explorar ainda mais. Repetidamente, mergulha o pincel na tinta rosa, enxágua, pega mais azul e acompanha atentamente a transformação mágica das cores. Com o lilás em sua paleta, Luiza pinta a folha com dedicação, criando formas até sentir que sua obra está pronta. Com um sorriso de realização, entrega a pintura à professora e segue para lavar as mãos, encerrando seu processo artístico com a mesma atenção e cuidado que demonstrou desde o início.

Criança: Luiza/3 anos

Fotografia e Texto: Eliane C. Felício



Ativar o Windows
Acesse Configurações para



O Lobo e a Chapeuzinho

Durante uma sessão de brincar de casinha, Maria Luíza decide se transformar na Chapeuzinho Vermelho. Com criatividade, pega rapidamente um pedaço de tecido laranja, amarra-o na cabeça e no pescoço, e começa a cantar com entusiasmo:

— Eu sou a Chapeuzinho Vermelho!

Alguns minutos depois, imersa na brincadeira, exclama:

— O lobo, ah!



Nesse momento, Bryan surge com um tecido na cabeça, interpretando o Lobo. Ele assusta Yasmin, Maria Luíza e Benjamin. Reagindo com rapidez, Maria Luíza grita: — O lobo, Chapeuzinho. Corre, Chapeuzinho!

Maria Luíza, agora completamente no papel de Chapeuzinho, corre pela sala para fugir do lobo. Enquanto explora a "floresta" (embaixo da mesa), o Lobo reaparece, correndo atrás da Chapeuzinho, que se esquia e continua sua aventura cheia de imaginação e diversão.



Sorvete de morango

Luíza mergulha na experiência de brincar heurístico, explorando ingredientes para criar um delicioso sorvete de morango. Com criatividade e entusiasmo, junta vários potinhos de danone e começa a misturar.

— Tia Jaque, você gosta de sorvete? — pergunta, curiosa.

— Eu gosto! E você? — responde a professora.

— Sim. Vou fazer um sorvete bem gostoso de morango! — afirma Luíza, determinada.

Ela separa os "ingredientes" com cuidado, deixando um pouco de farelo à parte. Abaixando-se, coloca os "ingredientes" no potinho, preparando sua criação com concentração e cuidado.

Quando termina, Luíza decide se esconder debaixo da mesa para degustar seu sorvete, celebrando com alegria o momento de imaginação e sabor.








Bolo de chocolate

A sessão de brincar de casinha e panelinhas foi especial para Luiza, que demonstrou grande entusiasmo em preparar receitas culinárias. Ela começou sua brincadeira lavando a louça e arrumando a comida de sua filha, assumindo o papel de cuidadora com dedicação.

Neste dia, decidiu assar um bolo de chocolate, dividindo sua atenção entre a receita e os cuidados com o bebê. Com delicadeza, colocou a "filha" em uma cadeira e, enquanto mexia os ingredientes, trocava olhares carinhosos com sua bebê.

— Vou fazer bolo de chocolate, tia! — avisou Luiza, animada.
— Que delícia, meu bolo favorito! — respondeu a professora, incentivando-a.

Segurando suas panelinhas, Luiza logo encontrou um lugar especial para acomodar a bebê enquanto terminava sua criação. Assim que o bolo ficou "pronto", utilizou uma colher e uma faca para servir, mostrando capricho e atenção aos detalhes.

Luiza finalizou sua brincadeira cheia de alegria, expressando sua imaginação e cuidado em cada gesto.

COZINHANDO MACARRÃO

Benjamin adora criar pratos culinários durante as brincadeiras de panelinhas. O cardápio do dia foi macarrão com molho, preparado com muita dedicação e criatividade.

— Olha, tia. Vou fazer macarrão! — anunciou Benjamin, cheio de entusiasmo.

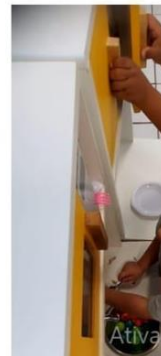
Ele começa a tarefa colocando o molho de tomate no micro-ondas. Fecha a portinha com cuidado e aperta o número 4 duas vezes, simulando o tempo de preparo. Em seguida, abre a parte do forno do fogão e retira uma bacia cheia de macarrões, pronto para continuar sua receita.

Maria Clara, curiosa e disposta a ajudar, aproxima-se e colabora na tarefa de preparar o molho e "cozinhar" o macarrão. A dupla trabalha em harmonia, misturando os ingredientes e finalizando o prato.

Bryan, atraído pelo aroma imaginário da comida, chega com um prato e talheres na mão, pronto para experimentar a criação culinária de Benjamin. A brincadeira ganha vida, repleta de interação e imaginação, com um toque especial de trabalho em equipe.







Hora do almoço

Assim que chegam na sala de referência, Maria Luiza e Alice escolhem rapidamente seus bebês. Alice começa a alimentar sua "filha" com cuidado, enquanto Maria Luiza ajeita carinhosamente o cobertor de sua filhinha, demonstrando zelo e atenção.

Depois de algum tempo, Maria Luiza decide preparar um delicioso milho, enquanto Raíssa serve um prato de macarrão para alimentar Nicole, sua "filha". A brincadeira se enche de gestos de cuidado e imaginação, envolvendo cada uma em seus papéis de cuidadoras.

Aos poucos, os "pais" das crianças, representados por Raíssa, Bryan, Alice e Maria Luiza, chegam e começam a conversar, recriando de maneira lúdica um ambiente familiar cheio de interação e colaboração.







Raíssa anda pela sala e, em seguida, retorna rapidamente para pegar sua filhinha. Aproximo-me e pergunto:

- Qual o nome dessa bebê?
- Ela chama Nicole — responde Raíssa com um sorriso.
- Que nome bonito! — elogio.
- Obrigada! — responde, contente.

Com cuidado, ela pega Nicole no colo e se senta. Em seguida, abre um potinho e começa a guardar a cobertinha. Com determinação, faz várias tentativas de dobrar e colocar a coberta dentro do pote. Coloca, tira, tenta novamente, dobra com paciência e, após algumas tentativas, finalmente consegue.

Com a tarefa concluída, Raíssa guarda o pote no cantinho da sala e volta sua atenção para cuidar de Nicole, demonstrando dedicação e carinho em cada gesto.



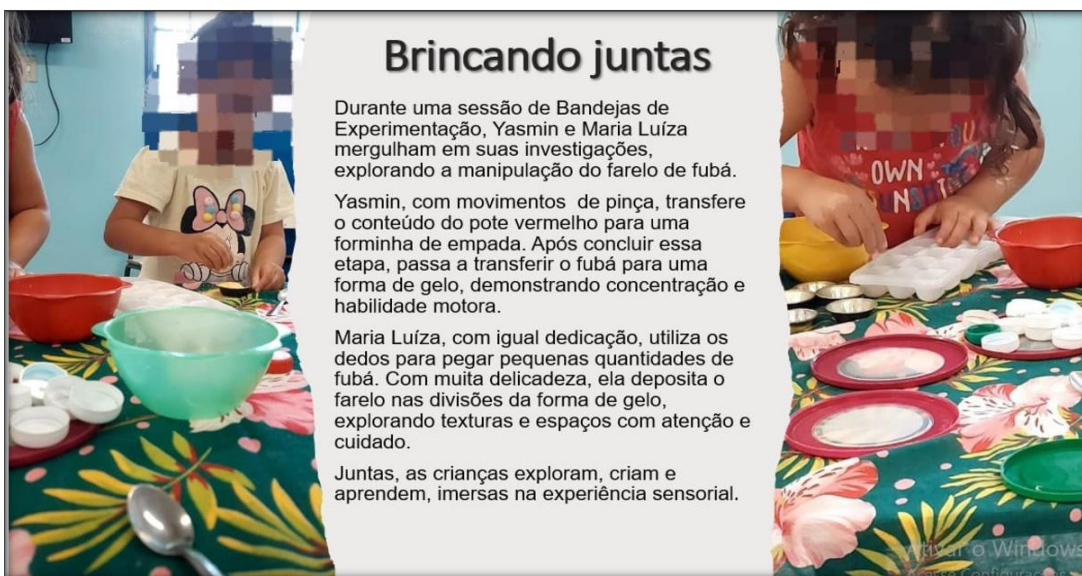
Brincando juntas

Durante uma sessão de Bandejas de Experimentação, Yasmin e Maria Luíza mergulham em suas investigações, explorando a manipulação do farelo de fubá.

Yasmin, com movimentos de pinça, transfere o conteúdo do pote vermelho para uma forminha de empada. Após concluir essa etapa, passa a transferir o fubá para uma forma de gelo, demonstrando concentração e habilidade motora.

Maria Luíza, com igual dedicação, utiliza os dedos para pegar pequenas quantidades de fubá. Com muita delicadeza, ela deposita o farelo nas divisões da forma de gelo, explorando texturas e espaços com atenção e cuidado.

Juntas, as crianças exploram, criam e aprendem, imersas na experiência sensorial.



Maria Luíza, com cuidado, coloca uma quantidade de farelo de fubá na palma da mão e fecha com força para segurá-lo, evitando que caia. Com delicadeza, transfere o conteúdo para as repartições da forma, mantendo sua atenção nos detalhes.

Yasmin, observando a tarefa, decide colaborar e pergunta:

— Posso colocar aqui? Por favor...

— Claro! — responde Maria Luíza, incentivando a parceria.

Juntas, as duas continuam por um bom tempo o movimento de transferência do fubá, revezando entre coletar e preencher os recipientes. Quando as repartições estão cheias, elas decidem buscar outros recipientes para dar continuidade à exploração, demonstrando criatividade e persistência em suas pesquisas.



Uma pesquisa com funis

Durante uma sessão de Bandejas de Experimentação, Bryan inicia sua exploração manipulando um funil e peneiras. Ele concentra seu olhar no funil e cuidadosamente tenta colocar o farelo dentro dele. No entanto, percebe que uma parte do farelo cai fora do pote.

Decide pegar um funil maior e uma peneira. Com atenção, Bryan observa os utensílios por um bom tempo, analisando como os objetos podem facilitar sua experiência, demonstrando curiosidade e foco em sua pesquisa.



Ativar o Windo

Bryan concentra-se em sua atividade, tentando segurar mais de um funil com uma das mãos. Ele pega um, depois dois, mas ao tentar segurar o terceiro, desiste. Mudando seu foco, começa a explorar a funcionalidade da peneira. Com curiosidade, posiciona a peneira sobre o pote medidor, repetindo o movimento de colocar e retirar várias vezes, como se analisasse sua utilidade. Após algum tempo, decide deixar a peneira de lado e volta sua atenção para o funil, demonstrando foco e interesse na nova etapa de sua exploração.



Ativar o Winc
Acesse Configurações

Durante sua pesquisa com o funil, Bryan tenta várias vezes encaixá-los, explorando diferentes combinações. Em determinado momento, ao tentar pegar o funil de um colega, desiste da disputa e decide direcionar sua atenção para a bandeja de farelo. Ele começa a pegar o farelo com as mãos, mas logo opta por usar uma colher. Com concentração, enche seus potinhos com cuidado e permanece envolvido nessa atividade por um bom tempo. Após encher alguns potes, Bryan sai em busca de outros recipientes de alumínio. Ao retornar, percebe que alguém pegou seus potinhos. Sem desanimar, Bryan busca tampinhas para continuar sua exploração. Ele as equilibra com o dedo indicador enquanto as enche usando o funil. Em seguida, orgulhoso de sua descoberta, mostra seu trabalho para a professora, demonstrando envolvimento e criatividade na atividade.



Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Winc

Brincando e repartindo

Em uma tarde de brincadeiras, Maria Clara enche um potinho de farelo e, em seguida, busca um recipiente sobre as mesas para despejá-lo. Com a ajuda da colega Yasmin, começa a colocar o farelo nas repartições de uma forminha de gelo.

— Me devolve, por favor! — pede Yasmin a Maria Clara, referindo-se a uma das ferramentas.

Maria Clara, sem hesitar, devolve o objeto e retorna à sua pesquisa. Nesse momento, Yasmin avisa:

— Tia, vou fazer bolinho!

Enquanto Yasmin se concentra no "bolinho", Maria Clara mantém sua atenção nas tampinhas que havia separado. Quando outro colega se aproxima, ela demonstra certa dificuldade em ceder as tampinhas, mas logo se distrai e volta à sua atividade enchendo novamente a forminha de farelo com foco e cuidado.



Depois de preencher boa parte das repartições das forminhas de gelo com o farelo, Maria Clara decide se deslocar para o outro lado da mesa. Lá, retoma sua atividade, redistribuindo o farelo com cuidado e concentração.

Após algum tempo dedicada a essa tarefa, ela muda de interesse e se junta aos demais colegas em uma brincadeira animada debaixo da mesa, explorando novas possibilidades de interação e diversão.





Observar e brincar

Durante uma sessão de bandejas de experimentação, Alice pega a colher com delicadeza e começa a distribuir o farelo de milho nas repartições da bandeja de gelo. Com movimentos cuidadosos, repete a ação várias vezes, demonstrando concentração.

Depois de preencher as repartições, ela decide retornar todo o farelo ao pote vermelho, organizando-o com o mesmo cuidado, encerrando sua atividade com atenção e dedicação.

Ativar o Windows



Após algum tempo, Alice recomeça a distribuir o farelo, dessa vez utilizando as mãos com movimentos de pinça. Nesse momento, Bryan, seu colega de sala, aproxima-se com uma bandeja. Juntos, eles colaboram, tentando transferir o farelo da bandeja para as forminhas de gelo.

Em seguida, Alice posiciona a bandeja como se estivesse tampando algo e permanece assim, concentrada, por um bom tempo. Logo depois, decide desvirar a bandeja, começa a colocar diversos objetos sobre ela e declara com entusiasmo:

— Eu vou embora! — diz para Benjamin, marcando o final de sua brincadeira de forma criativa e bem-humorada.

Alice organiza sua bandeja com cuidado e a deixa sobre a mesa. Logo depois, senta-se ao lado de Benjamin, e juntos começam a mexer no farelo que caiu no chão utilizando colheres.

Benjamin, concentrado, finge estar preparando um bolo, enquanto Alice começa a soprar o farelo. Ele a corrige com paciência:

— Assim não, Alice! É assim! — diz, demonstrando como mexer corretamente com a colher.

Alice observa atentamente as instruções de Benjamin, aprendendo com os movimentos dele. Após algum tempo, decide juntar-se aos outros colegas e vai para debaixo da mesa para continuar a brincadeira com entusiasmo.



Bolo de chocolate com baunilha



Benjamin adora fazer bolos e, durante uma sessão de Bandejas de Experimentação, dedica-se a transferir o farelo de um lado para o outro com atenção. No meio da atividade, ele olha para a professora e declara entusiasmado:

— Tô fazendo bolo de chocolate!

— Que delícia! — responde a professora Jaqueline, incentivando-o.

Com um sorriso no rosto, Benjamin completa:

— Minha mãe vai ficar muito orgulhosa!

Demonstrando orgulho e alegria, ele continua sua criação com empenho e criatividade.



Benjamin dedica um bom tempo transferindo o farelo de um recipiente para outro. Com entusiasmo, ele mostra para Maria Luiza como conseguiu equilibrar seu "bolo" em cima da forminha de gelo. Encantada com a habilidade de Benjamin, Maria Luiza exclama:

— Uau, Benjamin!

Sentindo-se motivado, Benjamin decide explorar a peneira e como ela interage com o farelo. Após essa investigação, ele se senta no chão e passa a brincar com Alice, envolvendo-se em novas descobertas e interações.

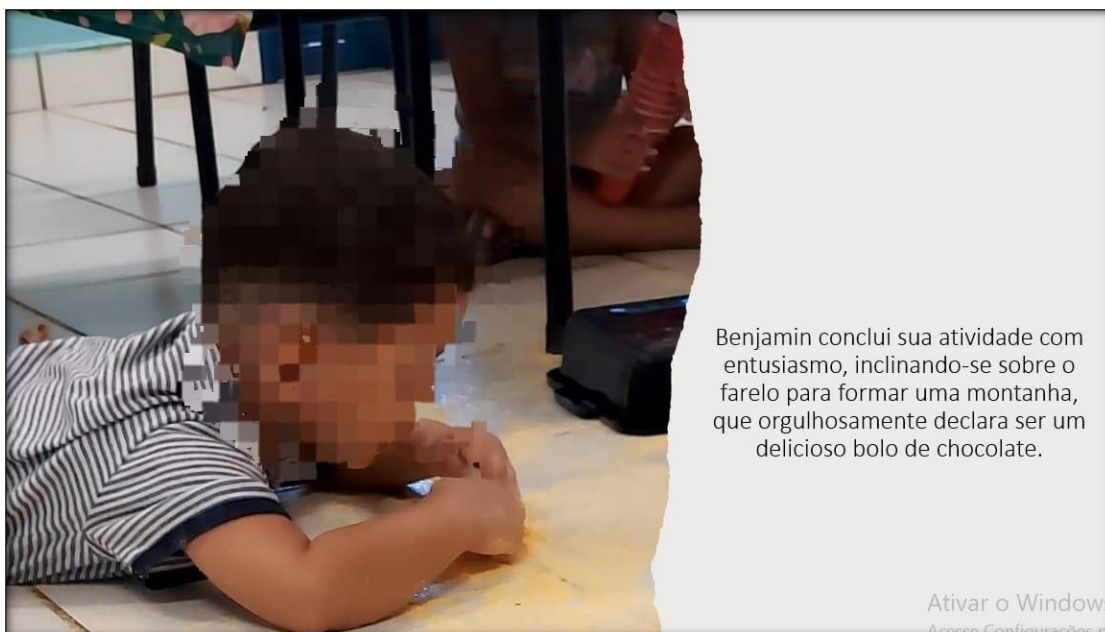
Alice organiza cuidadosamente sua bandeja e a coloca sobre a mesa. Em seguida, senta-se ao lado de Benjamin, e juntos começam a mexer o farelo caído no chão utilizando colheres. Benjamin está concentrado em fingir que prepara um bolo, enquanto Alice sopra o farelo para brincar.

— Assim não, Alice! É assim! — demonstra Benjamin, movendo a colher com precisão.

Alice observa com atenção as instruções de Benjamin, ficando ao lado dele por um tempo.

Depois, decide juntar-se aos outros colegas e vai para debaixo da mesa, onde continua a brincadeira com entusiasmo.





Meu potinho

Luis, durante uma sessão de Bandejas de Experimentação, inicia sua exploração transferindo cuidadosamente o farelo para um pote de iogurte. Em seguida, decide colocá-lo em uma forminha de empada, mostrando concentração em cada etapa de sua atividade.

Ativar o Windows

Percorre toda a extensão da mesa, cuidadosamente explorando novos potinhos, enquanto se concentra em transferir o farelo entre a bandeja e o recipiente, repetindo o movimento com atenção.



Ativar o Win
Acessar Configura

Bryan entrega uma tampinha a Luis, que se dedica a transferir o farelo entre a tampinha e o pote azul. Permanece concentrado nessa atividade até o final da sessão, indiferente à movimentação dos demais colegas debaixo da mesa.



Ativar o Win
Acessar Configura

“Uma descoberta com funis”

Durante uma sessão de Bandejas de Experimentação, Fabio senta-se sozinho em um dos tapetes de sua sala de referência. Ele pega um cone azul, nota algumas argolas próximas e começa a encaixá-las no funil. Após concluir, tenta equilibrar o cone apoiando os dedos indicadores na ponta do funil, concentrando-se em mantê-lo estável sem deixá-lo cair.



Movido pela curiosidade, posiciona um cone no rosto e, em seguida, aproxima outro cone, formando algo parecido com óculos. Depois, encaixa a parte mais fina em seus dedos e observa pensativo o funil azul. Logo, decide explorar outra possibilidade, conectando as partes finas de dois cones entre si.



Experimenta encaixar os funis azul e branco, percebendo que, ao segurá-los firmemente, eles permanecem estáveis. Faz uma pausa, simulando beber algo em um dos funis, e, logo depois, os vira de cabeça para baixo. Em seguida, organiza todos os funis com as aberturas voltadas para baixo, criando, em determinado momento, um martelo com um deles. Contempla sua criação por alguns instantes antes de se aventurar em uma nova experiência.



“Argolas Mágicas”

Durante uma sessão de Bandejas de Experimentação, Alice encaixa várias argolas em seus braços e exclama: 'Sou forte'. Sua declaração chama a atenção de Fabio, que rapidamente se aproxima. Nesse momento, Alice começa a transferir suas argolas para o braço de Fabio, envolvendo-o na atividade.

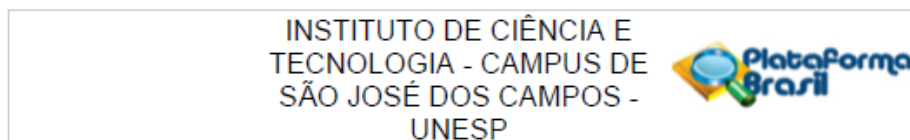


Assim que coloca todas as argolas em seus braços, Fabio exclama: 'Forte!' e começa a pular de alegria. Arthur, observando a cena, se aproxima e pede: 'Me dá também?'. Fabio e Alice prontamente começam a colocar as argolas no braço esticado de Arthur. Quando os braços de Arthur estão repletos de argolas, ele faz um movimento brusco e, ao se olhar no espelho, vê as argolas se espalhando pelo chão. Nesse momento, Alice bate palmas, comemorando com entusiasmo



ANEXO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA: suas contribuições na formação da prática pedagógica de professores de creche em um município paulista

Pesquisador: ELIANE CRISTINA FELICIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65661722.4.0000.0077

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.238.835

Apresentação do Projeto:

Texto extraído do pesquisador: "A documentação pedagógica constitui-se em um importante instrumento de promoção da formação de professores e de comunicação da prática pedagógica, além de também dar voz às crianças na construção do currículo da infância, entendida como protagonista no seu processo ensino aprendizagem. O aprendizado deve ser baseado no interesse do aluno, para que através da curiosidade ou de um fato que aconteça durante aula seja o eixo principal para o planejamento das aulas. Isso ocorre quando há a intervenção de maneira correta pelo professor, levando em conta a curiosidade, escuta atenta e a investigação. Por meio de uma brincadeira de uma música ou com a leitura de um livro, surgem vários questionamentos, onde em algum momento uma única pergunta instigue a curiosidade de uma boa porcentagem dos alunos. Nesse sentido, a documentação pedagógica é o narrar e contextualizar por parte do professor dos processos vivenciados pela criança ou pelo grupo em que ela está inserida. As observações, fotos, questionamentos, falas, vídeos e relatos de fatos compõem o percurso significativo da experiência da criança, além

de nortear a prática pedagógica do professor possibilitando assim a criação de contextos de investigação para os alunos. Dada a importância da documentação pedagógica, esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática pedagógica de documentação de um Centro de Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Nesse sentido, busca compreender como as

Endereço: Av.Engº Francisco José Longo 777 - Ramal 8028
Bairro: Jardim São Dimas **CEP:** 12.245-000
UF: SP **Município:** SAO JOSE DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-9078 **Fax:** (12)3947-9000 **E-mail:** oeph.ict@unesp.br

INSTITUTO DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - CAMPUS DE
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS -
UNESP



Continuação do Parecer: 6.238.835

professoras entendem e se praticam a documentação pedagógica, conceituam e refletem sobre a documentação pedagógica como um recurso de formação e transformação da prática. O aporte teórico baseia-se nas publicações e diálogos de Rinaldi (2022), Vecchi (2017), Edward, Gandini e Forman (2016), Imbernón (2011) e Simiano

(2018) para reflexões sobre formação continuada e a documentação pedagógica. A pesquisa terá enfoque qualitativo, caracterizado como pesquisa-ação. Optou-se pela pesquisa-ação pelo fato de ser uma metodologia participativa em que proporciona um processo de aprendizagem, autorreflexão e de ações voltadas para a realidade dos envolvidos na pesquisa. Contará com a participação de 30 professoras entre 26 a 60 anos que atendem

crianças de zero a três anos. Para a verificação de como as professoras praticam a documentação pedagógica (ou se a praticam), serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Posteriormente serão propostas oficinas formativas que pretendem ensinar os fundamentos e práticas de documentação dentro da perspectiva de Reggio Emilia. Nesses encontros serão abordados aspectos relevantes da abordagem italiana, e experiências pedagógicas com a preparação do ambiente para que as professoras possam vivenciar e experimentar na prática essa abordagem. O termo Reggio Emilia designa a cidade italiana em que a abordagem iniciou, tendo como base a união de camponeses e os princípios implantados por Loris Malaguzzi. Espera-se, portanto, que este trabalho possa ampliar as políticas de formação continuada de professores, principalmente aos que atuam em creches e instituições que atendem crianças na primeira infância".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Incentivar a prática pedagógica da documentação em um Centro de Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Objetivo Secundário: a) Compreender como as professoras entendem e se praticam a documentação pedagógica, conceituam e refletem sobre a documentação pedagógica como um recurso de formação e transformação da prática; b) Proporcionar aos professores que experimentem uma estratégia formativa por meio de uma oficina pedagógica; c) Ampliar as políticas de formação continuada de professores, principalmente aos que atuam em creches e instituições que atendem crianças na primeira infância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa com a coleta de dados por meio de questionário online, entrevistas

Endereço: Av. Engº Francisco José Longo 777 - Ramal 9028
Bairro: Jardim São Dimas CEP: 12.245-000
UF: SP Município: SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-9078 Fax: (12)3947-9000 E-mail: cep@unesp.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - CAMPUS DE
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS -
UNESP**



Continuação do Parecer: 6.238.835

e gravações de voz, os riscos envolvidos nesta pesquisa percorrem em possíveis constrangimentos/incômodos aos participantes. Caso sintam-se incomodados em responder as perguntas ou participar de alguma etapa da pesquisa podem optar em não responder ou participar, os que acarretará em quaisquer tipos de prejuízo.

Benefícios:

Aos respondentes dos questionários online, entrevistas e aos que colaboraram com a realização das pesquisas, tais como a Secretaria Municipal da Educação, um possível benefício direto é receber os resultados desta pesquisa, os quais serão

compartilhados com os participantes conforme desejarem, após a conclusão do estudo. Possíveis benefícios indiretos estão em contribuir com as informações relevantes para os fatores críticos a serem considerados e aprimorados na formação de professores de creche pelas equipes de formação e prefeituras municipais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa irá proporcionar aos professores que experimentem uma estratégia formativa por meio de uma oficina pedagógica e Ampliar as políticas de formação continuada de professores, principalmente aos que atuam em creches e instituições que atendem crianças na primeira infância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências foram atendidas, e respondidas em formulário próprio.

O TCLE foi reformulado e apresentado.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências foram atendidas integralmente, somos de Parecer favorável à Aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O (a) pesquisador(a) irá receber e-mail da Secretaria do CEPH-ICT-CAMPUS DE SJCAMPOS-UNESP, para envio de relatórios parciais/final, para não incorrer na penalidade de não o fazendo, em não ter novas submissões avaliada pelo Comitê de Ética, até que sane a pendência de envio do relatório, na forma de notificação através do sistema da Plataforma Brasil. Obs:- No site <https://www.ict.unesp.br/> – Sobre o ICT – Comissões e Comitês - Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos, encontrará o formulário para envio do Relatório parcial/final.

Endereço: Av.Engº Francisco José Longo 777 - Ramal 9028
Bairro: Jardim São Dimas CEP: 12.245-000
UF: SP Município: SAO JOSE DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-9078 Fax: (12)3947-9000 E-mail: ceph.ict@unesp.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - CAMPUS DE
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS -
UNESP**



Continuação do Parecer: 6.238.835

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2044712.pdf	05/07/2023 19:32:51		Aceito
Outros	formulariorespndencia.pdf	12/01/2023 17:55:14	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEreformulado.pdf	12/01/2023 17:54:49	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOUNESPPLATAFORMA.pdf	29/11/2022 21:54:39	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito
Outros	QuestionarioEntrevista.pdf	29/11/2022 21:53:09	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEUnespplataforma.pdf	28/11/2022 18:53:02	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito
Outros	ParecerSME.pdf	27/11/2022 22:41:13	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	27/11/2022 22:24:20	ELIANE CRISTINA FELICIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SAO JOSE DOS CAMPOS, 14 de Agosto de 2023

Assinado por:
Denise Nicodemo
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Engº Francisco José Longo 777 - Ramal 9028
Bairro: Jardim São Dimas CEP: 12.245-000
UF: SP Município: SAO JOSE DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-9078 Fax: (12)3947-9000 E-mail: cepi.ict@unesp.br