



DOCÊNCIA *Vem* FORMAÇÃO  
*Educação Infantil*

**Coordenação:**  
**Antônio Joaquim Severino**  
**Selma Garrido Pimenta**

© 2009 by Amanda Cristina Teagno Lopes

---

© Direitos de publicação  
**CORTEZ EDITORA**  
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes  
05014-000 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290  
cortez@cortezeditora.com.br  
www.cortezeditora.com.br

---

Direção  
*José Xavier Cortez*

---

Editor  
*Amir Piedade*

---

Preparação  
*Alexandre Soares Santana*

---

Revisão  
*Oneide M. M. Espinosa*  
*Roksyvan Paiva*

---

Edição de Arte  
*Mauricio Rindeika Seolin*

---

Ilustração de Capa  
*Cláudia Cascarelli*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

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

Bibliografia.  
ISBN 978-85-249-1546-8

1. Educação infantil 2. Professores – Formação profissional  
3. Registro de de práticas pedagógicas. I. Título. II. Série.

09-10045

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil: Professores: Formação: Educação 370.71

---

Impresso no Brasil – novembro de 2023

AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES

# Educação Infantil e registro de práticas

*Dedico este livro a meus pais  
e a meu marido, por acreditarem em mim  
e sempre me apoiarem em meus projetos.*

1ª edição

8ª reimpressão

 CORTEZ  
EDITORA



# AGRADECIMENTOS

---

Primeiramente devo agradecer ao prof. dr. José Cerchi Fusari, orientador da pesquisa que resultou neste livro. Agradeço a paciência, acompanhamento, apoio e dedicação. Obrigada!

Agradeço à minha família, pelo afeto e incentivo.

Agradeço também a todos os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepefe – FE/USP), grupo coordenado pelos profs. drs. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida, Yoshie Ussami F. Leite e José Cerchi Fusari. Agradeço a todos os que, intelectual e afetivamente, trouxeram contribuições ao processo formativo realizado na esfera coletiva e sempre se mostraram dispostos a compartilhar conhecimentos e experiências.

Agradeço ainda aos colegas de trabalho de ontem e de hoje; àqueles do Serviço Social da Indústria, aos da Escola da Vila, aos da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo, aos do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Agradeço a oportunidade de conviver e aprender com cada uma das pessoas que fizeram parte de minha trajetória profissional.



# SUMÁRIO

---

AOS PROFESSORES .....	9
APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO .....	11
INTRODUÇÃO .....	21
<b>Capítulo I</b> <b>SOBRE O REGISTRO .....</b>	<b>27</b>
1. O que é registrar? Registrar para quê? Um diálogo com autores, pesquisadores e professores .....	29
2. O educador e o registro .....	41
2.1 O educador e o desenho: a recuperação da linguagem não verbal .....	46
3. A criança e o registro: o desenho como linguagem .....	53
3.1 O desenho como forma privilegiada de registro .....	56
 <b>Capítulo II</b> <b>REGISTRO E MEMÓRIA</b>	
<b>E A MEMÓRIA DO REGISTRO .....</b>	<b>61</b>
1. O registro no contexto da Educação Infantil .....	63
2. A memória do registro: buscando práticas de registro docente através do tempo .....	71

	3. Escola Nova: o registro e a produção/divulgação de conhecimentos pedagógicos .....	87
	4. Registro e memória .....	95
	4.1 Sobre memória .....	95
	4.2 A narrativa silenciada: para onde foi a experiência docente? .....	99
	4.3 Registro de práticas e recuperação da autoria .....	102
<b>Capítulo III</b>	<b>O REGISTRO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRODUZIDO POR PROFESSORES .....</b>	<b>109</b>
	1. Cadernos de registro diário .....	115
	2. Portfólios de projetos .....	130
	3. Outros registros .....	142
	4. Os diferentes registros na construção do portfólio de um projeto .....	149
<b>Capítulo IV</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
	1. Registro de práticas: da atitude individual ao projeto coletivo – entre limites e possibilidades .....	159
	2. Autoria, produção de saberes, reflexão e emancipação: o registro de práticas como instrumento formativo .....	164
	3. Registro e formação de professores: por uma análise crítica da proposta .....	167
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>189</b>

# AOS PROFESSORES

---

A Cortez Editora tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a Coleção Docência em Formação, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a coleção propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: educação básica (incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a educação superior; a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Completa essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com mais de 25 anos de experiência e reconhecimento, a Cortez é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal pela coerência de sua linha editorial e atualidade dos temas que publica, especialmente na área da educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lançamos esta coleção, pois estamos convencidos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria da qualidade social da escolaridade.

*José Xavier Cortez*  
*Diretor*



# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A **Coleção Docência em Formação** tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da educação, subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sem desconhecer a importância desse documento como referência legal, a proposta desta coleção identifica seus avanços e seus recuos e assume como compromisso maior buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio do processo de ensino e de aprendizagem, núcleo básico do trabalho docente social. Seu propósito é, pois, fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores e aos docentes em exercício textos de referência para sua preparação científica, técnica e pedagógica. Esses textos contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao dos saberes ligados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional.

A proposta da coleção parte de uma concepção orgânica e intencionada da educação e da formação de seus profissionais, tendo bem claro que professores se pretende formar para atuar no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por determinações históricas específicas.

Trata-se da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, constituindo, assim, a referência fundamental da organização do sistema educacional do país.

Os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social.

Como bem o mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

As escolas precisam passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados.

Na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências.

Não ignoramos que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado pelas políticas de governo. Todavia, os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nos anos 1980-90, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação e desenvolvimento profissional de professores para essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm defendido a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional. Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola

A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores.

A identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social.

A transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática.

como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente.

Têm-se cobrado dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições no plano individual.

Cabe-lhes, sim, apontar coletivamente caminhos institucionais para enfrentar essas novas demandas.

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores.

Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois, que, coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências.

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa da competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política.

Valorizar o trabalho docente implica dar aos professores condições para análise crítica do contexto em que se realiza sua prática educativa.

Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e a proposição do real.

Esta coleção investe na valorização da capacidade de decisão dos professores. Assim, discutir os temas que permeiam o cotidiano das atividades escolares, como projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalismo dos professores, violência, cultura, religiosidade, importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com teorias, é o caminho que esta coleção propõe.

O caminho proposto por esta coleção é o da discussão dos temas do cotidiano escolar, ligados aos contextos institucionais e às políticas públicas e confrontados com as teorias e a experiência.

Os livros que a compõem apresentam um tratamento teórico-metodológico relacionado a três premissas:

1. Há estreita vinculação entre os conteúdos científicos e pedagógicos. 2. Produz-se conhecimento de forma construtiva. 3. Existe estrita ligação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro lado, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa aos alunos compreender que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos

A atividade pedagógica tem estreita vinculação com os objetivos educacionais, com os processos metodológicos e organizacionais da apropriação e da transmissão do saber e do agir.

Os conteúdos do saber decorrem intrinsecamente de um processo de construção do conhecimento; não são produtos acumulados.

significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados; portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência.

Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. Disso decorre atribuímos importância ao estágio no processo de formação do professor. Entendendo que ele faz parte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo desde o início, os livros desta coleção sugerem várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instituições, nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode representar a continuidade da formação para os professores das escolas, assim como

A construção do conhecimento se dá mediante a prática da pesquisa. Ensinar e apreender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho.

No processo educativo, teoria e prática se associam, e a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria.

O estágio e as experiências docentes acumuladas assumem papel relevante na formação do professor.

Formar o profissional de educação exige um investimento competente e crítico nas esferas do conhecimento da ética e da política.

para os formadores, os livros sugerem a realização de projetos conjuntos. Essa relação poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo magistério.

Para subsidiar a formação inicial e continuada dos professores onde quer que se realize, nas faculdades isoladas, nos centros universitários e no ensino médio, esta coleção está assim estruturada:

***Educação Infantil***

profissionais de creche e pré-escola

***Ensino Fundamental***

professores da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série

***Ensino Médio***

professores do ensino médio

***Ensino Superior***

professores do ensino superior

***Educação Profissional***

professores do ensino profissional

***Educação de Jovens e Adultos***

professores de jovens e adultos em cursos especiais

***Saberes Pedagógicos e Formação de Professores***

***Problemáticas Transversais e Formação de Professores***

Em síntese, a elaboração dos livros desta coleção baseia-se nos seguintes pontos:

- Investir no conceito de desenvolvimento profissional, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação continuada.
- Investir em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência.
- Considerar a formação voltada para o profissionalismo docente e para a construção da identidade de professor.
- Tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação.
- Considerar a prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação ao longo do processo formativo.
- Assumir a visão de totalidade do processo escolar/educacional em sua inserção no contexto sociocultural.
- Valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva.
- Considerar a ética como fundamental à formação e à atuação docente.

Investir em uma concepção orgânica de formação dos professores mediante um tratamento metodológico que vincula os campos dos saberes da docência: o propósito dos livros desta coleção.

***Antônio Joaquim Severino***  
***Selma Garrido Pimenta***  
***coordenadores***

---

## Via Láctea

*"Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo  
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,  
Que, para ouvi-las, muita vez desperto  
E abro as janelas, pálido de espanto...  
E conversamos toda a noite enquanto  
A Via Láctea, como um pátio aberto,  
Cintila. E ao vir do Sol, saudoso e em pranto,  
Inda as procuro pelo céu deserto.  
Dizeis agora: "Tresloucado amigo!  
Que conversas com elas? Que sentido  
Tem o que dizem, quando estão contigo?"  
E eu vos direi: "Amai para entendê-las!  
Pois só quem ama pode ter ouvido  
Capaz de ouvir e de entender estrelas."*

Olavo Bilac

---

– Qual a diferença entre baleias e tubarões?

*Júlio: É a mesma coisa. Baleia é grande e tubarão é médio.*

*Ygor: O tubarão não tem "buraquinho" por onde espirra água.*

*Wesley: Tem risquinhos do lado pra respirar. Também tem nariz.*

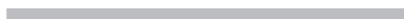
*Gabriel: Ele tem dois buracos pra cheinar sangue.*

*Lucas: Ele respira dentro da água porque não pula para fora igual à baleia. Come pessoa porque é comida. O sangue ele bebe depois. É bebida.*

*Danilo: O sangue é sobremesa.*

(Projeto Bichos do Mar, 23/9/2004)

# INTRODUÇÃO





---

# Introdução

---

*O presente livro é fruto de dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Didática, teorias do ensino e práticas escolares, sob orientação do professor doutor José Cerchi Fusari. Mas sua essência tem raízes mais profundas, na própria gênese de meu trabalho como professora de Educação Infantil. Foi nesse contexto que se iniciou a reflexão sobre o tema de que tratamos aqui e também a concretização, na prática, dos registros.*

Apresentamos um livro que nos fala sobre educadores, sobre educação infantil, sobre registro de práticas. Nessa teia entrelaçam-se elementos distintos e complementares, como formação de professores, desenvolvimento profissional, memória, autoria. Trata-se de esforço no sentido da melhoria da qualidade do ensino, na busca de uma educação da melhor qualidade (Rios, 2001), que faz bem a todos os envolvidos – educadores, crianças, comunidade. É uma tentativa de mostrar à sociedade e, especialmente, às políticas públicas o valor da educação, dos professores, de suas práticas.

O trabalho encontra seus fundamentos em uma concepção de educação como práxis, prática inserida em um contexto real, problemático, contraditório. Educação como espaço de transformação, de mudança, de criação. Educação como aprendizagem, desenvolvimento, formação, acesso à cultura, ao saber acumulado, à humanidade. Espaço de encontro entre gerações, entre conhecimentos, entre pessoas que constroem história.

Pautamo-nos em uma concepção de criança como produtora de conhecimento, ser ativo no processo de aprendizagem,

sujeito que deixa marcas. Marcas que são registros de seu pensamento, de suas concepções, de seus sentimentos.

Tomamos ainda como pressuposto a concepção de professor como intelectual, pesquisador reflexivo. Um professor autor de sua prática, autor de seu trabalho diário com as crianças, tecendo o cotidiano em um exercício laborioso e complexo, produtor de conhecimentos pedagógicos enquanto atua e reflete sobre sua prática à luz da teoria. Sujeito social e histórico que constrói experiências e encontra, no registro, possibilidade de produzir memória, de reconstruir uma profissionalidade marcada pela desvalorização social.

Partimos também da ideia de escola reflexiva, organização aprendente (Alarcão, 2002), acreditando que a efetiva mudança se processa por meio do trabalho coletivo, da transformação organizacional, e não apenas individual.

Apresentamos um texto em que diferentes fios se entrelaçam para formar uma teia; memória, reflexão, formação, desenvolvimento profissional, Educação Infantil unem-se ao tratarmos deste objeto: o registro de práticas. Registro como documentação, como pensamento, como desenvolvimento profissional, como valorização do complexo ofício de educar crianças pequenas.

Nessa trama na qual história, educação e políticas públicas aparecem entrelaçadas – porque não podemos prescindir de condições de trabalho que nos permitam efetivamente construir uma educação de boa qualidade –, buscamos responder à seguinte questão: *qual a contribuição do registro de práticas pedagógicas para o processo de formação em serviço e de desenvolvimento profissional do professor? Reformulando/completando: quais as possibilidades e as limitações encerradas na prática do registro docente? O que dizem os registros produzidos por professores de Educação Infantil?* A investigação tomou como foco de análise o contexto da Educação Infantil, considerando as especificidades desse nível de ensino e dos educadores que nele atuam.

Cabe esclarecer o que entendemos por "registro" no contexto educacional. Ao falar em registro, fazemos referência à ação de escrever sobre a prática pedagógica, o que implica relembrar, narrar, relatar, analisar, pensar, pesquisar. Podemos encontrar diferentes tipos de registros – planos de ensino, semanários, diários, relatórios de acompanhamento e avaliação de alunos, relatos de atividades, projetos, entre outros –, servindo a diferentes finalidades: estabelecimento de intenções e objetivos, comunicação de avaliação, divulgação de experiência, retomada de um processo vivenciado pelo grupo, reflexão sobre a prática pedagógica, replanejamento.

Refiro-me ao registro diário realizado pelo professor como forma de avaliação de seu cotidiano junto aos alunos, e não aos diários de classe, que cumprem uma função burocrática, ou aos semanários, equivalentes a planejamentos realizados pelos professores.

Portanto, pautamo-nos na hipótese de que o registro docente constitui *instrumento favorável à reflexão e à construção de uma postura investigativa por parte do professor, contribuindo, assim, para o processo de formação.*

Nesse sentido, no Capítulo I, elucidamos o conceito de registro mediante uma interlocução com diferentes autores, procurando formar uma concepção que considere as diferentes linguagens e a criança como produtora de marcas.

No Capítulo II, apresentamos reflexões sobre a memória em suas relações com o registro, recuperando, na história da Educação Infantil em São Paulo e na história da educação no Brasil, registros de práticas produzidos em outros tempos e espaços. Procuramos escutar vozes de professoras de épocas passadas, mas infelizmente não pudemos ter acesso a muitas dessas marcas. Trata-se de experiências, práticas e sabedoria que não encontraram, nos arquivos oficiais, lugar onde abrigar-se para fugir do esquecimento e do anonimato. Memória que oferece poucas brechas para a voz do professor, que é, na verdade, o responsável direto pela construção da história da educação e da escola.

No Capítulo III, recupero meus registros diários, portfólios de projetos, relatos de atividades, textos que documentam uma

trajetória profissional. Papéis, imagens, desenhos que representam minha história, uma história particular como a de tantas outras professoras de hoje e de ontem. Uma história de práticas vivas, de crianças reais, de escolas que diariamente deixam suas marcas. Percebo esses registros em suas possibilidades formativas, procurando responder a algumas questões: 1) O que dizem os materiais? 2) Em que medida contribuíram para meu processo de desenvolvimento profissional e de melhoria da prática?

Considerações finais são efetuadas no Capítulo IV.

Refletir sobre a complexidade da prática implica perceber a escola como espaço de desenvolvimento profissional e a formação como dinâmica contínua e permanente. Nesse sentido, passamos a considerar o registro como inerente ao processo educacional. Percebemos sua importância não apenas para a reflexão, para o planejamento, para a avaliação, mas também para a produção de memória, para a construção de conhecimento, para a promoção da autoria. Registrar implica valorizar o trabalho docente, perceber sua especificidade, mostrar à sociedade sua relevância. E perceber que fazemos a diferença na vida das crianças que passam por nós. Registro compreendido não apenas em seu caráter técnico, mas sobretudo político, já que registrar não constitui um ato neutro, mas é permeado de intenções. Uma delas é que a educação seja concebida como prioridade pelas políticas públicas.

Trata-se de perspectiva crítica, emancipatória, que se propõe enxergar além das aparências e não entende a formação de professores – apesar de julgá-la essencial – como o único fator responsável pela melhoria da qualidade do ensino. O ensino como prática real demanda consideração do contexto, dos atores, da escola em suas múltiplas esferas.

Convidamos o leitor – professor, pesquisador, educador – a caminhar conosco nesta viagem, desejosos de poder contribuir efetivamente para a construção de uma escola pública de boa qualidade.

# Capítulo I

---

## SOBRE O REGISTRO



---

# Sobre o registro

---

## 1. O que é registrar? Registrar para quê? Um diálogo com autores, pesquisadores e professores

Com a intenção de construir o conceito e o significado do termo "registrar", iniciemos agora um diálogo com alguns autores que tratam da temática. Participarão de nossa conversa Madalena Freire (1983, 1996), Paulo Freire (1993), Cecília Warschauer (1993, 2001), Miguel Ángel Zabalza (1994) e Júlia Oliveira-Formosinho (2002), além de nós mesmos, como autores, e os leitores que, à medida que leem, constroem um sentido e uma compreensão para o texto que lhes é apresentado.

Quem primeiro se manifesta na roda é Zabalza (1994). Em pesquisa desenvolvida com sete sujeitos, todos eles alunos regulares de um curso de Pedagogia e professores de diferentes escolas e níveis, procurou analisar a contribuição dos diários para o estudo do ensino e do pensamento do professor, bem como dos dilemas por eles enfrentados em sua prática. O autor argumenta que os diários docentes, assim como outros documentos pessoais e materiais autobiográficos, constituem importante instrumento de análise do pensamento do professor, já que *"no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua ação cotidiana na aula e fora dela"* (p. 91). O diário funciona ainda como reflexão para seu escritor, encerrando, portanto, possibilidades formativas.

Tomando por base o paradigma do pensamento docente, que tem como pressupostos a consideração dos professores como profissionais racionais e a percepção de que a atuação docente

Zabalza define dilema

como *"todo o conjunto de situações bipolares e multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional"* (p. 61).

Nesse sentido, o ensino é concebido como *"gestão profissional de espaços problemáticos"* (p. 64).

é dirigida pelo pensamento do professor, no qual a relação teoria-prática não é totalmente objetiva e direta, Zabalza enfatiza a complexidade da prática pedagógica, concebendo o professor como um "prático" produtor de conhecimentos com base em sua ação e nos dilemas nela presentes. Nesse sentido, a produção do registro diário, entendido como "*diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas*" (p. 95), possibilita a expressão do pensamento do professor e a autoformação por meio da reflexão.

Zabalza (1994), considerando a diversidade de formas empregadas pelos professores para registrar sua ação cotidiana, distingue quatro tipos de diário:

- *diário como organizador estrutural da aula*: diários com especificação de horários e atividades apenas;
- *diário como descrição das tarefas*: diários cujo foco principal são as atividades desenvolvidas na aula, narradas com maior ou menor detalhamento;
- *diário como expressão das características dos alunos e do professor*: diários nos quais o foco são os sujeitos envolvidos no processo, descrevendo características dos alunos, sentimentos, percepções;
- *diário misto*: no qual todos os aspectos acima apontados encontram-se presentes, o que potencializa ainda mais seu papel formativo.

A reflexão, "*uma das componentes fundamentais dos diários de professores*" (p. 95), aparece nos diários sob duas formas:

- reflexão sobre o objeto narrado (componente referencial dos diários);
- reflexão sobre si próprio (componente expressiva).

O diário traz consigo grande implicação pessoal, o que, para o autor, o converte em um documento pessoal e autobiográfico ao lado de outros, como história de vida, cartas, diários íntimos, biografias. No diário expressa-se não apenas o professor, mas também a pessoa, seus anseios, dúvidas, valores e crenças.

Até que ponto o professor/autor efetivamente se expõe ao leitor? A escrita do diário dependerá em grande parte do modo como esses registros são recebidos pelo leitor/interlocutor; nesse sentido, pelo diário o professor pode revelar-se de maneira mais aberta ou, ao contrário, proteger-se por meio da escrita, construindo uma imagem "adequada" de seu "eu" profissional.

O pesquisador finaliza sua participação neste capítulo com a seguinte fala:

*o próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição se vê continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (Zabalza, 1994, p. 95).*

Passemos a palavra, então, a Cecília Warschauer (1993, 2001). Em sua dissertação de mestrado, Warschauer (1993) realiza reflexão e análise sobre seus registros e ações como professora de 4ª série do ensino fundamental. Ela acredita que, além de favorecer a reflexão, o registro possibilita a construção da memória e da história, enfatizando o papel do diálogo e da experiência grupal na formação. Considera não apenas o *registro*, mas também a *roda* – simbolismo do encontro, da interação, do diálogo – instrumentos formativos. Quanto ao registro, percebe-o como possibilidade de formação, de reflexão, de introversão, tendo em vista a compreensão, a busca de sentido para a ação cotidiana em sala de aula.

Atual 5º ano.

*O Registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos* (Warschauer, 1993, p. 56).

Em breve visita à Associação

Criança, instituição não governamental filiada à Universidade do Minho (Portugal), pude conhecer um pouco melhor o processo de documentação e observar alguns portfólios produzidos pelos educadores do Colégio Pedro V. Materiais riquíssimos, repletos de imagens das crianças e suas produções, registros de conversas, descobertas e visitas dos pais ao grupo, falas das crianças e comentários das educadoras.

Os portfólios individuais também revelam a intenção de dar voz à criança: mensalmente a professora escolhe uma produção, comenta sua escolha e solicita à criança que faça o mesmo. São ainda anexados relatos de observação sobre a criança produzidos pela educadora, bem como algumas fotos. Cabe destacar também a organização do espaço das salas que abrigam os grupos de crianças e a rotina de trabalho, proposta que tem como referências High-Scope, MEM

(Movimento da Escola Moderna), Reggio Emilia e Trabalho de Projetos. A documentação insere-se, portanto, em uma concepção de educação, de criança, de educador, vinculando-se a um projeto pedagógico bastante definido. Aproveito para agradecer às professoras Júlia Oliveira-Formosinho e Ana Azevedo pela atenção, receptividade e acolhimento.

Em pesquisa de doutorado, Warschauer (2001) prossegue a análise sobre sua formação, refletindo sobre as diferentes oportunidades formativas presentes na escola e fora dela. Enfatiza a importância de a escola, como ambiente de trabalho docente, oferecer ao professor possibilidades de formação em serviço com base na percepção de sua subjetividade, considerando a pessoa existente nele. Nesse contexto, o registro aparece como instrumento formativo, favorecendo a *construção da identidade* pelo estabelecimento de pontes entre passado e futuro, entre memória e projetos, possibilitadas pela narrativa.

A preocupação com a pessoa e com a subjetividade do professor faz que a autora, assim como Zabalza (1994), considere o diário como instrumento no qual as dimensões pessoal e profissional apareçam integradas: "*o professor enquanto pessoa, identidade única, mostra-se em seu texto*" (Warschauer, 2001, p. 187). A escrita, como oportunidade formativa, possibilita a construção da *autoria*, a *teorização das práticas*, a construção de *história e de identidade*.

Convidamos a participar de nossa roda as professoras e pesquisadoras portuguesas Júlia Oliveira-Formosinho e Ana Azevedo (2002). Chegam até nós para contar um pouco da experiência com formação de professores e falar sobre o trabalho com os registros, especialmente com os *portfólios*, assim chamados por constituírem uma seleção de registros, documentação sistemática, instrumento auxiliar no trabalho junto aos alunos e na formação. O registro possibilita a *compreensão da realidade* e, com isso, sua transformação: "*a aprendizagem da documentação pedagógica como uma prática para o*

*desenvolvimento e a reflexão*" (p. 115). A documentação, nesse sentido, pode ser considerada processo de aprendizagem, instrumento de reflexão, *ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico*: é com base na análise da realidade que se torna possível perceber dificuldades e aspectos a ser trabalhados tendo em vista a melhoria da ação.

Oliveira-Formosinho e Azevedo falam-nos ainda da não neutralidade do ato de registrar: *"a documentação não é uma representação direta do que a criança faz ou diz, ou seja, não é uma verdadeira prova do que aconteceu"* (2002, p. 133). O registro passa pela subjetividade de seu autor, que seleciona o que vai ser documentado e interpreta o vivido de acordo com as próprias concepções e crenças.

Para finalizar sua apresentação, Júlia Oliveira-Formosinho e Ana Azevedo completam:

*A documentação oferece aos professores uma oportunidade ímpar para escutar de novo, para olhar de novo, para revisitar os acontecimentos e os processos dos quais indireta e colaborativamente foram coprotagonistas [...]. Por isso, a documentação é também um processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos e por elas responsáveis e dos que copesquisam o processo no contexto da intervenção* (2002, p. 135).

Madalena Freire (1996), até então quieta, decide manifestar sua opinião, situando o registro como *instrumento metodológico* ao lado do planejamento, da observação e da avaliação. Destaca-o como instrumento favorável à reflexão sobre a realidade observada, construção de memória e de história. *"O registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem"* (p. 6), significa perguntar, questionar, inquietar-se perante o observado, o que leva à busca, à transformação, à ampliação do pensar. Para tornar-se efetivamente

sujeito de sua prática, o educador precisa apropriar-se de sua reflexão, de seu pensamento, de sua ação. E o registro possibilita a reflexão sistemática sobre a prática, imprescindível à tarefa do educador. "*Este aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento de construção da consciência pedagógica e política do educador*", afirma Freire (1996, p. 6). Mediado pela reflexão possibilitada pelo registro, o educador apropria-se das teorias subjacentes à sua ação, o que o conduz ao aprofundamento do pensar.

Em seu livro *A paixão de conhecer o mundo* (1983), Madalena Freire torna públicos seus relatórios produzidos como professora nos anos de 1978 e 1981 na tentativa de ampliar o diálogo com outros educadores, como afirma na introdução da obra. Percebemos, portanto, a importância da socialização de experiências para a formação do professor e do registro de práticas como instrumento que favorece a divulgação e a publicação dessas experiências. Formação que se dá no grupo, no contexto, na interação; formação que pressupõe reflexão, apropriação da prática e da teoria a ela subjacente, construção da autoria: diálogo consigo mesmo, com outros educadores, com autores, com teorias, com os alunos, com as propostas formativas. Propostas que vão assumindo sentidos tão diversos quanto o são os professores, com suas memórias, projetos, identidades: percurso individual realizado no coletivo.

Convidamos a participar da roda o educador Paulo Freire (1993), cuja experiência e sabedoria certamente trarão importantes contribuições à temática em questão. Primeiramente, ele nos fala sobre a complexidade do ato de escrever, que não se reduz a um ato mecânico precedido pelo pensar. Iniciamos a escrita antes de chegarmos ao papel: ela começa em nossas experiências, na maneira pela qual nos vamos posicionando ante os acontecimentos e refletindo sobre eles, reflexão que tem continuidade durante a escrita e posteriormente a ela, quando

voltamos àquilo que escrevemos e lhe atribuímos outros sentidos, percebemos outras implicações. O professor é aprendiz e *"tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender"* (p. 28), aprender que se fundamenta na análise crítica de sua prática, mediada pelo estudo da realidade e de sua ação.

Para o autor, *estudar* implica o ato de ler não apenas a palavra, mas também a realidade. Ler e escrever entendidos como processos inseparáveis e relacionados ao processo geral de conhecer, atitudes indispensáveis ao ofício docente. Paulo Freire enfatiza a necessidade de vivermos intensamente a leitura e a escrita, sugerindo que, ao menos três vezes por semana, escrevêssemos algo a fim de exercitar essa ação.

Para que o educador seja efetivamente autor de sua prática, é preciso que ela se torne objeto de estudo, de observação, de reflexão. Recorrendo à definição apresentada para o ato de estudar, percebemos sua relação com o registro: *"Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do objeto do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria"* (Freire, 1993, p. 33).

Registrar pode ser considerado, então, ato de estudar, o que pressupõe observação e leitura da realidade, construção de sentido para aquilo que nos é apresentado. *"Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza"* (Freire, 1993, p. 68).

A conversa continuava quando recebemos a visita de Mireille Cifali (2001), professora da Universidade de Genebra que também tem refletido sobre o papel da escrita na formação de professores. Sua contribuição apresenta-se fundamentada na psicanálise, situando o ensino entre os ofícios que lidam com o

ser humano e sugerindo a construção da conduta clínica na qual há espaço para o envolvimento, para a consideração da singularidade de toda situação e pessoa, para uma ética e uma inteligência clínicas que não decorrem unicamente da aplicação de teorias. Considera a importância da escrita na formação, caracterizando o relato como "*espaço teórico das práticas*" (p. 111), modo de construção da experiência, ferramenta de inteligibilidade:

*O que era informe adquiriu forma, o que não tinha ordem temporal estruturou-se entre um antes e um depois. Surgiram associações, detalhes esquecidos foram recuperados, ligações foram estabelecidas. Os episódios descontínuos integram-se em um quadro. O que parecia não ter começo nem fim delimita-se. A consequência é um distanciamento, uma desdramatização, um deslocamento de si diante do ocorrido. Uma seleção foi operada; trata-se apenas de uma versão da história, mas que dá uma primeira inteligibilidade. Não se busca uma explicação, mas a explicação constrói-se na narrativa. Isto com as palavras do dia a dia: as palavras ordinárias. O benefício é de ordem cognitiva, de uma inteligibilidade reflexiva que tem como benefício adicional favorecer uma autoestima, sem a qual não há estima do outro. O "eu" assume-se e posiciona-se. O "eu" profissional constrói-se ao mesmo tempo que o "eu" de uma identidade pessoal. Essa via feita de histórias torna-se uma coisa que nos pertence e da qual, no entanto, já nos separamos (Cifali, 2001, p. 113).*

Na compreensão da autora, a narrativa contribui para forjar a identidade, e o relato pode representar espaço de valorização do cotidiano.

A experiência empreendida pelas escolas italianas de Reggio Emilia certamente pode trazer contribuições à discussão. Chamamos então à roda Lella Gandini e Jeanne Goldhaber (2002) para que nos contassem um pouco sobre o trabalho

de documentação desenvolvido junto a educadores e crianças. Para Gandini, a documentação é "*um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas*" (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 150). A documentação demanda observação e escuta atentas e seu registro diário por diferentes meios: fotografias, vídeo, gravação de diálogos, anotações, produções das crianças. Pode ser entendida como ciclo de investigação e implica a *formulação de perguntas, observação, registro e coleta de materiais, organização de observações, análise e interpretação (construção de teorias), reformulação das perguntas, planejamento e respostas* (p. 161).

Nesse sentido, a documentação manifesta-se como agente de mudanças, possibilitando a construção de nova concepção de criança, de educação, de professor; "*requer que expandamos a nossa identidade de cuidadores de crianças e estimuladores do desenvolvimento infantil para incluir a de teóricos e pesquisadores*" (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 168). Por esse motivo afirmamos ser o registro, no contexto da formação contínua, *instrumento de reconstrução de uma profissionalidade* por intermédio da apropriação da prática e da produção do conhecimento.

Registrar demanda tempo, envolvimento, disciplina – não é tarefa simples. Talvez nos faltem, considerando a realidade da escola pública brasileira, instrumentos/condições facilitadoras dessa prática, como a possibilidade de fotografar ou filmar as crianças em atividade ou até mesmo imprimir portfólios produzidos ao final de um projeto. São questões reais que opõem obstáculos àquilo que propomos. Precisamos considerar, porém, a valorização da Educação Infantil e de seus educadores como um processo: as mudanças não ocorrem do dia para a noite; as transformações reais e verdadeiras vão sendo construídas passo a passo, abrindo espaço a novas conquistas. A percepção do valor e da importância do registro de práticas também demanda tempo e esforço: não estamos

CARVALHO, Ana Carolina. Reflexões do professor Diários de campo: escrever para pensar melhor sobre as intervenções do professor – *Diário de Ana Carolina*. In: Revista *Avisa Lá*. São Paulo: Instituto Avisa Lá, Ano 1, N. 1, jan/ fev/ mar 2000.

acostumados, como educadores, a escrever sobre nossas práticas e nossas crianças e, menos ainda, a expor ao outro o que somos/fazemos/sentimos. Também muitas vezes não nos reconhecemos como produtores de conhecimento, não percebemos o valor de nossa prática. Trata-se de uma conquista processual, que inicialmente pode provocar resistência por parte de alguns e envolvimento por parte de outros. Mas é preciso começar.

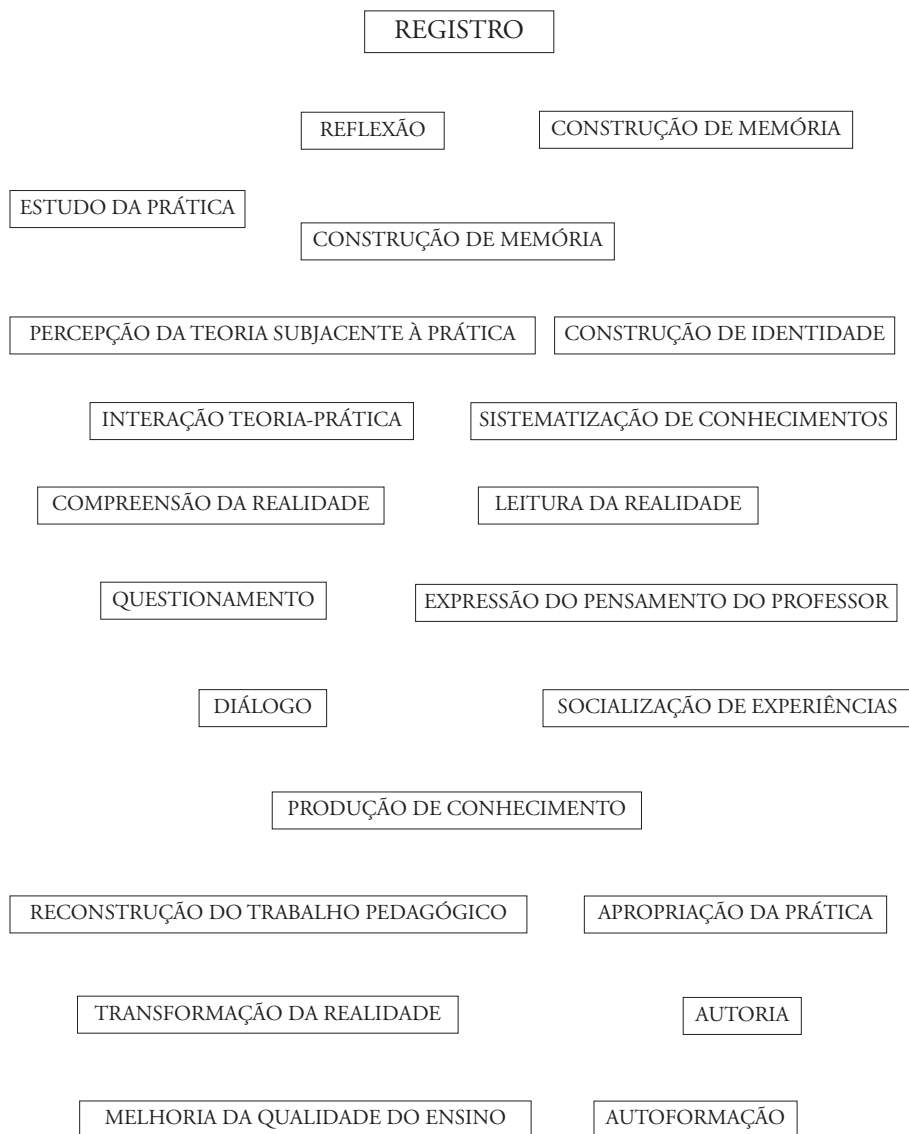
Por intermédio de artigo publicado em uma revista educacional, trazemos ao texto a fala de duas professoras:

*O diário é muito importante para que a cada dia possamos melhorar as atividades, porque escrevendo o que fazemos com as crianças estamos também estudando e pensando... por que eu não preparei aquela atividade de um jeito mais interessante? É também uma fonte de pesquisa (Jerusa, creche Visconde de Ouros).*

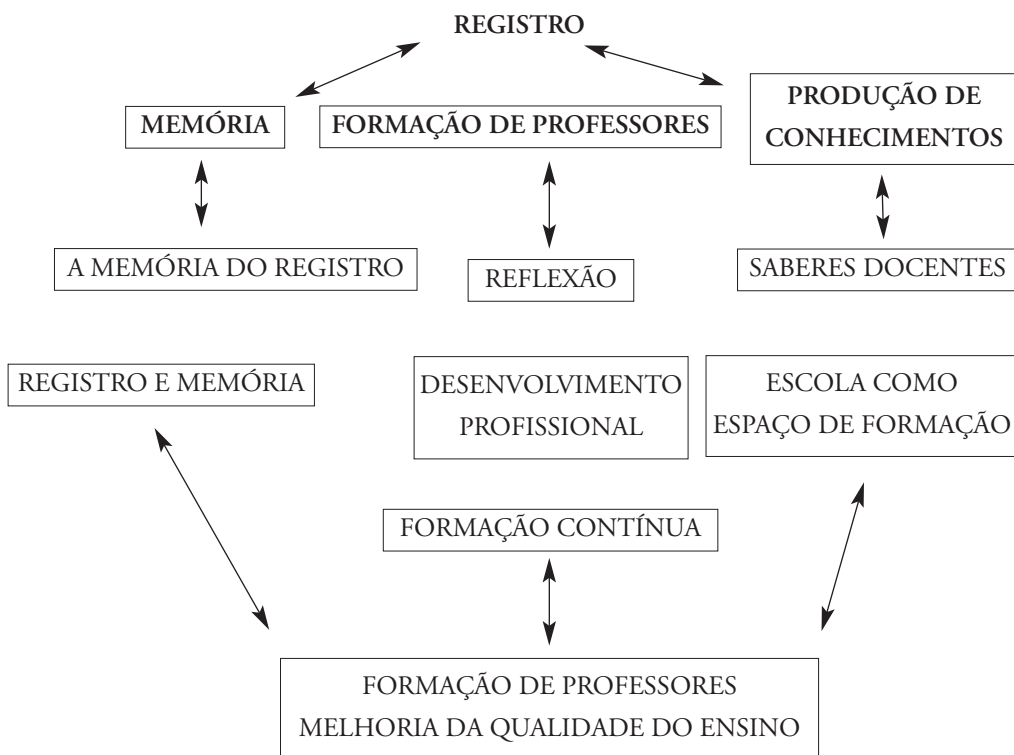
*Através do diário podemos registrar nossos trabalhos e até mesmo nos corrigir, pois só na hora em que escrevo o meu diário eu vejo coisas que na hora da atividade não havia percebido (Ana, C. J. Centro Social do Brooklin).*

É a reflexão sobre a reflexão na ação, de que nos fala Schön (2000), que se apresenta no registro de prática: professor atuando como pesquisador, como autor de sua prática, a qual se faz e se refaz a cada dia.

Na tentativa de construir uma síntese da conversa por nós presenciada, da qual nos tornamos participantes também, pensamos o registro de práticas em suas múltiplas implicações, percebendo a complexidade da temática e, ainda, as possibilidades nela encerradas. Apresentamos, então, um quadro com as palavras-chave por nós identificadas nas falas acima expostas, lembrando ser esta uma leitura pessoal entre as inúmeras outras possíveis.



Com a intenção de garantir melhor aprofundamento da temática, optamos por organizar os inúmeros elementos selecionados em alguns tópicos, reestruturando o esquema da seguinte forma:



Subjacentes ao esquema, encontramos elementos importantes: o contexto e as condições de trabalho. Esses elementos remetem-nos às políticas públicas, ao projeto político-pedagógico da instituição, ao trabalho coletivo na escola – questões imprescindíveis e condicionantes do modo segundo o qual o registro de práticas se insere ou não no cotidiano de trabalho dos educadores.

Os diferentes autores empregam nomenclaturas próprias ao tratar do objeto de pesquisa em questão. Os vários nomes empregados (diário, registro, documentação, relato) explicitam também formas diferenciadas de compreensão: enquanto o *diário* se refere ao caderno de registros do professor (no qual anota planos de trabalho e narra seu dia a dia), por *documentação* entendemos uma gama mais ampla de registros, incluindo

os diários, mas não se restringindo a eles. Optamos pelo termo "registro", propondo a ampliação do conceito a fim de incluir as diferentes linguagens e os vários meios que podem ser empregados nessa produção. Registrar a prática não é apenas escrever sobre ela; registro é relato, narrativa, descrição e ainda mais. Registrar é refletir, planejar, avaliar. Não é apenas escrever: desenhos e imagens podem ser considerados formas de registro, especialmente no caso da criança. Registro como *meio e fim, processo e produto*: meio de reflexão, pensamento, avaliação, formação, melhoria da ação; é também documento, história, conhecimento. O registro tem um valor anterior e posterior à produção, vale como processo e como produto. Não é fim em si mesmo, tampouco meio apenas.

Desejamos, nesse sentido, ampliar a noção de registro a fim de incluir as múltiplas linguagens e os diferentes meios de registrar, concebendo-o especialmente como *leitura da realidade e reflexão sobre ela*.

Nesse contexto, entendemos também a criança como produtora de registros, construtora de cultura, de história. Os registros produzidos pela criança unem-se aos do professor na construção de um relato, uma narrativa. Seus registros podem ser lidos, pois expressam pensamento, conhecimentos, hipóteses. Ampliando a concepção de registro, percebendo-o como expressão, comunicação, pensamento, identificamos também o *desenho* como forma privilegiada de linguagem.

## 2. O educador e o registro

*Mantido por dicionários, meu pai ensinou-me a consultá-los e a descobrir os múltiplos significados de um vocábulo. Passo a passo, embeveci-me com o mundo das palavras, atinando com o seu poder mágico. O que digo pode ser escrito, com a vantagem de que não se volatiliza como o som. O que sinto*

*também pode ser descrito, embora os sentimentos sejam experimentados com mais intensidade do que as palavras que lhes servem de espelho. O surpreendente, contudo, foi descobrir que as palavras têm poder de suscitar emoções, alegres ou tristes, repletas de paz ou eivadas de ódio. Uma carta pode reconciliar desafetos ou provocar ira. Quando redigidas, as palavras adquirem consistência de pedra. Talvez por isso Deus tenha preferido a palavra escrita para se comunicar conosco, a ponto de se identificar com ela: "O Verbo se fez carne."*

FREI BETTO

Domesticados pela escola e pela sociedade, vemo-nos, adultos, impedidos de produzir linguagens diferentes daquela aceita socialmente. Mais que isso – e muito pior –, muitas vezes os educadores se veem impedidos de falar, por estarem acostumados, em sua formação, a apenas escutar o que pesquisadores e órgãos centrais têm para dizer – e prescrever – sobre a prática pedagógica.

Ao pensarmos no papel do registro na formação docente, somos necessariamente impelidos a refletir sobre a relação do educador com a escrita: o que leem os professores? O que escrevem? Escrevem? Para quê? Todas essas questões apresentam intrínseca relação com a formação de professores e com sua atuação; é preciso que o professor se torne leitor e escritor para poder proporcionar aos educandos a experiência da/com a linguagem.

Quando examinamos a relação entre registro e memória, percebemos que a modernidade trouxe consigo o gradativo empobrecimento da experiência e da narrativa, fato que pode ser observado na escola e na relação dos professores com a linguagem e com seu trabalho. Massificação, estratégias de controle (fichas, notas, informações mensuráveis), "treinamentos" que desconsideram o saber e o fazer docente contribuem para que professores e alunos não se percebam como produtores e autores de sua história.

Kramer (1994) alerta para a necessidade de proporcionar aos professores acesso ao mundo da literatura, da arte, da cultura, em um processo no qual a formação passa a ser compreendida como *formação cultural*, como *realfabetização* do educador para a leitura do mundo e da palavra, "*resgate de seu pensamento como sujeito-escritor, produtor de linguagem escrita*" (Freire, 1996, p. 44). A linguagem é concebida como possibilidade de comunicação, de expressão, de pensamento, e não apenas como um conjunto de regras e normas a ser apreendidas. Revela-se como construção, leitura, escrita, produção, imersão no universo da cultura.

Registro demanda escrita, linguagem, pensamento, produção, leitura. *Leitura* não apenas de textos acadêmicos, da palavra escrita. Leitura como atribuição de sentido à realidade, às reações das crianças, ao papel de educador, à escola, às relações escola-comunidade, ao contexto social, às políticas, ao sistema. Leitura como processo de compreensão, e não apenas como decodificação do símbolo escrito. Leitura na qual *razão, emoção e sentidos* (sensações) se inter-relacionam na construção do significado ou dos múltiplos significados, pois não há apenas uma leitura possível. Libertando-nos das amarras, conseguimos registrar e construir pensamentos com base nas leituras que fazemos do real.

Recordo-me de algumas experiências vivenciadas na escola quando criança. Lembro-me que, semestralmente, a partir da 2ª série do primeiro grau, a professora escolhia um livro para ser lido em casa a fim de que, em momento posterior, fizéssemos uma "avaliação de leitura" – leitura compreendida como apreensão objetiva do escrito, como memorização da história. A prova (pois, na verdade, deveríamos "provar" ter lido o livro com atenção e na íntegra) era composta de questões de interpretação de texto, perguntas pontuais sobre a narrativa. As respostas deveriam ser completas, ou seja, repetindo a pergunta. Bem, ao final da avaliação havia, por vezes, a

Atual 1º ciclo do ensino fundamental.

questão: "Você gostou da história? Justifique." Era uma questão de menor importância, talvez nem valesse ponto. Sempre pensava: será que alguém terá coragem de dizer que não gostou do livro, ou que pulou páginas, ou que leu apenas por obrigação? Acho que não. O que pensariam os professores de quem assim respondesse?

O mais interessante – ou preocupante – é que nunca havia uma conversa coletiva sobre o livro, a história, o autor, etc. A leitura era compreendida como decodificação e apreensão do significado – único – do texto e era "avaliada" em uma prova escrita do tipo pergunta e resposta. E as diferentes "leituras" possíveis do mesmo texto? E as impressões e sentidos pessoais atribuídos pelos diferentes educandos? E a discussão sobre a forma de escrita do autor, sobre seu modo de construir a narrativa, etc.?

Consideramos oportuno relatar essa pequena história – que corresponde a diminuto fragmento do cotidiano escolar – por dois motivos: primeiro, por ser uma experiência que pode ser trabalhada e gerar conhecimento (sobre a escola, sobre o trabalho com a linguagem); segundo, por ser um acontecimento não isolado, mas certamente vivenciado, com algumas distinções, por outros educandos que são, agora, educadores. Cabe retomar a pergunta inicialmente feita: qual a relação do educador com o registro? Com a leitura? Com a linguagem?

Encontrei em um dos escritos de Paulo Freire um texto ao qual imediatamente relatei a experiência acima narrada e não podia deixar de transcrevê-lo neste momento:

*Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não*

*é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a história contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do livro* (Freire, 1993, p. 45).

E continua:

*"Nada ou quase nada se faz no sentido de despertar e manter acesa, viva, curiosa, a reflexão conscientemente crítica, indispensável à leitura criadora, quer dizer, leitura capaz de desdobrar-se na reescrita do texto lido"* (p. 45).

Leitura e escrita como ações ligadas ao ato de conhecer: atribuição de sentido ao texto, criação, invenção, interação, visto que *"a compreensão do texto não se acha depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte"* (Freire, 1993, p. 43).

Registrar é ler, produzir sentido: *"Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal"* (Manguel, 1997, p. 53).

Torna-se imprescindível, portanto, a percepção do educador como produtor de escrita, de linguagem; é preciso *"permitir que os professores contem suas histórias, escrevam suas práticas"* (Kramer, 1994 p. 157), deixando de ser ouvintes e espectadores para se tornarem também autores de sua história e de seu processo de formação.

O valor de saber ler e escrever já era percebido na Idade Média, quando poucos tinham acesso à "erudição", considerada um terceiro poder situado entre a Igreja e o Estado (Manguel, 1997). Quando pensamos na mulher, a situação torna-se ainda mais complexa, já que foram, durante longo período, identificadas apenas como mães e donas de casa, o que certamente dificultava e até mesmo impedia a frequência a escolas e universidades. Ler, escrever, produzir conhecimentos foram, durante muito tempo, tarefas prioritariamente masculinas. Isso se reflete

na própria condição da mulher-professora, a quem cabia a execução de propostas elaboradas por outros.

Às mulheres japonesas, no ano de 894, aproximadamente, eram destinados livros diferentes da literatura "masculina", "erudita", já que elas deveriam confinar-se na "diversão banal" (Manguel, 1997, p. 267), uma literatura "feminina", ligada ao doméstico, ao trivial, ao íntimo. Essas mulheres criam uma literatura própria, empregando a transcrição fonética da língua que tinham permissão de falar e produzindo algo que ficou conhecido como a "escrita das mulheres". Escrevendo para si mesmas o que não é encontrado nos textos oficiais, elas produzem algumas das obras mais importantes da literatura japonesa.

Se às mulheres foi proibido ou dificultado, historicamente, o acesso ao saber, a participação como produtoras de conhecimento, como poderemos esperar que assumam esse papel que lhes foi negado no âmbito da cultura? Sentem-se as professoras capazes de produzir conhecimento, escrever, registrar? Percebem o valor, a importância de seu trabalho? Percebem que fazem diferença na vida das crianças?

Sobre o breve relato acerca das mulheres-escritoras japonesas, cabe perguntar: o que podemos extrair como reflexão sobre essa história?

É preciso que nós, como professores, produzamos nossa própria história, nossos relatos, que, assim como as narrativas das mulheres japonesas, também não aparecem nos textos oficiais. Quem sabe nossa "literatura" alcance, progressivamente, o valor atribuído hoje àqueles textos produzidos pelas autoras japonesas e contribua para nossa valorização profissional.

## 2.1. O educador e o desenho: a recuperação da linguagem não verbal

*Se toda criança desenha, a maioria destas crianças quando cresce diz: "Eu não sei desenhar..." e também não cria mais*

Cabe lembrar que a carreira da mulher no magistério foi, durante longo período, restrita à docência. Os cargos de direção e inspeção/supervisão eram prioritariamente ocupados por homens.

*histórias, endurece seu corpo e não canta mais.*

*Os desenhos aviões-pássaros-estrelas, os desenhos-histórias ficam esquecidos, como esquecidos ficam os velhos brinquedos.*

ANA ANGÉLICA ALBANO MOREIRA

Qual o espaço do desenho, da linguagem não verbal, em nossa sociedade? Por vezes a arte é entendida como elemento isolado da vida cotidiana, atividade restrita a artistas e museus. Em breve resgate da história da humanidade, podemos prontamente perceber que nem sempre foi assim. Na pré-história, desenhos em cavernas eram produzidos como forma de expressão, em uma atividade inerente à vida cotidiana. Observando as crianças, vemos que o desenho antecede a escrita e é utilizado por elas como linguagem privilegiada, servindo à expressão de sentimentos, à comunicação, ao registro de informações.

Vygotsky (1998) analisa a pré-história da linguagem escrita, considerando os gestos e os signos visuais, o brinquedo e o desenho como representações simbólicas que antecedem a escrita e constituem, portanto, estágios preliminares a seu desenvolvimento. A linguagem escrita é, inicialmente, simbolismo de segunda ordem, composta de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. À medida que esse elo intermediário desaparece, a escrita passa a constituir sistema de signos que simboliza diretamente objetos reais, passando então a representar uma forma de simbolismo direto. Para o autor, pensamento e linguagem encontram-se intrinsecamente relacionados: a linguagem, o pensamento simbólico, habilita o ser humano a planejar, prever ações, transformar. O pensamento é formulado/expresso por meio de palavras.

Tal consideração remete-nos ao processo de formação de professores e, mais especificamente, ao *registro de práticas* como instrumento de reflexão e de melhoria da qualidade do ensino, vinculado a outras ações (leituras, troca entre pares, apoio da coordenação). Mas não será possível também a produção de

registros utilizando outras linguagens além da verbal, como a plástica, o desenho? Somente a palavra é capaz de favorecer a construção do pensamento?

Martins (1999) defende a existência de diferentes formas de expressão do pensamento, seja pela linguagem escrita, seja por intermédio da linguagem não verbal – o que denomina "reflexão estética". Entendendo os projetos em ação desenvolvidos na escola ou em instituições formadoras como percurso construído no processo, vir a ser, produção mediadora, investigadora e contextualizadora, enfatiza a importância do registro nesse processo de criação, concebendo-o como "*concretização de um pensamento reflexivo*" (p. 244). Para a autora, os relatos são bastante pessoais, podendo assumir diferentes formas, verbais ou não verbais. Uma imagem é texto a ser lido, interpretado, assim como fazemos com a palavra escrita.

Em seu trabalho com formação contínua de professores, Madalena Freire propõe aos participantes a produção de sínteses dos encontros sob forma de relatos que incluem descrição da aula e reflexão sobre ela. São realizados não apenas registros "convencionais" em forma de texto narrativo, mas também registros não verbais, como a reflexão suscitada por imagens criadas mediante montagem com recortes de revistas ou desenhos. Telegramas, paródias e poemas também podem representar possibilidades de registro. Nessas propostas "não convencionais", se assim as podemos denominar, é possível perceber nos educadores certo desconforto inicial e até mesmo um sentimento de impotência diante da necessidade de expressar-se visualmente ou por meio de um poema, por exemplo. Para onde foi o desenho-linguagem, extremamente vivo na criança e em suas formas de manifestação?

Nesse contexto, merece destaque a produção de *artistas viajantes* que estiveram no Brasil, no século XIX, compondo expedições de reconhecimento de novas áreas. A inexistência da fotografia e a dificuldade de descrever e nomear homens,

plantas e animais desconhecidos tornavam indispensável a presença de pintores e desenhistas que produzissem registros visuais dos lugares visitados, documentando aspectos físicos e humanos das regiões. Os artistas viajantes perseguiram os melhores pontos de vista, utilizando até mesmo instrumentos ópticos como a câmera escura para produzirem imagens mais próximas do real. Apesar disso, como todo registro, esses desenhos são marcados pela subjetividade do desenhista, que retrata sua percepção particular da paisagem ao destacar algum elemento em detrimento de outros, ao escolher o que representar, ao selecionar determinado ponto de vista.

Observamos a seguir algumas produções de Johann Moritz Rugendas (1802-1858), artista alemão que integrou a expedição científica à América Latina organizada pelo barão Georg Heinrich von Langsdorff em 1822. Desenvolve nesse período estudos sobre a fauna e a flora e, posteriormente, desligando-se da expedição, passa a desenhar cenas do cotidiano do Rio de Janeiro, cidade que sediava a corte portuguesa.

Reflexões elaboradas a partir da visita à exposição *Vistas do Brasil*, na Pinacoteca do Estado. A exposição apresenta algumas dessas produções, representando uma verdadeira imersão na história do Brasil. Além de gravuras aquareladas e desenhos preparatórios feitos a partir da observação direta da natureza, há ainda o papel de parede *Vistas do Brasil* produzido pelo artista Juan Julien Deltil a partir de gravuras realizadas por Johann Moritz Rugendas.



*Praia Rodrigues (próxima do Rio de Janeiro)*



*Paisagem do Rio de Janeiro  
(vista de perto da Igreja de N. S. da Glória)*



*Porto de Estrela*



*Capoeira*



*Venda*



*Colônia europeia perto de Ilhéu*

O que essas produções nos dizem acerca do registro? Na época do Império, desenhistas, pintores, retratistas e fotógrafos produziam registros do Brasil e da família imperial, realizando leitura da realidade e construindo uma imagem do país acessível à grande maioria da população analfabeta. A necessidade da experiência visual respondia ao contexto social da época, acarretando uma demanda crescente por imagens (Mauad, 1997). Os artistas viajantes produziram registros que nos contam uma história, guardam memória, mesmo sem utilizar a escrita. Leram a realidade, construindo um sentido. Leitura não como ato neutro, mas processo pessoal.

Identificamos ainda o papel da iconografia na Igreja católica, que reunia, em forma de livros, imagens com poucas palavras durante a Idade Média. Esses livros eram produzidos em vários formatos, passando a ser conhecidos como "*Bíblia dos pobres*", apesar de serem caros. Por meio da *Bíblia pauperum* todos, incluindo os analfabetos, tinham acesso aos textos bíblicos, já que as imagens narravam os episódios e transmitiam mensagens. Em um contexto em que aprender a ler e escrever

era um privilégio quase exclusivo da aristocracia, evidenciava-se a importância da iconografia e da produção da Igreja nesse sentido. O papa Gregório (apud Manguel, 1997, p. 117) *assim considera: "Pois o que a escrita torna presente para o leitor, as imagens tornam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes veem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, especialmente para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura."*

Podemos considerar imagens e desenhos como registros, forma de expressão, representação, comunicação. Não apenas os textos escritos constituem registros, mas também os não verbais podem representar memória, reflexão, descrição, análise. Amplia-se a concepção de registro, percebendo as diferentes linguagens possíveis e as diferentes formas que pode assumir, sem desprezar o aspecto subjetivo que permeia sua produção.

### **3. A criança e o registro: o desenho como linguagem**

*Como pode um peixe vivo  
viver fora da água fria?*

Registro: expressão, pensamento, comunicação. Registro: linguagem! Desde muito cedo, a criança, imersa em um mundo repleto de signos, inicia o processo de produção de linguagem – linguagens – e de aquisição da língua convencional. Gestos, expressões, balbucios antecedem a produção das primeiras palavras. Desenhos, representações gráficas, escrita de signos não convencionais, construção do sistema alfabético de escrita. Gestos, brincadeiras, desenhos como linguagem, comunicação.

A produção de registros demanda aquisição de linguagem, leitura da realidade, percepção dos múltiplos sentidos subjacentes ao texto verbal ou não verbal. A realidade como texto

a ser lido, desvendado, desvelado. E a criança como produtora de registros, autora, e não apenas reprodutora de uma linguagem estereotipada. Livre das amarras sociais, a criança produz, cria, inventa formas de representar pensamentos, desejos, percepções da realidade, construídas em seu contato diário com os outros, com o mundo. Mas será que a escola favorece o desenvolvimento das cem linguagens da criança (Edwards, Gandini e Forman, 1999), considerando-a não apenas reprodutora, mas autora de sua história? Muitas vezes, centrando sua ação no domínio do código alfabético, em atividades de cópia e memorização de famílias silábicas, textos ou palavras, não favorecemos a expressão da criança, a produção de textos, a autoria. Em vez de proporcionar o acesso à linguagem e à língua em suas múltiplas funções e contextos, a escola acaba por restringir as cem linguagens à aquisição do código alfabético por intermédio de propostas pouco significativas.

A escola, em sua atuação junto às crianças, pode (ou não) favorecer aos educandos a apropriação da linguagem (e da autoria), *autorizando* (ou não) sua fala, sua expressão, sua escrita. Nas palavras de Kramer (1994, p. 83): "*Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de 'ser humano', de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro...*"

Quando acreditamos que as crianças são capazes, organizamos, como professores, situações em que possam expressar seu pensamento, registrar descobertas, escrever de acordo com seus conhecimentos sobre o código naquele momento, produzir marcas. Marcas suas, marcas carregadas de significação, marcas que são história. História de seu aprendizado, histórias das atividades desenvolvidas em um ano letivo, história dos autores que elas são. Assim como os educadores registram um

processo, as crianças também podem fazê-lo quando autorizadas a isso, quando criadas oportunidades para que o façam. E seus registros, junto aos produzidos pelo professor, unem-se na construção de memória, de identidade, de aprendizagem.



*Gustavo, 6 anos. Projeto Família Dinossauro, 2002.*



*Sônia, 6 anos. Projeto Bichos do Mar, 2004.*

### 3.1. O desenho como forma privilegiada de registro

*Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala.*

*A criança desenha para falar e para poder registrar a sua fala. Para escrever.*

*O desenho é sua primeira escrita.*

*Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho.*

ANA ANGÉLICA ALBANO MOREIRA

Neste momento cabe refletir sobre o desenho, linguagem privilegiada da criança, forma de expressão do pensamento, de comunicação e registro. Muitos pesquisadores dedicaram-se e têm-se dedicado à análise do desenho infantil, partindo da observação de produções e de conversas com crianças sobre o desenho (Goodnow, 1979; Iavelberg, 1995; Kellogg, 1984; Lowenfeld e Brittain, 1970; Luquet, 1972; Mèredieu, 1995; Stern, 1962; Wallon e Lurçat, 1968). Os diferentes estudos chegam a conclusões diferenciadas, mas, de certa forma, complementares, não podendo ser sobrepostos ou descartados como inadequados. Trazem contribuições particulares e interessantes à análise do desenho infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de um olhar atento sobre essas produções, por vezes desconsideradas como importante etapa do desenvolvimento da criança. Trata-se de diferentes formulações teóricas que trazem consigo, às vezes de maneira não tão explícita, implicações pedagógicas relativas à intervenção ou não intervenção do professor, tendo em vista o desenvolvimento do desenho.

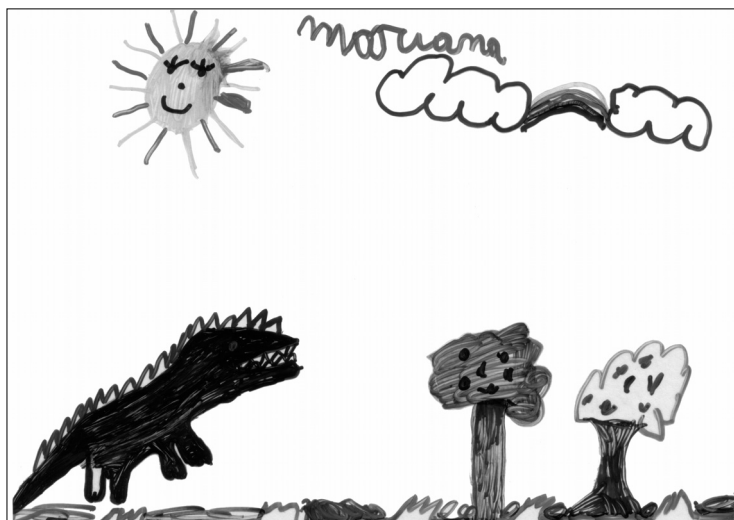
Avançando um pouco, é preciso considerar o desenho como forma de registro ao lado da escrita, como forma de pensamento, meio de expressão (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 159): *"O desenho representa muito mais que um exercício agradável no período infantil. É o meio pelo qual a criança desenvolve relações*

*e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela. Desenhar torna-se uma experiência de aprendizagem."*

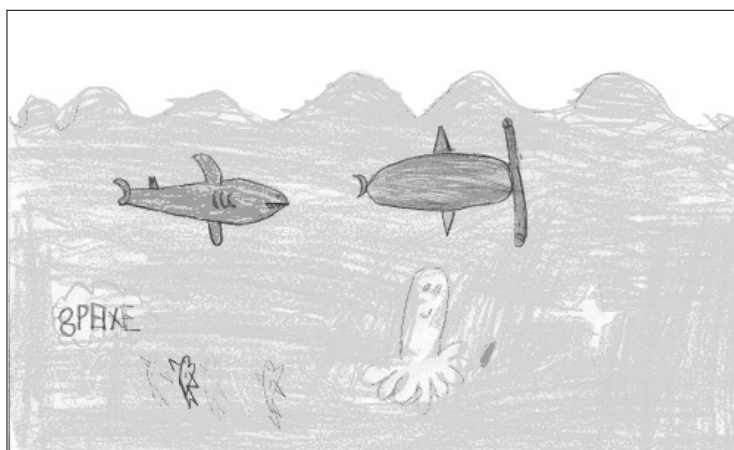
Se o desenho é, em sua etapa inicial, motor e visual (Kellogg, 1984) – o que pode ser observado nas garatujas produzidas pelas crianças –, vai, pouco a pouco, tornando-se instrumento de comunicação e representação, linguagem privilegiada que antecede a escrita (Vygotsky, 1998), mas não deve ser substituída por ela. A produção artística, assim como a escrita, é também uma forma de registro. O desenho infantil revela uma forma particular de perceber o mundo: a criança de 3 a 4 anos, por exemplo, recorre constantemente ao desenho da figura humana em suas produções, retratando sobretudo a si própria e sua família, em consequência de seu egocentrismo. À medida que se descentra, outros elementos passam a ter espaço em seus registros, como os amigos da escola, o parque, brinquedos, casinhas, meios de transporte, etc.

Da mesma forma que, na escrita, a marca pessoal se faz presente – como consideram os autores que nos falam sobre o registro de práticas –, no desenho é possível perceber estilos pessoais que caracterizam a autoria, a criação, a identidade da criança. A análise do desenho infantil como gramática (Stern, 1962) não pode tolher as possibilidades expressivas a ele intrínsecas, mas, sim, possibilitar uma leitura mais atenta do processo de desenvolvimento dessa linguagem. *"Uma obra de arte não é a representação de um objeto em si; é, também, a representação da experiência que temos desse objeto"* (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 232). O registro revela, portanto, a subjetividade: *"o quadro não é a fotografia de um objeto, e sim uma 'nova criação' baseada em sensações e percepções"* (Stern, 1962, p. 19). O mesmo podemos observar nos registros de práticas produzidos pelos professores: concepções, valores, teorias que revelam seu modo particular de ler, interpretar e analisar a realidade e agir sobre ela.

Consideramos, portanto, a criança como produtora de registros, de marcas que representam sua história, sua presença no mundo. Seu desenho distingue-se daqueles produzidos pelo adulto e constitui forma privilegiada de linguagem a ser trabalhada na escola.



*Mariana, 6 anos. Projeto Família Dinossauro, 2002.*



*Ana Carolina, 6 anos. Projeto Bichos do Mar, 2004.*

A intenção do presente capítulo foi explicitar nosso tema – o registro de práticas – e ampliar seu conceito, incluindo as diferentes linguagens. Partimos das formulações de diferentes autores e elaboramos uma concepção, inserindo o registro em um contexto mais amplo de leitura da realidade, leitura pessoal, subjetiva, que pode assumir diferentes formas. Refletimos sobre a relação professor-escrita, questão imprescindível ao pensarmos na ampliação da prática de registrar no cotidiano das escolas. Chegamos à linguagem não verbal como forma de registro, recuperando fragmentos da história e elementos do desenho infantil. Identificamos a criança como produtora de registros.

No próximo capítulo, abordaremos a relação registro-memória, recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo e prosseguindo a reflexão sobre as possibilidades do registro de práticas na formação de professores e na melhoria da qualidade do ensino.