



Universidade Federal do Pampa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação**

DAIANE MONIQUE PAGANI LOPES

**VIVÊNCIAS DE ATELIÊ: PENSANDO AS PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO,
REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Jaguarão
2018**

DAIANE MONIQUE PAGANI LOPES

**VIVÊNCIAS DE ATELIÊ: PENSANDO AS PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO,
REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Ana Cristina da Silva Rodrigues

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

**Jaguarão
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

L864v Lopes, Daiane Monique Pagani
Vivências de ateliê: pensando as práticas de
acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil /
Daiane Monique Pagani Lopes.
224 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2018.
"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Registros
pedagógicos. I. Título.

DAIANE MONIQUE PAGANI LOPES

VIVÊNCIAS DE ATELIÊ: PENSANDO AS PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO,
REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: 31 de agosto de 2018.
Banca examinadora:

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Prof.^a. Dr.^a. Ana Cristina da Silva Rodrigues
Orientadora
UNIPAMPA

Sueli Salva

Prof.^a. Dr.^a. Sueli Salva
UFSM

Rachel Freitas Pereira

Prof.^a. Dr.^a. Rachel Freitas Pereira
UNIPAMPA

Patrícia dos Santos Moura

Prof. Dr.^a Patrícia dos Santos Moura
UNIPAMPA

*Dedico este trabalho aos meus filhos
Antônio, Théo e Alícia
Por vocês quero ser uma pessoa melhor a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela oportunidade de viver e receber as provações necessárias ao meu desenvolvimento pessoal a cada dia;

Gratidão à minha mãe, que me ensinou a ter coragem e determinação para ir em busca dos meus objetivos, que mesmo em um país machista me ensinou que as mulheres podem e devem ter independência através do seu próprio esforço e dedicação.

Gratidão aos meus pais: Levi que sempre me incentivou a estudar, me ensinou as primeiras letras e me contou várias histórias, ainda que não estejas mais entre nós, tu fazes parte da minha trajetória... Orlando sempre me confortando com teu carinho e confiança, acreditando no meu sonho junto comigo.

Gratidão ao meu esposo Gilliard por permanecer ao meu lado, entendendo e colaborando com a minha jornada de estudos e dedicação para com este trabalho.

Gratidão aos meus filhos, que mesmo não entendendo ainda o que significava o trabalho da mamãe contribuíram com seu amor e carinho, entendendo a ausência e a dedicação da mamãe.

Gratidão aos professores que passaram pela minha vida e compartilharam comigo seus ensinamentos, em especial aos professores do programa que colaboraram com minha formação nesse Mestrado.

Gratidão a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Cristina pela parceria, delicadeza e respeito ao me acompanhar nessa jornada.

Gratidão a colega Silvia Lopes por todo o apoio que me deu ao desenvolver esse projeto, e a todas as demais colegas que participaram da intervenção, sem vocês o trabalho não seria tão leve e prazeroso.

Gratidão as crianças que passaram por minha vida e me fazem acreditar que vale a pena investir e qualificar a oferta da Educação Infantil.

Ao contrário, as cem existem

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.*

*Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.*

*Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender em alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.*

*Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.*

*Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.*

*A criança diz:
ao contrário, as cem existem.*

(Lóris Malaguzzi)

RESUMO

O presente Relatório Crítico-Reflexivo objetiva investigar, analisar e problematizar os métodos de registro e acompanhamento das crianças na educação infantil visando proporcionar qualificação das práticas avaliativas dos professores. Um diagnóstico inicial foi realizado por meio de entrevistas com professores de uma escola municipal de educação Infantil. Para promoção de dados para análise foi realizada uma pesquisa intervencionista (DAMIANI; XAVIER; GIL, 2006). A intervenção consistiu em quatro eixos: formação (através de um curso), prática (aplicação de um projeto de trabalho envolvendo o Mini Ateliê inspirado na Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para educação infantil), reflexão (através de um seminário para socializar as práticas desenvolvidas) e sistematização (através da escrita de um relato de experiência para publicação em um livro). Os dados coletados apontam para o protagonismo infantil frente a construção do conhecimento, a importância do uso de registros na avaliação na educação infantil, a arte como linguagem potencializadora para construção de conhecimentos para a criança e a necessidade de ressignificação do papel do professor. Esse estudo sugere que a atitude de pesquisa e busca pela formação permanente é caráter intrínseco ao exercício da docência.

Palavras-Chave: Avaliação. Educação Infantil. Registros pedagógicos.

SOMMARIO

Questo Rapporto Critico Riflessivo ha lo scopo di indagare, analizzare e problematizzare i metodi di registrazione e monitoraggio dei bambini nell'educazione dei bambini al fine di fornire una qualifica delle pratiche valutative degli insegnanti. Una diagnosi iniziale è stata fatta attraverso interviste con gli insegnanti di una scuola municipale di educazione della prima infanzia. Promuovere dati per l'analisi, un interventista (DAMIANI; XAVIER; GIL, 2006). L'intervento consisteva in quattro assi: la formazione (attraverso un corso), la pratica (applicazione di un progetto di lavoro che coinvolgeva la riflessione ispirata al Mini Atelier (attraverso un seminario per socializzare le pratiche sviluppate) e la sistematizzazione (scrivendo una relazione di esperienza per la pubblicazione in un libro). I dati raccolti indicano il protagonismo dei bambini nella costruzione della conoscenza, l'importanza dell'uso dei registri nella valutazione dell'educazione dei bambini, l'arte come un linguaggio potenziale per la costruzione della conoscenza per il bambino e la necessità di ridefinire il ruolo dell'insegnante. Questo studio suggerisce che l'attitudine alla ricerca e alla ricerca di una formazione permanente è intrinseca all'esercizio dell'insegnamento.

Parole chiave: Valutazione.Educazione Infantile.Record pedagogici.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - EMEI Noely Klein Varella	35
Figura 2 - Faixa etária	62
Figura 3 - Formação	63
Figura 4 - Tempo de experiência docente	63
Figura 5 - Tempo de experiência na Educação Infantil	64
Figura 6 - Tempo de experiência na faixa etária de atuação	64
Figura 7 - O processo de documentação como ciclo de investigação.....	70
Figura 8 - Slides utilizados no Encontro 2	80
Figura 9 - Sistematização produzida coletivamente com o grupo de professores da EMEI Noely Varella	81
Figura 10 - Produções sistematizadas pelas participantes	86
Figura 11 - Slides utilizados no Encontro 5	87
Figura 12 - Slides utilizados no Encontro 6	88
Figura 13 - Slides utilizados no Encontro 7	89
Figura 14 - Slides utilizados no Encontro 8	90
Figura 15 - Slides utilizados no Encontro 8 (2).....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura das modalidades de oferta de Educação Infantil municipal	30
Quadro 2 - Entrevista Semi-estruturada para investigação inicial	60
Quadro 3 - Identificação das participantes	61
Quadro 4 - Proposta para uso do mini ateliê	91
Quadro 5 - Sugestões para elaborar o Relato de Experiência	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Câmara da Educação Básica

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEFS- Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIS - Escolas Municipais de Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMNI - Organização Nacional para a Maternidade e Infância

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROINFÂNCIA- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNILASALLE - Universidade La Salle

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA.....	23
2	CONTEXTO DA PESQUISA INTERVENÇÃO	30
2.1	A realidade educacional do município de Guaíba	30
2.2	A oferta de atendimento em escolas de Educação Infantil.....	33
2.3	O contexto de atuação	34
3	REFERENCIAL TÉORICO-CONCEITUAL	38
3.1	Infância e Criança: conceitos contemporâneos	38
3.2	Concepções pedagógicas e legais da Educação Infantil.....	40
3.2.1	Abordagem Pedagógica.....	44
3.2.2	Ateliê como pano de fundo para prática pedagógica na educação infantil.....	49
3.2.3	Refletindo sobre Papel do Professor na educação Infantil	53
3.3	Avaliação na Educação Infantil	54
4	REFERENCIAL METODOLÓGICO	59
4.1	Diagnóstico Inicial	59
4.2	Pesquisa Intervencionista	70
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	73
5.1	<i>Progettazione</i>	75
5.1.1	Os Círculos Dialógicos	77
5.1.1.1	Encontro 1.....	77
5.1.1.2	Encontro 2.....	78
5.1.1.3	Encontro 3.....	81
5.1.1.4	Encontro 4.....	83
5.1.1.5	Encontro 5.....	85
5.1.1.6	Encontro 6.....	87
5.1.1.7	Encontro 7.....	88
5.1.1.8	Encontro 8.....	90
5.1.2	Construção do Mini Ateliê	92
5.1.3	Sistematização das experiências - livro e seminário	95
5.1.4	Seminário de Socialização.....	98
6	(RE)SIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	99

6.1	O protagonismo infantil frente à construção do conhecimento	99
6.2	A importância do uso dos registros	102
6.3	A arte como linguagem potencializadora para construção de conhecimentos pelas crianças	104
6.4	Ressignificação do papel do professor	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A - Folder do Curso	120
	APÊNDICE B - Slides utilizados no Encontro 2	122
	APÊNDICE C - Slides utilizados no Encontro 5	127
	APÊNDICE D - Slides utilizados no Encontro 6	129
	APÊNDICE E - Slides utilizados no Encontro 7	134
	APÊNDICE F - Slides utilizados no Encontro 8	136
	APÊNDICE G - Livro	141

1 SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA

Início a escrita desse relatório contextualizando o lugar de onde falo, quem eu sou e como me constituí como professora e pesquisadora a fim de que seja possível entender qual o meu interesse em refletir sobre a avaliação na educação infantil. As minhas experiências como aluna, professora e mãe, me suscitaram profundos questionamentos acerca desta temática que eu procuro melhor compreender ao longo desse trabalho.

Ser professora sempre foi minha primeira opção, meu sonho desde pequena. E quando digo “sonho”, é por que era um “sonho” mesmo. Estudar e cursar uma faculdade, apesar de ser sempre incentivado pelos meus pais, não era um objetivo fácil de ser atingido, ninguém antes na história das minhas famílias cursou o ensino superior. E apesar de crescer em uma cidade que tinha uma Universidade pública, fui para outra cidade cursar uma faculdade particular.

Paralelamente a faculdade iniciei minha vida profissional atuando como estagiária em escolas de educação infantil nas cidades de Canoas e Porto Alegre. Aprendi e me surpreendi com muitas “certezas” que eu tinha antes de estar em uma escola. Os estágios são grandes oportunidades de aprendizagem, te colocam na posição de aprendiz, são os primeiros passos para realmente aprender e tomar consciência do quanto não se sabe. Enquanto universitária tudo que estudava parecia muito claro, coerente, mas quando fui para a escola pude observar que o conhecimento inicial não é suficiente e que para fazer a diferença em uma sala de aula, é preciso estudar e pesquisar ainda mais, estar em continua (trans)formação.

Minha formação inicial se encerrou em 2008 com o curso de Pedagogia com Habilitação em Séries Iniciais e Orientação Educacional pela Universidade La Salle (UNILASALLE)– Canoas, neste momento meu Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre os encontros e desencontros entre orientação educacional e educação infantil. Aqui eu começava a engatinhar na área que seria meu objeto de estudo mais adiante.

Terminada a graduação fui atuar como professora na rede estadual através de contrato emergencial, exercendo minhas atividades nas cidades de Barra do Ribeiro e Guaíba, lecionando para turmas de 3º e 1º ano, respectivamente. Concomitantemente me dediquei a entrar no mercado de trabalho através de

concurso público e nos anos que seguiram fui aprovada no município de Guaíba, onde assumi o cargo de Orientadora Educacional, e na rede estadual onde fui nomeada para o cargo de Professora das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e passei a atuar como docente no curso normal de nível médio. Atualmente atuo na orientação educacional de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e como docente, em uma turma de jardim I, ambas as escolas fazem parte da rede municipal de Guaíba.

Somente em 2014 voltei aos bancos escolares, dessa vez na Pós-Graduação, onde cursei a Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), finalizado em 2016 e definitivamente me apaixonando pela área e seus desafios. Nesta oportunidade realizei uma pesquisa nos documentos que as escolas utilizam para compartilhar a avaliação das crianças com os pais, utilizei-me de um recorte focalizando nas turmas de pré-escola da minha rede de atuação. Os encaminhamentos dessa pesquisa já me suscitaram e apontaram vários desdobramentos possíveis de serem pesquisados posteriormente, além de renderem um artigo publicado em um livro¹ e que vem sendo divulgado em alguns eventos regionais.

Nessa especialização entrei em contato com os estudos sobre a Abordagem de Reggio Emilia para Educação Infantil. Confesso que me apaixonei pela possibilidade de estar em contato com uma Abordagem Pedagógica onde crianças e adultos passam seus dias trabalhando e aprendendo juntos, somado a isso, a cultura que embrionou essa prática está alicerçada na valorização da criança, no comprometimento da família com a escola e na liderança de um visionário estudioso “Loris Malaguzzi”. Essa abordagem possui uma longa história que abordarei brevemente no capítulo 3, mas que até os dias de hoje está em constante processo de estudo e ressignificação.

A escolha por trazer o viés pedagógico de Reggio Emilia para esse estudo se dá, não como uma proposta de aplicar um modelo pedagógico tal e qual se faz nas escolas italianas, mas sim considerá-lo como um fazer pedagógico que perpassa por uma série de pressupostos conceituais com os quais me identifico e busco

¹ LOPES, Daiane Monique Pagani; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. A avaliação das crianças pequenas: um olhar sobre os documentos de avaliação na pré-escola. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017, p. 225-244.

estabelecer relações com a minha prática. Outro ponto relevante da escolha dessa abordagem é o fato dela considerar a cultura que a escola está inserida como um ponto de partida para o trabalho cotidiano.

A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação despertou em mim a necessidade de refletir sobre a prática educativa e lançar um olhar sobre meu campo de atuação e fazer pedagógico. Esse convite a revisitar meu ambiente de trabalho, com vistas a agir sobre ele e analisar os dados produzidos a partir da experiência, me levou a pensar e refletir sobre o que me inquietava, o que me incomodava na minha realidade. Sinto que a abordagem de Reggio Emilia pode contribuir com a própria realização desse estudo, pois o cerne dessa pedagogia está ancorado na pesquisa e na reflexão sobre a prática, assim como a metodologia utilizada na pesquisa intervenção.

Como aluna, ainda na infância e na adolescência, me incomodava um pouco o rótulo que eu recebia, era sempre descrita como boa aluna, capaz, inteligente. E de certa forma, isso me incomodava, pois era tão fácil obter esse título, eu sabia o que os professores queriam que eu respondesse nas provas, era só eu decorar os textos dos livros. Porém, eu queria ser reconhecida por que escrevia textos interessantes, queria que eles contassem aos meus pais sobre a pegadinha que o professor fez na aula e eu fui a primeira a responder ou sobre o outro jeito que eu descobri para resolver as contas de dividir que sempre deva certo. Achava injusto uma nota tão boa ser tão fácil de tirar. Não quero com isso demonstrar minha prepotência ou achar que eu era uma aluna perfeita. O que quero trazer para essa reflexão é, que mesmo sendo criança, eu sabia que aprender era mais que decorar os livros, que para construir algo mais importante não basta copiar tal e qual o que já foi feito, é preciso reconstruir, modificar algo, ter novas ideias, criar.

Como mãe confesso que muito me decepcionei com as avaliações da escola do meu filho. Preocupei-me em procurar uma escola que atendesse suas necessidades, tivesse uma proposta pedagógica inclusiva, mas as avaliações ficaram a desejar. Nos sucessivos anos que ele passou na educação infantil o formato da avaliação era o mesmo: parecer optativo com critérios que se repetiam semestre a semestre, ano a ano e um breve relato descritivo que pouco (ou nada) dizia sobre meu filho.

Como profissional sempre me questionei muito sobre as avaliações que fazemos das nossas crianças. Toda vez que chega a hora de construir o Parecer Descritivo, fico me questionando sobre qual a melhor forma de fazê-lo. Neste momento, recorro a minha documentação pedagógica, ou seja, as anotações feitas em meu diário de aula, algumas fichas de avaliação que utilizo, produções das crianças que eu guardo durante o semestre e a minha memória. No entanto, algumas vivências e aprendizagens que eu descrevo não estão suficientemente visíveis no material que tenho registrado, elas fazem parte apenas da minha memória e da interpretação que eu faço da situação.

Em razão dessas angústias sinto a necessidade de pesquisar e refletir sobre a avaliação na educação infantil, como qualificar a minha prática e oportunizar um processo significativo e completo. De acordo com Rodrigues (2008, p. 19),

[...] é importante que o professor seja um pesquisador, por que nos desafios da escola contemporânea temos a pesquisa como sendo a própria maneira de educar, como um questionamento reconstrutivo da ação docente. Além disso, a concepção de pesquisa que buscamos desenvolver está intimamente relacionada às bases do planejamento docente. Ou seja, o professor-questionador e reflexivo planeja sua prática docente de forma criteriosa e vinculada às necessidades significativas do contexto a qual pertence.

O exercício da docência implica numa atitude questionadora, sempre disposta a reinventar-se, sempre aberta a dialogicidade, sempre em busca do saber mais, do aprimorar-se. Um educador nunca está pronto.

No cerne desses anseios surge a pesquisa VIVÊNCIAS DE ATELIÊ: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil; que possibilitou traçar os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar, analisar e problematizar os métodos de registro e acompanhamento das crianças na educação infantil visando proporcionar qualificação das práticas avaliativas dos professores.

Específicos:

- Delinear e refletir teoricamente sobre os conceitos de criança, infância e educação infantil;

- Delinear e refletir teoricamente sobre abordagem de Reggio Emilia para educação infantil;
- Instrumentalizar o corpo docente e a equipe pedagógica para o uso de registros diversificados das vivências das crianças;
- Construir um Mini Ateliê de acordo com a Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia;
- Colocar em prática o uso do Mini Ateliê nas turmas da escola e utilizar os princípios da documentação pedagógica para registrar, acompanhar e compartilhar as interações e/ou produções das crianças junto a esse recurso;
- Incentivar as educadoras a escrever sobre sua experiência durante essa prática organizando um livro com esses relatos de experiências;

O título do trabalho já traz consigo um forte conceito que tenho como norteador para o desenvolvimento dessa proposta, a escolha pela palavra “Vivências” em detrimento a experiência. O termo vivências, deriva do latim: *viventia* e significa “viver, estar em vida”. Por entender a educação infantil como um período que a criança está para viver a sua infância, e precisa ter garantido o seu direito a passar por essa fase tendo contato com o que lhe é próprio e peculiar, sem confundir esse nível de ensino como algo menor ou menos importante. Também é importante atentar para o fato que a Educação Infantil é o momento de vida da criança, não pode ser encarada como um período preparatório ou como uma preparação para o *vir a ser*. É no presente e na vivência que a criança passa pela experiência da educação infantil.

A proposta foi pensada a partir de quatro grandes eixos:

- **Formação:** foram realizados 8 encontros de formação para abordarmos os seguintes assuntos: infância e criança na contemporaneidade, abordagem Reggio Emilia, utilização do Ateliê como recurso pedagógico. Documentação Pedagógica, identidade docente na educação infantil;
- **Prática:** foi criado um Mini Ateliê pelo grupo de participantes, planejadas e executadas atividades envolvendo este recurso por cada um dos participantes;

- **Reflexão:** foram realizados dois Seminários para que os professores que realizaram as práticas socializassem com o grande grupo sua experiência individual.
- **Sistematização:** cada participante sistematizou o trabalho realizado em forma de relato de experiência, essa coletânea deu origem a um livro intitulado “Vivências de Ateliê: (re)significando a avaliação na educação infantil que se encontra no Apêndice G deste trabalho.

Diante do apresentado inicio este projeto contextualizando o ambiente onde se dará a pesquisa/intervenção. Este segundo capítulo abordará tanto o aspecto físico quanto o ambiente pedagógico que se situa a instituição.

O terceiro capítulo aborda o referencial teórico utilizado como o pano de fundo desse trabalho. As bases epistemológicas de educação infantil, avaliação na educação infantil e a abordagem de Reggio Emilia para educação infantil, assim como uma reflexão sobre exercício da docência nessa etapa da educação básica e o Ateliê são abordados.

Já no quarto capítulo podemos conhecer o diagnóstico que deu condições para que este estudo tenha se efetivado e conhecer como pensam os sujeitos dessa pesquisa acerca da temática em questão.

No quinto capítulo do texto um espaço para abordar a intervenção, discutir o próprio conceito utilizado para denominar essa proposta: a *Progettazione* e conhecer passo-a-passo a aplicação dessa intervenção.

Considerando o caráter formativo dessa pesquisa, me autorizo a tecer considerações reflexivas acerca da experiência vivenciada somente a partir do sexto capítulo (Re)Significando a avaliação na educação infantil, por entender que, como trata-se de um ciclo de reflexão-ação-reflexão, é necessário que os participantes completem o ciclo para que as avaliações possam ser mais significativas e processuais. Durante os encontros de formação foram realizadas inferências riquíssimas, dúvidas, contrapontos com a teoria e etc., porém eles não estão elencados aqui por não refletirem a vivência dos professores a partir da intervenção. O sexto capítulo traz a análise dos dados obtidos a partir de categorias de análise que surgiram no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, no capítulo de Considerações Finais revisito as importantes lições apreendidas no desenvolvimento dessa prática e ao longo desse período do curso

do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)-Campus Jaguarão.

2 CONTEXTO DA PESQUISA INTERVENÇÃO

É muito importante que você saiba LER o ambiente; do contrário, corre o risco de perder algumas coisas ou de interpretar outras de forma errada. Gostaria que você percebesse quão predominante é o ambiente em nossa experiência, seja porque identificamos nele um ponto fundamental, seja porque ele foi realmente fundamental [...] (HORN, 2007, p. 66).

Neste capítulo apresentarei o contexto em que se insere a pesquisa intervenção. O capítulo foi dividido em três subcapítulos onde descreverei no 2.1 a realidade educacional do município de Guaíba, no 2.2. a oferta de ensino em escolas de Educação Infantil e, no 2.3. o contexto de atuação Profissional, local onde se realizaram a pesquisa e as ações da intervenção pedagógica.

2.1 A realidade educacional do município de Guaíba

O município está inserido na região metropolitana de Porto Alegre e faz divisa com os municípios de Eldorado do Sul, Barra do Ribeiro e Mariana Pimentel.

Quanto à organização educacional, a cidade possui Sistema Próprio de Educação a partir da aprovação da Lei Municipal nº 2.339, de 03 de julho de 2008.

As crianças de zero a seis anos são atendidas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFS) conforme o quadro que segue:

Quadro 1 - Nomenclatura das modalidades de oferta de Educação Infantil municipal

NOMENCLATURA DA TURMA	FAIXA ETÁRIA COMPREENDIA
Berçário I	De zero a 12 meses
Berçário II	De 1 a 2 anos
Maternal I	De 2 a 3 anos
Maternal II	De 3 a 4 anos
Pré-escola I	De 4 a 5 anos
Pré-escola II	De 5 a 6 anos

Fonte: Resolução 06/2011 do Conselho Municipal de Educação de Guaíba(GUAÍBA, 2011).

Nas escolas de Reggio Emilia sempre nos deparamos com a *Piazza*, que de acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 45) é “[...] uma área central ampla, para qual os espaços principais da escola se voltam. A *piazza* é um ponto de encontro, um

espaço coletivo que desempenha o mesmo papel na escola que a praça central desempenha em uma cidade”.

Trago este conceito aqui para a discussão com a intenção de fazer uma analogia ao que será revisado: a Proposta Curricular Municipal e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Esses dois instrumentos funcionam como a *Piazza* Pedagógica e são o ponto de encontro para a discussão e desenvolvimento das propostas de trabalho praticadas nessa escola. Servem para ancorar e subsidiar as práticas, o espaço do planejamento, da conceituação e dos objetivos a serem alcançados.

Em nossa rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação, a partir de debates e sessões de estudos com os professores e equipes pedagógicas de todas as escolas elaborou “Expectativas de Aprendizagem – Proposta Curricular Para Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Assim: “Sua construção e elaboração justifica-se pelo fato de que as diretrizes curriculares nas normas dos Conselhos de Educação, tanto Nacional como Estadual, são muito gerais não existindo, assim, qualquer padrão curricular” (LOPES, 2016, p. 20).

Este documento norteador da rede de ensino organiza-se por eixos de trabalho, mais precisamente:

Formação Pessoal e Social, contemplado o processo de construção da Identidade, Autonomia e Conhecimento de Mundo, abordando os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (GUAÍBA, 2012, p. 10).

Um dos pontos que justificam a construção do documento citado é porque ele serve “[...] para garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (GUAÍBA, 2012, p. 10).

Para a criação dessa proposta, alguns documentos foram utilizados para subsidiar legalmente as propostas:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996);
- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de nove anos, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação

(CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB), a saber, Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010);

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 2009);
- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em seus três volumes (BRASIL, 1998).

Entre os conceitos utilizados para elaboração desta proposta encontra-se o conceito de currículo, porém não cita a fonte de tal utilizada para sua construção. Entende currículo como:

[...] visto como tudo que ocorre na escola que envolve a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos na própria escola ou fora dela. Currículo como construção histórica e cultural, singular e que traduz a concepção de cidadania. Contextualização, interdisciplinaridade e articulação, aprendizagem coletiva e significativa, ensino baseado em competências e habilidades, ou seja, articulado com o conteúdo (GUAÍBA, 2012, p. 13).

Os quatro pilares da Educação: aprender a ser, e a conviver, relacionando-os as competências atitudinais, aprender a fazer relacionado às competências procedimentais e aprender a conhecer relacionado às competências conceituais, aparecem no documento como as dimensões para formação do aluno. Ressalvo que estes conceitos aparecem no texto do documento sem relacioná-los a fonte pesquisada.

O atual Plano Municipal de Educação traz na Meta 1, que trata da universalização da educação infantil, algumas estratégias importantes no que tange a avaliação na educação infantil:

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE (Plano Nacional de Educação).

Estratégias: [...]

1.7 Participar, até o segundo ano de vigência deste PME, de avaliação institucional da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e municipais de qualidade, a fim de aferir a infra estrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros

indicadores relevantes;

1.8 Colaborar no aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação dos indicadores de qualidade para todas as escolas que atendam a educação infantil, visando apontar e subsidiar melhorias dos seus processos e práticas pedagógicas; [...]

1.10 Promover a capacitação e a formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, incentivando, progressivamente, o atendimento por professores com formação superior; (GUAÍBA, 2015).

Penso que a forma como a educação infantil foi visitada e abordada neste documento irá contribuir significativamente no seu desenvolvimento dentro da rede municipal de educação.

2.2 A oferta de atendimento em escolas de Educação Infantil

A rede municipal de Guaíba conta com 10 EMEIS e 16 EMEFS. Entre as EMEIS, 8 instituições atendem crianças de zero a cinco anos e 2 instituições atendem exclusivamente crianças de zero a três anos a partir desse ano de 2018.

As EMEFS em sua totalidade atendem crianças de quatro e cinco anos na educação infantil além do ensino fundamental a partir dos 6 anos.

Segundo dados do Censo Escolar 2017², 677 crianças de zero a três anos estavam sendo atendidas nas EMEIS, destas 646 em turno integral e 31 em turno parcial. Já na faixa etária que compreende os 4 e 5 anos, 1914 crianças estão frequentando a rede municipal de ensino distribuídas entre EMEIS e EMEFS, destas apenas 119 são atendidas em turno integral e 1795 em turno parcial.

Segundo a Secretária de Educação, no início do ano de 2017 havia uma demanda manifesta de vagas na educação infantil de zero a três anos de 1200 vagas. Nas faixas etárias de quatro e cinco anos não há espera por vagas, todas as crianças são encaminhadas a escola próxima a sua casa para atendimento em turno parcial. A espera por vagas de zero a três anos ainda não foi erradicada, mas a rede conseguiu ampliar o número de vagas em 2018 e aguarda a entrega de 4 unidades de escolas do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos

² INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)³ que estão sendo construídas.

As equipes pedagógicas das EMEIS são compostas por Diretor, Vice-Diretor (de acordo com quantidades de crianças matriculadas), Supervisor Educacional e Orientador Educacional. Algumas escolas contam com profissional disponível para secretária.

Para o atendimento às crianças são realizados concursos para professor de educação infantil onde a formação mínima é de nível médio modalidade normal, professor de educação física com habilitação legal para o exercício da docência e monitor com formação mínima de nível médio.

Aos professores é garantido um terço da carga-horária de trabalho para atividades de formação e planejamento.

As EMEIS contam com o apoio de um psicólogo que atende um grupo de escolas e vai semanalmente um turno na escola, ou de acordo com a necessidade. Um fonoaudiólogo que atende todas as escolas de rede que atendem exclusivamente educação infantil.

2.3 O contexto de atuação

Atualmente atuo como Orientadora Educacional em uma EMEI da rede municipal e como professora de pré-escola nível I em uma EMEF. A escola onde desenvolvi minha intervenção foi a EMEI Noely Klein Varella.

³ O Proinfância “[...] instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil” (BRASIL, [2007?]).

Figura 1 - EMEI Noely Klein Varella



Fonte: Acervo da autora.

Na Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, o ambiente e o espaço das práticas, são fundamentais para o desenvolvimento das propostas educativas. Conforme podemos observar o que diz Gandini (1999, p. 147):

Quando observamos as crianças e os adultos nas escolas de Reggio Emília, percebemos que existe uma conexão particular entre o tempo e o espaço e que o ambiente realmente funciona. A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado.

Diante dessa perspectiva, fazer a leitura do ambiente que se dará a pesquisa funciona como a primeira coleta de dados para o trabalho e intervenção.

Em Reggio Emília o ambiente é visto como um espaço que ensina, que educa a criança, na verdade é considerado o terceiro educador juntamente com a equipe de dois professores (GANDINI, 1999), portanto sua análise e contextualização é fundamental para o desenvolvimento de qualquer trabalho.

A EMEI atendia em 2017 (ano que se deu a intervenção) em torno de 180 crianças, dispostas em 7 turmas, sendo que as turmas de berçário I e II e as de

maternal I e II são atendidas em turno integral, já a turma de pré-escola I e as turmas de pré-escola II são atendidas em turno parcial.

Cada turma é regida por um professor titular, nomeado por concurso público que compartilha a docência com mais um ou dois professores que trabalham educação física, arte e hora do conto. E, de acordo com a faixa etária e quantidade de crianças por turma conta também com monitores para auxiliar o trabalho.

A escola está estabelecida em um prédio originalmente construído para servir de moradia. Depois foi modificada para abrigar um frigorífico e por fim foi alugado pela Prefeitura para transformar-se em escola. Tem um pátio frontal dividido em dois blocos com brinquedos de pracinha para crianças de diferentes faixas etárias, revestido em sua totalidade com grama sintética.

Na entrada da escola temos a opção de seguir por um estreito corredor ou subir escadas para acessar o segundo andar. No segundo andar, está situada a área dos bebês, conta com uma sala para crianças da faixa etária de zero a um, com lactário, solário, sala de atividades, espaço para trocas e higiene dos bebês e sala para sono e descanso. Neste pavimento, também está situada a Sala dos Professores. No andar térreo, seguindo pelo corredor, temos acesso aos dois banheiros para adultos, em seguida, vem a Sala da Direção, que abriga a equipe diretiva e pedagógica da escola. No fim do corredor, um espaço maior contempla o refeitório, que também é utilizado como sala de vídeo, anexo a este se encontra a cozinha e a dispensa.

O pátio dos fundos da escola pode ser acessado pelo refeitório, podemos observar uma pequena lavanderia anexa ao prédio e um pequeno espaço destinado a brincadeiras para as crianças. O pátio é pavimentado, uma árvore do terreno ao lado faz sombra e refresca o pequeno espaço reservado para se movimentar e brincar. Ainda neste andar, tem cinco salas de aula, todas com banheiro e lavatório em anexo. Em todo o prédio podemos observar um estreito corredor e pouco espaço para circulação das crianças e famílias.

Em relação à constituição familiar, a comunidade escolar segue a tendência contemporânea de família nuclear, com um ou dois filhos, mas há exceções.

As crianças, em sua maioria, são filhos de trabalhadores com renda média de 1 a 3 salários mínimos (alguns chegando a mais de 5 salários mínimos) e nível médio ou superior de escolaridade (alguns técnicos e pós-graduados).

O PPP da escola é um documento datado de 2014, que se inicia trazendo a visão de criança como um sujeito social, ancorados nas palavras de Kramer (2003). O texto descreve que para sua construção a comunidade escolar foi consultada a partir de questionários com o intuito de conhecer a comunidade e atuar de acordo com suas necessidades e expectativas(GUAÍBA, 2014).

Na sequência, o documento relata a história da instituição que se originou de uma outra EMEI da rede no ano de 2011. Em seguida, faz um diagnóstico das crianças atendidas e suas configurações familiares em relação a constituição, renda, ocupações, escolaridade, hábitos, preferências, valores em relação ao brincar e conviver com os filhos. Também relata o que os pais trazem em relação às pessoas influentes na educação dos filhos, motivos pelos quais escolheram a EMEI, o interesse das crianças por frequentarem a escola, as expectativas das famílias em relação à escola, o que querem que a escola os ensine e o grau de satisfação em relação ao atendimento recebido.

Entre os fundamentos que embasam a pedagogia da escola destacam-se princípios de autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade, respeito a ordem democrática, sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações culturais. E, ainda embasa seus fundamentos na LDBEN, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Podemos identificar concepções de criança, educação, brincar e planejamento destacadas no texto.A organização da ação educativa é preconizada pelo instrumento.A avaliação é entendida como acompanhamento e registro do processo vivenciado por cada criança na instituição.A organização por faixas etárias e os ambientes físicos são delimitados no PPP, assim como a equipe multiprofissional (GUAÍBA, 2014).

Num panorama geral, podemos identificar a preocupação em ver a criança como sujeito de direitos, produtor de conhecimento, capaz de produzir cultura e transformar a realidade que está inserida. A relevância do lúdico e da brincadeira como pano de fundo para as ações a serem desenvolvidas é notória no embasamento teórico do instrumento.

3 REFERENCIAL TÉORICO-CONCEITUAL

No presente capítulo abordarei o referencial utilizado na fundamentação teórica da pesquisa, dividindo em três grandes subcapítulos.

O primeiro subtítulo descreverá os conceitos de infância e criança utilizados na pesquisa.

O segundo subtítulo descreve as concepções legais e pedagógicas da educação infantil. Começa contextualizando o embasamento legal que alicerça este nível da educação e subdivide-se para esmiuçar as concepções pedagógicas utilizadas nessa pesquisa: a Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia, a utilização do Ateliê como prática pedagógica na educação infantil e o papel do professor na educação infantil.

O último subtítulo vem para conceituar e refletir sobre as particularidades e peculiaridades da avaliação na educação infantil.

3.1 Infância e Criança: conceitos contemporâneos

A criança está para a infância assim como a infância está para a criança. Em relação à criança, a este ser que está para a infância, podemos visualizar alguém que é, segundo Moss (2002, p. 239),

[...] reprodutora de cultura e de conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o “desenvolvimento infantil” biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto.

A palavra infância vem da necessidade de denominar o que ainda não pode o que ainda não fez ou não conhece, que segundo Kohan (2009, p. 30): “Quem sabe a etimologia nos ajude a começar. Vamos ver, através dela, a infância da palavra “infância”, seu nascimento [...] a infância também tem a ver com visitar certos lugares como se fosse a primeira visita”.

O eixo central que acompanha a etimologia da palavra já nos remete a ideia da primeira vez, dos inícios e dos começos, de algo que ainda não está pronto, de algo inacabado ou em construção. A infância é o tempo das descobertas, dos

começos, da primeira vez. Da curiosidade pelo mundo, dos anseios por aprender, do medo do desconhecido ou da coragem diante de obstáculos nunca vistos, segundo Kohan (2009, p. 31)

O novo no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas - é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre infância e filosofia.

Atualmente podemos observar que a infância e a criança são conceitos que se entrelaçam em determinados tempos e espaços circunscritos, porém, cada fragmento dessa totalidade pode abarcar múltiplos conceitos desses dois grandes eixos que precisam ser delimitados quando pensamos em propor metodologias e experiências pedagógicas.

Ariès (1978) inaugura o estudo sobre a história da infância e nos traz a premissa de que “[...] apesar de apresentar uma dimensão biológica, a infância é um elemento cultural por excelência” (LOPES, 2016, p. 26). Fatores como a classe social, o meio cultural, a época, entre outros, são elementos responsáveis pelas variadas formas de conceber e viver a infância. O propósito deste trabalho não é esgotar as possibilidades acerca do tema, mas dialogar com essa premissa de que a infância é uma construção social que envolve diversos fatores, como por exemplo: região, classe social, grupo a que pertence, enfim é um produto da cultura que está inserida.

As próprias concepções que embasam as teorias e metodologias de aprendizagem que compõe nosso rol de instrumentos para calcar nossa prática pedagógica nas escolas, também são frutos de cenários desenhados e interpretados em determinados tempos, espaços e culturas. Segundo Arroyo (2009, p. 121),

[...] a historiografia tem mostrado que a infância é uma produção histórica, que na história, novos imaginários e novas verdades vão sendo construídas. Imaginários e verdades se tornam dominantes em determinados contextos, enquanto em outros eles se quebram e novos imaginários vão sendo configurados. As ciências mostram que as imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu também são construções históricas.

Se no passado a criança era vista como uma tabula rasa a espera que o conhecimento fosse depositado, ou ainda um adulto em miniatura, atualmente os

estudos científicos sobre a criança e as contribuições Piaget, Vygotsky e Wallon nos mostram que ela é um ser humano com características e peculiaridades próprias da fase em que se encontra. As contribuições desses pesquisadores nos mostram que os aspectos biológicos e sociais são responsáveis por sua constituição e que variantes como o meio social e os estímulos recebidos são fatores que colaboram com a formação das crianças (LOPES, 2016).

A práxis social produz a criança de acordo com sua realidade, seu modo de vida e sua organização social. Pelo mundo afora observamos em diferentes culturas modos variados de ser/estar criança, como Gouvea (2009, p.102) nos diz:

Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda do seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou habitus tidos como expressões da verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção.

O conjunto de crianças de um meio social se estabelece como uma categoria no grande grupo. A particularidade que acompanha essa categorização é que a criança por si só, não é capaz de sozinha adquirir um status social, ela está no misto entre o local que ela é capaz de inventar e as possibilidades que lhe são garantidas pelos adultos. Ser criança é um direito garantido pelos adultos. Segundo Sarmiento (2009, p. 2) “[...] todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo com a leveza da renovação e o sentido que tudo é de novo possível”.

Apesar da infância ser um produto cultural do meio em que vive, a criança também é capaz de produzir cultura e reinventar seu papel social, alternando ente o que de fato ela é, e o que lhe é permitido ser.

Outra consideração importante no que diz respeito a criança é o brincar. O lúdico desempenha um importante artefato no processo de simbolização e aprendizagem da criança. Através da fantasia e da imaginação a criança vai adquirindo maturidade para desenvolver suas aprendizagens.

3.2 Concepções pedagógicas e legais da Educação Infantil

Antes de apresentarmos o contexto histórico e as principais características da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia (Itália) que aborda o conceito de documentação pedagógica que buscamos refletir nessa pesquisa, é fundamental pesquisar a história, legislação e concepções que permeiam a educação infantil em nosso país.

Pelo viés histórico, podemos observar que a educação das crianças foi, durante muitos anos, atribuída exclusivamente às famílias. Era na convivência com os adultos próximos e outras crianças do seu entorno que ela era inserida na cultura, aprendia e construía seu lugar no mundo. Na atualidade a criança tem a oportunidade de compartilhar suas experiências e desenvolver suas aprendizagens em ambientes com várias possibilidades de interação e socialização, recebendo estímulos e inserção cultural plural.

No Brasil a educação infantil tem início baseada no assistencialismo. Altos índices de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos, fizeram com que uma parcela da sociedade, composta prioritariamente por religiosos, empresários e educadores pensasse em uma opção de acolhimento para as crianças fora do seio da família. Por conta desse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13). Os objetivos dessas instituições para os filhos das mulheres trabalhadoras que não tinham quem responsabilizar-se pela criança durante sua jornada de trabalho, centravam-se em torno de prover a alimentação, saúde e higiene “[...] a educação permanecia assunto de família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Com o crescimento da industrialização no país, expandiu-se a inserção feminina no mercado de trabalho e os movimentos sindicais também passaram a cobrar melhores condições de trabalho, o que incluía a criação de instituições para atender os filhos das trabalhadoras. Os patrões, pressionados pelos trabalhadores e sindicatos, optaram por conceder alguns benefícios entre eles a oferta de creches pois:

O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Durante o Regime Militar alguns programas para a infância foram criados, com o intuito de buscar soluções que mascarassem a realidade da população menos favorecida, ou seja,

[...] as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal(KUHLMANN JR., 2000, p.11).

Com a expansão da oferta, a função da educação infantil passa a ser tensionada. De quem era o direito a frequência das creches? Aos filhos de mães trabalhadoras, aos mais pobres e necessitados? Esses conflitos suscitaram um movimento que passou a questionar a função social das instituições de atendimento a crianças.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla(KUHLMANN JR., 2000, p.11).

Ao encontro da industrialização e urbanização das décadas de 1970 e 1980, o ativismo feminino também foi em busca de colocar a Educação Infantil inserida no direito a educação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Um direito que contemplava duas demandas sociais, a das mulheres que queriam seu lugar no mercado de trabalho e das crianças que conquistavam o direito a educação em ambientes formais de cunho educativo, pedagógico e de cuidados. Para Faria (2005), as lutas feministas, agregam nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior a escola obrigatória. A partir dessa época a criança passa a ser vista como sujeito de direitos.

Diante desse panorama histórico e político foi criado um documento pelo Conselho estadual da Condição Feminina e pelo Conselho dos Direitos da Mulher, em 1987, intitulado “Creche Urgente: criança compromisso social” (FARIA, 2005).

Nele estavam contidas as primeiras diretrizes para o atendimento de crianças de zero a seis anos nas instituições educativas, além de questionar a premissa da maternidade como a única alternativa para o crescimento saudável da criança. Neste documento já é possível observar a concepção de criança como “um pequeno cidadão do presente”, atribuindo a ela direitos e necessidades. O protagonismo das mulheres frente a reconstrução da sua identidade possibilitou também uma reconstrução identitária às crianças:

[...] o trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado com a criança pequena. Surge, portanto, a infância como categoria social, não mais como categoria familiar (ARROYO, 2000, p.19).

Após a CF de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei 8069/1990, afirmou-se uma importante conquista no Art.54: “É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente[...] Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). A educação infantil adquire o status de dever do Estado e direito das crianças e das famílias. Nesse momento alguns estudos apontam que as crianças frequentadoras de creches e pré-escolas tem maiores condições de irem bem no Ensino Fundamental, fato que estimula a preocupação com o bom atendimento na Educação Infantil.

A LDBEN (BRASIL, 1996) promulgada em 1996 preconiza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica antecedendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O RCNEI, publicado em 1998 tem a intenção de oferecer à Educação Infantil subsídios para elaboração das propostas pedagógicas de creches e escolas interessadas em contemplar as atuais necessidades deste nível de ensino (BRASIL, 1998).

No ano 2000, a aprovação do Plano Nacional de Educação veio para garantir padrões mínimos de qualidade no que tange a oferta da Educação Infantil. Fatores como qualidade no espaço oferecido, instalações adequadas ao preparo de alimentos, instalações sanitárias para a higiene das crianças adaptadas para seu uso, ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, foram elencados de forma a garantir padrões mínimos de qualidade (MARTINS, 2016).

No que segue, no ano de 2006, os sistemas educacionais foram contemplados com a publicação dos Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil (volumes 1 e 2) que veio para oferecer subsídios para implantação de políticas públicas para essa etapa da educação básica (BRASIL, 2006a; 2006b).

Em 2009, as DCNEI (BRASIL, 2009a) sendo concebidas como importantes referenciais para garantir a democratização deste nível de ensino. Ainda no mesmo ano os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil constituem-se em um importante instrumento para avaliação da oferta da Educação Infantil valorizando a participação de toda comunidade escolar (BRASIL, 2009b).

E, por fim, 2013, traz a Emenda Constitucional 59/2009, que altera a LDBEN tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, entre outras alterações (BRASIL, 2009c).

3.2.1 Abordagem Pedagógica

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália e possui atualmente 170 mil habitantes. É a capital da Emília Romana que se constitui de 45 comunas (algo equivalente ao que conhecemos como município).

A partir do ano 2000, a pequena cidade ganhou destaque no cenário educacional mundial quando passou a ser reconhecida pelo êxito na Educação Infantil por pesquisadores norte-americanos. Desde então, estudiosos e pesquisadores de várias partes do mundo passaram a visitar a cidade com o intuito de aprender com a experiência de Reggio Emilia.

O estudo do Modelo Pedagógico de Reggio Emilia se justifica nesse trabalho como uma forma de inspirar as pessoas a trabalharem de novas maneiras sem desrespeitar seus contextos particulares, visto que essa abordagem é baseada em diversas teorias que também fundamentam o PPP da escola.

Assim como no Brasil, a creche surge na Itália com o cunho assistencialista. Para Finardi (1993, p. 62), o serviço correspondia “[...] a uma característica de custódia, dentro da qual a exclusiva atenção aos cuidados dos aspectos higiênico-sanitários impede completamente qualquer perspectiva de caracterizar o serviço também no sentido educativo e formativo”.

Quando o desenvolvimento industrial que começa a tomar forma na Itália, no fim dos anos cinquenta, inaugura-se um novo discurso sobre a permanência das crianças em instituições de educação infantil. A entrada da mulher no mercado de trabalho pressiona a sociedade para oferecer alternativas às mães trabalhadoras:

As crianças, que na idade escolar e pré-escolar de outros tempos, eram criadas por avós, tios e vizinhos, na era contemporânea se encontram suspensos entre o direito feminino a um trabalho plenamente reconhecido, paritário jurídico e economicamente, e o próprio direito de crianças a uma vida social e educativa segura, garantida, não somente pela comunidade familiar, mas pela sociedade como um todo(FINARDI, 1993, p.62).

Em 1975 os centros da Organização Nacional para a Maternidade e Infância (OMNI) que desde 1922 adotaram um regime médico-sanitarista para os cuidados infantis, são transferidos oficialmente para as administrações municipais em toda Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999a).

Após a Segunda Guerra Mundial a região viu-se devastada e então começou uma jornada de reconstrução onde contou com a força de trabalho e a dedicação dos próprios moradores. A partir dessa mobilização social escolas para crianças começaram a ser construídas e geridas pelos pais e pela comunidade local. Impulsionado pelo desejo de participar dessa construção coletiva o jovem educador e pedagogo Loris Malaguzzi se junta à empreitada:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada(MALAGUZZI, 1999, p. 59).

O início dessa jornada deu-se em Vila Cella, algumas milhas distantes de Reggio Emilia, porém em 1963, quando a primeira escola administrada por pais é inaugurada, Loris Malaguzzi se estabelece nessa região. Junto com a escola é inaugurada uma forma diferente de se fazer educação para os pequenos, um trabalho em conjunto, onde todos os atores do processo tinham vez e voz e envolviam-se na pesquisa e na criação do que era proposto. Malaguzzi (1999, p. 62) postula,

[...] essa espécie de abordagem revela muito sobre a nossa filosofia e nossos valores básicos, que incluem os aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisa. Apreciamos diferentes contextos, damos uma grande atenção à atividade cognitiva individual dentro das interações sociais e estabelecemos vínculos afetivos [...] Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados.

As inspirações de Loris Malaguzzi para desenvolver seu projeto são diversas: Dewey, Bruner, Piaget, Lowelfeld, Magritte, Vygostsky, Wallon, Freinet, Rosseau, Froebel e Montessori, entre outros (HOYUELOS, 2004). Suas idéias contextualizavam pensamentos de vários teóricos:

Ele gostava de beber em todas as fontes para confundir suas águas. Atualizava e metabolizava os autores em cada momento. As teorias para ele eram estímulos para pensar e refletir. Era capaz de unir a teoria com a prática e construir o saber a partir do fazer e pensar sobre a ação (HOYUELOS, 2004, p. 33).

Lóris Malaguzzi afirmava que os educadores deveriam formarem-se na dialógica entre a prática e a reflexão sobre a prática. Ele fundamenta a experiência educativa baseando-se nas investigações que se realizam no Centro Médico Psicopedagógico no qual trabalhava que revelaram que os fatores ambientais influenciam no desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças, e que as pessoas que exerciam a docência com essas crianças nas escolas infantis precisavam de uma identidade própria. Por esses motivos surgiu a ideia de criar uma escola experimental onde os educadores pudessem formarem-se continuamente (HOYUELOS, 2004).

A abordagem que surge nesse período, mas que até a contemporaneidade está em constante processo de resignificação, vê a criança como um ser potente, rico, participante ativo na construção de sua aprendizagem (MALAGUZZI, 1999). Nestas escolas, como afirma Dahlberg et al., (2003), não se centra a atenção somente na criança, nem somente no educador, não somente no conteúdo a ser repassado. A atenção está em um grande círculo, composto pela família da criança, pela criança, pelo educador, onde se compartilha uma perspectiva construtivista social baseada em conceitos como de construção, co-construção e reconstrução

focados para que as crianças construam sua própria identidade na interação com seus pares, com seu professor, com o ambiente e com os materiais.

A abordagem de Reggio Emilia, além de tecer seus estudos acerca do desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional das crianças, também considera fundamental o ponto de vista da cultura que a escola está inserida. Sem amarras a excessiva formação psicológica, pedagógica e didática, amplia o fazer pedagógico considerando a escola uma experiência não só educativa, mas também social e cultural.

O poema *“As cem linguagens da criança”* escrito por Loris Malaguzzi (1999), é uma metáfora teórica para explicar a capacidade da criança se comunicar e construir conhecimento através de diferentes linguagens. Nesta teoria a criança é concebida como um ser produtor de cultura, competente para aprender e se comunicar através de diversas modalidades (RINALDI, 2002).

Essas ideias constituem a abordagem Emiliana para educação dos pequenos e na qual a escuta atenta e sensível para com a criança é elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Junta-se a essas premissas a necessidade de documentar e registrar o processo e percurso da criança na escola.

Os educadores envolvidos nesta abordagem perceberam que documentar sistematicamente o processo exerce três funções cruciais: [a] Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; [b] Oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; [c] e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorrem nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999b, p. 25).

Ao encontro desses tensionamentos, os estudos no Brasil, também apontam preocupação com o registro das práticas. Esses começam a ganhar destaque com o Referencial Curricular para a Educação Infantil que preconiza o “registro e a observação” como instrumentos de avaliação do desenvolvimento das crianças. Após os escritos de Madalena Freire (1996) – que caracterizam o registro como instrumento metodológico docente e possibilidade de reflexão sobre a prática e apropriação da ação – esse conceito passou a ter relevância no contexto educacional brasileiro e aprofundado em pesquisas com foco na formação docente. Entre os estudos mais que discutem os tipos de instrumentos para

acompanhamento e registro dos percursos das crianças na escola, temos uma variada gama de instrumentos, mas todos corroboram com o princípio de ensino como práxis reflexiva, como por exemplo:

- Relatórios avaliativos (HOFFMANN, 1996);
- Documentação Pedagógica (GANDINI; GOLDHABER, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002);
- Aproveitamento dos espaços físicos (MALAGUZZI, 1999; GANDINI; EDWARDS, 2002);
- Diários de aula (ZABALZA, 2004);
- Portfólio (SÁ-CHAVES, 2004; VILLAS BOAS, 2004);
- Formulário de acompanhamento diário pelo professor (JUNQUEIRA FILHO, 2005);

A concepção de documentação pedagógica presente na abordagem de Reggio Emilia assume diferentes formas, pois não há um modelo exclusivo para documentar o acompanhamento das crianças na escola. Ela desenvolve um papel central na prática pedagógica, uma vez que é um instrumento teórico e metodológico da ação docente, pois relaciona-se de maneira direta com o planejamento, com a avaliação, com a comunicação com às famílias e com a construção de memórias sobre as experiências das crianças no ambiente escolar.

Algumas reflexões podem colaborar com a definição de documentação pedagógica que escolhemos para esse estudo, como podemos ver a seguir:

1) QUEM documenta: os professores individualmente ou em grupo, os órgãos colegiais, as comissões de trabalho, os próprios alunos. 2) O QUE se documenta: a atividade didática, administrativa e organizativa da escola; a programação das intervenções, as experiências realizadas, os resultados, as iniciativas mais originais, mas também o percurso formativo do aluno, a história do grupo. 3) ONDE se documenta, com quais instrumentos: o registro de classe, o diário do professor, o projeto, os planos de trabalho, o “diário de bordo”, os registros das reuniões, os audiovisuais, os arquivos eletrônicos, os murais e cartazes, as exposições, os álbuns fotográficos. 4) QUANDO se documenta: incessantemente, antes, durante e depois da realização de atividades, individualmente e em grupo, no horário de serviço, mas também fora do espaço institucional. 5) PORQUE se documenta: para conservar a memória do trabalho desenvolvido, para mostrá-lo aos outros, a pedido institucional, para adquirir consciência sobre as escolhas didáticas e educativas, para replanejar. 6) COMO se documenta: narrando as experiências, expondo os materiais, sintetizando os elementos essenciais, representando com esquemas, gráficos, tabelas. 7) PARA QUEM se documenta: para si mesmo, para os colegas, para órgãos externos, para a instituição, para as famílias e, no caso da documentação produzida pelas

crianças, para os colegas de classe, da escola ou de outra instituição, para si mesmas e para os pais (PARODI, 2001, p. 8 apud COTONHOTO; AGUM; COELHO, 2015, p. 8).

O fio condutor do processo educativo na Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia é a *Progetazione*, ou seja, um *planejamento flexível*. O termo *Progetazione* deriva da arquitetura indicando a idéia de *colocar em relação*, onde os educadores constroem hipóteses e traçam percursos flexíveis sem ficarem presos a uma “programação”. Malaguzzi (1999) caracteriza os professores como exploradores: conhecem a direção a seguir, mas sabem que as crianças, os tempos e as situações podem trazer mudanças que indicam novos caminhos.

O currículo não é algo que parte daquilo que o adulto supõe como mais importante para as crianças, mas sim algo construído coletivamente a partir da observação, documentação e interpretação do que está sendo experienciado pelas crianças.

Progetazione, mesmo sendo encontrado traduzido para o português como planejamento, difere em muito da ideia que temos acerca de planejamento como algo predefinido, *progetazione* seria, então, um planejamento voltado ao enfoque emergente, pensado a partir do que emerge do cotidiano das crianças, construindo-se no processo de cada atividade ou projeto de trabalho, e, por isso, flexível, pois pode ir se ajustando constantemente pelo diálogo entre as crianças e os professores, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, os quais vão se apresentando ao longo do percurso (CERON, 2016, p. 16).

Podemos observar que a escuta e a *progetazione* são esferas que interdependem-se para que a abordagem possa se constituir na sua essência, respeitando a criança como sujeito do processo educativo.

Considerando assim a etapa da educação infantil como um tempo e um espaço para se viver a infância, penso que a abordagem italiana problematizada neste instrumento seja um viés capaz de transpassar essas duas esferas e conduzir os educadores a um fazer pedagógico mais abrangente e significativo.

3.2.2 Ateliê como pano de fundo para prática pedagógica na educação infantil

O presente estudo utilizou-se do Ateliê, inspirado nos moldes em que ele é desenvolvido nas escolas de Reggio Emilia, como um suporte para a intervenção,

portanto sinto a necessidade de aprofundar conceitualmente esse espaço e o seu significado dentro da escola.

As escolas de educação infantil Itália possuem um espaço chamado de Ateliê. Esse ambiente, apesar de não seguir um modelo estrutural pré-definido e fixo, se estrutura a partir de bases conceituais sólidas e estruturantes. O tamanho, o posicionamento, a cor das paredes e a disposição dos materiais mudam de acordo com as peculiaridades do contexto que estão inseridos, assim como a quantidade de Ateliês que cada escola terá, ou a dinâmica de uso desse espaço se for um só na escola. Por outro lado, a parte empírica que envolve esse espaço permanece semelhante em cada escola.

O Ateliê, em sua essência, foi concebido com a intenção de gerar uma revolução no ensino e aprendizagem nas escolas de educação infantil, de criar um oásis, um tempo e um espaço de criação, de fruição do pensamento e da criatividade das crianças. O papel do Ateliê está em constante aprimoramento e continua sempre evoluindo por meio de pesquisas e do pensamento estratégico dos educadores de Reggio Emilia.

Inicialmente passou a fazer parte da realidade das escolas na década de 70 e contribuiu para a “teoria das cem linguagens”, sendo uma particularidade da experiência reggiana. Esse espaço dá vez e voz às experiências das crianças, promove o contato das crianças com diferentes linguagens, aumenta os repertórios e desafia as crianças a novas interações.

Giovanni Piazza trabalha como atelierista – o professor formado em arte que atua junto ao pedagogo - na Escola La Villetta, em sua entrevista a Gandini (2012,p.27), nos diz fala sobre a importância do Ateliê:

[...] um primeiro encontro das crianças com materiais, para explorar e agir sobre eles, é um passo necessário no processo de conhecer as crianças. Nesses encontros e explorações, as crianças constroem uma percepção do que pode acontecer com os materiais, e os adultos constroem a capacidade de observar e apoiar a significância de cada experiência.

Nas palavras de Piazza fica evidente a relevância do Ateliê nas escolas de Reggio Emilia e conseguimos entender o quanto ele é fundamental dentro desta abordagem pedagógica. Ele está intimamente ligado a visão de criança que esta pedagogia carrega, pois vê a criança como alguém capaz de construir e produzir conhecimento. Assim como também se relaciona com o papel do professor que

assume a postura de aproximar as crianças e o conhecimento sem protagonizar as situações de aprendizagem, mas sim como um mediador do processo.

O Ateliê contribui e relaciona-se diretamente com o processo da documentação pedagógica. Esse espaço garante aos educadores a oportunidade de observação e registro das crianças realizando seus processos mentais, testando suas hipóteses, interagindo sozinhas ou com seus pares. O uso do Ateliê além de garantir às crianças a possibilidade de desenvolver sua criatividade, também garante aos educadores a possibilidade de desenvolver e refina seus métodos de acompanhamento e registro.

O trabalho com as crianças no Ateliê é muito significativo para todos que fazem parte da escola, desde os pais ao diretor. Todos tem a oportunidade de lançar o olhar para as crianças e tecer suas observações. Os Ateliês são espaços de aprendizagens inspiradores para todos nós “[...] também reconhecemos que, à medida que trabalhamos para efetuar mudanças em nossos diversos ambientes, também somos transformados como indivíduos e como grupo” (BAKER et al., 2012, p.150).

Os educadores apostam nesse espaço e na potencialidade das crianças, elas são inseridas na experiência, na experimentação, são encorajadas a colocar em xeque seus conceitos e significados sobre o mundo.

No centro de nosso trabalho, o Ateliê é, ao mesmo tempo, o centro físico e o espaço conceitual que é o catalisador e o lugar da nossa criação de significados. É uma dança de significados, feita em relação aos outros e a experiência. Não existe um resultado fixo. O resultado, como esperamos, estará além dos nossos sonhos mais extravagantes. Sabemos que estamos mirando nas estrelas (CADWELL et al., 2012, p.167).

Essa proposta preconiza o uso de diversos materiais, desde os mais triviais e já conhecidos do ambiente escolar, como tintas e pincéis, como também os mais naturais e pouco usados, por exemplo, bucha vegetal e concha de metal. A proposta central valoriza essa diversidade de opções levadas às crianças “[...] o ateliê é uma oficina para as idéias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais” (SCHWALL, 2012, p.31).É importante que os materiais oferecidos sejam em grande variedade e grande quantidade de cada qualidade para oportunizar às crianças projetos dos mais diversos.

A oferta de insumos altamente variados e espaços pensados para essas interações servem para garantir um exercício e desenvolvimento da criatividade, como podemos analisar:

A criatividade não é apenas a qualidade do pensamento de cada indivíduo; ela também é um projeto interativo, relacional e social. Ela requer um contexto que lhe permita existir, ser expressada, tornar-se visível. Nas escolas, a criatividade deve ter a oportunidade de se expressar em cada local e a cada momento. O que esperamos é a aprendizagem criativa e professores criativos, e não somente uma “hora da criatividade” (grifo do autor). É por isso que o Ateliê deve promover e garantir todos os processos criativos que possam ocorrer em qualquer lugar da escola... (RINALDI, 2012, p. 193).

O Ateliê, como proposta pedagógica dentro das escolas de Reggio Emilia, quer garantir aos educandos o espaço de reinvenção, da experiência construída e reconstruída, da experiência com e a partir do outro, da hipótese confrontada, da acomodação e desacomodação das ideias e pensamentos. Desse modo, as crianças

[...] são os melhores avaliadores e os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade. Isso ocorre por que elas têm o privilégio de não estarem excessivamente presas às suas próprias idéias, que constroem e reinventam continuamente. Elas estão aptas a explorar, fazer descobertas, mudar os pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam (MALAGUZZI, 1999, p. 81).

A arte permite ressignificar os fatos cotidianos, tecer críticas sobre o que vivenciamos e, portanto, observar e analisar os papéis que cada um assume na sociedade. Esta ferramenta pode dar liberdade às crianças e ampliar seus repertórios de expressão, o que contribuirá no desenvolvimento de suas potencialidades

[...] as múltiplas linguagens representativas das crianças podem ser muito mais profundas do que simplesmente a fala. Sabemos que as artes são uma forma poderosa de se comunicar. Acreditamos, que ao longo da história, as pessoas usaram as artes para transmitir sua cultura, identidade, valores, sentimentos e idéias, e para definir o belo. A arte é o mecanismo que as pessoas usam para marcar o tempo, para se entenderem melhor e para se expressarem e aprender sobre as ricas vidas interiores dos indivíduos (BURRINGTON, 2012, p.72).

O Ateliê, como tudo na Proposta Pedagógica de Reggio Emilia, só adquire sentido e significado com um profundo envolvimento da comunidade escolar para construção e significação desse espaço. Burrington (2012, p.67), nos fala sobre a sua experiência de reunir a comunidade escolar em prol da construção do Ateliê no espaço escolar:

[...] como estávamos nós mesmos transformando o espaço em nosso tempo livre, com a ajuda dos pais, o projeto naturalmente avançou de forma lenta. Isso foi positivo. Criou tempo para considerarmos o melhor modo de organizar o espaço e como trabalhar naquele espaço. O processo de pintar as paredes, construir as prateleiras, reformar mesas e juntar potes para materiais levou meses. Éramos movidos por nossas esperanças para o espaço e cada esforço para organizar e mobiliar o espaço era necessário para desenvolver uma relação e compreensão do espaço.

Com base nesses conceitos teóricos, a intervenção realizada nesse estudo teve a intenção de utilizar-se do Ateliê como recurso pedagógico para subsidiar práticas de documentação pedagógica, respeitando a cultura e a realidade da escola em questão.

3.2.3 Refletindo sobre Papel do Professor na educação Infantil

Na Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia o papel do educador rompe com a ideia do papel do professor tradicional. Não existe um currículo previamente definido, mas uma experiência educativa que vai se criando em função das necessidades dos envolvidos no processo. Também é importante que os professores não sigam modelos previamente impostos por outros níveis da área da educação. É imprescindível se construir uma identidade docente para esta categoria. Os docentes devem atuar como guias, concedendo às crianças espaço para atuarem como protagonistas da sua trajetória e aprendizagem.

Os educadores de crianças devem ter a visão da necessidade de assumir uma postura investigativa frente às descobertas e processos do desenvolvimento das crianças, manterem-se atualizados sobre novas tendências e experiências que possam trazer para sala de aula, além de apoiarem-se mutuamente de forma cooperativa para aprenderem uns com os outros.

Intrínseca a prática docente está a visão que o educado carrega consigo da infância. É fundamental entender e conhecer a criança para pensar para ela um

projeto pedagógico. As práticas devem ser singularizadas por que são pensadas para determinados grupos, em determinados tempos, espaços e configurações, portanto,

[...] acreditamos que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela seja as bases da preparação pedagógica, uma vez que o adulto entende isto e continua aprendê-lo pela observação, quase sempre ele descobrirá qual o jogo ou material adequado para determinada criança ou para um determinado grupo em um determinado momento, o que dar a criança ou dizer para ela, como organizar ou intervir. Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta(MANTOVANI; PERANI, 1999,p.93).

No âmago da dificuldade de se construir uma identidade pedagógica para os professores da Educação Infantil, está a própria formação inicial do professor, como podemos observar:

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria também continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma divisão importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiados fragmentados, baseados em conteúdos demasiadamente especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos(TARDIF, 2014, p.283).

Com um modelo de formação inicial deficitário fica mais fácil voltar a cometer velhos erros, prioritariamente na Educação Infantil que constrói a práxis alicerçada nas experiências e ações do educando.

3.3 Avaliação na Educação Infantil

A seguir discorro sobre a avaliação na educação infantil, sua função, importância e particularidades.

Segundo Hoffmann (1996) a avaliação da criança se dá através do acompanhamento e registro do seu desenvolvimento. É necessário lançar um olhar reflexivo a partir de suas ações, reações, formas de aprender, estabelecer relações e entender o meio que a cerca.

A avaliação neste nível da educação básica, deve se dar, conforme o texto legal do art. 31 da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Diante dessa prerrogativa legal, os instrumentos de registro das vivências, experiências e aprendizagens dos alunos se tornam documentos indispensáveis da prática pedagógica.

A práxis educativa com as crianças deve ser documentada e apresentada de forma que tenha significado para o educador, para as crianças e para os familiares. Todos os envolvidos no processo precisam entender, conhecer e participar do processo avaliativo. É necessário que o professor tenha clareza nos objetivos que deseja alcançar com o registro do percurso da criança na escola. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.171), a avaliação “[...] pode ser realizada em diferentes momentos e pode ter várias finalidades.” Entre essas finalidades, três aspectos são muito relevantes: “[...] a avaliação deve servir basicamente para *intervir, modificar e melhorar* nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos nossos alunos”.

A avaliação que o professor faz do aluno deve subsidiar sua prática pedagógica. Com os registros do percurso das crianças em mãos, o professor tem os referenciais necessários para pensar nas possibilidades que pode oferecer às crianças. Assim, a ideia de que a avaliação deve contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ganha contornos específicos, pois de instrumento de rotulação e controle, a avaliação passa a ser um instrumento potencializador das aprendizagens. À medida que aumenta o conhecimento do professor sobre o que a criança já sabe e como ela aprendeu, aumenta também as chances de o educador oferecer situações de aprendizagens significativas.

É importante que este percurso, depois de documentado, possa ser compartilhado com as famílias, pois a interação ente a família e a escola é fundamental para que se conheça as particularidades de cada criança. A diversidade que envolve cada contexto familiar e social precisa ser socializada entre família e escola para auxiliar o professor a conhecer melhor seu aluno. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.172) “[...] é necessário conhecer o que é essa diversidade na sala de aula: as crianças concretamente são ‘únicas’ na turma para ajustar a

intervenção às suas necessidades particulares”. Kramer (2003, p. 40) corrobora essa premissa quando nos diz que:

[...] olhar para as práticas culturais nas quais as crianças se envolvem e constroem sentidos sobre o mundo constitui uma boa direção para nortear o trabalho pedagógico visando a mediação de situações de aprendizagens significativas em um movimento de reflexão/avaliação constante, em que o professor se pergunta: - o que espero que as crianças aprendam? – que situações vivenciaram? – que condições(tempo, espaço, materiais e interações) foram oferecidas? – como agiram nessas situações? – o que observo que as crianças aprenderam?

Na educação infantil a avaliação não tem como finalidade promover a criança ou medir o que ela aprendeu ou não, o viés classificatório não deve ser considerado no que tange a avaliação na educação infantil. É preciso avaliar para promover conhecimentos e desenvolvimento infantil. Hoffmann (1996, p. 13) “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível de seu desenvolvimento”.

Ainda considerando as afirmações de Hoffmann (1996) o educador é responsável por interpretar o que vê dos educandos. Essa interpretação passa pela percepção, pelos sentimentos, pelas experiências e pelos conhecimentos de quem avalia. O compromisso ético e pedagógico precisa ser assumido. As considerações a respeito da criança devem partir de uma premissa de desenvolvimento integral, comprometimento com o projeto político pedagógico da instituição e um profundo sentimento de respeito à criança. Complementando

[...] a avaliação é de caráter fortemente subjetivo, comprometendo e envolvendo, sobremaneira, o professor, pois ele irá estabelecer, com cada criança, maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos, o que resultará, conseqüentemente, em sentimentos recíprocos de cada criança em relação a esse professor, singularizando a sua forma de ser com um ou outro adulto que dela tomem conta. É relevante, porque, sem a tomada de consciência do caráter da subjetividade do processo, deixa-se de refletir sobre as conseqüências e os riscos dos preconceitos e pré-julgamentos (HOFFMANN, 1996, p.16).

O compromisso ético também inclui a necessidade de não comparar as crianças, não esperar um desenvolvimento homogêneo e uniforme de toda uma turma. Cada criança aprende no seu tempo e seu modo. Cada criança tem um ritmo de aprendizagem e desenvolve-se de acordo com suas características pessoais,

interesses e aptidões. De acordo com Didonet (2010, p. 28), a avaliação na educação infantil não pode servir-se

[...] de comparar crianças, de “aprovar” e “reprovar”, de verificar condições de prosseguimento em etapas escalonadas. A forma mais aceita entre os especialistas para conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança é o registro em seus diferentes meios (anotações da professora, fotografias, organização de álbuns com trabalhos da criança), então manuseados, observados, analisados pela professora ou pela equipe de professores com o objetivo de conhecer o percurso e seus percalços e os avanços das crianças, identificando falhas do processo, da ação mediadora da professora, entre outras.

A avaliação deve contemplar uma diversa gama de instrumentos capazes de documentar a aprendizagem e desenvolvimento em diversos momentos e tempos. Não se pode estigmatizar uma criança por uma determinada resposta, nem avaliar seu desenvolvimento sem contextualizar os diversos fatores que podem interferir. A criança é muito sensível ao seu lado emocional, as relações que estabelece com o grupo e a outras variáveis que podem influenciar sua resposta às situações de aprendizagem, portanto

[...] avaliar não é fazer um “diagnóstico de capacidades”, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam. O olhar avaliativo não é apenas sobre as crianças, mas sobre elas no âmbito da instituição com todas as variáveis que essa contempla. Entende-se portanto, às relações que se estabelecem nesse ambiente, devendo incidir sobre as interações criança/criança, adulto/criança, ou seja, sobre a dinâmica das relações no espaço pedagógico (HOFFMANN, 1996, p. 30).

Como um *produto* do caminho percorrido e documentado pelas crianças junto aos professores está o relato desse percurso. Esse instrumento, conhecido como Parecer Descritivo, acompanha as avaliações e é elaborado das mais diferentes formas. Eles devem recontar e ressignificar o caminho percorrido pelas crianças. São os instrumentos capazes de dar voz a caminhada, ao processo

[...] relatórios de avaliação representam a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorecem a continuidade do seu processo de aprendizagem. Esses documentos, de um ano para o outro, constituem-se em elos das ações educativas desencadeadas por diferentes profissionais e pelo tempo de permanência da criança em uma instituição de Educação Infantil (HOFFMANN, 1996, p. 88).

Os relatos dos professores, sobre as crianças, exprimem uma série de concepções que os mesmos trazem consigo. Através das suas considerações podemos interpretar quais situações são mais valorizadas, como ele lida e compreende os fracassos e insucessos das crianças e etc. Ainda que o parecer tem o cunho descritivo, ou seja, está descartada a necessidade de interpretação dos fatos pelo professor, este instrumento está intrínseco a quem fala, ao modo de ver de quem descreve, do narrador

[...] os registros periódicos ou finais de avaliação não têm por finalidade apresentar uma análise constatativa, ou seja, definir como as crianças são ou foram capazes de fazer em um determinado momento, mas relatar, de forma natural, o processo efetivamente vivido por elas, suas gradativas e sucessivas conquistas individuais, valorizando o jeito de ser de cada uma.(HOFFMANN, 1996, p. 110).

Enfim, a avaliação na educação infantil é um caminho que interdepende da documentação pedagógica elencada e sistematizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem. É o momento de revisitar e reflexiona a prática, acessar as memórias e compartilhar o que foi experienciado pelas crianças. Segundo Hoffmann (1996, p. 122) as narrativas dos educadores “[...] estarão reconstituindo os caminhos que cada uma vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e no desenvolvimento de valores pessoais, retratando, assim, a dinamicidade do espaço pedagógico”.

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO

O presente estudo objetiva investigar, analisar e problematizar os métodos de registro e acompanhamento das crianças na educação infantil visando proporcionar qualificação das práticas avaliativas dos professores. Para o desenvolvimento dessa proposta ser efetivado foram utilizados alguns instrumentos metodológicos disporo a seguir, são eles: tipo de pesquisa realizada, diagnóstico inicial e a *Progettazione*.

O cerne da investigação se dá em torno de elucidar quais documentos são utilizados pelos professores no seu cotidiano e são considerados no momento de construir a avaliação das crianças, como são produzidos, com que periodicidade, entre outros.

4.1 Diagnóstico Inicial

Visando buscar as concepções docentes e dificuldades sobre o processo avaliativo na educação infantil optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas. A entrevista semi-estruturada, vai colaborar com o processo de investigação no sentido de fazer com que possa se entender quais os pontos mais sensíveis e importantes em relação ao tema em questão. As questões previamente definidas são pensadas para que o entrevistado possa expor suas concepções, suas vivências e suas inquietações em relação ao tema abordado, de acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 77) “[...] uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista semi-estruturada se aplica para uma investigação preliminar acerca do conhecimento e relevância do tema a ser abordado durante a Intervenção, que segundo Manzini (2004, p. 36) “[...] é direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas” para produção de dados entre os professores que farão parte do projeto.

A entrevista foi composta de dois blocos de perguntas, Bloco 1- Identificação e Bloco 2 – Conhecimento sobre o tema. A seguir a tabela com a descrição da entrevista.

Quadro 2 - Entrevista Semi-estruturada para investigação inicial

ACOMPANHAR, REGISTRAR E COMPARTILHAR: a avaliação na educação infantil sob o olhar da documentação pedagógica.	
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	
IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Idade:	Faixa etária com que atua:
Formação:	
Tempo de experiência docente:	
Tempo de experiência na educação infantil:	
Tempo de experiência com esta faixa etária:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por Registro de Atividades Pedagógicas? 2. Você costuma registrar o trabalho pedagógico que desenvolve com seus alunos? De que forma são feitos esses registros? Com que frequência? 3. Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver esses registros? 4. Em que momentos esses registros são utilizados na sua prática pedagógica? 5. Qual a relevância e/ou importância desses documentos no processo de avaliação na/da educação infantil? 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta técnica torna possível a obtenção de resultados, além de garantir confidencialidade ao entrevistado sobre o conteúdo debatido nela. O entrevistado deve assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando em participar da pesquisa.

A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita para análise.

Os dados produzidos por essas entrevistas subsidiaram a criação da proposta de intervenção do presente documento.

Com o intuito de criar uma proposta baseada nas expectativas, interesses, necessidades e na realidade do grupo e local onde acontecerá a intervenção esse foi um momento de muito significado e importância.

Gentilmente os sujeitos dessa pesquisa cederam seu tempo e compartilharam suas experiências com a pesquisadora para o início do trabalho.

As professoras foram entrevistadas nas dependências da escola em seu horário de descanso.

Segue o quadro 3 para ilustrar as respostas das professoras quanto a sua idade, formação, faixa etária com que atua e o tempo que tem de experiência docente, na educação infantil e na faixa etária respectivamente.

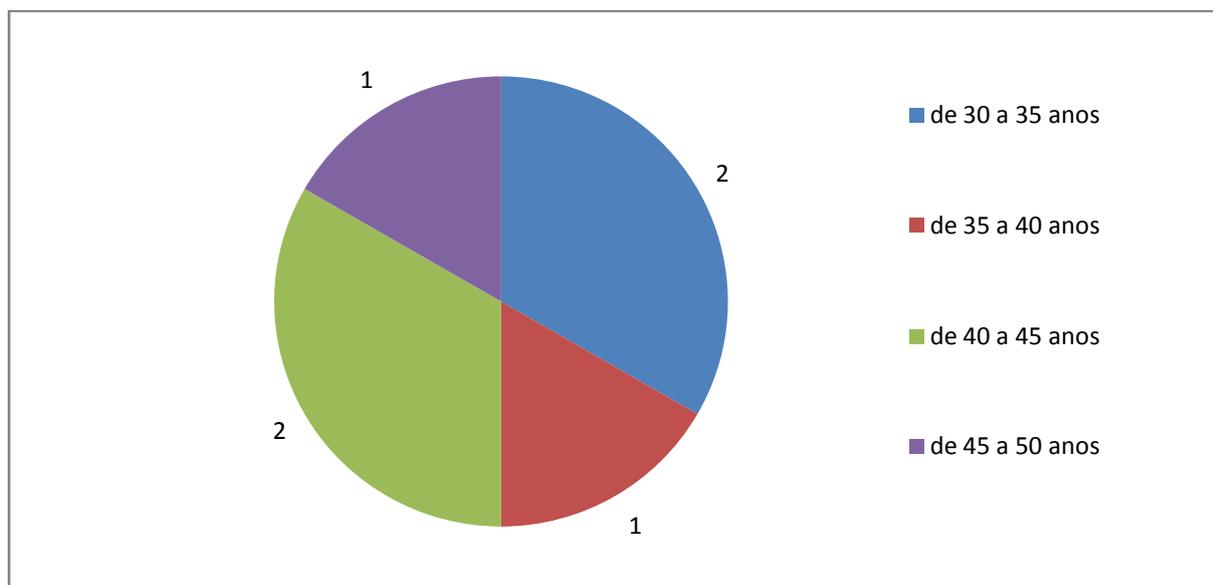
Quadro 3 - Identificação das participantes

Identificação	Idade/ Sexo	Formação	Atuação	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência na educação infantil	Tempo de experiência com a faixa etária
Professora I	41 anos / F	Magistério – completo Pedagogia – cursando	Crianças entre 3 e 4 anos	6 anos	6 anos	3 anos
Professora II	49 anos / F	Pedagogia – completo Pós- graduação – completo (1) cursando (1)	Crianças de 0 a 2 anos.	5 anos	3 anos	1 ano
Professora III	44 anos / F	Magistério – completo Pedagogia – completo	Crianças de 2 a 3 anos.	8 anos	5 anos	2 anos
Professora IV	31 anos / F	Magistério (completo) Pedagogia – completo Pós- graduação – completo	Crianças de 4 a 5 anos.	14 anos	14 anos	10 anos
Professora V	39 anos / F	Magistério – completo Direito – completo Pedagogia – cursando	Crianças de 5 a 6 anos.	8 anos	2,5 anos	2 anos
Professora VI	34 anos / F	Magistério – completo Educação Física – cursando	Crianças de 0 a 6 anos	20 anos	20 anos	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no gráfico abaixo o grupo é formado por mulheres na faixa etária de 31 a 49 anos.

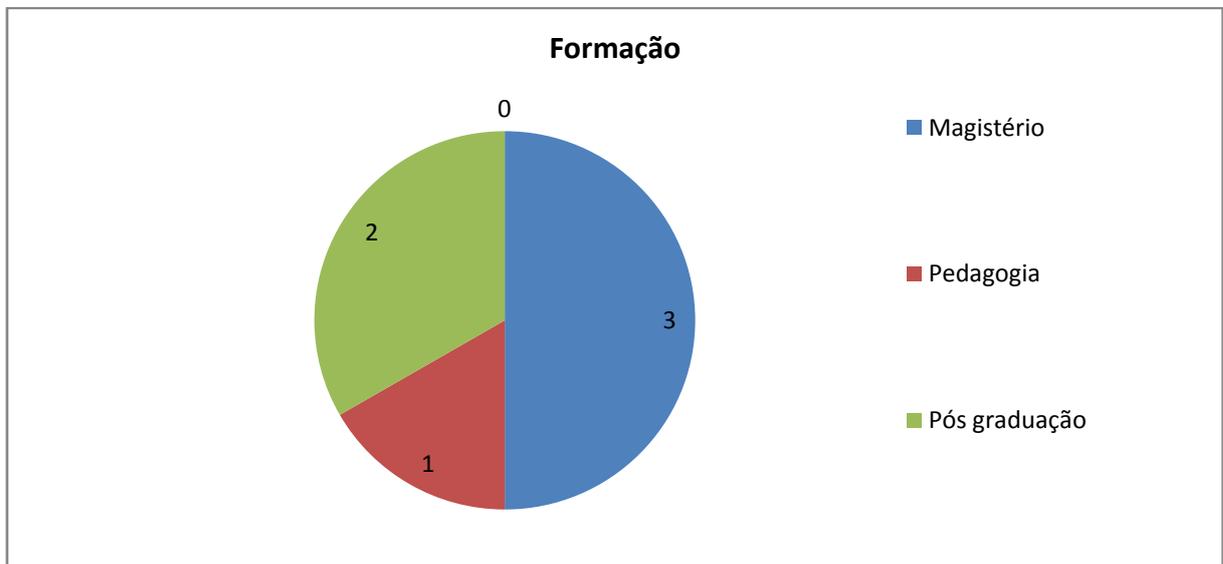
Figura 2 - Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora.

O nível de escolaridade predominante no grupo é o de nível médio, modalidade Magistério Completo, como podemos observar no gráfico da Formação. Sendo que a Professora II, 49 anos, possui uma Especialização em Alfabetização e Letramento e outra em Educação Infantil concluídas, e está cursando mais uma Especialização em Educação Inclusiva. A Professora IV, 34 anos, possui Especialização em Psicopedagogia. Em segundo lugar a formação que aparece é a de Magistério de nível médio com duas professoras neste nível, porém ambas estão com o nível superior em andamento, tanto a Professora I, 41 anos quanto a Professora VI, 34 anos, cursando respectivamente Pedagogia e Educação Física. A Professora V, também integra essa faixa, tem o Magistério nível médio concluído e cursa Pedagogia, porém já possui uma formação superior completa em Direito. E com Magistério nível médio e Ensino Superior em Pedagogia concluído, apenas a Professora III.

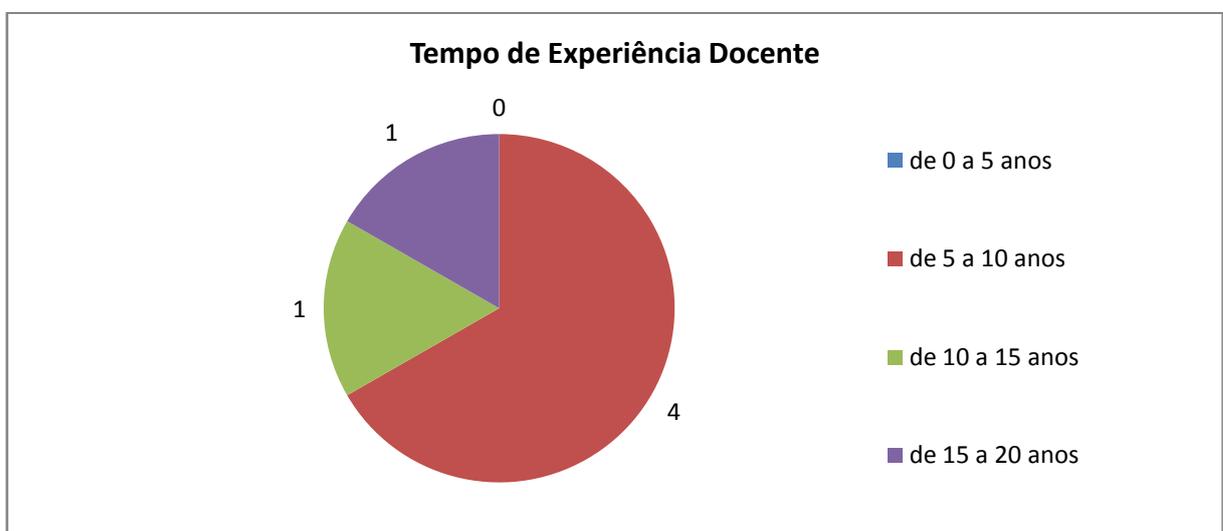
Figura 3– Formação



Fonte: Elaborado pela autora.

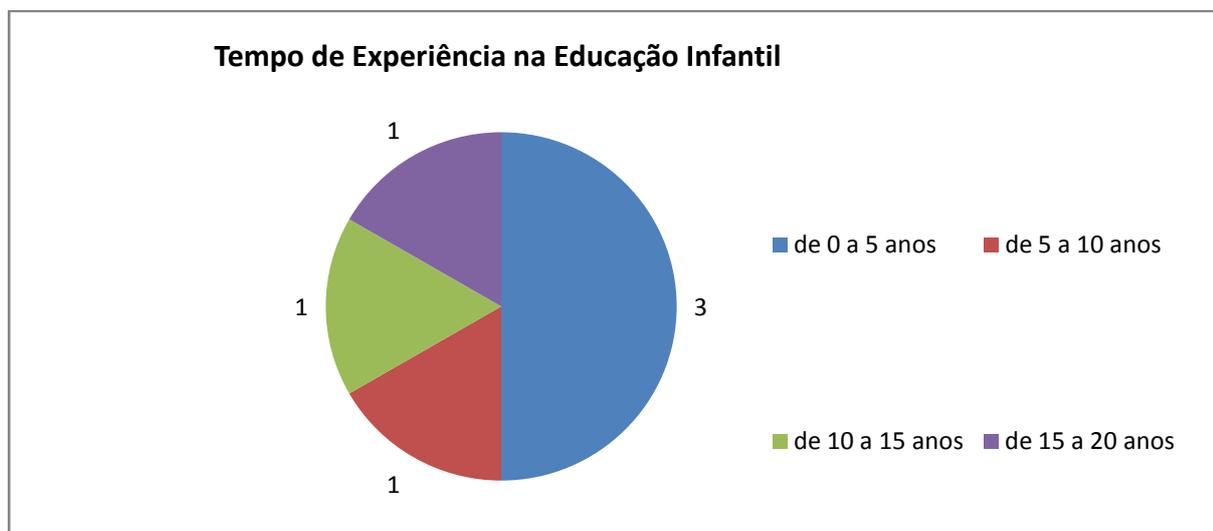
Comparando os três gráficos que seguem, podemos notar significativa diferença entre o tempo de experiência docente e o tempo de experiência na educação infantil. Já entre o tempo de experiência atuando na educação infantil e o tempo de experiência na faixa etária de atuação atual tem apenas uma leve discrepância, sugerindo que as professoras permanecem desde sua entrada na educação infantil atuando com a mesma faixa etária.

Figura 4 - Tempo de experiência docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5 - Tempo de experiência na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 - Tempo de experiência na faixa etária de atuação



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as entrevistas, as professoras foram questionadas a respeito do que entendem por registro de atividade pedagógica. Em suas falas, elas relatam que os registros são os materiais produzidos pelas crianças e também as anotações que as mesmas fazem sobre elas em seus diários ou cadernos de anotações. Como podemos observar nos recortes que seguem:

[...] registro de atividade pedagógica nada mais é do que registrar o que a gente produz com eles, o que a gente faz com eles de atividades, esse é o registro, é registrar o que a gente tá fazendo, a atividade pedagógica que tu fez (Professora II, 49 anos).

[...] eu tenho para mim que é os registros que tu faz, o que tu vai desenvolver com a criança(Professora III, 44 anos).

[...] eu acho que é uma fórmula da professora saber, ter um foco da onde ela quer chegar (Professora I, 41 anos).

Na pesquisa de Zabalza (2004) já era percebido o uso de diários em sala de aula para anotações do professor, neles o educador anota o que acontece em sala de aula. O autor problematiza que o exercício da escrita já revela uma forma como o docente enfrentou as situações diárias de sala de aula.

Como podemos observar, algumas professoras tendem a confundir o registro da atividade pedagógica com o planejamento do professor. O planejamento também faz parte do Registro e da Documentação Pedagógica, no entanto ele é uma parte e não instrumento único.

O objetivo dos registros é tornar-se um material de investigação e reflexão. Por isso, ao escrever sobre a sua própria prática, o professor precisa desenvolver um grande esforço “[...] passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2010, p. 49).

Nestas conversas preliminares também foram questionadas sobre como realizam os registros das atividades que realizam com as crianças. Nessa questão, a maioria relata o uso de um caderno de registros ou anotações, como segue:

[...] algumas falas, observo os desenhos, as brincadeiras, eu vou registrando o desenvolvimento deles social, a forma que eles se desenvolvem através das brincadeiras e com os colegas também (Professora I, 41 anos).

Professora: eu faço um registro desde a acolhida, a rodinha, a atividade que eu desenvolvo, seja ela com jogos, com massinha de modelar, atividade com tinta ou uma brincadeira, isso tudo é registrado no nosso controle.

Entrevistador: sim, no caso é tipo um caderno que tu faz esses registros?

Professora: isso, um caderno.

Entrevistador: aí são as tuas anotações?

Professora: sim, minhas anotações.

Entrevistador: sobre o que eles fazem?

Professora: sim, dentro daquilo que eu já digitei e já propus pro mês todo, procuro ta sempre dentro do planejamento mensal.

Entrevistador:tem o planejamento do mês que é o que tu vai fazer, e o que eles fazem tu também registra?

Professora: registro tudo o que eles fizeram(Professora II, 49 anos).

[...] tem aquele registro que tem que fazer no caderno de chamada, o qual eu coloco no meu caderno, como eu digito eu tenho um caderno que eu anoto ali, hoje trabalhei tal coisa, e ai junto com aquele registro ali eu faço as minhas anotações das crianças que tiveram mais dificuldade dentro daquele trabalho que eu propus para eles(Professora III, 44 anos).

[...] tento fotografar eles realizando as atividades, no fechamento, e sempre fazendo um fechamento dentro do projeto (Professora IV, 31 anos).

No diário e no caderno de registros [...]Eu tenho um caderninho de anotações que eu registro de acordo com alguma atividade, quem se sobressaiu naquela atividade ou quem teve alguma dificuldade. Os que agem normalmente, a grande maioria, eu até não anoto, só quando tem alguma saliência positiva ou negativa (Professora V, 39 anos).

No caderno mesmo do planejamento, daí eu coloco se eu não realizei alguma coisa, eu coloco, devido a tal situação eu não consegui realizar essa atividade, eu resolvi substituída por outra daí,tudo isso eu coloco no caderno (Professora VI, 34 anos).

Apenas uma professora relata que se utiliza de outros meios para registrar as aprendizagens das crianças. De acordo com essas falas já podemos perceber a relevância de se trabalhar com outros tipos de registro para as atividades e as vivências das crianças na escola. Segundo Freire (1996, p. 6),

[...] quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo para mantê-lo vivo. Não somente como lembrança, mas como registro de parte da nossa história, nossa memória. Através desses registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história.

Em relação a periodicidade dos registros podemos observar nas suas falas que os mesmos não são feitos diariamente.

[...] umas duas vezes por semana (Professora I, 41 anos).

[...] procuro fazer todos os dias, mas nem sempre dá, de dois em dois dias, as vezes três, ou as vezes consigo fazer no dia. Depende (Professora II, 49 anos).

[...] não faço todos os dias, porque não é todo dia que eu faço, que eu trabalho, que eu tenho um trabalho pedagógico (Professora III, 44 anos).

[...] geralmente atividade de registro era uma vez ou duas por semana não é todos os dias (Professora IV, 31 anos).

Eu elaboro no final de semana o meu plano de trabalho para a semana e registro diariamente, de acordo com o que eu vou trabalhando, se eu trabalho o plano que eu projetei eu vou registrando diariamente no meu diário (Professora V, 39 anos).

A falta de sistematização em registrar o trabalho pedagógico pode ser um ponto contra ou a favor. Se por um lado registrar sistematicamente pode gerar dados pouco significativos ou muito genéricos, registrar esporadicamente pode levar o professor a deixar passar pontos importantes das vivências das crianças. Encontrar o ponto de equilíbrio entre os extremos parece ser o desafio da docência. Segundo Leite (2014, p. 47),

[...] é preciso desvincular-se da ideia de planejamento como ação a priori, de currículo unicamente como conteúdo organizado de modo sequencial e, lógico, que determina, de antemão, o quê, quando e como as crianças aprenderão e da avaliação como um trabalho para ser realizado ao final de um tempo pré-definido. Todos esses elementos são compreendidos como processuais

Entre as dificuldades apontadas pelas docentes para a produção de registros sobre as aprendizagens e vivências das crianças, podemos observar:

[...] é que quando a gente vai com esse propósito eu acho que a criança percebe que tu tá registrando, quando é uma coisa natural eu acho que é mais fácil e a criança fica mais livre, eu tento sempre ter um caderno uma coisa próxima para não ser uma coisa assim, que eles percebam que eu estou cuidando para anotar. É eu acho que tem que ser uma coisa mais natural para eles não perceberem que eu estou analisando/observando eles (Professora I, 41 anos).

[...] o que eu acho bastante difícil é tu fazer um planejamento pro mês, sendo que o teu planejamento tem que ser flexível, não pode ser uma coisa que tu vai fazer exatamente aquilo que tá ali, nem sempre a criança tá disposta, nem sempre tu tá com tudo ali para fazer aquela atividade que tu te propôs, então tu acaba sempre flexibilizando um pouco[...] é, as vezes a turma não tá disposta, são bebês, então tu acaba tendo que flexibiliza, então as vezes tu faz com cinco um trabalho com tinta e tem vezes que tu não consegue fazer, é muito pouco tempo para fazer um trabalho que deveria fazer no dia, mas as vezes tu acaba fazendo em dois ou três dias (Professora II, 49 anos).

[...] às vezes falta tempo, tu pensa em anotar alguma coisa, aí um te chama, as vezes até por a gente não ter uma auxiliar, aí tu vai fazer outra coisa e tu acaba esquecendo alguma coisa, mas aí em época de avaliação, de fazer relatórios, enfim, acho que tu sempre lembra, tu vai conhecendo no dia-a-dia e vai anotando aquelas saliências de cada criança (Professora V, 39 anos).

[...] as dificuldades são essas é a quantidade para ser mais clara... a quantidade de crianças de tu avaliar pelo grupo... entendeu... porque como é que tu vai falar por exemplo, a Dai atingiu, conseguiu alcançar aquele objetivo, mas aí a Mary não conseguiu... E aí como é que eu vou falar no geral que a turma está desenvolvendo, se alguns já desenvolveram, já conseguem, mas é... eu sinto essa dificuldade, mas também não vejo outra saída que não seja fazer no geral assim... porque é muita criança, daí tu vai fazer para cento e poucas crianças, seriam 200 e poucas avaliações no ano... seriam cento e poucas no primeiro e cento e poucas no segundo... Daí eu fico com medo assim de me repetir... (Professora VI, 34 anos).

Perceber a criança na sua espontaneidade é algo fundamental, muito bem descrito pela Professora I, pois as vivências espontâneas são ricas em significados e carregadas de sentido. Na fala da professora, também fica evidente o quanto o vínculo professor x aluno é fundamental. O adulto precisa conhecer a criança e deixá-la a vontade para que a mesma tenha liberdade de viver as proposições do ambiente escolar. Já a Professora II, traz em sua fala a importância da sensibilidade do professor, do olhar do adulto para a criança. Esse olhar cuidadoso e atento deve ser capaz de entender essa criança, de perceber o seu momento, para não se precipitar em encaixá-la em rótulos ou definições que não a traduzem na sua completude, mas são um recorte de um momento em que a criança está passando.

Podemos observar, na fala da Professora V que o tempo é algo bastante pontual em relação a realização dos registros. As crianças demandam bastante atenção e para os profissionais que atuam sozinhos na sala de aula, parar para fazer registros torna-se inviável, pois significa que as crianças não irão receber a devida atenção. Por este motivo, as professoras acabam fazendo as anotações em outros momentos. A Professora VI, contribui para a reflexão de que a quantidade de crianças é um fator que prejudica a confecção de registros que possam contribuir com a avaliação. No caso dela, ela atua com todas as turmas da escola, durante um ou dois períodos, uma ou duas vezes por semana, trabalhando Arte e Capoeira.

Em relação a importância dos registros na prática das educadoras, foi relatado que:

[...] eu acho que é muito importante, pois se tu bota na atividade, no parecer, aí o pai pode dizer: mas em casa meu filho não faz isso, aí eu tenho, tal dia ele fez isso, eu tirei foto, eu anotei, eu registrei, é uma forma de mostrar para o pai como a criança esta desenvolvendo, como aqui a gente tem esse

olhar que não é só do brincar, mas de fazer a criança desenvolver em vários fatores né... (Professora I, 41 anos).

[...] ele é importante, tu tem que ter um norte, tudo tá dentro de um projeto, tu tem que tá direcionado dentro de um projeto, mas também é um fator complicador, as vezes toma bastante tempo da gente...(Professora II, 49 anos).

[...] eu acho que na educação infantil tudo é válido qualquer coisa que tu anote, seja uma crítica construtiva ou alguma coisa que a criança não conseguiu atingir eu acho que tu tem que ter os seus registros até para te colocar na avaliação e saber passar para os pais o que está acontecendo, porque muitas vezes os pais em casa não percebe o problema que está acontecendo com a criança, como já ouvi crianças aqui que os pais diziam:- ela faz assim porque ela é uma bailarina, porque ela é uma bailarina, e hoje os pais estão vendo que o problema que ela tinha era um encurtamento no nervo da perna. Tem crianças que às vezes tem dificuldade na fala tive um menino também que não falava, não falava, não falava, aí o pai se tocou depois de um certo tempo de que precisava de uma fono. Se tu não tem os registros de que o menino não tá falando, que dentro de uma brincadeira tu tentou fazer uma coisa e ele não vai, ou ele não presta atenção, esses registros são bons até para passar para os pais na hora da avaliação. Porque às vezes tu chega na avaliação, eu mesmo já tive, no ano passado mesmo, que eu foi o ano que eu peguei como professora aqui, eu não me lembrei de fazer os registros de tudo, chegou na hora da avaliação e eu fiquei pensando o que eu vou colocar dessa criança, aí eu tinha que tá puxando tudo que eu tinha feito e me lembrando, tentando me lembrar tudo que tinha acontecido para mim conseguir fazer avaliação, e hoje não, hoje eu já anoto tudo, faço atividade e vejo fulaninho tá com uma dificuldade aqui, vamos lá ,depois eu retomo tudo de novo e continuo, e a gente vai indo até que consiga sana essa dificuldade. E os registros tu tem que ter eles na mão, até para ti poder saber o que falar na hora de argumentar e escrever na tua avaliação(Professora III, 44 anos).

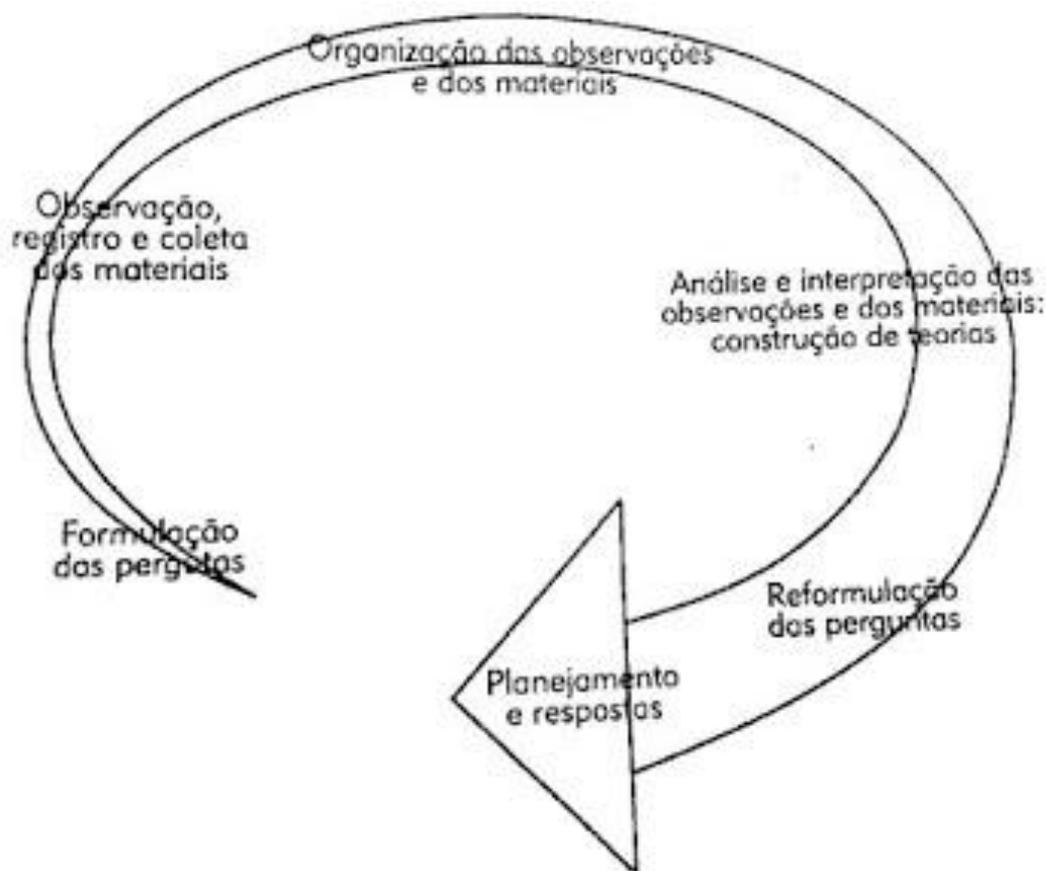
[...] muito importante porque na hora da avaliação a gente não tenha criança na nossa frente, então eles servem pra gente lembrar quem é ,como é que ele fez, como é que ele entendeu atividade (Professora IV, 31 anos).

[...] meramente como informação, eu não considero assim uma avaliação, é uma informação que tu vai passar para os pais ou algo que tu vai tentar melhorar com aquela criança. Os registros te auxiliam na forma de tu trabalhar com determinada criança, eu acredito que seja isso, por que tu não tem uma avaliação[...] não é para passar ou não passar, algo assim, não é questão de passar ou reter, então não seria uma avaliação, mas como uma mera informação para ver como tu pode melhorar e o que tu pode exigir mais de cada um (Professora V, 39 anos).

Na hora do planejamento. Porque ai eu percebo assim, desses registros eu vejo assim, o que eu tenho que dar mais uma recapitulada, por exemplo, eu vejo assim que eles não estão bem ali no uso da cola, ou na questão da motricidade fina, de apertar demais ou apertar de menos, a questão da força, de colocar o pinguinho para colar o papel, então eu percebi que eles não conseguiram, daí eu coloco uma observação tantos não conseguiram utilizar a cola sozinhos ou necessitou auxílio da professora, então eu vejo eu tenho que fazer mais trabalho de recorte e colagem com essa anotação que eu fiz. Então eu vejo que essa essas anotações servem para isso, para na hora de eu planejar as atividades eu pensar...(Professora VI, 34 anos).

Para sintetizar e entender a importância dos registros e da documentação pedagógica em nossa prática cotidiana, trago aqui um quadro para ilustrar esse processo.

Figura 7 - O processo de documentação como ciclo de investigação



Fonte: Gandini (2002, p.162).

Ainda que seja difícil sistematizar a construção dos registros e de fato realizá-los, todas as professoras reconhecem a importância desse instrumento, tanto para embasarem suas avaliações, quanto para criarem seus planejamentos. Os registros são a forma que o professor tem de avaliar sua própria prática e tecer estratégias para promover aprendizagens mais significativas e desafiadoras às crianças.

4.2 Pesquisa Intervencionista

A metodologia utilizada para geração de dados é a pesquisa de cunho intervencionista, parte da metodologia da pesquisa intervenção, pois se baseiam numa perspectiva definida por Damiani (2012, p. 2) na qual:

Considera o emprego da palavra intervenção para denominar determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam. Parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado.

Este tipo de pesquisa contribui na área da educação “[...] na medida em que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica” (DAMIANI et al., 2013, p. 58), visto que a intervenção ocorre in loco, onde acontecem as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos.

As pesquisas de cunho intervencionista,

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al., 2013, p.58).

Assim como almejou o presente estudo, propondo momentos de reflexão aos sujeitos da pesquisa, estudo sistematizado partindo das questões que surgiram no diagnóstico inicial, construção de uma prática pedagógica inovadora e no final do projeto a elaboração de uma síntese reflexiva para avaliar a intervenção vivenciada.

Por conta das especificidades do presente estudo, pode-se inferir que ele se caracteriza por pesquisa de cunho intervencionista, pois além de utilizar os dados produzidos pelo próprio estudo, também possibilita a produção do conhecimento a partir de uma intencionalidade de mudança baseada no diálogo entre teoria e prática (DAMIANI, 2012).

A abordagem do presente estudo é de cunho qualitativo e pretende responder as indagações no contexto em que está inserida (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O roteiro na pesquisa qualitativa pode ser flexibilizado, existem procedimentos de coleta de dados pré-definidos que servem como guias ao pesquisador, e pode elencar vários instrumentos. Nesse projeto utilizamos a entrevista para diagnóstico inicial, círculos dialógicos para as formações, relatos de experiência para avaliação do trabalho desenvolvido.

Considerando a possibilidade de obter outros dados, também foi realizada análise documental do PPP da Escola, instrumento este que considero de extrema importância no âmbito escolar.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta que segue justifica-se pelo diagnóstico inicial que nos traz, entre vários apontamentos a necessidade de revisitar alguns conceitos pedagógicos, como por exemplo: registro, planejamento e avaliação na educação infantil. Por conta do status intervencionista da presente pesquisa, é importante colocar que o viés inovador se desdobra com a inserção da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia como conceito mobilizador para a construção de novas práticas.

A proposta está dividida em quatro momentos:

- Círculos Dialógicos para estudo e reflexão (FREIRE, 2011) propostos para os professores e equipe pedagógica da escola sobre a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, documentação pedagógica e avaliação na educação infantil;
- Construção de um Mini Ateliê, inspirados nos Ateliês das escolas de Reggio Emilia;
- Experiência do processo de documentação pedagógica por parte dos professores com o uso do Ateliê: planejamento, intervenção, observação, registro, compartilhamento com as famílias e reflexão a partir dos dados obtidos.
- Seminário de Socialização das práticas.

Para que os objetivos desse trabalho fossem alcançados, a intervenção na EMEI envolveu parte da comunidade escolar: crianças, professores, equipe pedagógica, diretiva e pais. No entanto, como o tempo deste trabalho é limitado e a intenção do mesmo não foi de esgotar o tema a respeito do assunto, portanto as análises foram a partir do recorte referente a atuação dos professores nesse estudo.

Foram propostos Círculos Dialógicos para reflexão sobre as seguintes questões: a criança e a infância contemporâneas, a avaliação na educação infantil, a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, o uso do Ateliê como recurso didático nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia, os instrumentos para observação, registro e acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento da criança na escola.

Os procedimentos de produção de dados utilizados durante a Intervenção foram as Cadernetas de Meta-Cognição e a Observação Participante.

Cada professor participante recebeu no início dos Círculos uma Caderneta de Meta-Cognição. De acordo com Damiani, Xavier e Gil (2006, p. 3, grifo do autor), será “[...] solicitado que escreva um pequeno relato do processo de aprendizagem que foi experienciado em cada aula⁴, explicitando fatores facilitadores ou perturbadores dessa aprendizagem”.

Esse processo de “[...] tomada de consciência e controle da própria cognição [...]” (DAMIANI; XAVIER; GIL, 2006, p. 4), servirá como um instrumento para análise da receptividade dos conceitos abordados nos Encontros de Formação entre os participantes da pesquisa.

[...] é a atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão; refere-se ao conhecimento que tem sobre os próprios processos cognitivos, e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados (FLICK, 2009, p. 99).

Essa tomada de consciência sobre o seu processo de aprendizagem vem ao encontro da proposta dos Encontros de Formação que propõe uma dinâmica de construção coletiva da aprendizagem. Além da produção de dados para a pesquisa, os Cadernos de Meta-Cognição são instrumentos para a manutenção da proposta de trabalho e estimuladores das trocas e da socialização dos conhecimentos entre os envolvidos no trabalho

A observação participante também foi um instrumento de coleta de dados. Segundo Oliveira (2008, p. 76)

[...] o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. [...] pode ocorrer de duas formas: *observação natural*, quando o observador é parte integrante do grupo, [...] e *observação artificial*, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer pesquisa”.

A esta pesquisa se aplicou a observação natural, pois a pesquisadora estava atuando no grupo onde aplicava a intervenção.

⁴ Entenda-se a “aula” como a participação no Encontro de Formação.

Para somar-se à análise dos dados obtidos com o Caderno de Meta-Cognição, a observação participante desempenhou um papel importante, pois “[...] apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (GIL, 2008, p.100).

Em relação a esse método, podemos destacar que

[...] o principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade (GIL, 2008, p. 101).

Portanto se justifica a necessidade de combinar seu uso com outro instrumento de coleta de dados, no caso os Cadernos de Meta-Cognição que na contrapartida da observação deixam o sujeito um pouco mais à vontade para expressar seus anseios o protegendo do julgamento alheio e do olhar dos outros participantes.

5.1 Progettazione

Me valho do termo italiano *Progettazione* para intitular a intervenção realizada que produziu os dados dessa pesquisa. Escolho este termo, pois a minha intervenção se funde em concepção com este termo emprestado da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia, uma vez que se utiliza de vários pressupostos comuns. Ela serve para construir o currículo baseado no que emerge no cotidiano das crianças (CERON, 2016).

Progettazione, mesmo sendo encontrado traduzido para o português como planejamento, difere em muito da ideia que temos acerca de planejamento como algo predefinido, progettazione seria, então, um planejamento voltado ao enfoque emergente, pensado a partir do que emerge do cotidiano das crianças, construindo-se no processo de cada atividade ou projeto de trabalho, e, por isso, flexível, pois pode ir se ajustando constantemente pelo diálogo entre as crianças e os professores, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, os quais vão se apresentando ao longo do percurso (CERON, 2016, p. 16).

Neste sentido a Proposta de Intervenção, elaborada como um Círculo Dialógico, se apoia nesses ideais de construção coletiva do conhecimento, sujeitos

capazes de elaborar sua própria aprendizagem e desenvolvimento através das vivências, experiências e trocas entre seus pares.

Freire (2011) nos apresenta o Círculo Dialógico como possibilidade de transformação, em que o professor não é o detentor do conhecimento, mas, sim aquele que participa estimulando outros participantes e tem a intenção de trocar saberes por meio de diálogos em grupo. Essa premissa vem ao encontro da ideia da *Progettazione*, que traz o pressuposto de caminho, percurso, mas não desperdiça os achados que aparecem nesse trajeto, leva em conta as tensões e problematizações dos participantes. Que além de se expressarem nos cadernos de meta-cognição, ainda contam com o espaço do Círculo para exporem seus pensamentos. E ainda, na abordagem de Reggio Emília temos a figura do Pedagogo, que é o responsável pela coordenação dos nidos⁵ e escolas de educação infantil. No contexto da Intervenção a pesquisadora assumiu o papel de Pedagogo para junto com os participantes fazer uma imersão no trabalho a ser realizado selecionando materiais e trazendo convites e provocações a reflexão e problematização.

Partindo desses pressupostos, foram organizados 8 encontros para que a intervenção fosse aplicada, os encontros foram em formato circular. Além das formações circulares, também foi construído um Mini Ateliê para que os professores efetivassem suas práticas. Após a prática foram realizados seminários para compartilhamento das experiências de cada professor participante da pesquisa com o grande grupo, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 35), o Seminário “[...] é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate”. E a finalização do trabalho se deu com a entrega dos relatos de experiência para criação de um livro.

Penso que é importante salientar o status circular dessa proposta, a tríade reflexão-ação-reflexão. O início do trabalho se dá na interlocução entre os pressupostos conceituais elencados nesse trabalho e os participantes, feita por mim, com o intuito de despertar nos mesmos provocações e desafios. Em seguida toma forma no campo da prática, com os participantes vivenciando a proposta dentro do ambiente escolar, junto às crianças. Depois de passada a experiência, ficam os registros para posterior análise e reflexão, essa é a cereja do bolo, a parte principal, depois que os professores completam o ciclo e fazem sua reflexão é que tenho a possibilidade de analisar e categorizar suas experiências.

⁵ Refere-se a creches que atendem crianças de 0 a 3 anos.

A seguir, o relato das experiências por eixos e uma breve análise dos dados obtidos no decorrer desse processo, que serão analisados mais profundamente no capítulo de avaliação da intervenção.

5.1.1 Os Círculos Dialógicos

5.1.1.1 Encontro 1

A criança.

Data: 13.07.2017

Horário: das 18h às 21h

Descrição das Atividades:

Nosso primeiro encontro ocorreu após o expediente de trabalho, na sala que era ocupada pela pré-escola nível I no turno da manhã. Organizei o ambiente com a preocupação e cuidado de que todos pudessem se ver, dispus as cadeiras em semi-círculo e aproximei algumas mesas para que os que desejassem pudessem utilizá-las como suporte na hora de escrever. Como nosso mobiliário é para educação infantil, um espaço pequeno já foi suficiente para acomodar o pequeno grupo. Na parede lateral da sala projetei a tela do computador para ser utilizada durante a reunião. Esta organização foi realizada em todos os encontros realizados. Dispus as cadernetas de Meta-Cognição na entrada da sala, juntamente com a lista de presença para os professores assinarem e já pegarem seu caderno.

Início o encontro com as boas-vindas, explico que a Proposta faz parte de um curso de extensão da UNIPAMPA e que os encontros que seguem farão parte da minha pesquisa e os dados obtidos durante a realização da proposta estarão presentes no meu Relatório Crítico-Reflexivo.

Ainda que, no convite inicial e na entrevista diagnóstica já tenha sido explicado que se trata de uma pesquisa acadêmica, que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pode ser revogado a qualquer momento e que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo, estas questões foram retomadas com o intuito de deixar confortável àqueles que por algum motivo não estivessem sentindo-se a vontade para participar. Conferi se todas tinham recebido a Caderneta e expliquei-lhes o uso da mesma.

Comecei trazendo para o grupo o meu interesse pelo assunto a ser abordado durante os encontros, uma síntese das propostas dos próximos círculos e entreguei um folder (Apêndice A) com a programação do estudo, datas e horários.

No momento seguinte, assistimos o documentário *O Começo da Vida*,

O Começo da Vida é um documentário que mostra a importância dos primeiros anos da vida de uma criança. Dirigido por Estela Renner (*Criança, a Alma do Negócio, Muito Além do Peso*) e produzido pela Maria Farinha Filmes (*Muito Além do Peso, Tarja Branca, Território do Brincar*), o documentário foi filmado em nove países. Estela entrevista especialistas no desenvolvimento infantil e visita famílias das mais diversas culturas, etnias e classes sociais, para descobrir que proporcionar um ambiente com amor e segurança para as crianças nessa fase é o maior investimento que se pode fazer na humanidade (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL; INSTITUTO ALANA; ANNA CHIESA, 2016, p.11).

A Prefeitura Municipal de Guaíba, por meio do Festival de Vídeo Estudantil e Mostra de Cinema de Guaíba, adquiriu os direitos autorais do referido filme e tem a liberação para reprodução do mesmo dentro das dependências das escolas.

A escolha do documentário vem para abrir o debate e nos fazer refletir sobre a criança contemporânea e a infância que nos deparamos no nosso cotidiano de trabalho.

Após o filme, cada participante disse o que achou do filme numa rodada rápida e três questões foram anotadas no caderno de Meta-Cognição para serem respondidas e trazidas para o próximo encontro. A ideia inicial era que elas fossem debatidas na reunião, mas o tempo já estava esgotado, então pedi para elas responderem em casa e não perdermos o fio condutor que o filme apresentou. As questões eram:

- Quais os sentimentos e reflexões que o filme te provocou?
- O que foi mais marcante?
- No trabalho com as crianças na escola, você consegue identificar alguma das experiências mostradas no filme?

O círculo encerrou-se com o preenchimento do caderno de meta-cognição com as três questões fundamentais: a) o que aprendi? b) o que não aprendi? c) como aprendi?

5.1.1.2 Encontro 2

Abordagem Pedagógico Reggio Emilia

Data: 10.08.2017

Horário: das 18h às 21h

A sala foi organizada do mesmo modo do primeiro encontro.

Iniciei o encontro retomando o que foi visto no primeiro dia de formação e pedi que cada um retomasse o que respondeu sobre o documentário que foi visto. Foram relatos dos mais diversificados e as professoras estabeleceram relações com várias passagens da sua vida pessoal e profissional.

No primeiro momento foi lida a poesia “*As cem Linguagens da Criança*” de Lóris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999a) por uma das integrantes do grupo.

No segundo momento foi exibido um vídeo intitulado “La historia de Reggio Emilia contada por niños”⁶ – um vídeo em italiano, narrado por crianças, com ilustrações infantis que conta a história de como iniciou a construção da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia.

Após o vídeo fiz algumas explanações sobre o início da construção da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia. Conversamos e fizemos algumas relações com a nossa prática pedagógica, o que mais chama a atenção nesse primeiro momento é a relação entre a escola de Reggio Emilia e a participação dos pais.

No próximo momento apresentei uma apresentação de slides para elucidar alguns pontos a respeito da teoria (Apêndice B).

⁶ ANA MÁRQUEZ. La historia de Reggio Emilia. **YouTube.com**, [S.l.], 19 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qZwea2XliX0>>. Acesso em 10 ago. 2017.

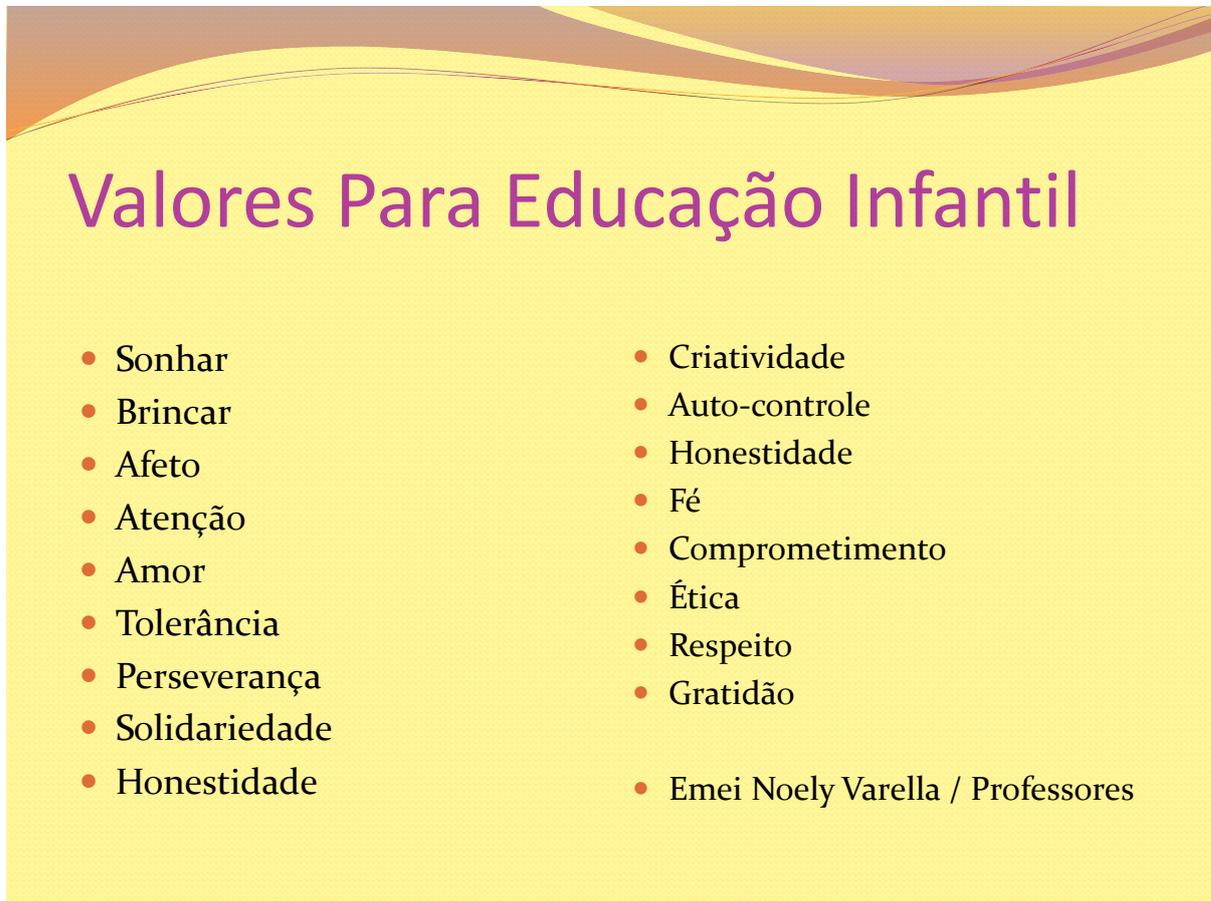
Figura 8 - Slides utilizados no Encontro 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a apresentação de slides e conversa com o grupo para levantar questões pertinentes ao tema foi construído coletivamente um mural com “Valores Para Educação Infantil”, cada participante colocou os valores que achava importante e o motivo da sua escolha. Abri o Power Point, fui escrevendo os valores de cada um e no fim imprimi para cada professor colar no caderno de Meta-Cognição e deixamos um para colar no Mural da Sala dos Professores da escola.

Figura 9 - Sistematização produzida coletivamente com o grupo de professores da EMEI Noely Varella



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a construção de valores para o grupo foi reservado um momento para o preenchimento do Caderno de Meta-Cognição.

5.1.1.3 Encontro 3

Abordagem Educacional Reggio Emilia

Data: 24.08.2017

Horário: das 18h às 21h

A sala foi disposta e organizada como no primeiro encontro.

No início do encontro começamos assistindo uma reportagem sobre Reggio Emilia produzida pela UNIVESP TV, cuja descrição do vídeo diz o seguinte:

A equipe da Univesp TV viajou até Reggio Emilia, cidade de 170 mil habitantes que fica no norte da Itália e é conhecida no mundo todo por sua excelência na educação infantil. A reportagem conta como as dificuldades do pós-guerra fizeram surgir na comunidade o desejo de iniciar um novo tempo para todos, começando com a formação das crianças pequenas. A visita a uma escola ligada à prefeitura de Reggio Emilia mostra como é a rotina de professores, alunos e pais (UNIVESP, 2013).

Após o vídeo, com duração de 28min, foi feita uma conversa entre eu e os participantes sobre o exposto na reportagem. Durante a conversa algumas questões foram elencadas para auxiliar os professores a refletirem e estabelecer relações entre nossa prática cotidiana e os conceitos passados na matéria:

- A ideia de aprendizagem e ensinamento utilizada nas escolas de Reggio Emilia e a ideia que utilizamos em nossa realidade, se afastam ou se aproximem?
- Os recursos pedagógicos à disposição das crianças são disponibilizados da mesma forma que nós colocamos nossos recursos a disposição das crianças?
- A organização do ambiente difere da organização dos nossos espaços? O que é mobilizador da organização do ambiente em ambos espaços?
- Qual mensagem o nosso espaço pedagógico comunica em relação as nossas escolhas pedagógicas?
- A “Grande Assembleia” que o vídeo aborda tem implicações na prática pedagógica? Em relação às crianças, qual a importância desse momento? Como ele pode ser reconstruído no nosso espaço pedagógico?
- Frente a práticas tradicionais de ensino e aprendizagem a “Grande Assembleia” adquire um papel significativo?
- A *Piazza Pedagógica* é um ambiente que pode ser reconstruído em nossa realidade escolar?
- A importância do uso do espelho na realidade de Reggio Emilia se aproxima ao uso que fazemos desse recurso em nossa escola? Como podemos otimizar o aproveitamento desse recurso?
- O que podemos aprender com a experiência de Reggio Emilia que contribua com nosso fazer pedagógico?

Após a discussão desses pontos passamos para mais uma exibição de vídeo. Foi assistido o vídeo “Reggio Narra”⁷, contando sobre a atividade de mesmo nome que acontece na cidade de Reggio Emilia. Esse vídeo está disponível no Canal de Ada Francesconi no YouTube e foi produzido pelo Laboratório Teatral Gianni Rodari para divulgar e apoiar esse evento.

Em seguida da exibição do vídeo foi proposto um momento de reflexão entre os professores. Foram distribuídas revistas, livros didáticos e materiais plásticos, a fim de que os participantes pudessem representa artisticamente como a criança é vista em nossa sociedade e contrapor com a visão de criança repassada no vídeo assistido. Os participantes construíram cartazes em pequenos grupos e compartilharam suas reflexões com o grande grupo.

Os professores organizaram-se em duplas e receberam textos diferentes para lerem, sistematizarem e trazerem suas considerações para o próximo encontro.

No final do encontro foi reservado um momento para preenchimento dos cadernos de Meta-Cognição.

5.1.1.4 Encontro 4

Abordagem Pedagógica Reggio Emilia

Data: 31.08.2017

Horário: das 18h às 21h

No último encontro foram distribuídos os seguintes textos:

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.123-127.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do currículo em Régio Emilia – um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 195-216.

⁷ADA FRANCESCONI. Reggio Narra. **YouTube.com**, [S.l.], 11 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-PsvM6R53ul>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.113-122.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.p.129-141.

Foi colocado na parede um papel pardo, comprido com os seguintes títulos: Crianças - Professor – Currículo – Ateliê; a medida em que os participantes foram apresentando seus textos eu fui construindo esquemas em cada um desses espaços com as palavras-chave que iam surgindo sobre cada um dos conceitos abordados. Os professores copiaram os conceitos no caderno de Meta-Cognição.

Após esse momento assistimos o documentário Território do Brincar - Diálogos com escolas⁸ que está disponível no Canal do YouTube Território do Brincar com a seguinte descrição:

A parceria do Território do Brincar com escolas foi realizada através de videoconferências mensais com temas organizados pela equipe do Território do Brincar, encontros no Instituto Alana com palestrantes convidados e um projeto de pesquisa realizado em cada escola parceira sobre a brincadeira de casinha. Estas atividades foram registradas em um documentário que será lançado em 2015, com o objetivo de compartilhar o caminho de reflexão e diálogo entre as Escolas e o Território do Brincar.

Em seguida foram levantadas algumas questões para reflexão sobre esse vídeo:

- Durante a nossa prática quais os espaços e tempos de brincadeira que as crianças têm na escola?
- Qual a importância que a brincadeira tem no espaço educativo?
- Quais as brincadeiras mais recorrentes na sua turma?
- Como brincam os seus alunos?
- Qual sua postura durante a brincadeira das crianças? O que você faz nesse momento?

⁸TERRITÓRIO DO BRINCAR. Território do Brincar – Diálogos com escolas. **YouTube.com**, [S.l.], 31 ago. 2015. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Cada participante construiu um esquema conceitual sobre a brincadeira no seu caderno de Meta-Cognição.

No fim do encontro foi disponibilizado um momento para preenchimento dos cadernos de Meta-cognição.

Cada professor recebeu dois textos para leitura e análise que foram abordados no próximo encontro.

5.1.1.5 Encontro 5

A docência na Educação Infantil

Data: 14.09.2017

Horário: das 18h às 21h

Neste encontro, nos reunimos no grande círculo em duplas, de posse dos textos que foram entregues no último encontro para a sistematização em duplas. Os textos são os que seguem:

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laiz.; Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 149-174, nov. 2008.

MATOS, Camila Lopes Cravo. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Atos de pesquisa**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 656-660, ago./nov. 2016 (Resenha da obra, de mesmo título, de Maurice Tardif e Claude Lessard).

Nesse encontro discutimos as impressões de cada um sobre os textos. Cada dupla de professores escolheu um texto na semana passada para ler e sistematizar.

E a medida do interesse individual eles poderiam ler os outros textos dos colegas para fazerem o debate no dia de hoje.

Os participantes falaram sobre o conteúdo dos textos e apresentaram esquemas sobre o que refletiram a partir do texto. Foi solicitado que os esquemas fossem trazidos em um único slide para socialização com o grupo. As produções dos participantes foram estas:

Figura 10 - Produções sistematizadas pelas participantes

<p>Rodrigo Saballa de Carvalho. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. <i>Educ. Pesqui.</i>, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Afeto □ Amor □ Não existe um jeito certo □ Haverá sempre uma maneira pessoal de ser professor □ Politicamente correto 	<p>RODRIGO SABALLA DE CARVALHO; LIDIANNE LAZI RADOMSKI; IMAGENS DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: PROBLEMATIZANDO NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE CRECHE. <i>SÉRIE ESTUDOS</i>, CAMPO GRANDE, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, JAN./ABR. 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuidado ○ Carinho ○ Estímulo ○ Várias formas de ser professora ○ Vínculo entre educadora e a criança
<p>Daniilo Russo. DE COMO SER PROFESSOR SEM DAR AULAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA. <i>Revista Eletrônica de Educação</i>, v. 2, n. 2, nov. 2008. <i>Relatos de Experiência</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Liberdade para as crianças aprenderem o que lhes interessa ■ Poucas regras fixas, mais regras combinadas ■ Professor deve oferecer possibilidades e não dizer o tempo todo o que as crianças tem que fazer ■ Professor não diretivo – libertador - incentivador 	<p>TARDIF, M.; LESSARD, C. <i>O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas</i>. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014. (Resenhado por: Camila Lopes Cravo Matos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O saber docente é um saber plural, ou seja, construído por diversos fatores, por exemplo, o profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esse trabalho passei uma apresentação (ApêndiceC) sobre o exercício da docência inspirada no texto produzido por Barbosa (2010): “Especificidades da ação pedagógica com bebês”.

Figura 11 - Slides utilizados no Encontro 5



Fonte: Elaborado pela autora.

No final do trabalho foi reservado um momento para o preenchimento dos cadernos de Meta-Cognição.

5.1.1.6 Encontro 6

A avaliação na educação infantil

Data: 21.09.2017

Horário: das 18h às 21h

Neste encontro nos reunimos em círculo para discutirmos a avaliação na educação infantil e o uso da documentação pedagógica.

Neste momento eu apresentei para as colegas os resultados da minha pesquisa de pós-graduação realizada na rede municipal com os seguintes slides (Apêndice D):

Figura 12 - Slides utilizados no Encontro 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil
Especialização em Docência na Educação Infantil – 2º Ed.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Daiane Monique Pagani Lopes

**ACOMPANHAR, REGISTRAR E COMPARTILHAR:
um olhar sobre os documentos de compartilhamento da
avaliação das crianças nas escolas de educação infantil da rede
municipal de Guaíba - RS.**

Profº Orientador: Dr. Gabriel Andrade Junqueira
Filho
Banca Examinadora: Profº. Ms. Lucia Lima da
Fonseca e Profº. Ms. Anna Cristina Rosa da Silva.

Maio / 2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Discutimos a avaliação na educação infantil e os conceitos que envolvem esse tema.

Na oportunidade sorteei entre as participantes presentes um livro onde está publicado um artigo originado deste trabalho de pesquisa.

No final do encontro foi reservado um momento para preenchimento dos cadernos de Meta-Cognição.

5.1.1.7 Encontro 7

Documentação Pedagógica

Data: 28.09.2017

Horário: das 18h às 21h

Nosso encontro foi preparado com a sala organizada em semicírculo para que durante o trabalho pudéssemos nos olhar e estabelecer diálogos.

O início do encontro foi para assistirmos uma reportagem: “Registros em sala de aula (Revista Nova Escola) - Conexão Futura - Canal Futura”⁹ e a descrição do vídeo trazia a seguinte mensagem:

Iniciamos uma parceria com a Revista Nova Escola e, nesta estreia, vamos discutir como registros, anotações, fotos e vídeos em sala de aula podem ajudar os professores na hora de avaliar os alunos e o próprio trabalho como educadores. No estúdio do Conexão recebemos Debora Rana, psicóloga e coordenadora da Escola Projeto Vida, de São Paulo; Tamara Pina, professora de Língua Portuguesa na Escola bilíngue canadense Maple Bear, de Macaé, município do estado do Rio de Janeiro; e, pela internet, Fernanda Salla Paulilo, editora-assistente da Revista Nova Escola. Apresentação: Cristiano Reckziegel (CANAL FUTURA, 2014).

Após assistirmos o vídeo pedi que cada uma pudesse fazer uma reflexão sobre o seu trabalho e compartilhar com o grupo os principais avanços que já realizou no campo dos registros e quais as dificuldades que ainda encontra para fazê-los.

Após esse momento passei uma apresentação slides (Apêndice E) com conceitos que precisamos refletir a respeito da documentação pedagógica:

Figura 13 - Slides utilizados no Encontro 7



Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ CANAL FUTURA. Registros em sala de aula (Revista Nova Escola) - Conexão Futura - Canal Futura. **YouTube.com**, [S.l.], 26 ago. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k_Nw28alzUE>. Acesso em: 28 set. 2017.

Durante os slides os participantes puderam fazer inferências e participarem com suas dúvidas e relações estabelecidas entre suas vivências enquanto docentes e a teoria abordada.

No final do encontro foi reservado um momento para preenchimento dos Cadernos de Meta-Cognição.

5.1.1.8 Encontro 8

Registros e Ateliê

Data: 05.10.2017

Horário: das 18h às 21h

A sala foi organizada em semicírculo para iniciar o trabalho da noite.

No primeiro momento tivemos a discussão sobre os chamados Diários, instrumento já apontado pelo grupo de professores como sendo o principal meio de registro do seu trabalho. Foi feita apresentação de slides (Apêndice F).

Figura 14 - Slides utilizados no Encontro 8



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante os slides (Apêndice G) os participantes puderam fazer inferências e participarem com suas dúvidas e relações estabelecidas entre suas vivências enquanto docentes e a teoria abordada.

Após esse momento, compartilhei uma apresentação refletindo sobre o uso do Ateliê no ambiente escolar e lançando a proposta para construção de um Mini Ateliê em nossa escola.

Figura 15 - Slides utilizados no Encontro 8 (2)



Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de intervenção do Mini Ateliê foi entregue em uma folha separada e discutida com as professoras como segue no modelo:

Quadro 4 - Proposta para uso do mini ateliê

Professora

Agora que estamos munidos de ferramentas que nos possibilitam repensar nossas práticas e agir com as crianças incentivando e respeitando sua potencial criatividade, vamos nos desafiar a colocar em prática nossos estudos e reflexões.

Proposta para uso do miniateliê

- ♥ Conhecer o Mini-Ateliê, seus materiais, suas possibilidades;
- ♥ Elaborar 4 momentos para utilizar o Mini-Ateliê. É importante que o planejamento para todos esses encontros não seja feito de início. Planeje no máximo dois encontros, avalie e reflita sobre a intervenção e então planeje os outros.;

- ♥ Escolha o tipo de registro que irá utilizar para a prática;
- ♥ Escolha como vai trabalhar, sinta-se a vontade para decidir se irá trabalhar no espaço da sala de aula, ou em outro espaço, se irá trabalhar com toda a turma, ou somente com alguns alunos, trabalhem em grupo ou individualmente;
- ♥ Não esqueça, a professora atua tal qual uma cenógrafa, seleciona os materiais e dispõe no ambiente de forma que possibilite a interação das crianças e estimule e desafie os mesmos para criação e criatividade;
- ♥ Reflita sobre sua prática e sua intervenção junto aos alunos com base nos registros que desenvolveu durante a atividade. Sistematize essa experiência em forma de relato pois esta fará parte de um livro para registro dessa vivência por todos os envolvidos no processo;
- ♥ Se precisar de auxílio, eu, Daiane estarei a disposição e a Supervisora Ana Lúcia também.
- ♥ Você tem os meses de outubro e novembro para realizar a proposta e o mês de dezembro para entregar o Relato de Experiência.

Desde já agradeço por participar da
minha proposta.

Daiane Monique Pagani Lopes

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o trabalho com a apresentação dos slides e discussão da proposta foi reservado um período para preenchimento dos Cadernos de Meta-Cognição.

5.1.2 Construção do Mini Ateliê

Após a realização dos encontros de formação, foi iniciado o processo de Construção do Mini Ateliê. Como nossa escola, na época, não contava com uma sala disponível para construir um espaço para o Ateliê, nossa saída foi encontrar uma opção para montagem de um Ateliê Móvel. Entre as opções que surgiram no grupo, a que mais me agradava era a de montar o Mini Ateliê em um carrinho de supermercado.

Elegido o meio pelo qual seria realizada a construção do Ateliê, começou a busca pelos materiais para confecção do nosso projeto. Eu e a diretora da escolainiciamos nossa peregrinação por alguns mercados do município, distribuindo ofícios com o intuito de recebermos um carrinho como doação, porém não tivemos sucesso nessa empreitada. Resolvemos procurar em algum ferro-velho, também não

encontramos, mas, em um destes locais recebemos a informação de uma retífica de carrinhos de mercado no município. Chegando lá, fomos muito bem recebidas, conversamos com o chefe da empresa e o mesmo prontamente se ofereceu para doar um carrinho novo para nosso projeto. Saímos de lá muito agradecidas e com o carrinho em mãos.

Chegando à escola, agora munidas do nosso carrinho, começamos a organizar o Ateliê. Enviamos para a casa das crianças um bilhete compartilhando com os pais o início do nosso projeto e o pedido de doação de materiais para o Mini Ateliê.

Após o bilhete ser enviado os materiais começaram a chegar na escola. Confesso que fiquei muito surpresa com a diversidade e a qualidade dos materiais que recebemos na escola. Materiais naturais de vários tipos (folhas, galhos, areia), conchas, potes, tampas, lãs, tecidos, copos, pratos, rolos, enfim, uma infinidade de materiais. Fui recolhendo os materiais e deixando no depósito. Passada a primeira semana a quantidade de materiais já era muito grande. Comecei a fazer a seleção e organização dos materiais. Como no horário de aula fica difícil para os professores saírem da sala de aula para participarem da organização do Mini Ateliê, eu comecei a seleção e organização dos materiais sozinha, nos meus períodos de planejamento.

Primeiro separei os materiais por tipo: potes de iogurte brancos, potes de iogurte coloridos, potes diversos, lãs, botões, caixas pequenas, rolos, tampinhas de garrafas, tampas pequenas, tampas grandes, tecidos, esponjas, espumas, anéis de madeira, anéis de cortinas, rolos de papelão dos mais diversos tamanhos e espessura, fitas, escovas de cerdas macias, pingentes de borracha, borrachas de silicone, mini varas de pescar, rodelinhas de plástico coloridas, pedras variadas (em tamanhos, cores e formatos), sacos com areia colorida, sacos com pedrinhas coloridas, CDs, forminhas para docinhos, coleções de materiais de plástico, bolinhas pequenas, bucha vegetal grande, marabu, festão de natal, galhos secos, folhas secas, cascas de árvores, conchas de praia, caixas e bandejas de ovos, palitos de picolé, canudos plásticos, entre outros.

Me utilizei de galões de água mineral e potes de sorvete (que também chegaram nas doações) para acondicionar as coleções de tamanho menor. As coleções de tamanho maior fui organizando em sacos de papelão. Alguns materiais

eram em tão grande quantidade que eu comecei a fazer um pequeno estoque e os deixei guardados. Assim foi criado o Mini Ateliê e colocado à disposição dos professores.

Meu interesse principal foi deixar mais a vista os materiais menos convencionais, os que as crianças, provavelmente tinham menos contato, cortei em pedaços pequenos as buchas vegetais que vieram e coloquei-as em um pote transparente. Os anéis de madeira também os coloquei bem a vista em um saco transparente. As conchas, pedras e areias estavam ali, a disposição dos pequenos. Me encantava imaginar os bebês mexendo com esses materiais, sentindo sua textura, cheiro, temperatura... eu já estava imaginando os maiores produzindo objetos, empilhando, separando.

Após os encontros de formação, onde foi discutido e abordado o uso do Ateliê, nossa proposta para a vivência das crianças foi a seguinte: a professora se apropria e conhece os materiais e o mini Ateliê; planeja 4 momentos para a utilização do mesmo com as crianças; a professora escolhe os materiais a serem utilizados pelas crianças e como irá disponibilizá-los na sala; durante a utilização do Ateliê o professor assume a postura de mediador junto às crianças e aos materiais, e este vai escolher quais tipos de registro vai utilizar para registrar a experiência e refletir sobre ela.

Nossa proposta foi acolhida pelas professoras e todas aceitaram o desafio de propor as vivências para as crianças. A Diretora da escola se encarregou de oportunizar um espaço e uma data para que as produções das turmas fossem expostas para a comunidade escolar e a supervisora se disponibilizou a auxiliar as professoras nas práticas em sala de aula.

Quando pensamos no uso do Ateliê é importante atentar para o potencial desse espaço no que tange as possibilidades de interação das crianças. O que é fisicamente importante ter nesse espaço – materiais de apoio para construção, mesas, cadeiras, e o próprio espaço para criação e, o que é importante que esse espaço proporcione – como esse espaço vai convidar as crianças a inventar possibilidades, pesquisas, cenas, narrativas? Quais significados as crianças vão construir nesse espaço? As crianças são nômades, transformam espaços, móveis e materiais. Os brinquedos e os espaços ganham novos arranjos e configurações na medida em que as crianças se apropriam deles.

Para a prática os professores devem proceder da seguinte forma:

- Conhecer o Mini Ateliê e os materiais disponíveis para utilização durante a prática;
- Planejar 4 momentos para utilização do Mini Ateliê;
- O tempo das atividades fica a critério do educador, no entanto, é importante lembrar que é preciso respeitar o tempo da criança, é necessário um tempo suficiente para que ela possa explorar e conhecer os materiais oferecidos para que depois possa realizar alguma produção;
- O professor irá definir quais os materiais a serem utilizados, em qual espaço e de que forma serão disponibilizados para as crianças;
- O professor irá dispor os materiais no espaço de forma que convide e estimule a criança a produzir conhecimento com o material disposto;
- O professor decide se oferecerá materiais plásticos (cola, tesoura, lápis, tintas e etc.) junto com os materiais do Mini Ateliê;
- Os materiais oferecidos e a disposição dos mesmos têm relação direta com os objetivos propostos pelo professor na atividade;
- É necessário que o professor escolha antecipadamente quais recursos irá utilizar para registrar a atividade e os deixe previamente separados;
- Após o término das atividades os recursos serão analisados para a reflexão do professor sobre o que foi ofertado e quais as aprendizagens que as crianças e o educador obtiveram com essa vivência.

5.1.3 Sistematização das experiências - livro e seminário

O dia-a-dia da escola, por si só, já é corrido e atarefado. Planejamento, prática junto às crianças, projetos e atividades que surgem no dia-a-dia da escola e outros que vem de fora. Entre tantos afazeres uma dúvida sempre me incomodava: como sensibilizar os professores para que se sintam interessados em participar do meu projeto, como fazer com que esta intervenção não seja um fardo e que os professores possam envolver-se verdadeiramente no projeto. Me surgiu a ideia de oferecer como contrapartida ao trabalho e empenho delas uma publicação em um livro.

Propus-me a organizar em um livro as sistematizações das vivências das professoras. Pelo que pude perceber das minhas colegas, esse não foi o motivo que

as levou a participar do trabalho, mas com certeza, vi que elas ficaram bastante felizes e interessadas na oportunidade.

Escrever é uma tarefa bastante dispendiosa, até mesmo para nós, educadores que temos essa vivência e esse contato no nosso dia-a-dia. Para auxiliar o trabalho das professoras nessa tarefa, eu levei de presente para cada uma delas, um livro contendo relatos de experiências de professores na área da leitura e escrita. Neste livro, inclusive um colega de rede tem um artigo publicado. Julguei muito relevante ter um livro onde um colega publicou, pois mostra que todos somos capazes de transpor esses obstáculos, até então intransponíveis.

Esse processo reflexivo também faz parte da documentação pedagógica, que pode ser definida como atividade de “[...]recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas” (MARQUES; ALMEIDA, 2015, p. 227).

O exercício da escrita foi feito em parceria, entre eu e elas. Foi um clamor geral para que tivesse um roteiro, para que eu dissesse sobre o que elas deveriam escrever. Tentei convencê-las de que o interessante seria cada uma coloca o seu olhar, suas impressões, seu estilo de escrever, falei como isso enriqueceria os relatos e sucessivamente o livro. Foi em vão, continuaram insistindo por uma sistematização. Então planejei um breve roteiro com algumas perguntas norteadoras para o trabalho. Como podemos observar a seguir:

Quadro 5 - Sugestões para elaborar o Relato de Experiência

Sugestões para elaborar o Relato de Experiência (pode ser aproveitado para o livro e para o seminário)

- ♥ Título da proposta (use a criatividade e de um nome para sua experiência)
- ♥ Apresentação
 - Coloque aqui uma descrição da turma;
 - Como ela é organizada;
 - Como você planejava e registrava o seu trabalho antes da formação;
 - Pode utilizar fotos ou imagens;
- ♥ O Mini-Ateliê
 - O que você achou da proposta do mini ateliê
 - Alguma reflexão que você faz a partir da proposta de Reggio Emilia
- ♥ Primeiro contato
 - Como foi o primeiro contato com o ateliê?
 - Quais as perspectivas que o desafio de executar a proposta te suscitou?
 - Qual sua expectativa em relação ao trabalho a ser desenvolvido?

- ♥ As práticas
 - Descreve o mais detalhado possível qual foi as propostas realizadas:
 - Como foi apresentado para as crianças? Quais os materiais que utilizou? Como sensibilizou as crianças a terem interesse pelo material? Qual foi a tua expectativa para cada um dos momentos?
 - Como foram feitos os registros da atividade?
 - Relatar cada momento individualmente.
 - Ao relatar as intervenções realizadas com as crianças procure relacionar os diferentes momentos do trabalho. Quais as reflexões que cada experiência te proporcionou e como influenciou nos próximos encontros?
 - Houve um crescimento na tua prática como educadora?
 - O que essa prática influenciou no teu planejamento ou registro das atividades?
- ♥ A sua reflexão sobre as crianças
 - Como as crianças reagiram a atividade?
 - Como foi a interação delas com os materiais?
 - As construções foram ficando mais elaboradas?
 - Quais as dificuldades encontradas?
 - Como foram trabalhadas essas dificuldades ao longo dos encontros?
 - Os registros produzidos são suficientes para compartilhar as vivências/aprendizagens/conquistas/fracassos das crianças durante essas atividades?
 - Qual o significado para elas das produções que elas construíram?
 - Quais aprendizagens eles tiveram oportunidade de consolidar?
 - O que as crianças “ganharam” com essa atividade?
- ♥ Reflexão final
 - O que ficou como aprendizagem para você como docente ao desenvolver esse trabalho?
Para o seminário
 - Escrever por tópicos e contar oralmente como aconteceu;
 - Utilizar os materiais de registro para ilustrar o trabalho desenvolvido.

**Dúvidas e auxílio estou à disposição.
Daiane Monique Paganí Lopes**

Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos de experiência das colegas e o meu, deram origem ao livro: *“Vivências de Ateliê: (Re)Significando a avaliação na educação infantil”*, que encontra-se no Apêndice G deste relatório.

Confesso que essa experiência foi muito gratificante, me proporcionou uma rica experiência junto as minhas colegas, poder incentivá-las, refletir junto sobre os trabalhos desenvolvidos, as possibilidades de análise das situações que apareceram na intervenção. Professores tornando-se autores, trabalhando para a construção de uma prática juntos. Reflexão sobre o próprio trabalho, observação, auto-avaliação.

Em uma atividade consegui reunir tantos conceitos presentes na teoria da abordagem Reggio Emilia. E o que era teoria transformou-se numa prática viva, que

embasa não somente a prática com as crianças, mas que também reflete no processo dialógico na própria construção da docência, na práxis pedagógica.

5.1.4 Seminário de Socialização

De nada adiantaria toda a reflexão realizada se ela não pudesse ser compartilhada. Na troca com os pares, na socialização dos saberes as reflexões podem ser mais aprofundadas e refinadas. Desse modo, entendemos que: “As funções da documentação, portanto, são múltiplas, e relacionam-se aos seus destinatários: administração, técnicos, crianças, famílias, educadores que a produziram” (COTONHOTO; AGUM; COELHO, 2015, p. 8).

O seminário foi dividido em dois encontros. No primeiro momento três educadores apresentaram seu trabalho e no outro momento outros quatro apresentaram.

No primeiro encontro a professora responsável pelas turmas de berçário I e II, a professora responsável pelo maternal I e a professora responsável pelo maternal II socializaram suas vivências com o grande grupo. No segundo momento foi a vez da professora da pré-escola I e a professora que ministrava aulas de arte e literatura para todas as turmas da escola e optou por desenvolver o projeto com a turma de pré-escola II e em uma apresentação conjunta a reflexão da supervisora e da diretora da escola.

Entre as reflexões trazidas nas falas dos professores, podemos observar:

- Julgam que a proposta tem um caráter inovador;
- Dão visibilidade ao que é produzido pelas crianças;
- Utilizam o registro fotográfico como principal ferramenta para “guardar” o trabalho das crianças;
- Reconhecem esse trabalho como algo que traz autonomia para as crianças;
- Enxergam com aprovação a possibilidade da criança reconstruir suas produções;
- Sinalizam que esta é uma forma de trabalho que proporciona às crianças valorização das suas produções e a dos colegas.

6 (RE)SIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De posse das reflexões elencadas pelos professores pude tecer minhas análises e categorizá-las, trazendo-as para essa parte do estudo. Sacchetto (2002) nos diz que a documentação relaciona-se ao processo de formação permanente, e representa um instrumento a ser utilizado nos processos de formação em serviço: partindo da documentação, reflete-se sobre a ação didática e sobre as teorias e concepções que a fundamentam; a documentação nada mais é do que a reflexão sobre as mudanças, os processos, a intencionalidade educativa presente no trabalho cotidiano. Somente após o encerramento deste processo educativo é que me senti autorizada a refletir sobre o processo de construção do conhecimento realizado pelas professoras participantes da pesquisa.

Entre os achados dessa pesquisa diversos pontos foram elencados e as categorias mais significativas poderão ser observadas no texto que segue.

Os nomes das professoras foram substituídos por códigos para preservar a identidade das participantes dessa pesquisa.

6.1 O protagonismo infantil frente à construção do conhecimento

[...] percebi que os pequenos são capazes de nos surpreender criando hipóteses a respeito dos objetos por eles explorados, dão formas, fazem sequencias e deixam a imaginação fluir sem limites, sem a necessidade do adulto conduzir suas atitudes e explorações (Professora I).

O novo, o desconhecido sempre nos instiga e desafia. Com a mente cheia de dúvidas e poucas certezas nos lançamos nessa prática, sem ter a certeza de onde iríamos chegar, se o trabalho teria sucesso, se as crianças iriam construir aprendizagens significativas. Apesar de toda a literatura consultada sempre nos impulsionar a acreditar no processo, sempre existe espaço para a crítica e para a dúvida. Alguns autores nos trazem a importante reflexão a ser feita, sobre a possibilidade das crianças não se sentirem a vontade com a proposta, como por exemplo: “Nossas primeiras observações de crianças explorando materiais no Ateliê são repletas de casos de crianças que levaram longos períodos de tempo para se familiarizarem com as características e possibilidades dos diferentes materiais” (BURRINGTON, 2012, p.69).

Contudo a nossa vivência não retratou episódios onde as crianças demorassem a ser envolvidas pela proposta. Penso que esse sucesso se deu ao fato do envolvimento das professoras com o trabalho, da preocupação em estudar, conhecer os materiais e preparar o ambiente de forma a convidar as crianças a participarem. Como podemos observar nas falas que seguem:

Fiquei muito desafiada por essa proposta, pois não sabemos o que vai acontecer até a criança visualizar e “por a mão” nos objetos para explorar, imaginar e criar com liberdade sem a interferência de um adulto. o desfecho incerto e o sucesso do envolvimento com a atividade, me traziam certa angústia (Professora I).

O respeito às crianças e o conhecimento do grupo onde a proposta ocorreu foram fatores determinantes para o desenvolvimento das atividades. Ao invés de colocar o seu trabalho pedagógico como protagonista na relação, as participantes tiveram a sensibilidade de colocarem as crianças como protagonistas do processo criativo.

Com o desenvolvimento do projeto e andamento das atividades, cheguei a conclusão que este método é essencialmente de respeito à criança, às suas habilidades e necessidades, visa o desenvolvimento pleno sem que a interferência do professor seja de maneira diretiva e limitadora. Me coloquei em um outro patamar pedagógico, como coadjuvante no processo das crianças e o que aconteceu foi surpreendente, as crianças demonstraram capacidade de executar muito bem suas habilidades e expressar com palavras o que estavam fazendo (Professora I).

Essa sensibilização necessária ocorre num processo de desconstrução do que é o mais importante no processo de construção da aprendizagem:

Os materiais e objetos que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas foram escolhidos ou construídos, de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a ele. Anotações cuidadosas deverão ser feitas a cerca de como as crianças agiram com esses objetos, e, eventualmente os reinventaram (EDWARDS, 1999, p.155).

Quando o professor se envolve na prática oferecida às crianças, consegue vislumbrar e entender como a criança sente, pensa, aprende e constrói conhecimento.

Talvez o adulto só enxergue um monte de “sucata/lixo”, mas a criança não, ela enxerga nessa “sucata” um brinquedo muito mais interessante e com possibilidades de construção do que muitos brinquedos caros comprados em uma loja (Professora II).

Nessa experiência pude observar o quanto a postura diretiva do professor vai tolhindo a criatividade da criança, a ponto de crianças tão pequenas sentirem receio de inventar suas próprias obras e terem medo de serem autoras das suas criações (Professora III).

Durante a vivência, foi muito significativo o esforço de todos os envolvidos no sentido de oferecer às crianças um espaço potente para trocas e interações. Só foi possível efetivar-se muitas aprendizagens para as crianças porque o material selecionado era bastante rico e desafiador, proporcionava muitas explorações. De nada adianta uma proposta potencializadora com recursos escassos e inadequados.

Quanto mais amplas forem a gama de possibilidades oferecidas as crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu tipo de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (MALAGUZZI, 1999, p.90).

Eles ficaram felizes com a oportunidade de explorar os materiais livremente, sem a obrigatoriedade de criar alguma coisa, mesmo sem perceberem todas as criações que estavam fazendo. Trocaram objetos de potes, encheram, esvaziaram, usaram alguns como fantasia, usaram outros para olharem-se através deles, tiraram sons de objetos, bateram, experimentaram esconder uns dos outros, empilhar, medir, abrir, fechar, trocar; alguns deram funções imitando lunetas e binóculos(Professora III).

O espaço do Ateliê tem que preconizar oportunidade de trocas entre os adultos e seus pares. Assim como, nesta própria pesquisa ressaltamos a importância da sistematização das reflexões produzidas, a criança em sua “pesquisa”, também se beneficia com as oportunidades de troca, de reelaboração e reestruturação do que está aprendendo,

As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e a estabelecer relacionamentos. É por isso que sempre devemos dar muitas oportunidades para representarem suas imagens mentais e compartilharem com os outros. [...] Por meio do ato de compartilhar, entendemos não apenas que o outro se torna indispensável para nossa aprendizagem, para a nossa compreensão, para a comunicação e a escuta, mas também que aprender juntos gera prazer no grupo, que o grupo se torna o lugar de aprender. [...] Assim criamos o que chamamos de “audiência competente”, sujeitos capazes de escutar reciprocamente e se tornar sensíveis às idéias de outras pessoas, para enriquecer as suas próprias idéias e gerar idéias grupais (RINALDI, 2012, p.192).

[...] ainda que alguns ainda necessitem de modelos e utilizem-se das ideias dos colegas para iniciarem suas produções, o que, ao meu ver, também constitui-se como uma importante

aprendizagem, já que este construiu uma estratégia para ocupar o lugar do direcionamento do professor que era algo que aquele precisava (Professora III).

Minha perspectiva foi desenvolver a proposta de forma que as crianças pudessem participar de forma espontânea e autônoma, então selecionei e dispus diferentes materiais no espaço da mesa central, convidando-os para explorarem e conhecerem os materiais. No primeiro momento não pedi nenhuma criação, só fiz o convite para as crianças verem o que estava disposto na mesa (Professora V).

Foi fundamental para o sucesso deste trabalho dar vez e voz às crianças, apostar nas suas potencialidades e respeitar seus espaços de criação e construção do conhecimento.

6.2 A importância do uso dos registros

Para dar sentido e significado ao trabalho pedagógico, o ato de documentar o percurso constitui um instrumento fundamental:

A concepção de documentação na abordagem de Reggio Emilia, por exemplo, insere-se em uma proposta pedagógica mais ampla que considera a importância da escuta e da observação e vê as crianças como “competentes” e portadores de “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999, p. 26).

A escolha pelos recursos para documentar foi opção de cada um dos professores, mas podemos observar uma acentuada predileção pelos recursos fotográficos:

[...] o registro do trabalho das crianças é fundamental, através dele vamos subsidiar nossas avaliações e futuros planejamentos (Professora I).

Conforme o trabalho foi se desenvolvendo eu fui me surpreendendo com os registros em sequência que demonstravam a forma como as crianças se movimentavam, como eles viam os objetos, como davam formas e criavam novas estruturas. As hipóteses levantadas por eles não passavam pela minha cabeça de forma alguma. O registro fotográfico me surpreendeu porque eu pude ver os detalhes das interações e fazer uma análise mais detalhada em momentos posteriores (Professora I).

Considerando a documentação como um objetivo informativo e como comunicação (PASQUALE; MASELLI, 2002), faz-se necessário atentar para a legibilidade do produto, avaliar estrutura, presença de foco temático, estruturação da mensagem e linguagem (palavras, imagens e sons) utilizada na documentação. Pensar sobre forma, suporte, estrutura é parte da ação de planejamento da

documentação. Contudo, o registro e a observação esvaziam-se de sentido se não forem retomados para uma posterior análise crítica e reflexiva do que foi feito.

De nada adianta equipamentos modernos e sofisticados se o olhar do professor não estiver permeado de uma estratégia pedagógica. Fotos, observações e anotações não iriam ter efeito se as professoras estivessem na atividade como quem vê sem saber o que procurar. É importante deixar de utilizar as fotografias para simples registros documentativos.

Pude perceber o quanto o registro e a observação das crianças são valiosos para o desenvolvimento do nosso trabalho, e principalmente ficar mais atenta aos pequenos detalhes, fotografar de preferência em sequência para capturar as imagens dos momentos que irão retratar sob um ângulo fiel tudo que as crianças estão fazendo (Professora I).

Escolhi o registro fotográfico pois pude ir registrando e auxiliando as crianças no momento da atividade, e com as fotos na mão pude sentar posteriormente e observar detalhes e minúcias que na hora não tinha como dar a merecida atenção. A escolha da foto como recurso para acompanhamento e registro das atividades me oportunizou melhor entendimento e clareza para realizar a avaliação das crianças e ir montando minhas próximas estratégias (Professora V).

Nesse dia assumi uma postura de expectadora, observando as interações e registrando o que eu observava através de fotos e anotações(Professora III).

Nesse dia pude observar que, apesar de bem pequenos, a mira da câmera fotográfica é algo que, de certa forma, os retrai. Quando notavam que eu estava a fotografar suas brincadeiras, já não agiam de forma tão natural (Professora III).

Outros tipos de registro ainda foram importantes na elaboração da documentação pedagógica. Existem minúcias que as imagens por si só não documentam.

Zabalza (2004) realiza sua pesquisa sobre a utilizações de diários pelos professores, sendo este instrumento utilizado pelos mesmos para anotações do seu cotidiano escolar e suas impressões sobre os fatos que ocorrem. Para o autor esse recurso resgata a forma como o docente enfrentou as situações do dia-a-dia e as que os surpreenderam.

Partindo de diferentes registros, como o Diário de Campo, fotos, slides e anotações, onde detalhei o processo pelo qual a aprendizagem se deu nas crianças, tive a oportunidade de lançar um olhar mais qualitativo do que quantitativo sobre as aprendizagens desenvolvidas e pude também levar em consideração o crescimento individual de cada um (Professora IV).

6.3 A arte como linguagem potencializadora para construção de conhecimentos pelas crianças

Utilizar o espaço da criação para incentivar as crianças a se desenvolverem e construir suas próprias aprendizagens é um desafio potente. Entre os participantes da nossa pesquisa o viés do desafio e até uma certa “descrença” foi possível observar no início do trabalho. Ainda bem que as vivências trouxeram as surpresas e as crianças nos proporcionaram vários ensinamentos:

Lóris Malaguzzi disse que as crianças são os melhores avaliadores e os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade. Ele continuou o seu pensamento, explicando que as crianças analisam e mudam seus pontos de vista com facilidade, e que seus atos criativos advêm e são parte da vida cotidiana (SCHWALL, 2012, p. 46).

O Mini Ateliê trouxe um novo horizonte em relação a turma e a forma de abordar e introduzir novos materiais, percebi que as crianças ficam muito a vontade para criarem suas produções...(Professora I).

[...] podemos observar a criatividade das crianças ao produzirem objetos com os materiais dispostos, por exemplo, uma das alunas mostrou um pilha de esponjas e quando perguntado a ela o que estava fazendo com as esponjas, disse ter feito um bolo, já o outro aluno estava esfregando a esponja em um copo descartável e quando perguntei a ele o que estava fazendo disse estar lavando louça, fiquei impressionada, pois alguns recém começaram a falar... (Professora I).

[...] proporcionou aos pequenos do BI e BII uma infinidade de oportunidades de criação com todos aqueles materiais não estruturados, podemos observar que o simples traz uma riquíssima experiência para as crianças se os objetos forem selecionados e oferecidos de forma instigadora(Professora I).

A possibilidade de utilizar diversas linguagens foi o fio condutor dessa vivência. Para que o empreendimento tivesse sucesso a amplitude de possibilidades foi um fator decisivo. Foi necessário despir-se de (pré)conceitos a respeito dos materiais oferecidos. Foi comum o reducionismo da prática, em alguns momentos, aos aspectos de reaproveitamento ou reciclagem. Ainda que esses conceitos não sejam contraditórios aos nossos pressupostos elencados nessa pesquisa, eles não foram balizadores para essa proposta. O pressuposto se vale da ideia de materiais não-estruturados e que ampliem o repertório das crianças. “Precisamos considerar que o mundo das artes tem a função de estimular; ele sugere novos conceitos a explorar e elaborar, oferecendo visões poéticas e não conformistas, além de interpretações não convencionais da realidade” (GANDINI, 1999, p.143).

Nesse trabalho, realizado com materiais não-estruturados, aprendemos que a criança desenvolve sua criatividade a partir de materiais simples sem a necessidade de tecnologia ou de sofisticação (Professora II).

Essa experiência demonstra que com materiais não-estruturados alguma criatividade e muita dedicação o professor e a família, podemos proporcionar às crianças um encontro divertido e produtivo para a aprendizagem das crianças (Professora III).

Essa vivência nos trouxe a visão da possibilidade de uma escola mais leve para as nossas crianças. A importância de criar um ambiente de beleza, de tocas, de construção e reconstrução, fugindo de dicotomias e propostas engessadas, diretivas e que pouco dão espaço para as crianças exercerem seu *modo criança de ser*:

Nós rejeitamos a promoção exclusiva de práticas e programas educacionais que tem como objetivo medir, avaliar e acelerar aspectos do desenvolvimento a fim de aprimorar p desenvolvimento escolar das crianças nos anos subsequentes. Ao invés disso, na Itália, consideramos as creches e pré-escolas como contextos capazes de apoiar e enriquecer a vida das crianças, não como lugares destinados a desenvolver competências(MANTOVANI, 2002, p.52).

Encantei-me com a ideia da utilização da Linguagem da Arte como meio para alcançar o conhecimento junto as crianças. A ideia de unir a comunidade escolar para proporcionar aprendizagens significativas, onde as crianças seriam ouvidas e participariam ativamente das aulas me deixou bastante satisfeita e interessada no trabalho. Uma proposta que foi ao encontro das minhas crenças, enriquecendo e embasando as minhas práticas, trazendo um crescimento profissional muito grande com novos conhecimentos e olhares para o fazer pedagógico diário(Professora IV).

Com esta proposta foi possível para mim refletir os meus planejamentos e reforçar a importância da valorização de atividades que explorem a livre construção e expressão artística(Professora V).

Ao refletir sobre o uso da arte como linguagem de expressão das crianças pude ressignificar meus conceitos de aprendizagem significativa e construção do conhecimento. Percebi que ao utilizar essa proposta, não havia um modo certo ou errado de fazer, mas sim de investigar as possibilidades dos materiais e recursos para construir hipóteses a partir delas, me deparei com a aprendizagem no seu sentido mais profundo, vivo e pulsante: o conhecimento sendo construído através da vivência.

6.4 Resignificação do papel do professor

De todas as categorias que surgiram dessa pesquisa, está com certeza é a que mais me alegra. De nada adianta uma proposta bem aproveitada se ela for uma atividade isolada e não reverberar em outros espaços e contextos, ficar confinada em seu próprio fim. Observar que as provocações e tensionamentos oportunizaram reflexões tão significativas e singulares foi a parte que mais me deu prazer nesse trabalho. Divido com vocês algumas falas que mostram que o processo provocou crescimento e desenvolvimento não só nas crianças, mas principalmente nos educadores:

Criar e adaptar um ambiente que seja adequado e estimule a criatividade das crianças, proporcionando aprendizagens, onde as interações entre as crianças e os materiais aconteçam sem regras pré-definidas e sem interferência do adulto, como propõe a vivência do Mini Ateliê é um grande desafio, porque em nossa prática cotidiana estamos condicionados a conduzir tudo (Professora I).

[...] estamos acostumados a fazê-los pensando e elaborando tudo previamente sem deixar espaço para o protagonismo das crianças (Professora I).

Nessa experiência pude observar o quanto a postura diretiva do professor vai tolhindo a criatividade da criança, a ponto de crianças tão pequenas sentirem receio de inventar suas próprias obras e terem medo de serem autoras das suas criações (Professora III).

Observei que em algumas criações as crianças expressavam a necessidade de simbolizar conceitos abstratos que haviam aprendido em aula, trazendo para o concreto os assuntos trabalhados, utilizando suas produções como um recurso para explicar o que haviam entendido (Professora IV).

Nenhuma mudança teria feito qualquer sentido, assumido qualquer significado real ou tido qualquer efeito sobre as crianças sem uma mudança fundamental na visão tradicional de como as crianças aprendem.

O ateliê serve para duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornarem-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalho com argila – todas linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação (VECCHI, 1999, p.130).

Ainda que essa abordagem pedagógica não encontre ressonância na prática da nossa escola daqui para frente, ou que essa vivência fique apenas registrada

como um experimento vivenciado por este grupo, o fato de ter provocado profundas reflexões e considerações sobre o fazer cotidiano de todo um grupo já faz com que todo empenho tenha sido recompensado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursar o Mestrado Profissional em educação foi a experiência mais significativa que vivi na minha trajetória acadêmica. A atitude da pesquisa quero levar comigo sempre na minha vida como docente, a investigação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas são o viés que vai acompanhar meu trabalho daqui para frente.

Durante o curso a oportunidade das trocas é a parte mais gratificante, primeiro com os colegas, depois com os professores e orientadores. Os colegas nos dão o conforto de não nos sentirmos só, de partilharmos as dúvidas e tensões, já os professores nos brindam com seus ensinamentos, vivências e experiências, cada um ao seu modo, mas todos com uma profunda parcela de colaboração nesta caminhada. E por fim o Orientador, a figura que nos inspira, nos acompanha e nos desafia.

A inserção deste projeto no ambiente em que se faz a prática é muito significativo, pois aproxima o conteúdo academicamente produzido com a realidade da práxis escolar. Neste percurso algumas ovelhas se perderam pelo caminho. Começamos os encontros com 10 participantes e encerramos com 8 – uma professora de berçário I e II, uma professora de maternal I, uma professora de maternal II, uma professora de pré-escola I, uma professora de pré-escola II, uma professora de educação física (atendia todas as turmas da escola), uma professora de arte e literatura (atendia todas as turmas, mas optou por aplicar o projeto com a turma de pré-escola II), a vice-diretora (que participou de todo o processo como ouvinte), a diretora da escola e a supervisora escolar. A professora de educação física por motivos pessoais participou apenas do primeiro encontro e desistiu da formação por motivos pessoais e a professora da pré-escola II participou dos encontros, porém por motivos pessoais não realizou as atividades de avaliação desta pesquisa.

Meu Relatório Crítico-Reflexivo fez dois movimentos, um de pesquisar a teoria e o outro de pesquisar a prática. Se a prática por si só não se sustenta teoricamente, tampouco a teoria sozinha também não tem sentido. Sinto-me uma professora mais preparada e competente. E o maior desafio dessa caminhada, foi alinhar a pesquisa intervencionista com a Abordagem de Reggio Emilia para educação infantil, pois são duas linhas metodológicas de atuação que envolvem

pesquisa, prática e reflexão, que se complementam, porém cada uma com suas particularidades, portanto foi necessário atender as expectativas que envolvem o Relatório Crítico-Reflexivo, sem ir de encontro a Abordagem Pedagógica que esta permeado pela prática do registro, observação e pesquisa. A parte mais difícil desse ponto foi avaliar o trabalho realizado pelas participantes, pois em Reggio Emilia este é um processo de profunda reflexão a partir da observação e registros produzidos que só adquire sentido e significado a partir de um processo circular de reflexão-ação-reflexão.

Durante todo o processo interventivo tive o cuidado de propor práticas e ações que não fossem de encontro às premissas da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia: reflexão sobre as práticas pedagógicas de cada professor, oferecendo oportunidades de pesquisar, refletir e problematizar a própria prática, disseminando princípios de construção coletiva do trabalho, incentivando práticas de avaliação com foco no processo avaliativo e não somente no produto final. Como por exemplo, na produção do seminário e do artigo para o livro. Eu tinha como estratégia inicial deixar a produção das participantes livre de proposições e processos estereotipados, porém as próprias colegas necessitaram e pediram um esquema inicial como ponto de partida do seu trabalho. Optei então por fazê-lo em forma de questões abertas para pensarem a partir de suas práticas.

Sinto que durante a construção da minha intervenção colaborei na construção de importantes reflexões junto ao meu grupo. As possibilidades que a pesquisa intervenção traz para as escolas são inúmeras, além do caráter inovador das experiências oferecidas também temos a construção coletiva de novas práticas para a escola, um trabalho que não se faz sozinho, mas no diálogo com o grupo. O legado que a escola irá receber é muito significativo, as formações foram apenas uma semente, as práticas foram uma experiência viva e o seminário e o livro dois reflexos da valorização do trabalho docente e do comprometimento dos colegas.

Com essa proposta podemos propor um equilíbrio necessário ente o protagonismo dos diferentes atores da escola – crianças, professores e conhecimento – sem “escolarizar” a educação infantil ou torná-la uma antessala do ensino fundamental, garantindo às crianças um espaço para *viver* a sua infância. Isso não significou ignorar o conhecimento, mas fazê-lo considerando a criança

como protagonista ativa, sujeito, promotora e criadora de cultura, sem reduzir sua experiência a aprendizagem mecânica de conteúdo.

Garantir aos educadores um espaço de reflexão da própria prática foi também um dos grandes ganhos dessa pesquisa, assim como tensionar a prática dos usos dos registros pedagógicos como instrumentos para avaliação da oferta na educação infantil. O diário dos professores deixa de ser apenas um instrumento burocrático de registro de conteúdos trabalhados para ganhar contornos de instrumento de reflexão e avaliação da prática. Os registros audiovisuais também se modificaram, deixam de ser apenas um registro de celebração dos momentos vividos para responderem as indagações sobre o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento das crianças.

Outro reflexo importante dessa pesquisa foi o início de um movimento na escola de repensar nossos espaços e os materiais que disponibilizamos às crianças, este é um aspecto que entendo ter profunda conexão com o trabalho desenvolvido, pois na Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, este é um recurso muito importante, o espaço é conhecido como terceiro educador (por lá trabalham professores sempre em dupla). E como nossa escola está de mudança para um novo espaço, o Ateliê começa a ganhar contornos de ganhar um local permanente assim como a biblioteca escolar.

A construção do livro “Vivências na Educação Infantil: (Re)Significando práticas de avaliação na educação infantil” também foi outro ponto positivo deste trabalho. Além de ter sido um importante documento de registro do processo vivenciado pelos participantes também oportunizou o reflexão e autoaprendizagem pelas professoras.

O propósito da pesquisa não foi reproduzir o ambiente de Reggio Emilia, mas utiliza sua concepção como ponto de partida para a construção de novas práticas na escola. O discurso que a escola está engessada, é anacrônica, entre outros, já faz parte do senso comum, sozinho não passa de um discurso vazio, é necessário que os educadores se atrevam a percorrer novos caminhos e, a medida em que buscam experiências diferentes, busquem a reflexão sobre essas práticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAKER, Pauline M. et al. Vozes do ateliê: história de transformação. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 123-152.

BARBOSA, Maria Carmen. Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-17.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 1 v.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 2 v.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BURRINGTON, Barbara. Geografia em transformação: Reggio Emilia, memórias e lugar. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 64-74.

CADWELL, Louise; RYAN, Lori Geismar; SCHWALL, Charles. O ateliê: um Sistema de espaços físicos e conceituais. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 166-189.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Elementos de projeto. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 43-117.

CERON, Liliane. **Registro e documentação pedagógica na educação infantil: concepções e práticas docentes na rede municipal de Novo Hamburgo**. 2016. 55 p. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COTONHOTO, Larissy Alves; AGUM, Rosilena Abílio; COELHO, Gabriela Davel. A documentação pedagógica da educação infantil: aproximações com a abordagem Reggio Emília. **Revista Científica Doctum: Educação**, Caratinga, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em:
<<http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/47/58>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

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

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012, p. 1-9.

_____. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

DAMIANI, Magda; XAVIER, Regina Trilho Otero; GIL, Robledo Lima. A metacognição como experiência pedagógica: conhecendo o processo de criação de si mesmo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES E DESEMPENHO DOS ALUNOS, 4., 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. p. 1-8.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

_____. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. In: **INSUMOS para o debate 2 – Emenda Constitucional n. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 15-29.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 151-166.

_____.; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999b. p. 23-36.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL; INSTITUTO ALANA; ANNA CHIESA. **Guia para discussão para o filme O COMEÇO DA VIDA.** [S.l.: s.n.], 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 137-150.

_____. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 21-31.

_____.; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana a educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2002.

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

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEA, Maria C. S. de. A escrita da história das infâncias: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUAÍBA. Resolução nº 06 /2011. Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Guaíba, revogando a Resolução CMEG 01/2008 e Art. 4º da Resolução CMEG 03/2010. **Conselho Municipal de Educação,** Poder Executivo, Guaíba, RS, 21 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.guaiba.rs.gov.br/conselhos-municipais/conselho-de-educacao/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Expectativas de Aprendizagem:** Proposta Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Guaíba: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

_____. **Projeto Político-Pedagógico:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Noely Klein Varela. Guaíba, 2014.

_____. Lei nº 3.292, de 19 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, para o decênio 2015/2025. **Câmara de Vereadores de Guaíba**, Poder Legislativo, Guaíba, RS, 19 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/g/guaiba>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007. Dados eletrônicos.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LEITE, Márcia Soares de Arruda. **Currículo na educação infantil**: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade. 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LOPES, Daiane Monique Pagani. **Acompanhar, registrar e compartilhar**: um olhar sobre os documentos de compartilhamento da avaliação das crianças nas escolas de educação infantil da rede municipal de Guaíba - RS. 2016. 66 p. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 57-98.

MANTOVANI, Susanna. As creches na Itália hoje: Tradição e inovação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____.; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista**: definição e classificação. Marília: Unesp, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica como instrumento de formação profissional. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 269-288, nov./fev. 2015 - .

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. **Avaliação da qualidade da educação infantil**: um estudo de caso numa perspectiva de participação da comunidade. 2016. 45 p. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235- 248.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; AZEVEDO, Ana. O projeto dos clautros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.).

Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-152.

PASQUALE, Giovanna Di; MASELLI, Marina. **L'arte di documentare:** perchè e come fare documentazione. Milano: Marius, 2002.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana a educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia:** Escutar, Investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Ana Cristina da S. A formação do professor pesquisador. In: UNIVERSIDADE LUTERENA DO BRASIL (Org.). **Pesquisa:** o aluno da educação infantil e dos anos iniciais. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 13-24.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios reflexivos:** estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais.. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHWAL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 31-47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVESP. Reportagem especial - As Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália. **YouTube.com**, [S.l.], 8 jan. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - Folder do Curso

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

LorisMalaguzzi

A criança é feita de cem.
 A criança tem uma centena de línguas
 cem mãos
 uma centena de pensamentos
 uma centena de maneiras de pensar
 de brincar, de falar.
 Uma centena.
 Sempre de uma centena de modos de escutar de
 admiração, de amar
 cem alegrias para cantar e compreender
 cem mundos para descobrir
 cem mundos para inventar
 cem mundos para sonhar.
 A criança tem uma centena de línguas
 (E um cem cem mais)
 mas eles roubam 99.
 A escola e a cultura
 separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
 fazer sem cabeça, para ouvir e não falar
 de compreender sem alegria
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: para descobrir o mundo já está lá de
 cem, eles roubam 99.
 Dizem-lhe: que trabalho e lazer
 realidade e fantasia, ciência e imaginação
 o céu e a terra, razão e sonho
 são coisas que não pertencem juntos.
 E assim eles dizem que a criança
 que o cem não existe.
 A criança diz:
 De jeito nenhum.
 O cem é lá.



Curso de Extensão

A Avaliação, o Registro e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil.

Carga horária: 30 h
 Local: EMEI Noely Klein Varella
 Coordenação: Dra. Ana Cristina
 Rodrigues e Mtda. Daiane Monique
 Pagani Lopes

Com certificação

Objetivos da Formação

1. Compreender o significado e o sentido da avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil a partir da abordagem ReggioEmiliana.
2. Refletir sobre a avaliação no processo pedagógico como forma de:
 - acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças,
 - contribuir para reformulações da prática pedagógica.
3. Reconhecer diferentes momentos, situações, modos de avaliar e atores desse processo.

Cronograma¹

13.07.2017	10.08.2017
24.08.2017	31.08.2017
14.09.2017	21.09.2017
28.09.2017	05.10.2017
23.11.2017	07.12.2017

¹ Sujeito a alterações

Horário

Das 18h às 21h

Local

EMEI Noely Klein Varella

Coordenadora

ANA CRISTINA RODRIGUES

Doutora em Educação – Unisinos
Professora do Mestrado Profissional em Educação-UNIPAMPA

Formadora

DAIANE MONIQUE PAGANI LOPES

Esp. Em Docência na Educação Infantil – UFRGS
Mestranda no Mestrado Profissional em Educação –UNIPAMPA

Inscrições e informações pelo email

daianemonique@gmail.com

Contato; pelo telefone

51.982.10.02.04

Certificação para alunos com no mínimo 75% de frequência

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (Plano Nacional de Extensão)

A extensão, na UNIPAMPA, assume o papel de promover essa articulação entre a universidade e a sociedade, seja no movimento de levar o conhecimento até a sociedade, seja no de realimentar suas práticas acadêmicas a partir dessa relação dialógica com ela.

Além de revitalizar as práticas de ensino, contribuindo tanto para a formação do profissional egresso, bem como para a renovação do trabalho docente, esta articulação da extensão pode gerar novas pesquisas, pela aproximação com novos objetos de estudo, garantindo a interdisciplinaridade e promovendo a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

APÊNDICE B-Slides utilizados no Encontro 2

Modelo Reggio Emilia



Localização de Reggio Emilia



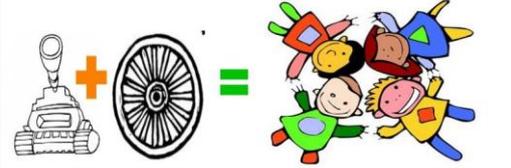
Início da implementação da metodologia de Reggio Emilia



- As origens desta metodologia começaram na primavera de 1945, no final da Segunda Guerra Mundial. Pessoas de uma aldeia, situada a poucos quilômetros de Reggio Emilia decidiram construir e gerenciar uma escola para crianças.
- Com a venda do material abandonado pelos alemães após sua fuga, a comunidade começa a financiar e realizar esse projeto.

- Foi inicialmente auto-gerida pelo povo, até passar para gestão municipal.

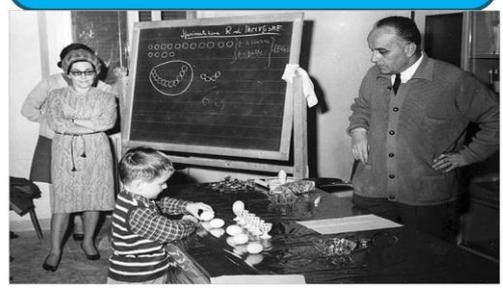
Outras escolas se uniram a esta iniciativa, incentivadas pelas mulheres e com a colaboração do Comitê de Libertação Nacional.



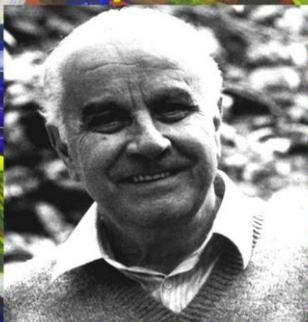
- Nesta época, havia um forte desejo dos pais de Reggio Emilia que seus filhos pudessem frequentar a escola e receber uma, educação criativa e inovadora livre da opressão.



Loris Malaguzzi



Loris Malaguzzi



As cem linguagens



- Malaguzzi inspira os adultos a reconhecer e valorizar todas as formas de expressão e comunicação das crianças.
- Na abordagem Reggio Emilia, a escuta é visto como um verbo ativo, não passivo. Ouça a mensagem, dê sentido e valor à pessoa que fala.

Como Carlina Rinaldi, consultante pedagógica para Reggio Children, dijo:

“Si nosotros reconocemos que los niños son activos protagonistas en la construcción del conocimiento, entonces el verbo mas importante en la practica educativa no sería hablar, si no escuchar. Escuchar significa, estar abierto a lo que otros tienen que decir, escuchar sus 100 lenguajes, con todos nuestros sentidos” (Rinaldi 1999:7)



Quem foi Loris Malaguzzi?

- É o iniciador e inspirador da aventura educacional Reggiana.
- Professor e educador que dedicou sua vida à construção de uma experiência educacional de qualidade, onde a aprendizagem é alcançada através da investigação e experimentação.
- Também trabalhou na criação de pré-escolas municipais na Itália.

- De acordo com Loris Malaguzzi existem duas teorias que ligam linguagem e pensamento: As cem linguagens de expressão e a noção de Atelier.
- Estes dois aspectos intimamente relacionados simbolizam a essência da abordagem Reggiana.
- Ao escrever 100 Linguagens da Criança, Malaguzzi reconhece todas as maneiras diferentes da criança interpretar o mundo e representar suas idéias e teorias sobre o mundo.

Princípios básicos de seu projeto educativo.

- CULTURA DA INFÂNCIA E APRENDIZAGEM DE JUROS
- PEDAGOGIA: RELACIONAMENTO E PARTICIPAÇÃO
- ESTRATÉGIA DO GRUPO DE TRABALHO
- FUSÃO ENTRE VÁRIAS LINGUAGENS
- FORMA EDUCATIVA DE VIVER O ESPAÇO
- VISIBILIDADE DA APRENDIZAGEM
- FAMÍLIA EXTENSA COMO MODELO

Ambiente



O ambiente é crucial neste método, mesmo por que ele é considerado o terceiro professor.

- Com o ambiente, pretende-se que as crianças se sintam confortáveis e que o espaço seja acolhedor.
- O clima deve ser sempre de calma e serenidade.



- Dentro de cada sala de aula deve ter 25 crianças e dois professores, trabalhando em conjunto com um Atelierista e um Pedagogo.
- As crianças são agrupadas por idades.
- Eles são motivados a trabalhar com outros para resolver problemas, brincar sozinhos, com pequenos grupos ou grandes grupos.



- O papel do professor dentro desta metodologia é a formação contínua, o professor deve sentir a necessidade de enriquecer a cada dia, resultando em reflexo de seus pensamentos, causando mudanças nas suas ações.
- Aqui o professor ouve a criança, deixa-o tomar a iniciativa e também orienta de forma produtiva.



- A concepção e utilização de espaço motiva reuniões, comunicação e relacionamentos.
- Há uma beleza e ordem na concepção e organização de todos os espaços da escola, bem como os materiais e equipamentos.
- Cada canto do espaço tem identidade e propósito, é rico em potencial para interessar e comunicar, é valorizado e cuidado por/para crianças e adultos.



Uma escola que utiliza a metodologia de Reggio Emilia deve ter as seguintes qualidades:

- A entrada deve ter todas as informações e documentos da organização da escola.
- Você deve ter uma área comum para comer e cozinhar.
- Salas de aula deve ser subdividida em duas áreas contínuas.
- Uma oficina de arte deve ter lotes de materiais, ferramentas e recursos para ser usado por crianças para explorar, experimentar, expressar e criar pensamentos.
- A sala de música.
- Uma área para atividades psicomotoras.
- Áreas verdes.

Papel do professor



- O professor deve ter um perfil profissional com uma visão ampla e complexa para realizar com as crianças uma experiência não apenas educacional, mas também cultural e social.
- Os professores atuam como mediadores entre incerteza e conhecimento, eles são uma parte vital do processo educativo e como tal estão comprometidos a estar em reflexão contínua do seu papel.



- O professor dá às crianças a representação do que elas sabem e o que elas imaginam. Eles são os mediadores do conhecimento, e ao mesmo tempo estão abertos a aprender com os alunos em colaboração mútua.
- Se proporciona uma grande responsabilidade ao professor e ao mesmo tempo uma grande liberdade.



Papel da criança

- A relação educativa adulto – criança deve ser de grande respeito mútuo e muita reciprocidade; nessa relação à criança e o professor, interagem como uma fonte de recursos e riqueza.
- A própria escola é definida, portanto, como uma comunidade educativa em que "nos educamos" em vez de "nós educamos".



- ❖ O papel da criança em Reggio Emilia, está incluído na sua filosofia :

A criança deve ter algum controle sobre onde vai a sua educação e aprendizagem deve ser baseada em experiências que incluem tocar, mover-se, ouvindo e observando.

- As crianças devem manter relações com os outros e com os materiais ao redor com o qual podem experimentar e explorar.



- As crianças devem ter a oportunidade de crescer e de se expressar. Reggio Emilia respeita a criança e acredita firmemente no desenvolvimento natural deste.
- O clima, o sol, a vida do arco-íris e da cidade, os aspectos do dia-a-dia, contrariando teorias muito academicamente focada, são os elementos que fornecem aprendizagem significativa a longo prazo.



A função da família em Reggio Emilia.



- Os pais ou familiares são incentivados a participar em projetos, fornecendo conhecimentos e aprendendo com as crianças. O enfoque em desfrutar o conhecimento é aparente.
- Os pais estão envolvidos com uma prática explícita, comunicativa, pronta para documentar o que a escola faz para as crianças. Sua avaliação é o cenário para participação, que favorece às crianças o interesse e a curiosidade dos alunos para aprender coisas, noticiar as coisas que estão acontecendo ao seu redor. Aí vem "construtivismo", ou seja, eles estão construindo seu próprio conhecimento por meio de projetos que existem e são baseadas em experiências.

Os pais também são importantes dentro dessa metodologia, uma vez que estes estão integrados no projeto com a função de colaborar com eles e com a aprendizagem de seus filhos.



Frases



Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99.

Nuestra tarea en cuanto a la creatividad, es ayudar a los niños que suban sus propias montañas, tan altas como sea posible. No se puede hacer más.

Desde el principio, la curiosidad y el conocimiento rechazan las cosas simples y aisladas; gustan de encontrar medidas y relaciones de situaciones complejas, e investigan hasta el placer de transgredirlas y de cambiarlas de significado.

APÊNDICE C-Slides utilizados no Encontro 5



As especificidades da ação pedagógica com bebês.

- Função social - Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade.
- Função política - Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos.
- Função pedagógica - Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Do ponto de vista político-pedagógico, podemos selecionar três aspectos das diretrizes curriculares que são imprescindíveis na constituição de proposta(s) para a educação dos bebês em espaços de vida coletiva.

O primeiro é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural, e que procure construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças.

O terceiro é a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças.

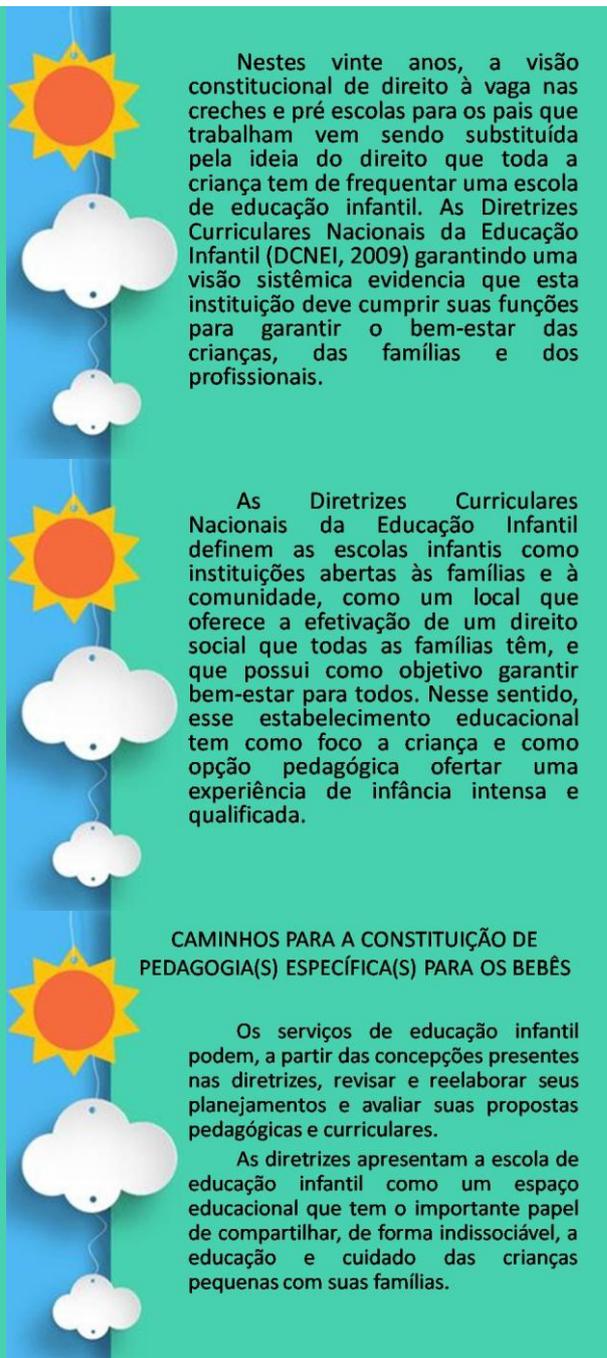
Nestes vinte anos, a visão constitucional de direito à vaga nas creches e pré escolas para os pais que trabalham vem sendo substituída pela ideia do direito que toda a criança tem de frequentar uma escola de educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) garantindo uma visão sistêmica evidencia que esta instituição deve cumprir suas funções para garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem as escolas infantis como instituições abertas às famílias e à comunidade, como um local que oferece a efetivação de um direito social que todas as famílias têm, e que possui como objetivo garantir bem-estar para todos. Nesse sentido, esse estabelecimento educacional tem como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada.

CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE PEDAGOGIA(S) ESPECÍFICA(S) PARA OS BEBÊS

Os serviços de educação infantil podem, a partir das concepções presentes nas diretrizes, revisar e reelaborar seus planejamentos e avaliar suas propostas pedagógicas e curriculares.

As diretrizes apresentam a escola de educação infantil como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e cuidado das crianças pequenas com suas famílias.



Educar bebês na vida coletiva da escola

Cada família tem um modo de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar as crianças. E estas ações podem ser realizadas de diversas formas, afinal as diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar suas crianças pequenas.

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias, e a comunidade local, para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês.

A escola, com a participação dos pais, organiza em seu projeto político e pedagógico, um modo de conceber a educação das crianças pequenas e oferecer práticas de vida coletiva, sem se descuidar das singularidades de cada família, de cada bebê e de cada profissional.

ORGANIZAR UM PERCURSO EDUCATIVO PARA OS BEBÊS

Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos comprometimento e responsabilidade. A tarefa dessa pedagogia da infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação.

Para realizar o percurso o professor de berçário possui alguns instrumentos: a observação, o planejamento, as ações e experiências e o acompanhamento e a avaliação.

O acolhimento

A inserção das crianças na escola exige que os professores estabeleçam um contato pessoal com cada família. Para as crianças, especialmente os bebês, os primeiros dias de frequência à creche é uma fase de grande mudança e elas precisam de um ambiente que lhe ofereça segurança emocional, acolhimento e atenção.

O acompanhamento/avaliação

Ao longo do processo, a professora deverá constituir estratégias - através de distintos instrumentos como fotos, desenhos - para acompanhar tanto o seu trabalho pedagógico como para coletar dados sobre as crianças no que se refere tanto à vida do grupo como aos processos vividos por todas as crianças individualmente. Os registros, após sua organização, tornam-se um documento para contar para as crianças e suas famílias seus os percursos de aprendizagem individuais e coletivos.

Um currículo para os bebês

Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo, para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche, significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas. As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças. Essas práticas sociais são estruturadas através de linguagens simbólicas com conteúdos culturais. As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade.

Uma pedagogia de encontros e relações

Numa sala de berçário muitas relações se estabelecem. Relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Porém as relações que se estabelecem entre os diferentes adultos pais, professores e demais profissionais não pode ser descuidada.

Uma pedagogia para o dia a dia da sala de bebês

Para organizar um percurso de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês é preciso que se tenha um Projeto Político-pedagógico que defina objetivos de longo prazo, pois a formação humana é algo que necessita de tempo. Além disso, cabe à escola saber o que cada bebê, e o grupo de crianças pequenas precisa para, assim, construir estratégias que possam oferecer às crianças as ferramentas necessárias para compreender e apresentar-se ao mundo. Os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança. Os ambientes, quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo.

DESAFIOS PARA CONSTRUIR UM DIA A DIA COM OS BEBÊS

O cotidiano das crianças na sala de bebês vai sendo construído através de atos de cuidado e educação dos docentes.

Grande parte das intervenções da professora ocorrerá no sentido de facilitar as relações sociais, transmitir as possibilidades das brincadeiras em sua multiplicidade e riqueza.

É importante, ao selecionar os materiais, pensar numa proposta de trabalho com as crianças que leve em consideração o critério da diversidade social e cultural. Portanto, nesses momentos tradicionalmente vistos apenas como educativos é preciso um profundo olhar de cuidado do professor, cuidado na seleção dos materiais, cuidado para estar atento às expressões das crianças, cuidado para dar o tempo adequado para o desenvolvimento da atividade.

APÊNDICE D-Slides utilizados no Encontro 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil
 Especialização em Docência na Educação Infantil – 2ª Ed.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
 Daiane Monique Pagani Lopes

ACOMPANHAR, REGISTRAR E COMPARTILHAR:
 um olhar sobre os documentos de compartilhamento da
 avaliação das crianças nas escolas de educação infantil da rede
 municipal de Guaíba - RS.

Prof. Orientador: Dr. Gabriel Andrade Junqueira Filho
 Banca Examinadora: Prof. Ms. Lucía Lima da Fonseca e Prof. Ms. Anna Cristina Rosa da Silva.

Maior - 2016

A PESQUISA

- Formação;
- Orientação Educacional e Educação Infantil;
- Experiência como professora, mãe e orientadora (pareceres para encaminhamentos).

JUSTIFICATIVA

- Mãe;
- Educadora;
- Orientadora;
- Pesquisadora.

Pergunta de Pesquisa

Quais as características dos documentos de compartilhamento da avaliação das crianças nas escolas municipais de educação infantil de Guaíba das turmas de 4 e 5 anos?



Caminhos Metodológicos

1. coleta de amostras dos documentos elaborados pelos professores da rede – 90 documentos;
2. entrevistas semiestruturadas - 3 professoras e 1 supervisora escolar;
3. análise e interpretação dos dados e consequente apresentação dos resultados na forma de planilhas;
4. Problemática dos achados de pesquisa à luz dos referenciais teóricos;
5. Conclusões.

Objetivos Gerais

- Conhecer os instrumentos que fazem parte do processo de acompanhamento e avaliação das crianças de 4 e 5 anos e que são entregues às famílias semestralmente para compartilhar o processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças das Escolas Municipais de Educação Infantil de Guaíba-RS;
- Analisar as características formais de composição destes documentos;
- Problematicar as características formais desses documentos à luz do referencial teórico adotado.

Os documentos e os sujeitos da pesquisa

- 9 instituições que atendem exclusivamente educação infantil;
- 90 documentos coletados e 78 analisados;
- 3 professores de 3 escolas diferentes e 1 supervisora escolar;
- Recorte nas turmas de 4 e 5 anos;
- Turmas atendidas em turno parcial.

Expectativas de Aprendizagem: Proposta Curricular Para Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Documento norteador da rede;
- Construído em 2012;
- Debate envolvendo todos os professores e colaboradores da rede;
- Pensado para todas as etapas que a rede oferece: educação infantil e ensino fundamental.

Avaliação na Educação Infantil

“avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”

(HOFFMANN, 1996, p.12)

“a avaliação deve servir basicamente para *intervir, modificar e melhorar* nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos nossos alunos”

(BASSEDAS, 1999, p.171)

“... a avaliação que a professora faz do aluno influi e condiciona a imagem que cada menino ou menina vai formando em relação às suas capacidades e às suas possibilidades de seguir com um certo sucesso na sua escolaridade. Por outro lado, também tem uma influência nas expectativas que a mãe, o pai e as outras pessoas significativas do seu ambiente vão criando em relação a ele ou ela.” (Bassedas, 1999, p.165)

Infância

“O novo no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência. De atenção. De escuta. De incícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar incícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre infância e filosofia.”

KOHAN (2009, p.31)

Criança

Aries (1978)
Sarmiento (2009)

“A criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda do seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou hábitos tidos como expressões da verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção.”

(GOUVEA, 2009, p. 102)

Educação Infantil

“Por ser educação infantil, um espaço e um tempo pedagógico, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados. A função educativa institucionalizada também inclui o estabelecimento de normas e convenções, comportamentos e conhecimentos que juntos constituem o domínio das conquistas realizadas pelos homens ao longo da história.”

(REDIN, 1998, p.136)

Análise dos Documentos



Nomenclaturas

- Parecer (1º ou 2º) Semestre;
- Parecer Avaliativo;
- Avaliação (1º ou 2º) Semestre;
- Parecer Sobre a Aprendizagem e Parecer Descritivo (ambos no mesmo documento, cada um com uma seção diferente);
- Parecer Descritivo;
- Boletim Informativo da Educação Infantil – Parecer Descritivo;
- Um documento com ausência de qualquer nomenclatura.

Os documentos

- Nestes documentos, pode-se observar alguns totalmente escritos em forma de texto; um único dentre eles com alternativas de múltipla escolha e outros que organizam-se mesclando os dois tipos.
- A maioria dos documentos traz uma linguagem clara, informal e pessoal. Procuram se aproximar do leitor sem perder o caráter documental.
- Ainda a respeito das características formais desses documentos, podemos constatar que alguns deles possuem erros de grafia ou gramaticais, como de concordância verbal ou nominal.

Sobre quem eles falam

- Sobre a criança, ele ou ela, o educando ou citam seu nome próprio;
- Sobre o professor (a) ou educador;
- Funcionário da escola;
- A mãe é citada em relação a adaptação;
- Avó aparece em um dos textos como alguém que busca a criança na escola.

Aspectos formais dos documentos

- Um dos documentos registra o número de presenças dos alunos e outro registra o número de presenças, faltas e dias letivos.
- Consta nome completo do aluno, cabeçalho com dados da escola e nome do professor (a).

Documentos de Múltipla Escolha Marcar “sim”, “não” ou “em processo”

- se houve ou não dificuldade na adaptação;
- se o aluno expressa necessidades, desejos e sentimentos;
- se o aluno conhece e respeita algumas regras de convívio social;
- se apresenta motricidade ao recortar com a tesoura;
- se reconhece a grafia do seu nome e identifica-o nas diversas situações do cotidiano;
- se comunica-se oralmente para manifestar suas necessidades;
- se tem interesse em conhecer gêneros orais e escritos;
- se produz trabalhos artísticos utilizando desenho, pintura, modelagem, colagem e construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção;
- se reconhece as principais formas geométricas;
- se relaciona número e quantidade até o 5;
- se tem hábitos de higiene pessoal;
- se alimenta-se de forma adequada;
- se aceita alimentos diversos.

Momentos da rotina

- alimentação;
- atividade dirigida;
- dança;
- vídeo;
- hora da história ou hora do conto;
- musicalização;
- praça;
- pátio;
- tempo livre;
- brinquedo livre.

Projetos de Trabalho

Projeto Amizade, Projeto Mãos Unidas Abraçam o Mundo e Projeto Reciclando com ao som do alfabeto. Esses projetos foram citados todos em uma mesma escola, e no parecer escolar são anunciados que foram trabalhados na turma, mas sem detalhes em relação a seus objetivos ou sobre as interações das crianças - e mais especificamente da criança do parecer individual - ao longo do desenvolvimento desses projetos.

Reflexões

- Textos com objetivo de rotular e adjetivar as crianças, tanto pelo lado positivo, quanto pelo lado negativo, expressos de forma descontextualizada;
- Em alguns documentos pouco se evidencia sobre as características das produções das crianças (desenho, modelagem, brincadeiras, etc.), as interações com diferentes objetos de conhecimento e com outras crianças, e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças desta faixa etária;
- Falta relação entre as atitudes dos alunos e a mediação realizada pelo professor;

- Registros genéricos que pouco falam sobre o aluno e sua experiência na escola;
- Instrumentos com textos basicamente iguais que em nada retratam as particularidades e singularidades do percurso de cada criança na educação infantil;



Por outro lado

- Alguns exemplos de documentos que reportam observações individualizadas sobre a criança, deixando transparecer um olhar específico, singular e sensível sobre cada uma, como preferências, iniciativas, características de suas produções, etc.
- Em alguns documentos pode-se observar um texto de finalização com uma despedida “carinhosa” dos alunos, pela professora, e, de certa maneira, endereçando, mesmo que apenas nesse momento, o documento também às crianças.

Concepções presentes nos documentos

- Criança:

A criança significada como obediente, cordial, doce, passiva ou inadequada, sugerindo que a interferência do adulto sempre é necessária para o desfecho das situações em que as crianças estão envolvidas.

- Infância:

Documentos demonstram a surpresa do adulto ao se depararem com as potencialidades e o posicionamento dos alunos vivenciados na infância.

- Educação Infantil:
- Apesar de abordarem pouco sobre as aprendizagens, quando elas aparecem estão associadas àquelas aprendizagens mais escolarizadas.
- A expectativa da professora em relação ao choro, ansiedade e estresse da criança, durante o período escolar chamado adaptação, deixa transparecer que a professora reconhece o inserimento da criança na escola como uma fase geralmente dolorosa para a criança.
- Ambiente com regras pré-definidas.
- A relação que se estabelece entre o tempo da criança e o tempo do adulto, que não considera o tempo da criança igualmente importante.

Entrevistas

- Possuem horário de planejamento, materiais e recursos disponíveis para realizar a construção destes instrumentos, mas na maioria das vezes, levam para casa para fazer no tempo livre pois na escola não dá tempo de concluir as produções.
- Recebem um roteiro que serve como base para a construção desses documentos.
- Algumas procuram anexar produções das crianças para ilustrarem um pouco do que é passado no documento.

Considerações Finais

Compartilhar com as famílias as vivências das crianças na escola de educação infantil não é uma tarefa fácil, é algo muito subjetivo, esta intimamente ligado ao momento vivido e ao caminho percorrido pelas crianças e pela professora, responsável por acompanhá-las, registrar o que considera significativo sobre elas e traduzir, em palavras, o que considera importante de ser compartilhado com os familiares das mesmas.

O instrumento idealizado para este fim deve contemplar uma variedade maior de critérios sobre as crianças, deve abordar questões referentes ao desenvolvimento social e cognitivo, mas também, as situações de insucesso, frustração, os conflitos vividos pela criança, fundamentais na composição e no funcionamento da singularidade de cada criança. Ainda assim, este documento por si só não bastaria para demonstrar a caminhada e o que foi significativo para e sobre a criança nesse processo.

APÊNDICE E-Slides utilizados no Encontro 7

Registro e Planejamento do Ateliê

28.09.2017

A abordagem para o registro seja viabilizar um terreno, um espaço do individual e um espaço mais objetivo para informações que possam ser compartilhadas. Nesse sentido, o espaço livre **PRECISA SER PREENCHIDO**, de alguma forma, particular ou não, para que o processo pedagógico de educar se desenvolva.

Os registros e as crianças
Os registros por meio de fotos e da própria produção das crianças, colocadas de forma acessível para os pequenos, trazem a memória do que foi realizado, das experiências vividas e dos aprendizados. As crianças se reconhecem e identificam suas conquistas.

Os registros e as famílias
Estando acessíveis às famílias as informações são compartilhadas e pais e responsáveis podem compreender melhor o trabalho desenvolvido no creche.

Os registros e a creche
Estes registros são a memória viva da creche. É um arquivo rico de referências e também podem contar a história do que é tradicional e ritual para a instituição.

A trajetória das crianças não é feita só de sucessos, e os registros devem ser fiéis a isso. Valorize os processos: escreva sobre as tentativas e descobertas, não apenas resultados. Anote, inclusive, falhas e dificuldades ainda não superadas, pois isso é o que vai ajudar a discutir os próximos passos para aquela turma. Considere as vontades, interesses e participações, se conseguiram compreender orientações e se adquiriram algum novo conhecimento.

Registre também o próprio trabalho que foi a educação do professor em sala, de que forma isso estimulou as crianças, como trabalhou projetos de ressocialização ou de aprendizagem. Dessa forma, além de criar um registro das habilidades e desafios das crianças, os educadores são capazes de se autoavaliar, se planejar, refletir sobre o que está fazendo, não ficar de mãos firmes imobilizadas. Isso se impõe ao uso racional de espaços. Alguns acontecimentos em que não soube como agir. Decisões que poderiam ser repensadas. A crítica imediata que dá a força um caminho mais consistente nos próximos dias.

Inclua a produção das crianças - tanto as crianças, no caso de pinturas ou colagens, quanto fotos das atividades. Apesar de esses resultados estarem claros, o que importa é o trabalho de cada uma delas no momento. As imagens facilitam esse acesso e ficam a disposição de analisar algumas fotos das crianças que despertaram atenção. Use isso, afinal, o centro do registro.

Registre com foco no **ritual**, meltem uma imagem geral da sala de aula naquele dia - quem estava presente e quem faltou, quem chorou, quem se alimentou ou se recusou a comer, problemas de compartilhamento, etc... É interessante acrescentar ainda notas sobre dúvidas ou curiosidades que surgiram durante a aula, perguntas dos alunos ou respostas a pesquisas, isso mantém o professor consolidado no interesse do caso, e mostra que ele está disposto a estimular seus interesses.

Registros de **atividades**: descrevem um exercício feito com as crianças. Devem incluir o objetivo da atividade, quais os materiais empregados (desse objetivo até as mídias utilizadas), quais dicas os alunos deveriam realizar e o que realizaram de fato. Explique como eles se organizaram, o que produziram e o que aprenderam preparando, produzindo, lendo, perguntando, a classificar, selecionar e propor. Fugiram ao tema? Por que? Para qual assunto? As questões levantadas por eles foram pertinentes?

Registros sobre as **crianças**: eles pontuam o comportamento e desenvolvimento de cada criança individualmente e podem trazer considerações não só sobre o aprendizado cognitivo, mas, também, o emocional - e como ele está interagindo, passivo ou negativamente, no desenvolvimento. Algumas escolas fazem esse acompanhamento através de fichas com metas de objetivos, isso é uma forma visualmente simples, mas garanta que haja, complementarmente, espaço para comentários.

Registros em fotos e vídeo

Registro da atividade do professor

Por fim, reserve algumas linhas para planejamento. Será que as atividades merecem continuação? Quais competências podem ser exercitadas a partir daí? Quais mudanças beneficiariam o processo de aprendizagem?

Registros em fotos e vídeo







Descoberta da menina de lacinho verde

Uma pedagogia 2.0 nos relacionamentos e brincamos juntos





Portfólio

Mas afinal, o que é um portfólio?

Durante muito tempo, o portfólio foi tido apenas como uma coleção organizada de trabalhos executados em um determinado período de tempo, por fotógrafos, desenhistas, arquitetos, jornalistas, artistas plásticos etc. Era uma forma de expor suas qualidades e experiências profissionais.

Na Educação, o portfólio tomou uma função ainda maior, e se tornou um instrumento de avaliação, que dá visibilidade ao conhecimento apreendido, que leva à reflexão, que evidencia os diferentes elementos do desenvolvimento dos alunos. Não é, portanto, só uma amostragem das atividades.

Portfólio

A avaliação precisa estar baseada em registros que permitam o acompanhamento dos diferentes momentos pedagógicos. Essa avaliação possibilita ao professor compreender o processo de aprendizagem dos alunos, avaliar os resultados, avaliar os processos de ensino e de aprendizagem.

O objetivo principal do portfólio, de acordo com a literatura, não somente para avaliar os alunos, mas também para que os professores possam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, avaliar os resultados, avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, o portfólio pode ser usado para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, avaliar os resultados, avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. O portfólio também pode ser usado para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, avaliar os resultados, avaliar os processos de ensino e de aprendizagem.

Este instrumento de avaliação precisa estar baseado em registros que permitam o acompanhamento dos diferentes momentos pedagógicos, e os professores precisam ter acesso a esses registros.

Questões orientadoras	Questões orientadoras
<p>Objetivos</p> <p>1. Qual o objetivo principal do portfólio?</p> <p>2. Qual o objetivo secundário do portfólio?</p> <p>3. Qual o objetivo terciário do portfólio?</p> <p>4. Qual o objetivo quaternário do portfólio?</p> <p>5. Qual o objetivo quintário do portfólio?</p> <p>6. Qual o objetivo sextário do portfólio?</p> <p>7. Qual o objetivo sétimo do portfólio?</p> <p>8. Qual o objetivo oitavo do portfólio?</p> <p>9. Qual o objetivo nono do portfólio?</p> <p>10. Qual o objetivo décimo do portfólio?</p>	<p>Questões orientadoras</p> <p>1. Qual o objetivo principal do portfólio?</p> <p>2. Qual o objetivo secundário do portfólio?</p> <p>3. Qual o objetivo terciário do portfólio?</p> <p>4. Qual o objetivo quaternário do portfólio?</p> <p>5. Qual o objetivo quintário do portfólio?</p> <p>6. Qual o objetivo sextário do portfólio?</p> <p>7. Qual o objetivo sétimo do portfólio?</p> <p>8. Qual o objetivo oitavo do portfólio?</p> <p>9. Qual o objetivo nono do portfólio?</p> <p>10. Qual o objetivo décimo do portfólio?</p>

Questões orientadoras	Questões orientadoras
<p>Objetivos</p> <p>1. Qual o objetivo principal do portfólio?</p> <p>2. Qual o objetivo secundário do portfólio?</p> <p>3. Qual o objetivo terciário do portfólio?</p> <p>4. Qual o objetivo quaternário do portfólio?</p> <p>5. Qual o objetivo quintário do portfólio?</p> <p>6. Qual o objetivo sextário do portfólio?</p> <p>7. Qual o objetivo sétimo do portfólio?</p> <p>8. Qual o objetivo oitavo do portfólio?</p> <p>9. Qual o objetivo nono do portfólio?</p> <p>10. Qual o objetivo décimo do portfólio?</p>	<p>Questões orientadoras</p> <p>1. Qual o objetivo principal do portfólio?</p> <p>2. Qual o objetivo secundário do portfólio?</p> <p>3. Qual o objetivo terciário do portfólio?</p> <p>4. Qual o objetivo quaternário do portfólio?</p> <p>5. Qual o objetivo quintário do portfólio?</p> <p>6. Qual o objetivo sextário do portfólio?</p> <p>7. Qual o objetivo sétimo do portfólio?</p> <p>8. Qual o objetivo oitavo do portfólio?</p> <p>9. Qual o objetivo nono do portfólio?</p> <p>10. Qual o objetivo décimo do portfólio?</p>

Qual a importância de organizar os registros para elaborar uma documentação pedagógica para crianças e professores? O que acontece quando a documentação pedagógica é feita da rotina do ensino e aprendizagem?



Ao passear o olhar pelas obras reunidas, o visitante é convidado a pensar na mensagem implícita na arrumação proposta pelo curador: → O que está por trás da narrativa? → Como esse conjunto de obras me provoca? A pesquisadora sueca Liselott Olsson defende que a documentação pedagógica deve ser usada por professores e crianças para visualizar problemas, identificar caminhos para pesquisar e criar coletivamente possibilidades para ampliar as brincadeiras e explorações.

Nesse sentido, como pensar:

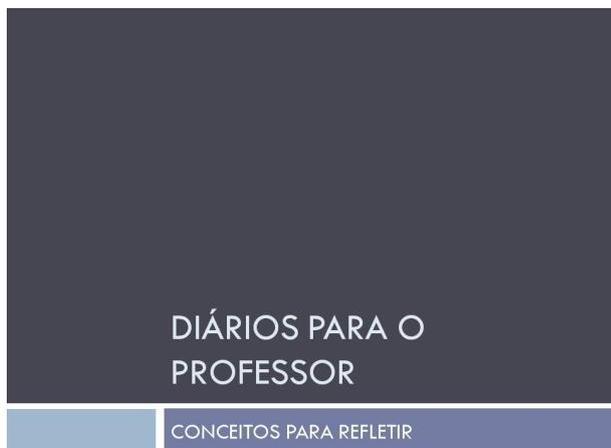
- 1- Estamos usando a documentação pedagógica (registros do professor e das crianças) para refletir sobre processos e aprendizagens?
 - 2- Como estamos fazendo uso desses registros? Estamos preparando espaços e organizando os materiais para convidar as crianças e refletir as experiências? Fotos dos processos e das descobertas, produções, materiais estão provocando diálogo entre professores e crianças?
 - 3- O professor faz uma provocação ou apresenta os desenhos organizados de acordo com uma "mensagem"? Por exemplo, ao constatar o desenho do sol e da criança nos processos das crianças, o professor toma os desenhos que revelam essas descobertas. Ou, os registros são uma documentação de rotina, o professor identifica que um objeto foi usado de forma diferente: registra os casos e organiza um painel com essas fotografias para provocar conversas.
- Liselott diz que é o papel da documentação refletir e organizar que novas ideias e ações podem surgir, tanto para as crianças aprendendo a pensar, quanto para os professores levantando pistas para novas propostas articuladas com os interesses e descobertas. Como no museu alemão, costela-se um campo de relações em torno do encontro, do respeito pelas ideias, pelos desejos e pela investigação.

Relatório

- Quais registros foram feitos?
- Quais reflexões apontaram as jornadas de aprendizagem das crianças?
- Quais questões quero responder por meio dos relatórios?
- Quais foram os meus principais desafios no semestre e quais os desafios encarados pelas crianças?
- Quais narrativas importantes tornam visíveis as aprendizagens?
- Como traduzir as experiências em palavras? Dá para traduzir as emoções?

Avaliação do trabalho do professor (RE)planejamento coletivo (RE)forma de compartilhar as produções dos alunos por toda a escola

APÊNDICE F-Slides utilizados no Encontro 8



“É chamado de diário de campo o instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador. Inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, etc, [...]é um instrumento essencial do pesquisador”.

(VÍCTORA,2000)

DIÁRIO DE CAMPO

* Consiste num instrumento de Anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia

* Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.

* Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

Originado do Campo da Antropologia e amplamente utilizado em Pesquisas Etnográficas.

* **Retrato dos sujeitos (aparência, maneira de vestir, modo de falar e agir, particularidades dos indivíduos);**

* **As visões de mundo do observado (grau de religiosidade, valores, elementos culturais ligados ao processo de trabalho, de saúde ...);**

* **Reconstrução do diálogo (palavras, gestos, expressões faciais, pronúncias);**

* **Descrição espaço físico (desenho espaço, mobília);**

* **Comportamento do observador (aspectos que possam interferir na coleta de dados);**

* **Descrição de atividades (detalhamento);**

* **Relatos de acontecimentos (forma como aconteceram e natureza das ações).**

“Não há necessidade de serem registradas apenas observações, interpretações e conclusões individuais, mas convém relatar individualmente também os resultados das discussões que venham ocorrendo [...]”

(Falkembach, 1987)

Sistematização do Diário de Campo

Diário da observação

*anotações breves, datadas e localizadas;

*anotações de impressões e descrições

; *quem, onde, como, quando, o que aconteceu.

Diário da pesquisa

* questionamentos levantados a partir da observação e o desenvolvimento de análises que servirão para orientar a observação (decidir quem ou o que será observado posteriormente) e,

sobretudo dar início ao plano de redação do relatório da pesquisa;

* questões, hipóteses, dúvidas, leituras, etc.

BEAUD, WEBER, 1998

Diário dos Fazeres:

- * Plano de trabalho concreto refletido sobre o Diário de Observação e de Pesquisa
 - * Objetivo Geral claro e definido
 - * Objetivos Específicos como desdobramentos do Geral (se necessário)
 - * Atividades voltadas para atingir os objetivos
 - * Estratégias Metodológicas de acordo com as atividades e objetivo(s)
 - * Avaliação no dia, nos momentos de trabalho, sobre a aula em si, dos saberes presentes, nos desenvolvimentos localizados, sobre atitudes pedagógicas mediadoras e observadas
- GUEDES TRINDADE, 2011.

Diário da Experiência de Saber Feito:

- * Escrita livre sobre o vivido, o experimentado, o sentido, em forma de texto descritivo, narrativo, dissertativo, prosa poética ou como sua autoria permitir e desejar, desde que seja registrado o processo na sua inteireza, com as reflexões mais profundas e essenciais, interpretando o observado e desvelando os próximos desafios
- GUEDES TRINDADE, 2011

DICAS PARA O PROFESSOR-PESQUISADOR:

- * não adiar a tarefa;
- * registrar antes de falar para não confundir;
- * escrever as anotações e em lugar sossegado e tranqüilo;
- * dar-se tempo para escrever as notas;
- * esboçar frases-chaves e tópicos antes de começar a escrever;
- * escrever de forma cronológica;
- * deixar as conversas e acontecimentos fluírem no papel;
- * acrescentar o que foi esquecido na primeira escrita;
- * compreender que esse método é trabalhoso e demanda tempo, mas traz uma riqueza ímpar para o processo educativo.

(BOGDAN, BIKLEN, 1994)

“ [...] os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados, Caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fato concreto, virá freqüentemente a deturpá-lo”. (FALKEMBACH, 1987)

Segundo Ielmo de Lima, Regina Nêto e Keli Pio, o diário:

“É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo casístico”, como também um caráter “investigativo e de síntese cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”. (p. 3, 2007.)

Quanto ao que deve ser anotado no diário de campo:

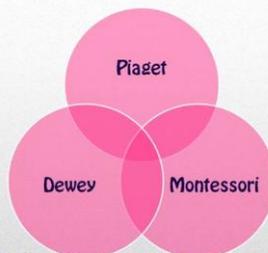
- * a observação do processo de trabalho
- * o meio físico e social,
- * a descrição de como é realizado o atendimento,
- * os tipos de relações geradas entre os sujeitos envolvidos no processo,
- * o registro das condições físicas, físicas e materiais,
- * os conflitos e correlações de força,
- * os contextos e limites institucionais, as visões de mundo que permeiam o ambiente observado e o forma como estão organizados os grupos locais, [estando este investigador pautado em construções teórico-metodológicas e por um compromisso ético-político que direcione a análise e sistematização dessa realidade.]

BIBLIOGRAFIA:

- BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. Notas de campo. In BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. P.150-175.
- FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo - um instrumento de reflexão. In: *Contexto e educação*. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 [jul./set. 1987], p. 19-24
- GERHARDT, L.E., LOPES, M.J.M., ROESE, A., SOUZA, A. A construção e o utilização do diário de campo em pesquisas científicas. *Interacional Journal of Qualitative Methods*. 2005.
- GUEDES TRINDADE, Ana Felícia. *Das Práticas Mediadoras de Aprendizagem aos Diários de Aulas*. SPPASE PUC/RS. 2011.
- LIMA, Ielmo Cristiano Sasso de, et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Ilexis & Contextos*. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. [jun./jul.2007].
- VICTORA, C.G. et al. *Pesquisa Qualitativa em Saúde: introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000
- Seminário sobre Documentação e Diário de Campo, Documentação e Diário de Campo, 2010, UFRJ.

MODELO REGGIO EMÍLIA

- A proposta central de Reggio consiste em desenvolver "as cem linguagens da criança".
- A proposta pedagógica das escolas de Educação de Infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores/educadores são essenciais.
- Em Reggio, os professores/educadores entendem que as crianças falam para dizer algo, para comunicar como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de *Pedagogia da Escuta*, ou seja, as falas são registadas e tornam-se parte da documentação dos projectos, relatórios e diários.



CRIANÇA CRIATIVA, REPLETA DE POTENCIAL, COM DIREITO DE TIRAR SENTIDO DA VIDA E UTILIZAR MUITAS LINGUAGENS.

- Centraliza-se em provocar oportunidades de crescimento intelectual das crianças, especialmente, escutando-as.
- Uma das dificuldades, dos professores deste modelo é o de saber como e quando interferir, por isso depende de uma observação do momento.
- Os educadores de Reggio não querem mostrar o seu trabalho como algo perfeito e seguro, mas como um ambiente com muito profissionalismo, felicidade e divertimento, e que também pode ter contradição, insegurança, e é tudo isso que os faz crescer.
- Os professores/educadores também valorizam os espaços que cercam a escola como extensão do espaço da sala de aula.

• Principal mensagem deste modelo é que com união, todos os objectivos podem ser alcançados.

• Utiliza a linguagem da Arte para que a criança se possa expressar, demonstrar o que quer, o que sente, o que deseja... Depois da recolha desta informação os pais juntam-se e fazem o planeamento das aulas dos seus filhos.

• As competências das crianças não são exploradas pelo mundo da arte, o que acontece é que a arte é o meio utilizado para que, depois, se consiga transmitir outros conhecimentos à criança.

MODELO PEDAGÓGICO

- A escola está representada na sociedade pelos desenhos das crianças, que ilustram: *folders* de hotéis, lojas, a lista telefónica, bem como a possibilidade de decorar lojas da cidade com "obras infantis", num intenso movimento de diálogo e participação escola-sociedade.
- As crianças nas escolas de Reggio comportam-se como protagonistas nos projectos desenvolvidos; elas não são "actores" nos trabalhos desenvolvidos, mas sim autores.
- A criança, em Reggio, é vista como alguém competente, forte e rica.

• Criem juntos uma forma coerente de pensar e falar sobre o papel do professor dentro e fora da sala de aula, baseada numa filosofia sobre a natureza da criança como aprendiz.

• Tentam fazer com que as crianças sejam protagonistas activas e competentes que procuram realizar tudo através do diálogo e da interacção com outros, na vida colectiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com professores servindo, apenas, como um guia.

• O papel do professor/educador, é acima de tudo, o de ouvir e observar.

• Tem também o papel de distribuidor de oportunidades e de experiências.

PAPEL DO EDUCADOR

- O Educador é, apenas, o mediador dos desejos e das necessidades das crianças.
- Em Reggio Emilia, os educadores fazem sempre registo dos processo e dos seus resultados com as crianças com o objectivo de:
 - Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem;
 - Servir, também, para os educadores como se fosse uma espécie de ferramenta para pesquisas;
 - Oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas.
- Este registo pode ser feito através de slides, pôsteres e, até mesmo, o uso de vídeo, de modo a registar as experiências das crianças.



- O ambiente, neste modelo, é visto como algo que educa a criança, e portanto deve ser flexível, deve passar por modificações frequentes, em que as crianças devem participar, de modo a poderem permanecer sensíveis às necessidades de cada criança e do seu conhecimento.

AMBIENTE EDUCADOR

- O ambiente e o espaço físico são planejados para facilitar o diálogo e a comunicação entre os vários ambientes. As plantas das escolas não têm um projeto único, mas obedecem a idéias de ventilação, e a valorização de um espaço central (a *piazza*), onde todos se encontram.



- Em Reggio Emilia, o elemento criativo é imenso, a começar pelas salas de aula, que foram substituídas por grandes ateliês, ricos em objectos diversificados, que aguçam o processo criativo e aumentam as experiências das crianças, que manipulam materiais de desperdício como: botões, tecidos, velas, retalhos de papéis, diferentes tipos de grãos, sementes, pedaços de madeira, lã, etc., além de objectos comuns em ateliês: mesas de diferentes tipos, com luz no tampo, pincéis, diferentes tintas, cavaletes, tesouras, réguas, etc. Esses recursos são livremente utilizados pelas crianças, como: vidros, arames, tesouras com pontas, entre várias coisas apontadas por nós como perigosas.



- As ideias centrais do pensamento de Loris Malaguzzi quanto à concepção do ateliê e seu intuito de revolucionar o ensino e a aprendizagem nas escolas destinadas às crianças pequenas:

- As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque cooperativo de solução de problemas.
- Outra característica importante é o facto de os grupos serem constituídos por pequenos grupos com idades mistas, na aprendizagem de projectos.
- As crianças permanecem com a mesma Educadora e com uma co-educadora durante os três anos permitindo que os seus pais e seus educadores formarem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros, como ocorreria se fossem membros de grandes famílias e de pequenas comunidades, onde todos se conhecem e dividem responsabilidades.

- Consideram a cozinha como um local que também simboliza a cultura italiana.
- A organização do espaço nas escolas deve favorecer a interacção social, a exploração, a aprendizagem e também se apresentam como tendo um conteúdo educacional, isto é, contêm mensagens educacionais que estão carregadas de estímulos.
- Evitam a planta horizontal e eliminam os corredores porque dão a impressão de hierarquização. Valorizam a planta que permita, com um único olhar, visualizar toda a escola.

- É o de criar possibilidades de concretizar as fantasias infantis. Por exemplo: se um dos projetos fosse "O Parque de Pássaros", as crianças imaginaram como seria fantástico se os pássaros também tivessem um parque de diversões, uma fonte para refrescar e outros brinquedos para alegrá-los. A função do adulto foi alimentar essa idéia e construir uma rede de parcerias com a comunidade: imprensa, os profissionais da área da construção, como o encenador, por exemplo, e professores que utilizavam os desenhos e as idéias dos alunos e discutiam o processo de descoberta e desenvolvimento das crianças.

PAPEL DO ATELIERISTA

- Um lugar para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar com os próprios olhos, pela ática das artes visuais.
- Um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para exploração individual de processos conectados com experiências planejadas nas diferentes salas de aula da escola.
- Um ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir de suas garafujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar.
- Um lugar que favorecesse itinerários lógicos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais.

- O ateliê se propõe a conduzir as crianças por situações mais ricas, complexas e rigorosas e por novos caminhos antropológicos e culturais.



PROPOSTA MINI ATÉLIE

APÊNDICE G– Livro



**Vivências de Ateliê:
(Re)Significando Práticas de Avaliação na
Educação Infantil.**

**Vivências de Ateliê:
(Re)Significando Práticas de Avaliação na
Educação Infantil.**

Daiane Monique Pagani Lopes (org)

Porto Alegre, 2018.

Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica feita pelo autor

L864v Lopes, Daiane Monique Pagani (org.) – 1983
Vivências de Ateliê: (Re) Significando Práticas
De Avaliação na Educação Infantil. Lopes,
DMP. Porto Alegre: Ideograf, 2018. 84p.

ISBN:

1. Educação Infantil 2. Registros Pedagógicos
1. Título

CDD: 370

CDU: 37

Esta obra é dedicada a todas as crianças que passaram pela minha vida e me fazem acreditar que as crianças merecem educação infantil de qualidade.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

*Agradeço ao Universo que
conspirou a meu favor.*

Sumário

Prefácio.....	- 13 -
Era uma vez.....	- 15 -
Mini Ateliê: uma proposta desafiadora para os professores de educação infantil	- 21 -
Brincar e aprender	- 38 -
A criatividade no Maternal.....	- 46 -
Crianças e criações.....	- 55 -
Criar e Recriar.....	- 69 -
A vivência do Mini Ateliê	- 79 -

Prefácio

O Mestrado Profissional em Educação do Campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa, tem como objetivo “qualificar as práticas de professores que atuam na escola, na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, através da ampliação e do aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos a serem aplicados em favor da criação e/ou revisão do planejamento e da implementação de estratégias de ação que qualifiquem seus contextos de atuação e a oferta de ensino na Educação Básica”. O livro que ora apreciamos proposto e organizado pela mestrandia Daiane traz a síntese da proposta de formação qualificada de docentes.

A proposta das Vivências de Ateliê: (Re)Significando Práticas de Avaliação na Educação

Infantil, traz em si todo um processo de resgate da reflexão docente sobre sua própria prática ao mesmo tempo que incita as docentes ao desconhecido, ao novo, ao vivenciado pela primeira vez com crianças pequenas da mais tenra idade.

O relato crítico-reflexivo de cada docente expõe as marcas das contribuições da formação em narrativas carregadas de emoção, comprometimento e descobertas. Cada etapa da Ed. Infantil surge no relato em forma de compromisso e envolvimento com o coletivo de crianças e docentes e com o próprio trabalho pedagógico das professoras reflexivas.

Tenho certeza que estas narrativas podem contribuir sobremaneira, para a prática reflexiva de outros docentes, de forma a enxergarem o processo de crescimento na educação infantil, como sistemática prática de acompanhar, registrar e avaliar, potencializando ainda mais as vivências realizadas nesta importante etapa da educação. Desejo a todos excelente leitura!

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Jaguarão, inverno de 2018.

Era uma vez

Daiane Monique Pagani Lopes

Era uma vez uma professora que tentava entender mais sobre as crianças e suas criações. Essa professora trabalhava com as crianças na sala de aula e estudava sobre as crianças na sala de aula, em outra sala de aula. No entanto, suas leituras e sua teoria não se cruzavam com as práticas que ela via e vivia.

Uma inquietação começou a tomar conta dessa professora, seria possível trazer para a sala de aula as experiências que pouco a pouco ela descobria? E além da suas crianças, outras crianças também poderiam participar dessa experiência? Outras professoras e educadoras? Quiçá uma escola inteira?

Entre sonhos, livros e pesquisas, entre dados, embasamento teórico e possibilidades, essas inquietações foram tomando forma e desenhando um projeto.

Essa mistura de questionamentos, sonhos e possibilidades, deu origem ao projeto de intervenção que essa professora desenvolveu durante o curso de *scritu sensu*.

Essa professora sou eu, Daiane Lopes, Pedagoga (UNILASALLE) de formação inicial, habilitada em Orientação Educacional e Séries Iniciais, pós graduada em Docência na Educação Infantil (UFRGS) e mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação da Unipampa.

Minha experiência docente iniciou como professora na educação infantil da rede particular em Canoas e Porto Alegre, passando pela rede estadual nos municípios de Barra do Ribeiro e Guaíba com a docência nas séries iniciais e com a docência no Curso Normal ministrando as Matérias Pedagógicas. Atuei também na tutoria presencial do Curso de Pedagogia Uab – UFRGS, e atualmente desenvolvo minhas atividades profissionais exclusivamente na

rede municipal de Guaíba onde acumulo os cargos de Orientadora Educacional e Professora, ambos em escolas municipais de educação infantil.

A paixão pela educação infantil acompanha minha trajetória desde os tempos da graduação. Já na primeira oportunidade de pesquisa, desenvolvi o trabalho intitulado “Orientação Educacional e Educação Infantil: Encontros e Desencontros”, onde pude refletir e traçar um paralelo entre essas duas esferas da educação que se cruzam somente na contemporaneidade.

Ao aprofundar meus estudos escolhi imergir na docência na educação infantil com o intuito de realmente qualificar a minha prática e ter condições de desenvolver meu trabalho de forma mais completa e significativa. Neste período da minha vida profissional me debrucei sobre a forma como os educadores compartilham com as famílias as avaliações das crianças na educação infantil. Esse trabalho suscitou em mim diversos questionamentos, quanto mais eu pensava e refletia na construção da minha pesquisa, mais inquietações e encaminhamentos para outras pesquisas surgiam.

Enfim, optei por continuar os estudos no mesmo ano e cursar o Mestrado para buscar responder as indagações que ainda estavam em aberto.

Durante a minha reflexão sobre os registros que os professores compartilham com as famílias para comunicarem o processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças na escola – esta foi a temática do meu trabalho de conclusão da pós graduação – passei a me questionar profundamente sobre a relação entre esses documentos e os registros produzidos pelas crianças na sala de aula e, também sobre os registros que os professores fazem durante o acompanhamento das crianças na escola.

Nas minhas buscas por contribuições da área da educação infantil que trouxessem ressonância aos meus anseios entrei em contato com o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e me apaixonei. A partir do ano 2000, a pequena cidade ao norte da Itália ganhou destaque no cenário educacional mundial quando passou a ser reconhecida pelo êxito na Educação Infantil por pesquisadores norte-americanos. Desde então, estudiosos e pesquisadores de várias partes do

mundo passaram a visitar a cidade com o intuito de aprender com a experiência de Reggio Emilia. O início dessa jornada deu-se em Vila Cella, algumas milhas distante de Reggio Emilia, porém em 1963, quando a primeira escola administrada por pais é inaugurada, Lóris Malaguzzi se estabelece nessa região. Junto com a escola é inaugurada uma forma diferente de se fazer educação para os pequenos, um trabalho em conjunto, onde todos os atores do processo tinham vez e voz e envolviam-se na pesquisa e na criação do que era proposto.

Inspirada por esse modelo de trabalho trago a proposta de criar um Mini Ateliê nos moldes das escolas de Reggio Emilia. Não com a intenção de copiar um modelo de trabalho tal e qual esta posto em uma outra realidade, mas com a ideia de utilizar seus conceitos para produzirmos em nossa realidade algo que seja semelhante, mas que considere as características e peculiaridades do local em que esta inserido. Essa vivência foi realizada em uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre onde atuo como orientadora educacional.

A proposta envolveu a equipe pedagógica da escola, professores, funcionários, crianças e familiares dos alunos.

Os resultados dessa pesquisa foram muito significativos e nos mostram a importância do uso dos registros pedagógicos para a avaliação na educação infantil, a ressignificação do papel do professor na educação infantil, o protagonismo das crianças na construção de conhecimento e a arte como potencializadora de aprendizagens.

Nos próximos capítulos, as colegas, com quem tive a honra de dividir esse trabalho relatam suas vivências nessa experiência e, aproveito a oportunidade de agradecer por sua dedicação e comprometimento com meu trabalho, em especial a Sílvia que me auxiliou a operacionalizar todo o trabalho, acreditou no meu sonho junto comigo e esteve sempre ao meu lado durante as atividades.

Mini Ateliê: uma proposta desafiadora para os professores de educação infantil

Isaurelina da Rosa Gonçalves

**Para começar a pensar: com quem vamos
interagir**

Os pequenos ficaram encantados com os objetos colocados à disposição de todos, com cores, formas e texturas variadas. O mini ateliê surpreende e nos deixa encantados, ver alunos do berçário criando, fazendo sequências e classificando. Essas descobertas dos alunos nos proporcionam uma visão diferente das possibilidades a partir deste trabalho. Mudam nossas perspectivas em relação às possibilidades e criatividade do aluno de berçário. Enriquece nosso dia a dia em sala ver nossos

pequenos criarem de forma lúdica a partir de objetos colocados a disposição de todos.

Sou professora na educação infantil de berçário I e II em uma escola pública na região metropolitana de Porto Alegre desde junho de 2016, sou graduada em Pedagogia desde 2012 com especialização em Alfabetização e Letramento, em AEE Atendimento escolar especializado e Educação Infantil tenho cursos de extensão em Educação Inclusiva, Educação Especial, Contação de história, Importância do Lúdico Processo de Ensino Aprendizagem, esses são alguns dos cursos dos quais tive o prazer e a oportunidade de fazer.

As vivências com os bebês foram muito significativas em minha formação, pude descobrir que bebês não vêm em branco e que aprendemos sobre nós mesmos e sobre eles, com eles, e, principalmente podemos perceber que somos um reflexo do meio em que vivemos. A oportunidade de conviver com as famílias e ouvir relatos de mães que independentemente do meio em que vivem, possuem um objetivo semelhante, o de proteger e almejar o melhor para seus filhos quando os inserem na educação infantil me ajudou a construir o

significado tão importante que esta etapa da educação básica tem na formação das crianças e no cotidiano das famílias.

Criar e adaptar um ambiente que seja adequado e estimule a criatividade das crianças, proporcionando aprendizagens, onde as interações entre as crianças e os materiais aconteçam sem regras pré-definidas e sem interferência do adulto, como propõe a vivência do Mini Ateliê é um grande desafio, porque em nossa prática cotidiana estamos condicionados a conduzir tudo. Essa proposta fez com que eu me adaptasse a outra forma de exercer a docência, passei a observadora e mediadora. Dessa experiência surgiram alguns conflitos em relação a minha prática, pois percebi que os pequenos são capazes de nos surpreender criando hipóteses a respeito dos objetos por eles explorados, dão formas, fazem sequências e deixam a imaginação fluir sem limites, sem a necessidade do adulto conduzir suas atitudes e explorações.

As turmas dos BI e BII que participaram do trabalho eram formadas da seguinte maneira: a primeira composta de 8 alunos e a segunda composta de 17 alunos. São crianças bem ativas, estão em fase de

muitas descobertas e por serem de diferentes idades, as propostas pedagógicas são diferenciadas de acordo com as idades e fases de cada grupo. Nos grupos, em relação ao desenvolvimento motor, temos crianças que estão entre as fases de gatinhar, andar e correr, em relação a linguagem temos crianças que balbuciam, outras que falam pequenas frases e diálogos de acordo com o interesse dos mesmos.

A experiência do Mini Ateliê

O primeiro contato com a atividade proposta foi de surpresa e encantamento. A diversidade de materiais instigou e interessou as crianças.

Os materiais selecionados de imediato já despertaram o interesse e a criatividade de todos onde observávamos a ação dos pequenos para relacionarem alguns objetos, colocarem em sequência, passarem de um recipiente para outro. Demonstravam prazer ao se apropriarem dos objetos e muita curiosidade com a possibilidade de explorar sem ter alguém a exploração.

Na primeira sequência de imagens, podemos observar a turma do BI em seu primeiro contato com o Mini Ateliê:



Foi muito agradável, as crianças gostaram de participar e demonstraram interesse em participar, alguns mais ativos, de imediato já interagindo com a proposta, outros mais observadores, primeiro visualizando o espaço e depois interagindo com o que estava sendo proposto.

Fiquei muito desafiada por essa proposta, pois não sabemos o que vai acontecer até a criança visualizar e “por a mão” nos objetos para explorar, imaginar e criar com liberdade sem a interferência de um adulto. o desfecho incerto e o sucesso do envolvimento com a atividade , me traziam certa angústia.

Já na outra turma, para a abordagem no BII foram escolhidos objetos de acordo com a faixa etária da turma, objetos que fossem próprios para manuseio e que proporcionassem o estímulo a curiosidade e

criatividade, foram usados: caixas, papéis com texturas, potes, decoração de Natal, copos descartáveis, tampas de garrafa pet, copo de iogurte higienizados e reaproveitados. Para o início das atividades coloquei os materiais dispostos e organizados na sala, em um tapete e logo depois o grupo foi chamado.

Ao chegar a turma do BII ficou encantada com o que via, a diversidade de materiais organizado, em grandes quantidades, dispostos pelo tapete, convidando a exploração livre sem o direcionamento do adulto. As crianças foram tocando e olhando tudo que estava disposto, fiquei encantada com a alegria e a criatividade dos pequenos e o envolvimento dos mesmos com as possibilidades. Eles produziram objetos, tiraram de um recipiente e colocaram em outro, dobraram, classificaram e colocaram objetos em sequência.

Incluir todas as crianças nas propostas pedagógicas é a meta de todos nos educadores, mas como criar e adaptar um planejamento em que todos se sintam acolhidos e estimulados a mostrarem suas habilidades é um desafio a ser pensado sempre. E para isto uma constante auto-avaliação do trabalho

pedagógico é uma necessidade a ser atendida. Pensando nisso fiz registros através de fotos em sequência, para posteriormente poder observar e avaliar o trabalho realizado e proporcionado às crianças.

A turma do B1 trabalhou a proposta no grande grupo, já a turma do BII trabalhou em dois grupos pois pensamos que um menor número de crianças iria oportunizar melhores interações entre as crianças-crianças e crianças-objetos.

Ambos os grupos me surpreenderam, pois manusearam, fizeram sequência e principalmente demonstraram habilidades no manuseio, utilização da motricidade fina e alegria com as descobertas realizadas. Além de explorar, sequenciar e criar hipóteses a respeito dos objetos, podemos observar a criatividade das crianças ao produzirem objetos com os materiais dispostos, por exemplo, uma das alunas mostrou um pilha de esponjas e quando perguntado a ela o que estava fazendo com as esponjas, disse ter feito um bolo, já o outro aluno estava esfregando a esponja em um copo descartável e quando perguntei a ele o que estava fazendo disse estar lavando louça, fiquei

impressionada, pois alguns recém começaram a falar, e criaram suas hipóteses além de reproduzir em palavras o que estavam fazendo com materiais não estruturados.

Sequência de fotos de alunos do BI. A aluna retira do pote e manuseia um festão natalino.



Na próxima sequência podemos observar o aluno do BI desconstruindo uma torre de potes de iogurte.



Na próxima sequência observamos o aluno do BI guardando o enfeite de natal no pote.



Na imagem que segue podemos observar os grupos do BII explorando e interagindo com a proposta.



DISPOSIÇÃO DOS OBJETOS



PRIMEIRA ABORDAGEM



Na próxima sequência de imagens, observamos a aluna do BII manuseando um bloco em um saco

transparente, abre o zíper, retira o bloco, o observa e guarda novamente.



A imagem abaixo mostra o aluno do BII lavando louça.



Na sequência que segue vemos o aluno do BII dobrando papéis com texturas diferentes.



Em seguida podemos observar a aluna do BII fazendo um bolo com esponjas.



Planejando e replanejando: pensando novas experiências a partir do Mini Ateliê

Meus planejamentos são feitos mensalmente de modo flexível e com o objetivo de tornar as brincadeiras e atividades agradáveis para as

crianças. Trabalho sempre com a possibilidade de introduzir novas perspectivas, pois os bebês nos dão a oportunidade de criar e reinventar brincadeiras que envolvam coordenação, motricidade e desenvolvimento da linguagem.

O Mini Ateliê trouxe um novo horizonte em relação a turma e a forma de abordar e introduzir novos materiais, percebi que as crianças ficam muito a vontade para criarem suas produções enriquecendo suas aprendizagens e desenvolvimento.

Essa experiência vem para contribuir com a premissa de que os projetos de trabalho devem partir dos interesses das crianças, e não ao contrário, pois estamos acostumados a fazê-los pensando e elaborando tudo previamente sem deixar espaço para o protagonismo das crianças.

Nós projetos em que o aluno pode participar ativamente surge um universo diferente com inúmeras possibilidades, pois a capacidade de criar da criança é incrível, ela possui uma visão particular do mundo e das coisas e consegue se expressar de forma singular. Ao observar minuciosamente as interações da criança, ao voltar nossa atenção para o que ela está manuseando, para o que ela quer,

para o que ela esta expressando através das suas criações somos desafiados a valorizar e respeitar a liberdade e a capacidade criadora de cada um. Nessa lógica o registro do trabalho das crianças é fundamental, através dele vamos subsidiar nossas avaliações e futuros planejamentos. Precisamos deixar no passado métodos engessados de abordagem pedagógica onde o professor centraliza as aprendizagens e só ele sabe como fazer.

O Mini Ateliê causou alegrias e proporcionou aos pequenos do BI e BII uma infinidade de oportunidades de criação com todos aqueles materiais não estruturados, podemos observar que o simples traz uma riquíssima experiência para as crianças se os objetos forem selecionados e oferecidos de forma instigadora.

Os registros

Para registrar esse trabalho com as crianças escolhi como instrumento principal o registro fotográfico, mas também me utilizei do meu diário de sala de aula. Durante a experiência fui agraciada com ótimas e surpreendentes imagens e relatos dos pequenos.

Conforme o trabalho foi se desenvolvendo eu fui me surpreendendo com os registros em sequência que demonstravam a forma como as crianças se movimentavam, como eles viam os objetos, como davam formas e criavam novas estruturas. As hipóteses levantadas por eles não passavam pela minha cabeça de forma alguma. O registro fotográfico me surpreendeu porque eu pude ver os detalhes das interações e fazer uma análise mais detalhada em momentos posteriores.

A vivência do Mini Ateliê como proposta norteadora para que experimentássemos, na prática, um recorte de como se dá o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, me trouxe inúmeras reflexões sobre a minha prática. Pude perceber o quanto o registro e a observação das crianças são valiosos para o desenvolvimento do nosso trabalho, e principalmente ficar mais atenta aos pequenos detalhes, fotografar de preferência em sequência para capturar as imagens dos momentos que irão retratar sob um ângulo fiel tudo que as crianças estão fazendo.

Pude ver o quanto o trabalho com materiais não estruturados pode acrescentar para as aprendizagens das crianças desde que sejam

utilizados em um espaço desafiador que incentive as crianças para as descobertas sem a necessidade do adulto conduzi-las.

Concluindo

Com esta experiência pude concluir que mudar é mais difícil do que se pode imaginar, pois, estamos condicionados a fazer o mesmo, ficamos reféns do aprendemos e incorporamos ao nosso dia-a-dia. Quando vi o resultado da intervenção e a forma como as crianças se envolveram, eu percebi que valeu a pena o empenho e a proposta da Prof.^a Daiane. De início fiquei perplexa ao conhecer a abordagem, surgiram dúvidas de minha parte, ansiedade de saber como se daria a proposta. Será que esses materiais seriam adequados a faixa etária, pois meus alunos são de berçário, e, de que forma seria o manuseio desses materiais?

Com o desenvolvimento do projeto e andamento das atividades, cheguei a conclusão que este método é essencialmente de respeito à criança, às suas habilidades e necessidades, visa o desenvolvimento pleno sem que a interferência do professor seja de

maneira diretiva e limitadora. Me coloquei em um outro patamar pedagógico, como coadjuvante no processo das crianças e o que aconteceu foi surpreendente, as crianças demonstraram capacidade de executar muito bem suas habilidades e expressar com palavras o que estavam fazendo.

Vou levar para minha prática diária o que aprendi com a proposta e ter sempre em mente que os pequenos são muito capazes, basta darmos espaço e proporcionar o contato com objetos novos que desafiem as crianças.

Mudar a forma de observar o crescimento intelectual e das habilidades dos pequenos é um desafio que vou ter, procurar sempre dar espaço e criar oportunidades para que eles criem seus próprios brinquedos e reproduzam suas vivências do dia-a-dia.

Brincar e aprender

Adriana Gonçalves de Oliveira

A turma do maternal I é composta de 21 crianças entre dois e três anos. Eles adoram brincar e assim são os dias, sempre produtivos e cheios de novidades.

Para realizar trabalhos com a turma, geralmente divido os alunos em pequenos grupos por tratar-se de crianças na faixa etária de 2 anos a 3 anos, e também por ser uma turminha numerosa, assim trabalhando em pequenos grupos, posso realizar um trabalho com mais qualidade, dando a devida atenção a cada um.

Os registros são feitos através de fotos e de anotações, em que eu vou anotando fatos que ocorrem durante a atividade realizada com cada grupo e também individualmente.

A proposta do mini ateliê é muito interessante, pois a criança cria livremente sem a interferência do professor que observa, registra e depois relata e analisa através das fotos, relatos escritos e vídeos o processo das crianças durante o projeto.

Conforme a proposta de Reggio Emilia, a escola e a família trabalham juntas e os pais participam cotidianamente escola e não apenas para receber notas ou reclamações; além disso é um aprendizado por meio de experimentos, de tentativas, sem se preocupar erros e acertos, evitando resultados pré determinados.

De acordo com esse modelo pedagógico, em todo o processo de ensino e aprendizagem, as crianças têm suas habilidades reconhecidas e seu desenvolvimento conduzido a partir de suas próprias relações com os demais e com o mundo. Para tanto, as equipes gestoras garantem que as escolas sejam capazes de prover relações significativas e importantes para o desenvolvimento integral dos alunos. A troca de experiências entre os alunos que, a cada término de atividades são convidados a participar de uma “reunião”, também reforça que independente da experiência adquirida, o

conhecimento é um patrimônio de todos.

Embuída dessas premissas a cerca do modelo pedagógico de Reggio Emilia aceitei o desafio de elaborar um projeto utilizando o Mini Ateliê como pano de fundo.

Primeiro contato

Como já estávamos trabalhando com materiais recicláveis não foi assustador pois as crianças já estavam habituadas com o tipo de material presente no carrinho.

Estranharam o carrinho de super mercado.e perguntaram:

Profe tu foi no mercado?

Nossa quanta coisa a profe comprou.

E assim seguiram as perguntas e a resposta foi:

Não fui no mercado mas aqui tem materiais no qual iremos trabalhar e brincar.

Então fui mostrando os materiais e eles com os olhos

brilhando cuidavam a cada material, cor, tamanho e estavam curiosos e ansiosos em poder tocar, brincar e construir.

As práticas

Os materiais foram escolhidos e colocados na mesa onde cada um pegou o que “precisava” e foram construindo sem dificuldades, pois se interessam por tudo que lhes é oferecido.

Eles estranharam o carrinho cheio de “coisas”, mas ao manusear os materiais criaram e recriaram, contaram e recontaram histórias e se divertiram sem a interferência do professor.

A diversão foi garantida e a criação foi fluindo com o passar do tempo onde cada um foi criando ou acrescentando à história ou trabalho do colega.

Da minha parte a expectativa foi grande, pois tinha interesse em saber o que fariam sem a intervenção do professor, pois algumas crianças sempre perguntam “o que fazer” e “como fazer” e, naquele momento, tiveram que construir sozinhos.

Nas imagens a seguir, foram usadas tampinhas de

refrigerante coloridas e pratinhos descartáveis. Os alunos criaram um cenário da história Os Três Porquinhos. Inventaram sua própria história dando novas atribuições aos personagens, onde os porquinhos fizeram comidinha e bolo de galinha.

Ao realizar as atividades os alunos conversavam e realizavam hipóteses a partir das suas criações, como podemos observar no diálogo entre José e Maria:

Vou fazer um bolo. (José)
Vai faze um bolo de que? (Maria)
Ué, de bolo de galinha é claro. (José)
Mas não dá pra fazer bolo de galinha né? Tem que ser de farinha, ovo e frutas. (Maria)
Mas o bolo é meu e eu gosto de bolo de galinha e vou botar ovo, farinha, galinha e tomate. (José)



Em um segundo momento foram disponibilizados canudos de refrigerante, caixas de ovos e tampas de diversos tamanhos. Esses materiais oportunizaram várias construções para as crianças. Criaram jogo da velha com tampinhas coloridas e uma bandeja menor onde os fez lembrar o jogo da velha que é brincado em sala de aula na hora dos jogos, criaram um carro com a bandeja de ovos, as tampinhas como rodinhas e o canudinho seria a antena do celular para carro da mamãe.



Em outro momento foi entregue aos alunos canudo e barbantes, lã, linhas de cores e texturas variadas. No primeiro momento quiseram apenas as linhas, barbantes e construíram corações pra mamãe, o

castelo da Rapunzel e a trança da Rapunzel. colocaram em volta do punho fazendo pulseiras, colares e adereços de cabeça.



As crianças participaram com interesse nas atividades criando e mostrando aos colegas e a professora o que haviam feito e atribuindo sentido e significado às suas produções.

Conclusão

Por mais estranho que possa parecer sempre devemos conhecer antes de julgar, este é o sentimento que toma conta de mim ao finalizar este trabalho. Talvez o adulto só enxergue um monte de “sucata/lixo”, mas a criança não, ela enxerga nessa “sucata” um brinquedo muito mais interessante e

com possibilidades de construção do que muitos brinquedos caros comprados em uma loja.

Nesse trabalho, realizado com materiais não-estruturados, aprendemos que a criança desenvolve sua criatividade a partir de materiais simples sem a necessidade de tecnologia ou de sofisticação.

A prática de inserir as crianças diariamente em situações de pesquisa e debate favorece o questionamento sobre si próprias e sobre os outros, o que as torna mais participativas e, futuramente, cidadãos mais críticos e cientes da importância de seu papel em uma sociedade mais justa e igualitária. Também foi possível observar que devemos respeitar os limites e aproveitar as vivências trazidas de casa, valorizando o seu dia a dia e suas experiências fora da escola.

Por mais difícil que pareça devemos tentar realizar se conseguir concluir que bom, se não conseguir concluir tente mais uma vez e não desista antes de pelo menos tentar.

E como diz o poeta Fernando Pessoa: “E nessa vida tudo vale a pena se a alma não for pequena”.

A criatividade no Maternal

Andréa Viana Gomes

Este relato descreve minha experiência ao aplicar a proposta do Mini Ateliê em uma turma de Maternal II. A turma é composta por 12 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Elas são atendidas em turno integral por uma professora e um monitor. O trabalho pedagógico é proposto geralmente no grande grupo. As crianças participativas e interessadas nas atividades propostas.

Logo no início a proposta do Mini Ateliê me desafiou a refletir sobre as possibilidades e potencialidades do trabalho com materiais não estruturados na educação infantil, especialmente com a faixa etária que eu atendo. Ao desenvolver o meu projeto fui pesquisar e pude ter contato com

autores que atestam sua importância, já que estes proporcionam uma aprendizagem de forma motivada e significativa, desde que utilizados em uma proposta que garanta liberdade de criação e um ambiente estimulador.

Para garantir que as crianças aceitassem participar do trabalho comecei o meu projeto com uma roda de conversa, trouxe o Mini Ateliê para nossa sala de aula e em roda nos apropriamos deste recurso. Algumas questões foram introduzidas para nortear o trabalho: “o que é o ateliê?” ; “Quais os materiais que tem no ateliê?” e “ Como são chamados esses materiais?”.

Após as considerações iniciais deixei que as crianças conhecessem e manipulassem os itens do Ateliê e nesse momento fui observando suas explorações e selecionando quais itens seriam interessantes para as intervenções posteriores. Nesse momento já observei o encantamento das crianças e os interesses que foram surgindo.

Na primeira intervenção selecionei pratos descartáveis, tinta, botões e esponjas de diversos tamanhos e espessuras. Combinei com as crianças que eles poderiam usar os materiais para criarem o

que quisessem. Pude observar que no primeiro momento ficaram tímidos e receosos, alguns não sabiam o que fazer, custaram a se permitirem inventar suas próprias criações, a todo tempo buscavam minha aprovação para suas experiências, pareciam que procuravam um direcionamento, uma certa timidez para criarem tomou conta de alguns, como se não acreditassem que poderiam fazer algo a sua maneira, esperavam de mim o “como fazer”.

Na sequência, alguns pioneiros decidiram se permitir, e pude observar que como uma onda eles foram “se soltando”, escolhendo os materiais e aproveitando para elaborarem suas próprias criações. Nessa experiência pude observar o quanto a postura diretiva do professor vai tolhindo a criatividade da criança, a ponto de crianças tão pequenas sentirem receio de inventar suas próprias obras e terem medo de serem autoras das suas criações.

Ao final dessa prática, me enchi de orgulho ao ver o desenvolvimento das crianças nas suas atividades, nas suas construções. Meus alunos me surpreenderam com sua capacidade de criar e inventar, ainda que alguns ainda necessitem de

modelos e utilizem-se das ideias dos colegas para iniciarem suas produções, o que, ao meu ver, também constitui-se como uma importante aprendizagem, já que este construiu uma estratégia para ocupar o lugar do direcionamento do professor que era algo que aquele precisava.

Terminei a prática com a sala repleta de criações: casas, trens, cachorro, navio, carro, bola, parque e pista.



Em um outro momento, novamente nos reunimos em torno da proposta do Mini Ateliê. Dessa vez escolhi para oferecer às crianças rolos compridos de papelão, canudinhos, festão de natal, potes de plástico transparente e forminhas de docinhos. Dispus os materiais nas duas mesas

grandes da sala de aula. Sugeri que os materiais estavam a disposição para brincadeiras. Deixei claro para as crianças que iríamos brincar e aquela não era uma atividade onde precisariam montar alguma coisa. Trouxe o carrinho para a sala, o que também despertou a curiosidade e interesse deles.

Nesse dia assumi uma postura de expectadora, observando as interações e registrando o que eu observava através de fotos e anotações. Nesse dia pude observar que, apesar de bem pequenos, a mira da câmera fotográfica é algo que, de certa forma, os retrai. Quando notavam que eu estava a fotografar suas brincadeiras, já não agiam de forma tão natural. Eles ficaram felizes com a oportunidade de explorar os materiais livremente, sem a obrigatoriedade de criar alguma coisa, mesmo sem perceberem todas as criações que estavam fazendo. Trocaram objetos de potes, encheram, esvaziaram, usaram alguns como fantasia, usaram outros para olharem-se através deles, tiraram sons de objetos, bateram, experimentaram esconder uns dos outros, empilhar, medir, abrir, fechar, trocar; alguns deram funções imitando lunetas e binóculos. Enfim, terminamos o trabalho com muitas

aprendizagens que se deram na relação das crianças com esses objetos.



Com o intuito de encerrar essa etapa de desenvolvimento do projeto Mini Ateliê selecionei mais uma leva de materiais para ofertar às crianças. Dessa vez dispus, sobre uma mesa com cadeiras ao redor, os seguintes materiais, todos em grandes quantidades: cd's, botões, palitos, pingentes e aos de cortinas. Organizei o espaço enquanto as crianças estavam no pátio com o monitor, coloquei o carrinho do Mini Ateliê em um canto da sala onde todos tivessem acesso, coloquei os materiais agrupados pela tonalidade. Quando as crianças chegam, já se aproximaram com muita curiosidade. Expliquei-lhes que estávamos retornando com o

trabalho do Ateliê e que poderiam criar o que quisessem com os materiais que estavam na mesa. No primeiro momento as crianças ficaram estagnadas, sem iniciativa, perguntando o que era para fazer com os materiais. Depois que lembrei, que eles que tinham que confeccionar objeto ou brinquedo conforme sua vontade, os mesmos deram início em suas criações. Percebi quatro crianças, esperando seus colegas confeccionar os brinquedos, para então encorajarem-se e copiar o que os outros fizeram. Esse foi um movimento que se repetiu durante o projeto pelas mesmas crianças.

No Mini Ateliê haviam muitas caixas de mesmo tamanho, esse objeto despertou o interesse das crianças e, mais de um aluno solicitou seu uso, portanto, apesar de não estar entre os objetos selecionados, resolvi oferecê-lo para que pudessem satisfazer o desejo que tinham de incorporarem as caixas às suas produções.

Neste encontro as produções variaram e as crianças nomearam seus trabalhos de acordo com o que segue: boneco, chão, carrossel, casa, piscina, espelho, avião, bola, gira-gira, carro de polícia, boneca e paredes.



Considerações finais

Neste projeto pude analisar a contribuição do uso de materiais não-estruturados para o desenvolvimento da criatividade pela criança. Pude observar que estes também contribuem para que sejam desenvolvidas aprendizagens na criança de forma prazerosa, lúdica e significativa.

O modelo pedagógico de Reggio Emília nos permite refletir e experienciar o uso da arte como uma linguagem de expressão na educação infantil, pois nessa fase a representação gráfica e oral, não dão conta sozinhas, de externar o que a criança sente e pensa. O método de Reggio Emilia é um estímulo tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança, quanto para relação interpessoal, fundamental para o processo de aprendizagem infantil.

Essa experiência demonstra que com materiais não-estruturados alguma criatividade e muita dedicação o professor e a família, podemos proporcionar às crianças um encontro divertido e produtivo para a aprendizagem das crianças.

Crianças e criações

Vivian Costa Machado

A turma Pré-Escola I é composta por dezessete alunos na faixa etária dos quatro a cinco anos de idade, seu horário de aula é das oito da manhã ao meio dia. Seus integrantes são muito participativos e críticos nas atividades propostas não se detendo aos conhecimentos básicos dos conteúdos, estão sempre em busca de algo a mais. Aproveitando esta curiosidade tento explorar ao máximo as possibilidades de aprendizagens realizando projetos voltados para os interesses da turma mantendo uma flexibilidade no planejamento diário dando espaço para a construção do aluno. As atividades realizadas são registradas pelas crianças através de desenhos, recortes e colagens, brincadeiras, ou realizo fotos e relatos escritos.

Encantei-me com a ideia da utilização da Linguagem da Arte como meio para alcançar o conhecimento junto as crianças. A ideia de unir a comunidade escolar para proporcionar aprendizagens significativas, onde as crianças seriam ouvidas e participariam ativamente das aulas me deixou bastante satisfeita e interessada no trabalho. Uma proposta que foi ao encontro das minhas crenças, enriquecendo e embasando as minhas práticas, trazendo um crescimento profissional muito grande com novos conhecimentos e olhares para o fazer pedagógico diário.

O primeiro contato da turma com o carrinho do Mini Ateliê foi muito prazeroso, cheio de perguntas e manuseio dos materiais. Após a exploração do carrinho dispus nas mesas CDs e botões coloridos, não foi preciso mais nada, às crianças foram pegando os materiais e iniciando suas construções, algumas brincavam com a forma mais simples sem modificá-los, outras já relatavam a “fabricação” de objetos e seres. Exemplos: Flores, robôs, spinner, monstros e outros.



Em certo momento algumas crianças optaram por cores determinadas então surgiu uma dúvida: Como seria feita esta divisão? Então sugeri a troca de um por um. Animados os alunos fizeram muitas trocas, conseguindo concluir seus objetivos.

Apenas um aluno não ficou contente com sua produção, relatando que com aqueles materiais não dava para fazer um carro de “Patrulheiro”. Combinamos então de tentar novamente no nosso próximo encontro.



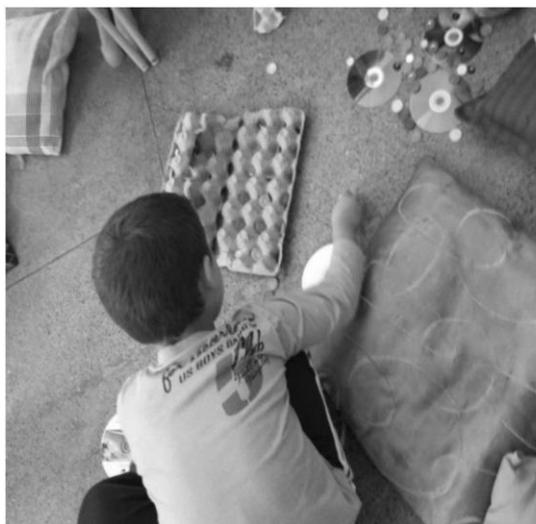
No segundo encontro, dispus no chão, os mesmos materiais e incluí caixas de ovos.



Como de costume as crianças foram se organizando e iniciando suas construções, imediatamente um aluno aproximou-se e cobrou-me a promessa de ajuda na construção do carro “Patrulheiro”. Perguntei-lhe qual era a sua ideia, ele me relatou muitos detalhes e enquanto ele ia encaixando as peças minha função era colar com a cola quente. Na imagem podemos ver a construção do “Carro Patrulheiro para salvar o dia”, conforme descreveu meu aluno.



Todos os objetos criados pelas crianças foram colados neste dia. Após a colagem houve um momento de brincadeira com as produções e a exploração de como foi construído e para que serve.





Nas imagens podemos observar, respectivamente, a *Máquina de contar*, o *Barco de Salvamento* e o *Spinner para se divertir*.

No terceiro encontro não consegui organizar os materiais da maneira que imaginei, pois a euforia da turma foi tão grande quando visualizaram os objetos a serem trabalhados, já relatando o que

poderiam fazer, que os entreguei misturadamente. Sem pestanejar já fizeram a solicitação da cola quente.



Enquanto colávamos íamos conversando sobre as criações e algumas delas chamavam minha atenção pelo teor das histórias, criatividade e a relação feita com o conteúdo trabalhado na semana anterior (economia de energia elétrica trabalhado no Projeto Sustentabilidade).

Alguns relatos das crianças ricos em significados:

Aguador: A água entra deste lado faz a volta e sai para dar banho no meu cachorro, depois ele fica embaixo do guarda-chuva. Tenho que levar pra casa para testar se vai dar certo, o Bilu vai gostar. (Luan, 5 anos)¹

¹ Os nomes das crianças foram trocados para preservar suas identidades.

Voador: Nave espacial que viaja pelos planetas e salva as pessoas do mal. (Tiago, 5 anos)

Patassaura Réx: Dinossaura muito alta de dezenove anos e que tem um Patassauro bebê. (Alicia, 4 anos)

Esses foram alguns dos objetos que surgiram durante a experiência do Mini Ateliê, entre outros: Chuveiro, Castelo, Submarino, Banho de Gato, Carro, Bola de Fogo, Rosto de Pessoa, Bolo com Vela e De Água.

Combinamos de apresentar nossas criações para os pais e realizar uma Roda de Conversa.

Observei que em algumas criações as crianças expressavam a necessidade de simbolizar conceitos abstratos que haviam aprendido em aula, trazendo para o concreto os assuntos trabalhados, utilizando suas produções como um recurso para explicar o que haviam entendido.

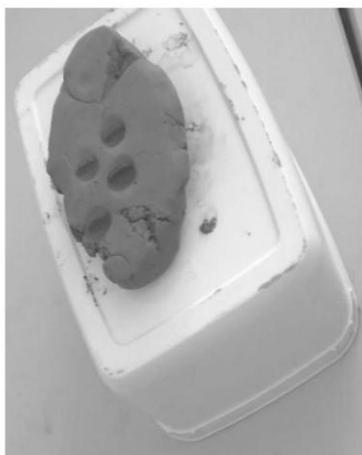
Na nossa quarta experiência com o Mini Ateliê, preparei previamente o ambiente, dispus nas mesas argila e potes de sorvete. Foi uma surpresa muito agradável para as crianças, olhinhos brilhando e imediato início do manuseio dos objetos.



Muitas foram as produções e relatos durante a modelagem, sendo modificados conforme o surgimento das ideias e/ou como complementação do trabalho do colega mais próximo.

Nas imagens que seguem, podemos observar respectivamente “Cockies”, “Bule de Chá”, “Dinossauro”, “Montanha”, “bote Salva-Vidas”, “Televisão”, “Mãe” e “A hora da criança brincar”.





Neste encontro pude perceber a evolução da turma em relação as interações sociais, não necessitando de intervenções, na divisão do espaço e dos materiais. Suas produções estão cada vez

mais criativas e elaboradas demonstrando toda a sua autonomia e percepção do mundo.

Pensando sobre

Ao conhecer e desenvolver este trabalho baseado no Modelo Reggio Emilia passei por reestruturações e reelaborações de conceitos sobre o meu papel de educadora: ouvinte, observadora, distribuidora de oportunidades, desfazendo-me do papel de professor guiador das atividades. Partindo de diferentes registros, como o Diário de Campo, fotos, slides e anotações, onde detalhei o processo pelo qual a aprendizagem se deu nas crianças, tive a oportunidade de lançar um olhar mais qualitativo do que quantitativo sobre as aprendizagens desenvolvidas e pude também levar em consideração o crescimento individual de cada um. Esse formato me proporcionou partilhar com os alunos, pais e comunidade, de maneira concreta, as experiências vivenciadas na escola, além de servir como balizador para os meus planejamentos futuros. Com essa experiência pude confirmar que o registro da prática pedagógica exerce um papel fundamental

como ferramenta de avaliação tanto do docente quanto dos discentes.

Um aspecto muito importante neste modelo pedagógico é o espaço físico. Em nossa experiência, mesmo com as modificações (dentro das possibilidades) do nosso espaço, que proporcionaram um ambiente convidativo e acolhedor, onde todos se sentiram confortáveis, ainda não foram suficientes para proporcionar às crianças todas as possibilidades que o espaço pode oferecer.

As crianças cumpriram o seu papel experimentando e explorando os materiais oferecidos e mantendo relações com os outros em uma construção social, assim como a família que colaborou com as aprendizagens adquiridas.

Concluindo sem finalizar

Ao término desta experiência posso afirmar que através do Modelo Reggio Emília realiza-se a devolução das “cem linguagens da criança”, o que lhes é de direito e foi roubado pela escola e pela cultura a partir do momento que lhes “podamos” com

a determinação de como os conteúdos devem ser passados e aprendidos, sem dar lhes o devido espaço e oportunidade de criação desta aprendizagem.

Para que tudo o que foi dito, estudado e vivenciado seja transformado em mecanismo de reflexão e real aprendizagem é necessário documentar.

O Mini Ateliê é um exemplo de espaço de comunicação entre as diversas linguagens das crianças possibilitando o convívio, a partilha, a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e criativo que promove o aluno à condição de autor de seu processo de aprendizagem, não um mero ator, passando pelo pressuposto de que cada um tem uma maneira própria de aprender e inúmeras são as teorias, devemos levar em conta aquele sujeito que está a nossa frente escutando-o e refletindo sobre suas necessidades e desejos para melhor orientá-lo.

Referências Bibliográficas

EDWARDS, Carolyn ; GANDINI, Lella; FORMAN, George . Pontos de Partida: Aspectos Gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens das Crianças** . 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. cap. 1, p. 23-36. v. 1.

Criar e Recriar

Mariany Souza Barbosa

A proposta intitulada “CRIAR E RECRIAR” foi desenvolvida em uma escola municipal de educação infantil da região metropolitana de Porto Alegre com uma turma do Jardim IIA, com 14 crianças entre 5 e 6 anos. Composta por 14 alunos sendo 9 meninas e 5 meninos, a turma se organizava habitualmente em dois grandes grupos, e cada criança podia escolher seu lugar para trabalhar nas atividades na mesa sem ter lugar fixo.

Até o momento, o meu planejamento para as aulas nesta turma, sempre foi organizado para contemplar o tema gerador do projeto que eu estava desenvolvendo, as habilidades e competências da nossa grade curricular, as datas comemorativas, temas relevantes no contexto social e assuntos de

interesse dos alunos. Elaborado geralmente semanalmente, flexível a mudanças, conforme a programação escolar, de clima e interesse dos alunos. E o registro como ferramenta de avaliação era descritivo abrangendo o desenvolvimento do aluno e da turma.

Aconteceram 10 encontros com o grupo de professores, diretora e equipe pedagógica da escola, onde tratamos de assuntos como o objetivo da educação infantil, desenvolvimento infantil, modelos pedagógicos para educação infantil, planejamento, acompanhamento e registro pedagógico na educação infantil. Após os encontros de estudo, pesquisa e formação, o grupo de professores construiu o Mini Ateliê.

A proposta do Mini Ateliê contribuiu para o desenvolvimento, valorização e melhor realização de outras propostas que já estavam em andamento na escola, como por exemplo, o Projeto Sustentabilidade e também vindo ao encontro das oficinas de artes. Novas possibilidades de criação a partir da experimentação e da vivência com a utilização de materiais não estruturados foram

ampliando o repertório das crianças e dos educadores.

Para as crianças foram propostos quatro encontros no turno da manhã, dentro do horário de aula. As atividades propostas tinham como principais características a participação ativa e espontânea das crianças, bem como liberdade para usarem a criatividade ao inventar suas produções artísticas e criações. Para a realização das propostas a turma foi disposta em um único grande grupo.

O Modelo Pedagógico de Reggio Emília nos apresenta união da experiência com a arte, explorando diferentes linguagens da criança e incentivando a participação autônoma e espontânea da mesma. Nesta perspectiva de trabalho aprendemos a valorizar o escutar, o aguardar e o observar.

O primeiro contato com o Mini Ateliê foi impactante, pois vi uma grande quantidade de informações e possibilidades, muitas ideias, mas que se perdiam e se confundiam. . A minha expectativa era em torno de quais materiais serem utilizados, se os mesmos chamariam a atenção e agradariam as crianças, quais seriam suas criações, e o mais importante,

como estimulá-los a criar suas produções direcioná-los a um lugar comum.

Minha perspectiva foi desenvolver a proposta de forma que as crianças pudessem participar de forma espontânea e autônoma, então selecionei e dispus diferentes materiais no espaço da mesa central, convidando-os para explorarem e conhecerem os materiais. No primeiro momento não pedi nenhuma criação, só fiz o convite para as crianças verem o que estava disposto na mesa.

Os materiais disponibilizados (tampas de potes, sementes, elos de plástico e lãs coloridas) foram dispostos na mesa em pequenos montes, para estimular a sensibilidade da turma e a exploração. Primeiro observei como eles receberam a proposta, depois como escolheram os materiais, e sugeri que montássemos rostos com os materiais escolhidos. Este encontro foi prazeroso e cheio de descobertas. Cada criança apresentava sua criatividade, a potencialidade de cada um ao destacar e detalhar por exemplo: cílios, sobrancelhas, cabelo, orelhas e cada parte considerada importante na sua produção individual. Cada um salientou o que mais lhe chamava atenção no rosto humano, procurando

representá-lo da forma mais completa possível. Como educadora pude perceber a importância do trabalho espontâneo e autônomo. A prática proposta serviu para refletir meus planejamentos, reforçando a importância da valorização de atividades de livre construção e expressão artística.

No segundo encontro demos continuidade à primeira proposta da criação de rostos, mas com outros materiais: pedras, tintas e pincéis. Estes foram expostos na mesa formando um grande rosto. Minha preocupação era se eles iriam identificar o rosto, se a proposta com outros materiais iria suscitar novas possibilidades nas crianças ou se a atividade anterior já tinha esgotado as possibilidades para o tema e as produções acabariam se repetindo. Primeiro achei que eles não identificariam o formato do rosto e pensariam em outras possibilidades. Para a minha surpresa a turma recebeu muito bem os materiais e sua disposição. Logo no início da apresentação as crianças já identificaram o grande rosto formado pelas pedras, destacaram suas percepções das partes que formavam o grande rosto e já começaram a expressar como poderiam criar novos rostos com os materiais disponibilizados. A ideia foi tão

desafiadora e instigadora que não foi possível concluí-la no mesmo dia.

No terceiro encontro a proposta foi a construção espontânea, desde a escolha dos materiais utilizados à criação individual das produções. Alguns materiais foram selecionados, como por exemplo: pratinhos e copos plásticos, canudos e materiais miúdos foram dispostos em duas mesas para que as crianças pudessem observar e escolher o que queriam utilizar. Neste encontro as criações chamaram muita atenção pela diversidade das criações apresentadas e propostas pelas crianças. Inventaram jogos, representações como de: aquários, guloseimas e pratos de comidas. As atividades anteriores se mostraram tão marcantes e instigadoras que alguns alunos reviveram as ideias apresentadas anteriormente e criaram rostos com formatos e características diferentes das produções já criadas. Neste dia pude perceber que os encontros significavam e marcavam cada criança de forma singular, cada troca de experiências e aprendizado refletia na construção de um conhecimento ímpar para cada criança. Nesta atividade cada um, a sua maneira, reproduzia e reinventava aquilo que lhe

despertava interesse e curiosidade: o semblante dos rostos, os jogos com desafios do dia-a-dia, os animais que mencionamos no nosso cotidiano e que não temos acesso, as guloseimas que adoramos e compartilhamos em momentos especiais e a comida que marca mais um momento de partilha entre as crianças.

Durante as vivências no Mini Ateliê a expressão das crianças ganha vida, elas se colocam nas criações, reproduzem seu mundo e seu conhecimento através do seu olhar, os materiais servem de instrumentos para criar e recriar a realidade do ponto de vista delas, tudo isso pode ser observado nas suas criações.

No quarto retomamos os rostos do segundo encontro. Como utilizamos tinta, alguns em generosas quantidades, precisamos dar um tempo para as produções secarem. Primeiro foi pedido que as produções fossem socializadas entre os colegas e durante a conversa as crianças manifestaram o interesse em agregar outros materiais ao que já haviam feito. Neste momento resolvi propor o desafio para todos, agregar outros materiais ao que já haviam construído. Então outros itens foram

disponibilizados como: copinhos plásticos, lantejoulas, miçangas, papelotes de docinhos e hélices de plástico. Estes materiais foram dispostos em tigelas de plástico em cima da mesa e ficaram a disposição das crianças. Neste momento alguns deram mais características aos rostos, fizeram corpos e permaneceram na ideia inicial do projeto, outros aproveitaram para realizar mudanças e construir algo diferente. Este último encontro foi marcado pelo o amadurecimento da tomada de decisão autônoma e espontânea da turma: segurança no que fazer, quais materiais utilizar, e como fazer. Percebi que a liberdade de criação, que no primeiro momento apareceu tímida, aos poucos foi dando lugar ao prazer de criar e produzir algo único, diferente dos demais.

Em cada encontro os registros das atividades foram feitos todos através de fotos, esse foi o principal registro. Escolhi o registro fotográfico pois pude ir registrando e auxiliando as crianças no momento da atividade, e com as fotos na mão pude sentar posteriormente e observar detalhes e minúcias que na hora não tinha como dar a merecida atenção. A escolha da foto como recurso para acompanhamento

e registro das atividades me oportunizou melhor entendimento e clareza para realizar a avaliação das crianças e ir montando minhas próximas estratégias. Os encontros foram cheios de descobertas por parte das crianças e por minha parte também. Me surpreendi com os detalhes que as crianças traziam e a diversidade de ideias criativas. Com esta proposta foi possível para mim refletir os meus planejamentos e reforçar a importância da valorização de atividades que explorem a livre construção e expressão artística. Para as crianças pude perceber que a proposta causou: surpresa, curiosidade, exploração, dúvidas e facilidade, entre outros.

A construção e reconstrução foi algo que se destacou além das produções elaboradas com muitos detalhes e informações. Num primeiro momento senti dificuldade de fixar as peças das produções, então as crianças já começaram a serem pensar em outra estratégia para montarem o que queriam de maneira a não haver a necessidade de fixar todas as peças. Com o Mini Ateliê foi possível perceber que as crianças sentiram-se construtoras do seu aprender, vivenciando e experimentando

novas descobertas, valorizando suas criações e a dos colegas. Aprenderam a observar, refletir, planejar, executar, compreender e admirar. Exaltando alegria, sentindo-se felizes e orgulhosos de suas produções.

O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia deixa para mim ainda mais clara a visão do educador como mediador da aprendizagem e incentivador do protagonismo de cada criança, proporcionando vivências e experiências, e provocando o expressar.

A vivência do Mini Ateliê

Ana Lucia Lessa Brandão
Silvia Vitória da Rosa Lopes

A proposta de formação “A avaliação na educação infantil sob o olhar da documentação pedagógica” aconteceu em nossa escola no período de junho de 2017 a dezembro do mesmo ano.

Em meados de maio do ano de 2017 a professora Daiane Monique Pagani Lopes procurou a equipe diretiva da Escola Municipal de Educação Infantil Noely Klein Varella para formalizar a intenção de ministrar uma formação para as professoras de berçário a pré-escola II sobre acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil.

A professora trouxe como justificativa promover instrumentalização, reflexão e debate acerca das práticas de registro e documentação pedagógica com vistas a avaliação escolar.

O referido projeto proporcionou ao grupo reflexão sobre a prática pedagógica e conhecimento sobre o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, além de uma prática pedagógica com nossos alunos. A proposta, a princípio causou curiosidade visto que não haviam referências desse modelo pedagógico no Projeto Político Pedagógico da escola.

O calendário escolar já prevê encontros de formação pedagógica e a proposta da professora Daiane veio ao encontro das necessidades da escola e a importância de manter espaços de constante atualização.

O grupo de professores foi convidado a participar do estudo, sendo cada encontro permeado de curiosidade e expectativas.

A Mtda. Daiane Lopes apresentou a proposta e fez a entrega dos Cadernos de Registro com o intuito que o mesmo fosse utilizado como instrumento e registro meta-cognitivo para refletir e registrar cada novo encontro com as questões: -o que aprendi? –como aprendi? – o que não aprendi? Os registros serviriam de base e acompanhamento dos estudos de cada participante, permitindo a tomada de consciência da própria aprendizagem.

O início do trabalho se deu a partir do documentário “O começo da vida” e o exercício coletivo de construção de valores para a educação infantil.

Os encontros que seguiram, além de nos trazer para a pauta o conhecimento do Modelo Pedagógico Reggio Emilia, oportunizaram momentos de reflexão e estudo a partir de tipos de registros como por exemplo: diários de aula, recursos audiovisuais, portfólios e outros.

Em relação à abordagem educacional Reggiana, pudemos refletir sobre sua relação com a arte e as formas de utilizá-la para valorizar a livre expressão e a criatividade das crianças.

O grupo de professores apresentou uma boa receptividade quando da apresentação do modelo pedagógico de Reggio Emilia, compreendendo que em tal proposta o papel do professor educador é essencialmente de tudo o de ouvinte e observador.

No decorrer dos encontros podemos observar que o ambiente é o terceiro educador (já que em Reggio Emilia são dois professores em cada sala de aula de educação infantil), e que a organização e planejamento deste são de extrema

importância para o sucesso do desenvolvimento do processo educativo.

Neste contexto foi fundamental conhecer a história e uma parte da bibliografia de Lóris Malaguzzi, um dos fundadores e mais importante estudioso do modelo pedagógico. Ele foi pioneiro neste modelo que enxerga a educação infantil como um grande território do faz-de-conta e experimentações.

Para colocar em prática e fazer a proposta chegar aos alunos foi pensado um Mini Ateliê móvel e o mesmo foi construído em um carrinho de supermercado por conta dos limites de espaço e logística do prédio institucional. Os materiais não-estruturados que foram disponibilizados no projeto foram trazidos à escola pelas famílias dos alunos que contribuíram significativamente oportunizando às crianças uma gama de diversos recursos para exploração e criação. A idéia era que os professores se apropriassem do Mini Ateliê e o utilizasse em, no mínimo, quatro momentos pedagógicos.

Para a aplicação da proposta é necessário planejamento que contemple as atividades, os materiais e os tipos de registros a serem utilizados

nas atividades. A avaliação do projeto foi feita após o término da atividade, respeitando o caráter processual do trabalho, sem enfatizar o produto final, mas sim o percurso feito pelas crianças no desenvolvimento de suas criações.

Após a prática com as crianças foi oportunizado um momento de reflexão e socialização das práticas através de um Seminário de Socialização que oportunizou um excelente momento de troca entre os colegas.

A expectativa pela realização do trabalho foi grande por parte de todos os envolvidos. As atividades foram permeadas por participação e envolvimento de todos os envolvidos. As dúvidas que surgiram no processo foram sanadas pela formadora e sempre discutidas no grupo.

As crianças participaram ativamente dos momentos oportunizados, utilizaram a criatividade e produziram as mais variadas criações.

No final do ano, dia 19 de dezembro, a escola organizou uma Mostra Pedagógica com os portfólios e registros dos diferentes trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo e esse projeto também abrilhantou nossa mostra.

As Autoras

Dr.^a Ana Cristina S. Rodrigues

Professora Adjunta II
Diretora do Campus Jaguarão-UNIPAMPA
profanacrisrodrigues@gmail.com

Adriana Oliveira

Professora na Educação Infantil e Pedagoga
drik_kit@hotmail.com

Ana Lúcia Lessa Brandão

Supervisora Ed. Infantil e Pedagoga
Esp. Em Língua Portuguesa e Literatura / Gestão, Supervisão e
Orientação Educacional analuciabrandao2010@hotmail.com

Andreia Viana Gomes

Professora na educação Infantil
Acadêmica de Pedagogia
soripro@gmail.com

Daiane Monique Pagani Lopes

Professora e Orientadora Educacional
Esp. em Docência na Educação Infantil
daianemonique@gmail.com

Isaurelina da Rosa Gonçalves

Professora na Educação Infantil e Pedagoga.
Esp. Em Alfabetização e Letramento/ Atendimento Educacional
Especializado (AEE) / Educação Infantil
isaurelina@gmail.com

Mariany Souza Barbosa

Professora na educação Infantil
Acadêmica de Educação Física

Silvia Vitoria da Rosa Lopes

Diretora Escolar e Pedagoga
Esp. Psicopedagogia / Gestão Escolar (UFRGS) / Gestão
Escolar (ESPM)
svitorialopes@bol.com.br

Vivian Costa Machado

Professora na educação infantil e séries iniciais
Pedagoga e Esp. Em Psicopedagogia