

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CLARA DE LIMA SANTIAGO CAMÕES

**PRÁTICAS CULTURAIS, LEITURA E ESCRITA: O
PERFIL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.**

RIO DE JANEIRO
2009

MARIA CLARA DE LIMA SANTIAGO CAMÕES

**PRÁTICAS CULTURAIS, LEITURA E ESCRITA: O PERFIL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Maria Fernanda Rezende Nunes

RIO DE JANEIRO
2009

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago.

Práticas Culturais, leitura e escrita: o perfil de professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro/ Maria Clara de Lima Santiago Camões – Rio de Janeiro, 2009.

118 páginas

Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu*, UNIRIO, 2009.

1. Educação Infantil, formação de professores, leitura e escrita

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Clara de Lima Santiago Camões

**PRÁTICAS CULTURAIS, LEITURA E ESCRITA: O PERFIL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes
Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Patrícia Corsino- UFRJ

Professora Doutora Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio– UNIRIO

Dedico este trabalho a todos que compartilharam comigo cada momento desta trajetória, em especial: Maria Anita e José Camilo (meus pais), Maria Carolina e Maria Camila (minhas irmãs) e Alex Sandro (meu marido). Esta vitória é parte de vocês!

AGRADECIMENTOS

Quando é chegada à hora da escrita do agradecimento, me preenche ao mesmo tempo a estranha sensação do recomeço e do fim. Agradeço por uma etapa concluída, ao mesmo tempo, me remeto ao início deste processo, e como tudo começou...

Uma história e uma escrita que foram ganhando vida ao longo dos dois últimos anos. Uma história que foi construída ao lado de muita gente importante que merece ser lembrada.

Não poderia deixar de começar agradecendo ao grande responsável por eu ter chegado até aqui: Obrigada, Meu Deus!

Agradeço ao meu avô José Aníbal, que me ensinou a gostar das histórias e me fez acreditar que eu era capaz de escrevê-las, que me ensinou sobre o valor e a força das palavras. À minha avó Alice que sempre falou com tanta dignidade de sua profissão de professora e me ensinou a ver para além das dificuldades que ela apresenta. À minha avó Nadir que na simplicidade dos versos que produz desde minha infância me mostrou a doçura das palavras.

Aos meus pais, Maria Anita e José Camilo, pessoas fundamentais na minha trajetória, pelo encorajamento e força em cada etapa da minha vida. Meus pais-professores que me fizeram crer na minha capacidade de ir sempre adiante.

Às minhas irmãs Maria Camila e Maria Carolina que ao meu lado me fazem sorrir pelas pequenas coisas do dia-a-dia e vão me fortalecendo na caminhada.

Ao meu marido Alex, que esteve ao meu lado em todos os momentos desta pesquisa, que me ajudou com palavras de encorajamento nos momentos em que achei que não conseguiria continuar. Que me fez acreditar na força do meu trabalho e na importância de persistir.

À Rosane e Regina, diretoras da escola em que atuo como Coordenadora Pedagógica, que choraram e riram comigo a cada etapa da pesquisa, que me deram força e apostaram no meu trabalho. Que souberam entender meus momentos de nervosismo com muita paciência e carinho.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa em especial às minha amigas e companheiras, professoras da escola em que trabalho, por me permitirem fazer de suas aulas e práticas, verdadeiro observatório de análise. Renata, Viviane, Mariana, Rosa e Zilda, muito obrigada!

Às professoras Carmen Sanches e Patrícia Corsino, pelos ensinamentos e pela forma como me ajudaram a dar vida a este trabalho, especialmente após a qualificação.

Agradeço especialmente a minha orientadora, professora Maria Fernanda, pelo incentivo constante, pelo respeito ao meu trabalho, pela confiança em mim depositada e por fazer parte comigo de uma etapa importante da minha vida. Nas vezes em que pensei em desistir, encontrei força nas suas palavras. MUITO OBRIGADA!

Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que é em vocês natural (...)

Eu queria uma escola que lhes ensinassem
tudo sobre a natureza
o ar, a matéria, as plantas, os animais (...)

Eu queria uma escola que lhes ensinassem
a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem com
clareza (...)

Eu queria uma escola, que desde cedo
usasse materiais concretos para que vocês
pudessem ir formando corretamente os
conceitos matemáticos
os conceitos de números, as operações....
pedrinhas... só porcariinhas!
fazendo vocês aprenderem brincando (...)

Oh! Meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que cobrir pontos (...)

Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos prontos
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis (...)

Eu também queria uma escola,
que ensinasse a conviver, a cooperar,
a respeitar, a saber viver
em comunidade, em união (...)

Que lhes desse múltiplos meios
de vocês expressarem cada sentimento,
cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês de um professor
incompetente.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A Dissertação de Mestrado intitulada Práticas Culturais, leitura e escrita: O perfil de professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, vincula-se à linha de pesquisa **Práticas educativas, linguagens e tecnologia** do Curso de Mestrado da UNIRIO. Na articulação entre o conhecimento das práticas de leitura e escrita presentes na Educação Infantil e a formação do profissional de educação, estão colocados os aspectos essenciais desta pesquisa. A intenção esteve centrada na possibilidade de traçar o perfil destes profissionais, a partir de uma perspectiva sócio-econômica e cultural, atrelada as concepções das práticas de leitura e escrita que se presentificam no cotidiano de escolas exclusivas de Educação Infantil. Pensar a infância e a dinâmica social que determina, ao longo da história transformações na relação adulto-criança e na transformação do conceito de infância configuraram a base teórica desta pesquisa. Neste trabalho, compreendi a linguagem como constituidora do pensamento, pois esta adquire forma e existência nos signos criados pelo grupo em suas relações sociais. Bakthin e Vygotsky, me ajudaram a refletir sobre a linguagem na sua dimensão expressiva e histórica, de modo que interação entre os indivíduos fosse concebida como processo contínuo de desenvolvimento e formação. Cabe destacar que nesta pesquisa assumi a abordagem sócio-histórica, na medida em que centrei a linguagem como principal espaço de reflexão. Os dados obtidos através da aplicação do questionário do grupo focal dimensionaram importantes reflexões sobre as práticas e sobre a inserção dos professores em ambientes sócio-econômico-culturais distintos. A compreensão da criança como sujeito histórico, contextualizado e singular, configurou-se como base fundamental para as ações pensadas para a infância, que vista desta maneira, passa a ter direito a uma educação infantil de qualidade.

Palavras –chave: formação, letramento, leitura e escrita, alfabetização e Educação Infantil.

ABSTRACT

This master degree dissertation intitled *Cultural practices, read and write: the profile of childhood teachers of Rio de Janeiro*, is part of the research aproach “ Educative Practice, languages and technology” of the Master Course degree on Education at UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). In the articulation between the Knowlodge in reading and writing practice education are placed the essencial aspects in this research. The central preoccupation was to get a profile of these professional, from a social, economical and cultural perspective, with the conceptions of readin and writing practice in the day by day of these exclusive schools of childhood. To think on the childhood and the social dinamic wich determinate during the history transformation in the relation adult-childhood and the transformation in the conception of childhood made the teoric base of this research. In this work, I understood the language as constituent of thinking, as its aquire form and existence in the signals created in this social relations. Bakthin and Vygotsky help me to reflect about the language in its expressive and historic dimension, so that interation between human beings were considered as a continuous process of development and formation. Its convinient to show up that in this research I assumed a social and historical aproach in wich I centralized the language as the principal reflexion. The data obtained through the aplication of a questionnaire to the focal group give important reflexions in practices and insertion of teachers in a distinct social economic cultural environment. The comprehension of a child as a historical subject, contextualized and singular. It was taken fundamental base to thought actions ton a childhood witch were seen in this way to have a childhood witch were seen in this way to have a childhood education of quality.

Key-words : formation, literacy, reading, writing, childhood education

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1- Educação Infantil (pré-escola – 4 e 5 anos) número de alunos e turmas na rede pública municipal, crescimento percentual anual e relação aluno/turma – 1992/2008

Quadro 1 – População residente no município do Rio de Janeiro entre 2000 e 2006.

Quadro 2 – Taxa de analfabetismo na população brasileira nas diferentes regiões de acordo com a faixa etária.

Quadro 3 – Frequência das atividades de leitura e escrita.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores das escolas exclusivas de Educação Infantil da 8ª CRE/ SME – Rio de Janeiro.

Gráfico 2 – Frequência dos professores à biblioteca

Gráfico 3 – Frequência de leitura de livros para estudo

SUMÁRIO

Introdução

Retomando minha trajetória e introduzindo o tema	1
--	---

Capítulo 1

1. Construindo o referencial teórico-metodológico	9
1.2 Tirando a poeira de debaixo do tapete	18

Capítulo 2

2. A produção do conceito de infância	21
2.1 A história das crianças pequenas no Brasil	29
2.2 As crianças de 4 a 6 anos e a Educação Infantil	40
2.3 A Educação Infantil no município do Rio de Janeiro	44
2.4 A Proposta pedagógica no município do Rio de Janeiro.....	51

Capítulo 3

3. Leituras, alfabetização e letramento	55
3.1 – Dialogando sobre leitura e escrita: os autores e suas perspectivas	64

Capítulo 4

4. Perfil dos professores das escolas exclusivas de Educação Infantil da 8ª CRE	69
---	----

Considerações Finais

A título de conclusão: reunindo algumas pistas deixadas pelo caminho	108
Referências	112

RETOMANDO MINHA TRAJETÓRIA E INTRODUZINDO O TEMA

Talvez nós, homens, não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorremos de novo, as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras, que falem por nós. Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história. (JORGE LARROSA)

Lembro-me do ano de 2000, quando cursava a Escola Normal e estagiava em uma turma de Educação Infantil de uma escola particular da zona oeste do Rio de Janeiro. No curso de magistério era orientada a relatar e anotar as experiências observadas na sala de aula de uma turma de crianças de 3 e 4 anos, que acompanhava como estagiária. Este estágio me fez ter contato com uma Educação Infantil preparatória, fortemente reafirmada no curso de formação de professores. Nesta época também conhecia os diversos métodos de alfabetização, especialmente aqueles que se voltavam para a correspondência entre fonema e grafema¹ e aprendi a seguir um “manual” prático para dar aula.

Enquanto estagiava, com uma visão ainda romântica da sala de aula, entendi que os alunos estariam lá, na escola, sentados, atentos e obedientes, para que eu pudesse aplicar “tudo” o que havia aprendido. A crença numa preparação necessariamente anterior a alfabetização me fazia colocar, no centro do trabalho com as crianças, o desenvolvimento das percepções visual, auditiva e tátil e da coordenação motora dos alunos.

Durante o tempo em que vivenciei o processo de ensino-aprendizagem na pequena escola da rede particular, os manuais estiveram a meu favor. As crianças cobriam os pontilhados, decoravam e cobriam letras e números.

Em 2001, após ingressar no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir dos estudos lá estabelecidos, fui aos poucos me desvencilhando das apostilas, manuais e receitas, embora ainda os usasse quando me sentia insegura para trabalhar. No ano seguinte (2002) e aos dezoito anos de idade, ingressei como professora da rede pública. Nada conhecia sobre o trabalho organizado

¹ O método fônico tem como unidade central o fonema e passou a ser adotado, em várias unidades escolares, no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente em função da diferença entre o nome e o som da letra (RIZZO 1986, p. 07). Parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada, sendo esse o principal objetivo do método.

em ciclos². Em mãos tinha os manuais da Escola Normal e os novos conhecimentos que aos poucos a Universidade me proporcionava.

Empurraram-me, como fazem com qualquer nova professora que chegue à escola, a turma que ninguém queria. Trinta e cinco alunos do segundo ano do ciclo e nenhum alfabetizado. Eram crianças de classe popular, moradores de comunidades carentes que conheciam o tráfico de drogas, nomeavam as armas e falavam com propriedade sobre a realidade das bocas de fumo. Trazia comigo a inexperiência e a tarefa de ensinar-lhes a ler e a escrever.

Ignorando seus contextos de vida, dificuldades, suas condições enquanto sujeitos históricos e produtores de cultura, recorri ao manual - a cartilha. Usava dentro da “política” dos ciclos a cartilha “A casinha feliz”, pautada no “método” fônico³, embora não fosse este o trabalho referendado pelos documentos que consubstanciavam a proposta educacional. A Multieducação, elaborada no ano de 1996, documento de referência da proposta municipal de educação do Rio de Janeiro até o final de 2008⁴, estabelecia os princípios de autonomia e construção de conhecimento, tendo Vygotsky como um de seus principais interlocutores teóricos.

Sofria com a agitação dos alunos, com suas histórias de vida e com a minha dificuldade em encontrar um caminho de trabalho. Recorria com frequência à Direção e a Coordenação Pedagógica da escola e ouvia sempre a mesma frase:

- No início é assim mesmo, você vai conseguir...

Questionava-me sobre a função dos “dirigentes” da escola e sabia da necessidade de dar um novo rumo a minha prática, no entanto, este caminho tornava-se confuso diante da formação que me constituía naquele momento, educadora.

“O início é assim mesmo”. Nesta fala instaurava-se a política da auto-suficiência da prática, como se para ser educadora bastasse fundamentalmente estar em sala de aula.

- Você vai conseguir!

Como? Quais os caminhos?

²A organização em ciclos no Brasil abarca experiências que envolvem diferentes propostas, tais como: ciclos de formação, de aprendizagem e de alfabetização. No município do Rio de Janeiro, especificamente, o trabalho está organizado por ciclo de formação em que os alunos são enturmados pela idade, de acordo com os ciclos de desenvolvimento humano.

³Me refiro aqui à expressão “método fônico”, por ser uma maneira usual de tratamento do termo, embora a expressão correta seja “processo fônico”, na medida em que trata-se de um processo de alfabetização, dentro de um método que é o sintético.

⁴Com a mudança político-administrativa, não se sabe até quando esta proposta irá vigir.

Não esperava que me fornecessem, como no Curso Normal, um manual prático, nem tampouco que cruzassem os braços a espera do fim da dificuldade que, para elas (Coordenadoras e responsáveis pela escola e, conseqüentemente, pela orientação e supervisão da prática pedagógica), naturalmente se impunha ao início da carreira. Minha expectativa era que num processo de formação continuada, no espaço de trabalho fosse possível discutir, avaliar e buscar coletivamente, a partir de estudos e troca de experiências as possibilidades de um trabalho focado no desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças.

Apesar de ter alfabetizado um número considerável de alunos, não trabalhava com a segurança necessária, proveniente de uma prática alicerçada em construção de conhecimento e aprendizagem significativa, especialmente no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Acreditava que estudar as vogais, os encontros vocálicos e o ba, be, bi, bo, bu, era tarefa plena de sentido, assim, produzia uma alfabetização sem consciência. Ainda estava muito distante de *conceber a alfabetização como parte de um projeto de sociedade, uma política de emancipação cultural, com alternativas desdobradas dentro e fora da escola*, como ressalta Kramer (2004, p. 14).

No ano seguinte (2003), desvinculei-me da classe de alfabetização, porque tinha que aguardar pela turma que sobrasse, a turma que seria a mim designada, uma vez que na “política” das escolas municipais, antiguidade é posto. Assim, os professores mais antigos escolhiam a turma que queriam e as demais turmas ficavam para os recém-chegados na escola.

No ano de 2004, em outra escola, inserida num contexto diferente daquele de violência e falta de diálogo entre os profissionais, buscava alternativas, propostas pedagógicas distintas, pautada numa outra visão que, aos poucos, a Universidade e as discussões realizadas no interior da instituição me proporcionavam e, mesmo distante da alfabetização era a ela que continuava direcionando meus estudos.

Mais tarde, mergulhada nos estudos que dariam base a minha monografia da Graduação em Pedagogia, intitulada: *Educação Infantil: uma perspectiva a partir da psicogênese da língua escrita*, e diante de uma turma de Educação Infantil, debrucei meu olhar e minha pesquisa na relação que alunos e professores estabelecem com a leitura e a escrita no ambiente escolar. Entrei em contato com autores como Emília Ferreiro, Vygotsky, Piaget, Bakhtin, Magda Soares, entre outros. Um encontro que me trouxe muitas das respostas procuradas enquanto usava a cartilha “A Casinha Feliz”. Nestes alicerces teóricos busquei incorporar minhas questões de estudo e minha prática.

Nos três anos seguintes estive vinculada ao trabalho de aquisição da leitura e da escrita, quer por trabalho direto na sala de aula, quer por estudos, pesquisas, parcerias, ou ainda, atuando como Coordenadora Pedagógica na rede particular.

O desafio que se coloca à formação continuada dos professores está em considerar os estudos teóricos como um ininterrupto meio de repensar a prática. E compreender, tal qual aponta Drumond, que apesar das pedras no caminho, é necessário seguir em frente.

Assim, minha identidade profissional vem se constituindo a partir do diálogo estabelecido entre teoria e prática, na busca de suportes, interlocuções, que me permitam uma compreensão mais ampla sobre as inúmeras possibilidades de influir na realidade.

Atuando há cinco anos como professora da escola pública do Município do Rio de Janeiro; e há um ano como Coordenadora Pedagógica de uma escola exclusiva de Educação Infantil, o decorrer deste processo e a reflexão sobre a minha própria prática tem me conduzido ao desafio de pensar a articulação dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita e a prática cotidiana dos professores.

Trabalhando com crianças de camadas populares, busquei, ao longo destes anos, me aproximar dos modos pelos quais se aprende e se ensina a ler e a escrever. Assim, movida pelo desejo de compreender a partir da minha própria prática e na prática das educadoras que me acompanharam na pesquisa, ações decorrentes de suas concepções de educação, procurei aprofundar meus conhecimentos sobre linguagem, leitura e escrita e, neste movimento, compreender os modos pelos quais as professoras concebem o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

É no sentido de compreender a leitura e a escrita enquanto práticas sociais e culturais e não atividades mecânicas de codificação/ decodificação que penso a contribuição deste trabalho. A materialização desta pesquisa, realizada por uma professora, determina o olhar de um sujeito co-participante deste sistema na busca de respostas e novos questionamentos e desafios advindos da prática e observações diárias, acreditando que o caminho percorrido poderá abrir novas trilhas e rumos, novos sonhos, novas pesquisas.

Minha trajetória docente me ajudou a compreender que o trabalho desenvolvido acerca da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, constitui-se um tópico cercado de grande interesse entre os educadores e pesquisadores brasileiros. Com este trabalho, pretendo contribuir significativamente com o tema amplamente proposto,

discutido e ressignificado por tantos autores, sobretudo porque, sendo empírico, tende a exibir dados que são complementares às discussões teóricas.

O título proposto aborda a temática da infância, permeada pelas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e as práticas culturais dos professores. Encontro, ao traçar o perfil destes profissionais, a possibilidade de refletir sobre a formação inicial e continuada e suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a formação não está limitada a transferência de um conjunto de técnicas, normas e procedimentos, mas pautada numa reflexão crítica sobre as práticas.

O tema da formação de professores da Educação Infantil se volta ao estudo das práticas culturais e educacionais que marcaram sua atuação na interação com a criança, adotando como caminho a proposta da formação continuada. E como aponta Goulart (2005) *o modo como o trabalho pedagógico se organiza está ligado ao sentido atribuído a escola e a sua função social, aos modos como se entende a criança, aos sentidos atribuídos a infância e aos processos de ensino-aprendizagem* (p. 86).

Paiva (2003) aponta que a partir de uma formação inicial que proporciona um base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional prossegue ao longo da carreira. Esta formação continuada coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano.

Partir do princípio de que a constituição da leitura e da escrita pela criança faz parte do processo geral de constituição da linguagem traduz que as práticas educativas se alicerçam em um trabalho contínuo de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais orais da criança, considerando a significação que a escrita tem na sociedade.

Vygotsky afirma que a aquisição e domínio da escrita, como forma de linguagem, acarreta numa crítica mudança em todo desenvolvimento cultural da criança. Assim, abrir espaço para o processo de letramento na Educação Infantil, não significa que o objetivo deste nível de ensino seja alfabetizar, mas propiciar as crianças a participação em um ambiente letrado.

A linguagem é espaço de inter-relações sociais, lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação do sujeito e precisa ser compreendida como eixo que perpassa todas as produções e projetos de trabalho, para “*tornar-se tecido dos sentidos produzidos, costura que permite a interdisciplinariedade, interdiscursividade, elo entre o mundo ficcional e real, arte e vida, leitura e experiência*” (CORSINO, 2004, p.5)

Assim, na articulação entre o conhecimento das práticas de leitura e escrita presentes na Educação Infantil, a formação do profissional de educação e a participação destes em atividades e práticas culturais, estão colocados os aspectos essenciais desta proposta de trabalho. Diante desta perspectiva as “escolas exclusivas de Educação Infantil”⁵ se tornaram o foco da investigação pretendida. Isto porque se entende que é possível nesses espaços, realizar um trabalho que atenda especificamente às crianças dessa faixa etária, em condições especiais de utilização do espaço e do tempo, de materiais, de possibilidades de uso de brinquedos, brincadeiras, músicas, etc. Além de se configurar em um espaço em que as discussões e reflexões acerca do desenvolvimento e propostas de ação pedagógica delimitam seu foco, especificamente, na faixa etária que atende, ou seja, de 4 a 6 anos.

Visando estudar as práticas de leitura e escrita, uma questão central norteou o início do trabalho: *Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, da leitura e da escrita?* E ainda: *Se inversamente a este processo, o professor ou professora gosta de ler e escrever, se é contador de casos e histórias, o que (na sua trajetória da vida) favorece esse gostar, essa prática? Que relação esses professores e professoras têm com a linguagem no seu cotidianos?* ⁶(KRAMER e JOBIM E SOUZA, 1996, p. 18)

Partindo desta indagação e tendo como pano de fundo as mudanças ocorridas no sistema educacional- especialmente a inclusão das creches e pré-escolas no sistema de ensino - penso ser de valiosa contribuição olhar para esse atendimento nos espaços exclusivos para as crianças da Educação Infantil: Que identidade possui essas escolas? Elas assumem um compromisso com o Ensino Fundamental? O que é esperado desse atendimento? Que noções permeiam as práticas docentes? O contato com os livros de literatura são “apenas” um suporte para uma futura competência?

A linguagem como manifestação presente em todas as esferas da linguagem humana se apresenta de muitas formas e dentre elas, a linguagem escrita tem ocupado um lugar relevante no mundo contemporâneo. Corsino (2003) aponta que o processo de escolarização das crianças, desde a Modernidade, apontava para a alfabetização como

⁵ Nomenclatura destinada às escolas que somente atendem crianças da Educação Infantil na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, referente ao segmento de pré-escola. Destaca-se que não existe, por parte da Secretaria Municipal de Educação nenhum documento que privilegie as especificidades das escolas exclusivas de Educação Infantil. O Núcleo Curricular Básico Multieducação, trata da Educação Infantil de forma ampla, sem reservar às exclusivas nenhum documento específico. A base do documento, fundamenta-se no entendimento de que a criança é um sujeito histórico constituído pela cultura e que deve ter respeitadas as suas necessidades de brincar e de se expressar livremente.

⁶ A questão foi extraída da pesquisa: Cultura, linguagem e modernidade: o que narram, lêem e escrevem os professores, desenvolvida na UERJ, sob a coordenação das professoras Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza (1996)

principal objetivo, porque entrar para a escola significava aprender a ler e a escrever. No entanto, atualmente, este pressuposto perdeu a força em função das discussões sobre o processo de apropriação do conhecimento das crianças que estão imersas numa cultura letrada.

Corsino (2003) esclarece que as práticas de leitura e escrita presentes nas creches e pré-escolas há muito tempo suscitam indagações para Educação Infantil, como por exemplo: *Que textos precisam fazer parte desses espaços? Como possibilitar o acesso das crianças aos textos escritos? O que as crianças podem ler e escrever? A partir de que idade elas podem aprender a ler e a escrever?* (p.26)

Até por volta dos anos sessenta e setenta, a Educação Infantil era concebida como um espaço de cuidados e recreação, sem visar a aquisição da escrita, a partir do momento em que passou a ser concebida como uma possibilidade de redução do fracasso escolar, as escolas começaram a fazer uso dos exercícios gráficos de prontidão. Como o próprio nome indica, a “pré-escola” era concebida como um período anterior à escolarização, com a finalidade de preparar os sujeitos para o Ensino Fundamental. A preocupação estava deslocada para a necessidade de preparar a criança para ser introduzida no efetivo movimento de aquisição da língua.

As discussões acerca do trabalho que é realizado na Educação Infantil, especialmente no que se refere a aquisição e relação estabelecida com a linguagem escrita continuam em pauta. O movimento gerado pela LDB 9394/96 trouxe o desenvolvimento integral da criança para o centro das discussões, no entanto, não postulou a respeito do trabalho a ser realizado a fim de contemplar este desenvolvimento, possibilitando que a idéia de preparo continuasse em voga.

Acredito na escola exclusiva de Educação Infantil como um espaço privilegiado para o levantamento dessas questões (me refiro as questões apontadas pela autora Corsino), na medida em que possibilita um olhar mais aprofundado e direcionado às perspectivas que emergem do cotidiano, estando estritamente vinculada a infância de 4 à 6.

Cabe destacar que este estudo se situa nos campos da Educação Infantil, de formação, infância e linguagem. Começo traçando minha trajetória e o que me levou a escolher o tema desta pesquisa, em seguida analiso as bases teórico-metodológicas que subsidiaram a pesquisa, bem como seus percursos e percalços (capítulo I). Um dos caminhos trilhados, a fim de contemplar o objetivo central desta pesquisa, indicou a necessidade de refletir sobre a infância e seus significados ao longo do tempo, relacionando-a ao surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil,

especificamente no município do Rio de Janeiro (capítulo II). Busquei pensar a partir da contribuição dos autores, as perspectivas de alfabetização e letramento e os meios de apropriação destes discursos e implementação nas classes de Educação Infantil das escolas pesquisadas (capítulo III). Em seguida, coube a reflexão sobre a formação dos profissionais que se destinam à Educação Infantil como espaço de ação e atuação profissional, assim busquei caracterizá-los a partir de uma perspectiva sócio-econômica e cultural, a fim de compreender, a partir do levantamento de dados (questionário e grupo focal), como acontecem as práticas de leitura e escrita nas escolas pesquisadas (capítulo IV). Por fim, foi preciso reunir as pistas deixadas pelo caminho e pensar na relevância desta pesquisa em meio ao sistema educacional, bem como sua contribuição para minha formação como professora e pesquisadora. Com o auxílio das escolas e das professoras pesquisadas, pude traçar o perfil das escolas exclusivas de Educação Infantil da 8ª CRE do município do Rio de Janeiro. Alguns rastros apontaram caminhos para pensar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, suas perspectivas e concepções.

CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Começo me perguntando como apresentar um trabalho que procura se tecer pelos fios da pesquisa e da ação docente? Talvez uma alternativa fosse desenrolar tapetes para deixar passar o texto (...) Ou quem sabe, a introdução faria soar trombetas? Seu tom altivo e vibrante atrairia a atenção dos passantes para o que o texto tem a dizer... Começar pelo desfile do abre-alas seria também uma alternativa: a animação e alegria do evento poderiam contagiar os interessados! Até mesmo um megafone seria útil. Segurando-o firmemente pelas mãos, um apresentador anunciaria: Senhoras e senhores. Respeitável público! Com vocês; um texto! (...) Ao público peço que me acompanhe. Dele espero apenas compreensão e crítica. (KRAMER, 2003, p.9)

Como Kramer, me vejo diante da tarefa de começar a escrever este texto, começando baixo e devagarzinho, apontando-o como um percurso e não um ponto de chegada.

Como pesquisadora, no movimento da escrita, tenho me questionado sobre a ação de escrever sem que me torne prisioneira de minhas próprias palavras, e nesta busca, tenho procurado me colocar na pesquisa em diálogo com os sujeitos pesquisados, entendendo como aponta Garcia (2003) *que no processo de pesquisa, o sujeito que pesquisa e o que é pesquisado, ao pesquisarem sua própria prática vão tecendo novos caminhos sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o processo de pesquisa* (p.13). Assim me pergunto: Por qual caminho devo seguir para contemplar o desenvolvimento desta pesquisa? Até que ponto a ciência moderna daria conta de captar as dimensões do processo educacional que me proponho investigar? Como tecer esses novos caminhos na pesquisa?

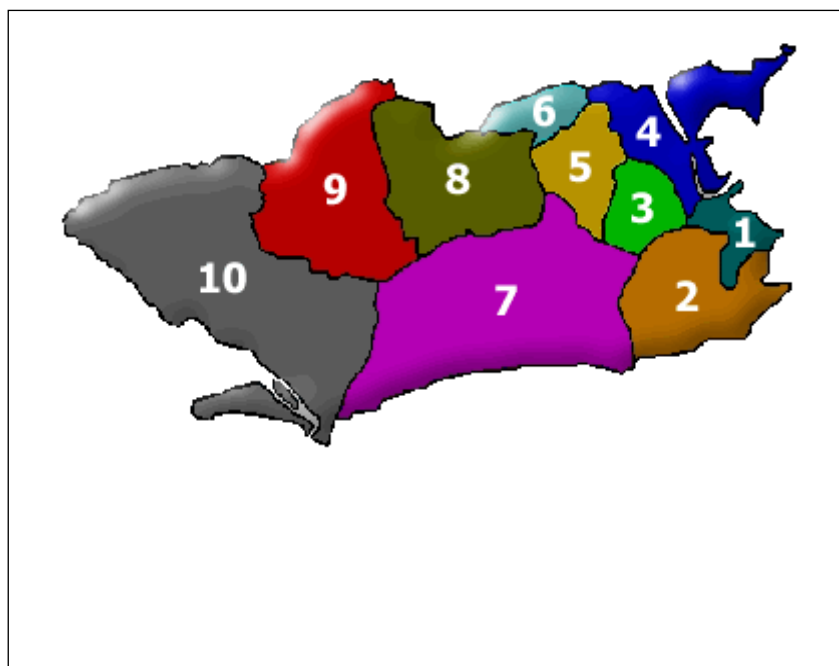
Neste percurso, minha experiência como aluna, professora e, mais recentemente, como Coordenadora Pedagógica de uma escola exclusiva de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, tem influenciado meu olhar sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, bem como a formação dos profissionais de educação que se dedicam a este trabalho. É, portanto, sobre este tema que pretendo direcionar minha observação. Assim, este trabalho tem por intenção conhecer as concepções de infância, linguagem e Educação Infantil que permeiam os discursos e práticas pedagógicas.

Para situar as condições de produção dos discursos docentes, esta pesquisa se propôs (i) refletir sobre a infância e seus significados ao longo do tempo e o atendimento que a ela se destina; (ii) discutir as concepções acerca do trabalho com a leitura e a escrita e suas implicações para a educação infantil; (iii) caracterizar, a partir de uma perspectiva sócio-econômica e cultural os professores das escolas exclusivas de Educação Infantil, pertencentes à 8ª Coordenadoria Regional de Educação e (iv) compreender como se dão as práticas de leitura e escrita nas classes de Educação Infantil.

Neste processo, é importante destacar a ordem de grandeza desta 8ª Coordenadoria Regional de Educação, na qual desenvolvi minha pesquisa, a fim de que seja possível pensar na relevância deste trabalho.

O mapa abaixo demonstra a divisão das Coordenadorias no município do Rio de Janeiro.

Mapa 1 – Divisão do município do Rio de Janeiro em Coordenadorias Regionais de Educação.



fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>

1	1ª CRE – sede na Praça Mauá
2	2ª CRE – sede na Lagoa
3	3ª CRE – sede no Engenho Novo
4	4ª CRE – sede na Ilha do Governador
5	5ª CRE – sede em Rocha Miranda
6	6ª CRE – sede em Deodoro
7	7ª CRE – sede na Barra da Tijuca
8	8ª CRE – sede em Bangu
9	9ª CRE – sede em Campo Grande
10	10ª CRE – sede em Santa Cruz

Estas Coordenadorias têm a responsabilidade e capacidade para fazer frente à gestão educacional, gerenciando com autonomia as escolas que estão sob sua responsabilidade, de acordo com a política educacional da SME. Gerenciam seus recursos com competência para autorizar despesas ([http:// www.rio.rj.gov.br/sme](http://www.rio.rj.gov.br/sme)).

Em termos de dimensões territoriais a 10ª e a 7ª CRE se destacam. No entanto, é a 8ª CRE que possui o maior número de Unidades Escolares. São 168 unidades entre escolas, creches e escolas exclusivas de Educação Infantil. É também a CRE com maior número de escolas exclusivas de Educação Infantil, sendo oito unidades no total. Os bairros de abrangência são: Santíssimo, Vila Militar, Bangu, Senador Camará, Sulacap, Realengo, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Vila Kennedy, Guadalupe, Deodoro e Jabor.

Corsino (2004) traça o panorama desta região, em que se insere a 8ª CRE, destacando que se trata da segunda área mais populosa da cidade, o número de pessoas por domicílio é também o mais elevado da cidade. Trata-se de uma região onde se concentra uma população predominantemente pobre. Além disso, possui um número bastante reduzido de equipamentos culturais.

Diante desta caracterização, o trabalho ganha relevância, na medida em que se propõe pesquisar numa CRE com esta dimensão e características, as práticas de leitura e escrita e ações desenvolvidas, nas classes de Educação infantil, bem como a inserção econômica, social e cultural dos professores como importante fator na formação dos alunos.

Retornando à perspectiva metodológica da pesquisa, Kramer (2003) auxilia no percurso trilhado pelas ciências humanas e esclarece que no século XVIII esta foi instaurada com pretensão de cientificidade. Segundo a autora, especialmente a partir do século XIX, as ciências humanas tentaram definir suas leis, baseando-se em paradigmas consagrados nas ciências naturais. Neste percurso, a objetividade e neutralidade eram almejadas em direção a um conhecimento positivo da realidade humana, o homem havia se tornado objeto.

O rompimento com a Ciência moderna indica a possibilidade de não mais conceber o homem como objeto, mas tomá-lo como humano. Segundo a autora (2003), o conhecimento precisa ser entendido como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto e inacabado, concebendo as ciências humanas e sociais sempre em vias de se fazerem.

Nunes (2006) aponta que a impossibilidade de explicar objetivamente o homem por meio da investigação das Ciências Naturais lança às Ciências Humanas o desafio de perceber e compreender o homem na sua condição de ser ao mesmo tempo, sujeito e objeto, produto e processo e acrescenta que pensar o homem requer extrapolar os limites da epistemologia, conjugando ao conhecimento às dimensões ética e estética, só possível por meio da linguagem.

Não acreditando na possibilidade de trabalhar com “sujeitos-objetos” e valorizando a linguagem como viés que possibilita a junção do conhecimento às dimensões ética e estética, é preciso destacar que neste percurso assumo a abordagem sócio-histórica de pesquisa, na medida em que percebo os *sujeitos como parte integrante da sociedade e ativos historicamente, produtores de cultura, produtores e possuidores de linguagem* (KRAMER, 2003, p. 11)

A partir da abordagem sócio-histórica é possível perceber que o principal espaço de reflexão das Ciências Humanas encontra subsídio na linguagem e nas suas diversas formas de discurso, na compreensão da realidade como produto das ações humanas, construída coletivamente e constantemente modificada na relação com o outro. Trata-se portanto de um conhecimento provisório.

Nunes (1995) em sua dissertação de mestrado, aponta que a partir do século XIX, os estudos sobre a linguagem e sua importância para a ciência ganharam projeção e apontavam basicamente para dois caminhos: (i) compreensão da linguagem como paradigma lógico-matemático em favor da construção dos sistemas formais; (ii) valorização do significado da experiência humana social e cultural, constituído a partir da interação entre os sujeitos, privilegiando a natureza dialógica e o processo interativo.

Recorro, portanto, a Bakthin (1992) para pensar outra forma científica de conhecimento. Contrapondo-se a uma forma monológica de conhecimento, Bakthin compreende que o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, assumindo o caráter dialógico do conhecimento.

Neste processo, a relação entre pesquisador e pesquisado deixa de ser uma relação entre sujeito e objeto, na medida em que os sujeitos são possuidores de voz, *a pesquisa passa então da explicação, produto de uma só consciência para a compreensão, que é justamente a produção de sentido, a partir dos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações.* (CORSINO, 2003, p.4)

Partindo de tais pressupostos, o desafio que se coloca para a pesquisa encontra-se marcado pela inquietação do pesquisador que encontra no movimento de fazer pesquisa a possibilidade de transformação constante.

Encontro em Bakthin (1992), contribuições importantes para conceber e orientar o percurso, desse modo, extraio de sua teoria alguns conceitos fundamentais para dar prosseguimento e notoriedade às investigações pretendidas:

O conhecimento sempre em vias de se fazer: na concepção Bakthiniana, conhecimento pressupõe inacabamento, me torno, nesse sentido, eterna pesquisadora em busca da minha palavra interpenetrada pelas palavras de muitos outros. A palavra é, pois, polissêmica e o sujeito é social, ativo e produtor de sentido. Tenho certeza de que usarei as palavras dos muitos outros que me constituem, assumo, no entanto, minha autoria, na medida em que encontro no conceito de exotopia a fração correspondente ao conhecimento construído a partir do que pude compreender das falas destes outros.

Com Bakhtin também compreendi o conceito de excedente de visão, de modo que a compreensão do necessário ato do deslocamento ao trabalhar a linguagem, faz-me colocar fora dela, isto demanda do escritor que ele se liberte da linguagem que se coloca como única e absoluta e se liberte da hegemonia de uma língua unitária e possa caminhar livremente pela heteroglossia. O conceito de exotopia me ajuda a compreender que o meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo, exatamente porque meu “excedente de visão” possibilita-me ver no outro aquilo que ele não pode ver. Sei que muitas coisas não pude ver, mas tive durante esse percurso, minha orientadora, os professores colaboradores e colegas de curso como meus excedentes de visão, muitas coisas aprendi a ver, outras tantas talvez ainda se encontrem obscuras, respaldadas no conceito Bakhtiniano do inacabamento. Meu lugar de aluna, professora, pesquisadora, minha inserção como sujeito social e histórico vão constituindo os modos pelo qual me aproprio do conhecimento.

Tecer os fios que parecem soltos é a proposta desta pesquisa. Os fios desta pesquisa visam misturar histórias como na confecção de um tapete. Apoiada na poesia de Clarice Lispector que diz: *Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só, meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias*, me propus costurar histórias a fim de compreender como, no entrecruzamento destas, as concepções vão sendo formadas e vão dando visibilidade às práticas.

O tapete que me proponho confeccionar junta desafios que se colocam à prática na perspectiva da formação e na maneira de conceber a leitura e a escrita no cotidiano escolar, para que assim possa costurá-lo como numa cooperativa de artesãos, contando com professores que farão parte desta pesquisa.

Artesãos que poderão, com mãos e mentes, trazer o saber proporcionado pelos estudos e pela prática e, que, certamente, me ajudarão a refletir sobre como o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil vem se delineando nos últimos tempos.

Contemplando o objetivo deste trabalho, procurei investigar as práticas pedagógicas, especialmente o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil das escolas exclusivas de Educação Infantil da 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Para isso, tive como sujeitos desta pesquisa os professores destas escolas. Para a coleta de dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa, fiz uso de questionário aplicado às professoras das escolas exclusivas, objetivando caracterizar os docentes - quem são, o que fazem, quais as práticas culturais presentes em seu cotidiano, o que lêem, com que frequência, etc. e, assim a partir de uma perspectiva sócio-econômica e cultural, investiguei as práticas de leitura e escrita presentes nas classes de Educação Infantil das escolas pesquisadas.

A opção pelo questionário, enquanto instrumento de pesquisa, foi permeada pela busca da superação do antagonismo quantitativo/qualitativo. Procurei no exercício de construção do questionário, que este instrumento pudesse, além de me auxiliar na coleta de dados, proporcionar uma reflexão e fornecer a base necessária para pensar a ação docente, para além do que os números pudessem informar.

Assim, as questões foram sendo formuladas, objetivando responder aos objetivos traçados. A busca pela clareza das questões levou-me a muitas idas e vindas. O primeiro questionário formulado continha questões mais abertas e mostrou-se, especialmente a partir da aplicação de um pré-teste⁷, insuficiente para responder aos objetivos que este trabalho se propõe. A análise dos dados decorrentes desta primeira aplicação suscitou a necessidade de reelaboração deste instrumento. Adotando como base o questionário extraído da pesquisa: “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação, elaborado pelo grupo de pesquisa INFOC⁸ da PUC- Rio, e o questionário extraído da revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância) de Portugal, da Universidade de Aveiro intitulado: “As avaliações das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”, pude, com auxílio da minha orientadora, que neste percurso colocou-se como meu excedente de visão (na medida em que me ajudava a ver as necessidades que se impunham), pensá-lo e reestruturá-lo como foco nos objetivos da pesquisa.

⁷Como atividade preliminar, optei pela aplicação de um pré- teste do questionário com um grupo de oito professoras de uma das oito escolas exclusivas pesquisadas. Trata-se da escola em que atuo como Coordenadora Pedagógica. A escolha desta escola para aplicação do questionário deu-se pelo fato de ser este um espaço em que poderia perceber se a formulação das questões estava clara e de fácil compreensão, pois a relação de confiança e conhecimento do universo das professoras permitia que elas tirassem dúvidas e dessem sugestões.

⁸ INFOC- Infância, formação e cultura. A pesquisa referida tem como coordenação as professoras Sônia Kramer (PUC-Rio), Patrícia Corsino (UFRJ) e Maria Fernanda Nunes (UNIRIO)

Foi preciso refletir sobre a pertinência de cada item, bem como o tamanho do questionário que poderia se colocar como obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa, já que na aplicação do primeiro questionário algumas professoras queixaram-se de falta de tempo para respondê-lo. As questões foram formuladas objetivando retratar práticas educativas condizentes com o trabalho voltado para a aquisição da leitura e da escrita, enquanto práticas sociais, o acesso dos professores a atividades culturais, bem como a formação docente.

Cabe destacar que o universo da Educação Infantil vai muito além destas práticas, é sabido que as crianças falam, pensam, articulam com seus pares, questões pertinentes à leitura e a escrita, no entanto, estas questões não estarão contempladas no presente estudo, já que o foco esteve voltado para as práticas e a forma como o professor concebe, compreende e realiza este trabalho na Educação Infantil.

Outra grande questão levantada pela professora Patrícia Corsino, durante a qualificação deste trabalho, fazia referência a possibilidade de investigar os primeiros materiais produzidos pelo município do Rio de Janeiro, específicos para a Educação Infantil. Pelo fato de já ter iniciado a pesquisa com uma outra perspectiva e temendo ampliar o foco do trabalho e desviá-lo da proposta inicial, em função da amplitude do tema e do pouco tempo destinado a realização da pesquisa, apesar de ter realizado uma relevante levantamento deste material, optei por não incluí-lo na pesquisa neste momento. Esta questão, me ajudou a refletir sobre o percurso trilhado pela “infância” no município do Rio e certamente se configurará como uma posterior proposta de pesquisa.

Além da aplicação do questionário, houve a realização de um grupo focal, tendo como sujeitos seis, dentre as trinta professoras que responderam ao questionário. O grupo teve como objetivo suscitar reflexões acerca dos dados apontados na coleta de dados, pois como apontam Abramovay e Rua (2003) *o grupo focal é uma modalidade específica em que os membros são selecionados por suas características comuns, com o objetivo de conhecer – através de entrevistas em profundidade - as percepções, atitude e comportamentos de certos sujeitos sociais (p.3)*

Segundo Cotim (1996) o grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado para possibilitar a compreensão sobre a formação de percepções, opiniões, atitudes, acerca de um fato, prática, produto ou serviço. Como aponta a autora, trata-se de um tipo especial de grupo em termos de tamanho, objetivo, dinâmica e compreensão. Pode ser considerado basicamente uma entrevista coletiva, no entanto, procesualmente, não há alternância de perguntas e respostas. A essência desta

metodologia, como aponta Cotim (idem), consiste em se apoiar na interação entre os participantes para a coleta de dados, a partir de assuntos determinados pelo pesquisador, que é, neste processo, o mediador. O material obtido é a transcrição de uma discussão do grupo.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram uma câmera de filmar e um gravador de voz, de modo que o material pudesse ser garantido de duas formas, sem haver prejuízo de conteúdo e possíveis falhas em um dos equipamentos.

Conforme já citado, o grupo, que foi realizado uma única vez, com duração de 3 horas, contou com a participação de seis professoras, todas oriundas da mesma Unidade Escolar. O grupo foi selecionado pela facilidade de já estarem no local de trabalho para participar do grupo focal e em função do trabalho que a escola desenvolve na perspectiva de construção de conhecimento, a partir da inserção contínua da leitura e da escrita nas atividades pedagógicas.

A coleta de dados, permitiu que a interação entre os membros produzisse opiniões e atitudes, cotrastando com os dados obtidos através do questionário, onde, teoricamente, não ocorre nenhum tipo de interação.

A análise sistemática das falas, forneceu pistas sobre como as professoras compreendem suas práticas. Os dados, de natureza qualitativa, impuseram ao processo uma análise também qualitativa, de modo que não houve um tratamento estatístico dos dados, mas um conjunto de procedimentos que permitiram organizar os dados e perceber como o grupo se relaciona com o foco do estudo em pauta.

Buscar conhecer a realidade das escolas exclusivas de Educação Infantil da 8ª CRE a partir da aplicação de questionários e a realização de um grupo focal, de fato não garante a compreensão efetiva da realidade pesquisada, mas possibilita e auxilia nas aproximações desta prática, propõe acesso a um grupo específico e suas concepções explícitas por meio da coleta de dados.

Estar em contato com estes profissionais, ainda que de forma indireta, fornece pistas, aponta caminhos e possibilita reflexões a partir da relação teoria-prática. Os dados coletados a partir dos questionários possibilitaram que questões importantes ganhassem notoriedade, pois, embora os professores mudem constantemente, trata-se da realidade que se define no momento em que a pesquisa acontece. De fato, realizar a pesquisa sem este instrumento de pesquisa, seria muito difícil, pois estar em oito escolas e observar práticas, num curto espaço de tempo, não seria possível.

1.1- TIRANDO A POEIRA DE DEBAIXO DO TAPETE

A felicidade exige valentia.

Pedras no caminho...

Guardo-as todas, um dia construirei um castelo.

(FERNANDO PESSOA)

Começo com Fernando Pessoa, falando de pedras. Pedras que estiveram no meu caminho durante a trajetória da pesquisa, pedras que certamente foram me ajudando a construir o meu castelo, a minha pesquisa.

Quando me lancei na realização deste trabalho, metaforicamente me comprometi a confeccionar um tapete e chamei para me ajudar os professores que através de suas histórias, palavras e concepções me auxiliariam nesta confecção. Um tapete de muitos fios possibilitaria colocar para debaixo dele toda a poeira, as muitas pedras, as derrapadas da pesquisa, as dificuldades encontradas, os retrocessos e barreiras. Optei por levantar o tapete e deixar aparecer a poeira e mostrar as pedras, de modo que fosse possível trazer ao leitor os processos de construção da pesquisa e auxiliar na construção de outros castelos.

Talvez a primeira grande dificuldade tenha sido articular um referencial teórico dialógico (Bakhtin) à aplicação de um instrumento de pesquisa tido como quantitativo (o questionário). A opção por este instrumento me fazia refletir sobre como seria possível romper com a lógica formal dos números e qualificar os dados. Assim, busquei estratégias a fim de enriquecer a coleta e análise, sem operar um rompimento teórico-metodológico no contexto das abordagens quantitativas. Como pesquisadora, respaldada numa concepção sócio-histórica tracei objetivos e a possibilidade de fazer do meu trabalho um produto inacabado, impossibilitado de objetivação. Coloquei como centro da pesquisa os próprios sujeitos, ou seja, seres inacabados, vivos, múltiplos e ideológicos. Procurei compreender que por trás daquele papel havia um sujeito, e assim os dados ganhavam “vida” e passavam a representá-los. Auxiliando-me nesta discussão, minha orientadora encorajou-me a trazer o questionário e dar vida às “vozes” que neles se encontravam. Durante minha qualificação, também as professoras da banca, Carmem Sanches e Patrícia Corsino, posicionaram-se como nosso excedente de visão encorajando-nos ainda mais neste processo.

Outra grande poeira que resolvi tirar de debaixo do tapete foi a aplicação dos questionários. Metodologicamente, acreditava que estar nas escolas, frente às professoras, aplicando o questionário, me possibilitaria obter um número maior de devoluções. No entanto, o melhor momento para fazê-lo seria nos dias de Centro de Estudos, pois as escolas de todo o município tem um calendário definido pela SME (Secretaria Municipal de Educação). Neste calendário, há os dias de Centro de Estudos, definidos quinzenalmente, com duração de duas horas, estes destinam-se ao estudo propriamente dito e ao planejamento das ações pedagógicas. No entanto, na função de Coordenadora Pedagógica, não poderia comparecer aos Centros de Estudo das outras sete escolas e não estar presente na escola em que trabalho. Assim, procurei estabelecer um contato direto com as Coordenadoras Pedagógicas e solicitar que incentivassem seus professores a responderem aos questionários que seriam enviados pela escola por meio do expediente⁹ da CRE. Neste contato pude saber a quantidade de professores de cada unidade escolar para que pudesse definir o universo com que iria trabalhar.

Nas oito escolas em que foram aplicados os questionários, havia ao todo 55 professores. Optei por preservar os nomes das escolas e identificá-las através de números.

Na escola **1**, havia dez professores e obtive quatro devoluções, na escola **2** havia oito professores, dos quais cinco devolveram o questionário; a escola **3** conta com um quadro de seis professores e obtive cinco devoluções; a escola **4** com seis professores, devolveu apenas um questionário respondido; da escola **5** que conta com um quadro de oito professoras obtive quatro devoluções; da escola **6** não houve devolução dos três questionários enviados; a escola **7** devolveu três questionários e tem um total de cinco professores ; por fim, da escola **8**, que conta com um total de nove professores, obtive oito devoluções, perfazendo assim um total de trinta devoluções e um percentual de 54% .

Quando me propus fazer este trabalho, por conhecer as Coordenadoras Pedagógicas de todas as escolas envolvidas na pesquisa, acreditava que a participação seria mais efetiva, falei com cada uma das Coordenadoras e tive a oportunidade de explicar a importância do trabalho que me propunha fazer. Elaborei uma carta destinada a cada uma das escolas, para reforçar a importância do envolvimento de cada um dos professores na pesquisa.

⁹Trata-se de uma via de comunicação entre as escolas e o órgão intermediário, neste caso a 8ª Coordenadoria. A partir do expediente foi possível entregar e receber os questionários da pesquisa.

Apesar de muitos não terem participado, os dados coletados revelaram aspectos importantes que serão considerados num capítulo posterior.

Muitas outras pedras, certamente foram obstruindo o caminho, no entanto não desisti de caminhar. Uma caminhada que não foi só minha, um percurso trilhado com muitas “vozes” que me ajudaram a construir a pesquisa. Os diferentes caminhos que percorri como pesquisadora me conduziram a muitos lugares: de medo, insegurança e de vontade de prosseguir.

Certamente uma escrita que caminhou numa trilha de contradições, recusas, mas acima de tudo de esperança, resistência e busca. Dar uma sacudida no tapete, nos permite enxergar que a poeira é parte da caminhada da história e cada vez que retorno às linhas deste trabalho percebo o quanto esta “sacudida” me ajudou a crescer como pesquisadora.

2- A PRODUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Em nossa luta por responsabilidade, enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou de tudo: juventude, ideais, esperanças, a mulher. Tudo foi ilusão. Frequentemente ficamos intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos contestar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (WALTER BENJAMIN, 1993)

Na tentativa de falar da construção do sentimento de infância, foquei a minha história na medida em que Benjamin (1993) me faz acreditar que na singularidade da experiência, as histórias se entrecruzam, num movimento em que a história de um passa a ser a história de muitos outros, sejam eles adultos ou crianças.

Estudar a infância do ponto de vista da alteridade implica em questionar os lugares de saber e poder, portanto não possuo uma teoria certa, no entanto, busco no conceito de alteridade, a possibilidade de refletir sobre a importância da criança em nós, adultos, e vice-versa. Encontro subsídio na concepção benjaminiana de não infantilização da criança, na medida em que esta pertence a uma classe social, é parte de uma cultura e tem uma história.

Pensar a infância do ponto de vista da alteridade é pensar a escrita, a leitura e sua recepção, assim é extremamente necessário salientar a definição de “alteridade”, com base no que expõe Marília Amorim (2000) como a capacidade de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. É fundamental para isto, compreender que o respeito ao outro se dá de forma a ver-nos nele, porém sem jamais esquecer que ele é o outro, na sua especificidade.

A percepção das crianças enquanto “*outros*” e o reconhecimento delas enquanto sujeitos singulares, pertencentes a um tempo/espço, consolida a sociedade específica em que vivem.

Assim, precisava buscar na memória, um “outro eu”, como fui criança, como me fiz gente grande e passei a ver a infância. Na pouca memória encontrei pouca história, mas lembrei-me de fatos, momentos em que acreditei que jamais cresceria, momentos em que acreditei que magia era coisa séria e que boneca era filha que eu desejava ter. Lembrei-me da escola que me ensinou a ler que “A Eva viu a uva”, mas que apesar disso me fez gostar de ouvir e contar histórias e me ensinou que brincadeira de criança é coisa muito boa.

Lembrei-me também de que pararicação era bom demais e o quanto uma manha bem feita gerava beijos e colinhos gostosos. Não tinha computador e nem máquina digital, mas brincava de amarelinha, de mamãe na rua, de casinha de boneca e tudo mais que a imaginação permitia. Pensei nas muitas crianças de hoje que já nascem tendo suas fotos postadas no “orkut”, que jogam vídeo game muitas horas por dia, que têm telefones celulares com câmera, MP3 e vez por outra, especialmente na escola, brincam de casinha, de queimada, porque fora das grades das casas e apartamentos em que vivem, podem brincar e interagir com seus pares. Crianças estas ou algumas destas que já não lêem que “A Eva viu a uva”, mas que encontram sentido nas leituras da escola e compreendem, desde muito cedo, que sentido pode ter o ler e o escrever.

Falo da minha infância, menina de classe média, filha de professores, nascida e criada na zona oeste do Rio de Janeiro. Falo da vida de algumas crianças que nos dias de hoje já viram computador ou jogaram vídeo game. Falo de algumas que já lêem e escrevem para muito além das cartilhas, mas não me esqueço de tantas outras que ainda as utilizam, e de outras tantas que jamais viram ou tocaram num computador, ou mesmo num livro¹⁰, que precisam trabalhar para ajudar no sustento da casa e que já não sonham mais com tanta facilidade, porque precisam trabalhar para sustentar a casa. Por isso, é preciso pensar em infância atrelada à história e às suas relações sociais e culturais, pois a infância é marcada pela maneira como a percebemos, pela maneira que educamos nossas crianças e pelo modo como somos educados por elas.

A noção de infância é uma categoria histórica e cultural. Pensar infância, significa atrelar esta etapa da vida a seu contexto específico e diante deste contexto pensar a criança enquanto sujeito (inter) ativo, que se relaciona com o meio e partir destas relações se forma e se transforma.

Buscando ampliar o olhar sobre a infância e a Educação Infantil trago, neste capítulo, diferentes perspectivas de infância situadas na história, na sociedade e na cultura, objetivando compreender as concepções que permeiam o trabalho que é realizado nas classes de Educação Infantil das escolas pesquisadas.

Na tentativa de propor um movimento reflexivo acerca da história no contexto educacional, recorri à Clio, a musa da história:

¹⁰Ao falar das crianças que nunca tiveram a oportunidade de ver um livro, lembro-me do filme: Abril despedaçado, protagonizado pelo ator Rodrigo Santoro que no filme vive o personagem Tonho. Tonho tem um irmão que é chamado de menino, sem nome e com a infância roubada pelo trabalho infantil, o “menino” ao ganhar um livro, mesmo sem nunca tê-lo visto ou tocado anteriormente, encontra nas imagens e nas letras traçadas e não lidas o que ele pode lhe dizer para além das palavras.

No monte Parnaso, morada das musas, uma delas se destaca. Fisionomia serena, olhar franco, beleza incomparável. Nas mãos o estilete da escrita, a trombeta da fama. Seu nome é Clio, a musa da história (...) Clio era uma filha diletta entre as musas, pois partilhava com sua mãe o mesmo campo do passado, a mesma tarefa de fazer lembrar. Clio com o estilete da escrita fixava em narrativa aquilo que cantava e a trombeta da fama conferia notoriedade ao que celebrava. (PESAVENTO, 2004, p. 22)

Pesavento (2004) em seu artigo intitulado: *Clio e a grande virada da história*, estabelece que no tempo dos homens e não mais dos Deuses, Clio foi eleita a rainha da ciência, confirmando seus atributos de registrar o passado e deter a autoridade da fala sobre os fatos, homens e datas de um outro tempo, assinalando o que deve ser lembrado e celebrado. Conscientes das virtudes de Clio, trouxemos para o tempo dos homens, a crença numa verdade como única e os fatos como determinantes a cada etapa histórica.

Embora participante do campo educacional há algum tempo e conhecedora da diversidade que engloba este campo, fui me acostumando a valorizar a musa da história. Seduzida por Clio, eu e tantas outras professoras-pesquisadoras, nos acostumamos a um fazer pedagógico sempre igual e deixamos de perceber que somos parte desta história que nos foi passada, nos fazendo conferir e celebrar notoriedade aos fatos.

Travei uma luta com Clio e, aos poucos, fui procurando abrir mão de determinados paradigmas que naturalmente conduziam a aparentes e confortáveis certezas. Ao compreender que no movimento de fazer pesquisa, as relações tecidas pelos sujeitos se configuram como parte dela, busquei argumentar em favor de uma perspectiva de ampliação dos conhecimentos acerca da história que nos constitui e assim, assumi a posição de sujeito desta e de tantas outras histórias. Como nos aponta Konder:

Enquanto não enxergarmos a dimensão histórica de um ser, de um objeto, de um fenômeno, de um acontecimento, não podemos, de fato, aprofundar a compreensão que temos deles. É o movimento histórico que passa por todas as coisas e permanentemente as modifica, que as torna concretas. (KONDER, 2002, p.35)

Como sujeito desta história, procurei compreender a dimensão histórica em que se situa a infância e nesta busca, Nunes (2005) me auxiliou ao esclarecer que várias pesquisas vêm apontando os diferentes modos de ser criança no mundo contemporâneo, assinalando assim a multiplicidade de concepções de infância numa sociedade em constantes processos de transformação. A autora aponta ainda que a infância, enquanto categoria social, tem suas condições de existência, vinculadas as transformações da vida cotidiana, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia.

Em meio a tantas mudanças, a infância torna-se plural e nesse processo social e histórico se institucionaliza, marcado pela sociedade que a engendrou. Segundo Áries (1981) a infância começa a ser demarcada e caracterizada de maneira diferente do mundo adulto, a partir das mudanças que ocorrem na estrutura da vida social e econômica da sociedade. O autor trata as diversas maneiras de representação da infância, relacionando-as com o processo de institucionalização da vida social e com os valores dominantes em épocas históricas distintas.

Buscando ampliar o olhar acerca da infância, trago, neste capítulo, algumas perspectivas da infância na história a fim de levantar indícios para compreender os conceitos que engendram o cotidiano da escola de Educação Infantil, especialmente as escolas que são foco desta pesquisa, pois a compreensão dos conceitos de infância pode nos revelar muito sobre a sua situação nos dias atuais

As Ciências Sociais e Humanas demoraram a focar a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas e para que as pesquisas considerassem as relações entre sociedade, infância e escola, compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos. A busca pela compreensão da infância, como objeto relativamente novo, tem objetivado entender o complexo processo de construção social da infância e o papel da escola neste percurso.

Ariés (1981), configura-se como um referencial amplamente utilizado em relação ao tema da infância, que, apesar de bastante difundido hoje, tem sido criticado, especialmente por uma visão histórica linear e por seus limites metodológicos. No livro *História Social da Criança e da Família*, Ariés buscou identificar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Para ele o surgimento de um conceito de infância se dá a partir do Mercantilismo, quando se altera os sentimentos e as relações frente à infância, modificando a própria estrutura social.

Não é que não existissem seres humanos pequeninos, que foram gestados, paridos, amamentados, criados ou até abandonados, crescidos, ou muitas vezes mortos antes de crescer, mas é que a eles não era atribuído a mesma significação social e discursiva que lhe foi concedida somente após o século XVIII com o advento da Idade Moderna. A infância como abstração, encontra na singularidade das concepções sua forma de se presentificar em meio a sociedade. Um conceito que vai sendo produzido ao longo do tempo, na história e em diferentes contextos.

Ao analisar a produção existente sobre a infância e sua história é possível perceber que as crianças se apresentam como ausentes da história até Modernidade pelo

simples fato de que no passado, mais precisamente da Antiguidade à Idade Média não existia a chamada infância enquanto objeto de discurso. Assim, é importante destacar que a inexistência de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio remetem a um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica.

Isto não significa a negação da existência biológica destes indivíduos, mas reconhecer que antes da modernidade, a consciência social não admitia a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano.

Na Idade Média, a infância era vista como um estado de transição para a vida adulta. Assim que as crianças demonstravam relativa autonomia em relação aos cuidados da mãe ou da ama, logo eram inseridas na vida adulta, passando a participar de jogos e trabalhos. As crianças eram entregues a outras famílias para que pudessem aprender algum ofício.

Ariés (1981) aponta que a escola da Idade Média não se dirigia especificamente a criança, foi a partir das mudanças ocorridas na sociedade tais como: ascensão da burguesia, difusão do impresso e o crescente interesse pela alfabetização e moralização que a separação ocorreu. Neste período, a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ser mantida numa espécie de quarentena (a escola), antes de ser solta no mundo dos adultos. Ariés acrescenta que este processo só foi possível porque houve “cumplicidade da família” que naquele momento se estruturava a partir de uma organização que permitia experimentar afeição pelas crianças e a assumir a responsabilidade por sua proteção e formação.

Neste processo, a sociabilidade extensiva do Antigo Regime foi sendo substituída por uma socialização mais restrita a família e à escola. Os pequenos passaram então a ser paparicados. Especialmente na Europa Ocidental, a criança tornou-se fonte de alegria para os adultos e a importância dada à educação as trouxe para o núcleo familiar. Neste momento dois ingredientes contraditórios passaram a fazer parte da formação das crianças: a ternura, por considerá-las ingênuas, inocentes e graciosas e a severidade, por considerá-las como um ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado. No entanto, cabe destacar que tal importância que começou a ser conferida às crianças, manteve-se restrita a classe nobre e associada à cristianização dos hábitos.

A idéia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana – industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que passa o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que

precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura. Nasce também com a modernidade um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais primeiramente em “paparicação”, e em um segundo momento em “moralização”.

Nos séculos XVI e XVII a alfabetização assumiu um lugar de destaque na sociedade européia e as escolas assumiram a função de preparar as crianças para a vida adulta. A paparicação da infância passou a ser considerada pelos moralistas como um fator prejudicial, na medida em que acreditavam que tornava as crianças mal-educadas e mimadas. Assim, a proposta educacional fundamentou-se em seu caráter moralizante, objetivando tornar as crianças seres dotados de razão. A mudança de hábitos e costumes, a moral e o pudor ganharam destaque, a proteção e a formação passaram a ser reconhecidas como necessárias à infância.

Áries (1981) deixa claro, portanto, que a separação entre adultos e crianças, especialmente das classes favorecidas, esteve fundamentalmente vinculada a um viés pedagógico e moralizante.

A criança tornou-se um ser educável, negando o caráter empírico da aprendizagem, deixando a cargo da escola o ensino sistemático. Nas escolas, o uso do castigo corporal tomou-se comum, pois se considerava que era a maneira adequada de corrigir. Nas famílias os castigos também vigoraram, refletindo a concepção e ideologia da época: moralização e enquadramento da criança.

A invenção mais humanitária da modernidade, ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade religiosa, a infância como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. (POSTMAN, 1999, p.11).

Postman (1999) esclarece que a ausência da alfabetização e dos conceitos de educação e vergonha no mundo medieval, impediu a construção do conceito de infância. No entanto, como aponta Corsino (2003), a partir do século XVI e XVII, a alfabetização passa a ser um valor na sociedade européia; as escolas ganham novos contornos, tornando-se, o lugar da Educação Infantil, um espaço de preparação para se conquistar a vida adulta.

Com a mudança de hábitos e costumes, a moral, o pudor e a decência infantis ganham destaque e, assim, a proteção e a formação passam a ser reconhecidas como necessárias à infância (...) Tais medidas vão desde o controle da leitura até regras de comportamento. (CORSINO, 2003, p. 15)

Ribes e Nunes (1996) em artigo intitulado: *Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica, à luz da dialética do*

esclarecimento, apontam que é pertinente dizer que a evolução do conceito ocidental de criança, está ligada, de certo modo, à evolução do próprio pensamento ocidental em sua transição mito/razão, em que o mito diz respeito a fantasia, o medo e as demais características da minoridade é tida razão como sinônimo de maioridade. As autoras esclarecem ainda que é o Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal e torná-los “homem” por meio da razão que inaugura a preocupação com a infância, embora sem o objetivo de tratar das peculiaridades desta etapa da vida.

Nunes e Ribes (1996) esclarecem que a crença na escola como meio de emancipação, ainda que não fiel à tradição iluminista, está ligada a crença na instrumentalização como modo de ascensão, seja humana, social ou econômica. No entanto, as autoras apontam que esta crença tem contrapartida na fragilidade dessa instrumentalização. *O discurso de preparação para a vida vê seu limite na própria vida e no que dela é negado (idem.)* Nesse sentido, o que precisa ser pensado é um olhar diferenciado para a infância, procurando compreendê-la como produtora de história e cultura, inseridas na linguagem.

Segundo Kramer (2003), o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio mantendo sua inocência e desenvolver seu caráter e sua razão. Assim, as noções de inocência e razão se constituem como elementos básicos à compreensão que se tem de criança até os dias de hoje. Estas concepções correspondem, segundo a autora, a um ideal de criança abstrato, onde todas as crianças são iguais. Ideal este que se concretiza na criança da classe burguesa, em que se acredita numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, qualquer que seja sua cultura e/ou classe social.

Kramer, ao falar sobre a infância, dá destaque ao filme: *O jardim secreto*, que começa com um terremoto e um incêndio e prenuncia tristeza, pois depois da perda da casa e dos pais, a menina chega a um lugar onde não é esperada. No desenrolar da história, porém, o filme reverte o fatalismo anunciado e torna “a chave”, o centro da história.

A chave abre o jardim secreto que foi mantido trancado, como as crianças. Mas a chave que pode trancar, pode também abrir. E é nesse sentido que o filme apresenta uma história que pode ser mudada (...) Com as crianças, aprendemos que é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro, diferente daquele anunciado numa visão determinista possa ser realizado. A chave abre o jardim e abre também a possibilidade de estabelecer uma outra relação com a história passada. (KRAMER, 1999, p.273)

Em muitos momentos de nossa história, a chave foi perdida e as crianças trancafiadas, não puderam ver a beleza da vida, tornaram-se adultos em miniatura, demoraram a ser reconhecidos como sujeitos falantes e de direitos. Temos buscado a

chave como aponta Kramer, na tentativa de educar contra a barbárie. Encontrar a chave nos dá a possibilidade de ver para além do muro, de ver as crianças como sujeitos sociais e históricos e ampliar nossos modos de ver as crianças e de ver o mundo a partir do ponto de vista delas.

Como podemos ver a idéia de infância não existiu sempre e nem da mesma forma. Enquanto objeto de estudo, a infância é vista sempre como um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda.

Diante de tantas concepções acredito que serão tantas infâncias quantas forem as idéias, práticas e discursos em torno dela e sobre ela.

2.1 - A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL

Após transitar, no início deste capítulo, pelas diferentes concepções sobre a infância, trago neste item a possibilidade de refletir sobre a história da infância no Brasil, a fim de que esta trajetória possa fornecer subsídios para compreender o percurso trilhado pela infância, especialmente o modo como esta se configura nos dias de hoje.

Baseada no que expôs Corsino (2003), em sua tese de doutorado, compreendi que a pesquisa de Áries inaugurou preocupações importantes acerca da infância, ao trazê-la numa perspectiva histórica. No entanto, por refletir essencialmente uma realidade européia, não pode ser generalizada ou transportada para outras realidades sociais, dada a diversidade dos aspectos sociais, culturais e políticos. Pois, como aponta Del Priori (2001, p.11 apud CORSINO 2003) *a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola para se pensar a construção deste sentimento entre nós.*

Kramer (2003) alerta sobre a diversidade no processo de socialização de crianças e adultos:

Dada à diversidade e aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças. (KRAMER 2003)

Nesse contexto a infância vai sendo institucionalizada, fazendo emergir infâncias distintas em classes sociais distintas.

Segundo Bazílio (1998), a escolarização no Brasil teve início no período colonial com os jesuítas e objetivava civilizar os povos indígenas e incutir-lhes o cristianismo, para torná-los mão de obra da Coroa Portuguesa. Diante da dificuldade de modificar os hábitos dos adultos, os jesuítas voltaram-se para a educação das crianças por acreditarem tratar-se de *"tábulas rasas", onde tudo se pode imprimir* (DEL PRIORI 1991 apud BAZÍLIO 1998)

Neste período, a população era formada, em sua maioria, por índios e alguns negros trazidos desde 1538 e alguns brancos portugueses. Assim, além das crianças indígenas, haviam os "órfãos da terra", crianças oriundas da relação entre brancos ou negros e mulheres índias. Essas crianças normalmente eram abandonadas por suas mães: *Os índios acreditavam que o parentesco verdadeiro vinha pela parte dos pais; assim sendo, estes não faziam parte de seu povo, na medida em que os pais não eram*

índios, como se pode observar nos escritos de José de Anchieta (ANCHIETA, CARTAS DO BRASIL, 1931, nota, p.90 apud BAZÍLIO 1998, p. 21)

Como sinaliza Bazílio (1998), o recolhimento destes órfãos e das crianças indígenas ocorria em lugares chamados "Casas dos Muchachos", que tinha o objetivo de educá-las dentro dos preceitos da igreja, tendo sido esta, a primeira medida de afastamento da criança do seio e do convívio familiar. Neste mesmo período foram criadas as Santas Casas da Misericórdia, gerida por nobres denominados "provedores da misericórdia". Esta instituição tinha por objetivo guardar a vida das pessoas necessitadas, prestando auxílio, principalmente médico. Também coube à Santa Casa de Misericórdia o recebimento dos expostos. Segundo Bazílio, (idem) *tanto a estrutura econômica quanto as questões morais eram os principais causadores do abandono de criança (p.22)*. Em virtude do alto índice de mortalidade das crianças abandonadas, aliada a dificuldade de conseguir famílias para criar as que sobreviviam, a Santa Casa de Misericórdia passou a constituir o recolhimento dos órfãos e a adotar a roda¹¹ como dispositivo para esta finalidade.

Kramer (2003) aborda a fase do descobrimento até 1874 como um momento que pouco se fazia pela infância no Brasil, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto as alternativas de atendimento existentes.

Campos (2006) ressalta que a preocupação com a criança pequena ou a primeira infância, teve suas raízes na área da saúde, em virtude da pobreza e da elevada taxa de mortalidade.

No período de 1874 a 1889, alguns grupos particulares, especialmente médicos, tratavam em pequena escala do atendimento à criança. As primeiras iniciativas voltadas para as crianças tinham, então, um caráter higienista e se dirigiam contra a mortalidade infantil e embora a idéia de proteção à infância começasse a ser difundida, ainda mantinha-se restrita a iniciativas isoladas. Este período, como aponta Didonet (2008), caracteriza-se pela diversidade de iniciativa em diferentes setores, como tentativa de atendimento integral da criança. O autor aponta uma importante referência a ser feita a este início, em função das conseqüências produzidas ao longo dos séculos. Diz respeito a visão dicotomizada da infância: de um lado encontravam-se as crianças das famílias pobres, negras, descendentes de escravos, indígenas, deficientes, abandonadas e de

¹¹Dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede, de forma que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro. (Bazílio, 1998)

outro as crianças de classe média alta. Segundo o autor, a cristalização destes dois modelos resulta, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas: criança e menor. A criança era a branca, bem cuidada e bem nutrida e o menor era a criança negra, pobre, desnutrida, com família desestruturada.

Esses modelos, de profunda conotação ideológica, não foram inventados no Brasil, pois, com algumas variações, preexistiam na Europa, mas aqui encontraram as condições para implantar-se e inspirar sentimentos e atitudes das elites intelectuais, profissionais e políticas em relação a infância (Didonet, 2008, p.4)

A ideologia higienista marcou as iniciativas tanto na área da educação quanto da assistência. Em relação ao movimento assistencial, pode-se dizer que este originou-se das classes média alta buscando, essencialmente novas formas de controle social, para defender poderes e privilégios.

Em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil (IPAI) para atender os menores de oito anos. Contemporânea a esta criação, criaram-se creches, jardins de infância e maternidades. Em 1908, teve início a primeira creche popular dirigida a filhos de operários até dois anos de idade e em 1909 foi inaugurado o jardim de infância Campos Salles.

Em 1919, com a iniciativa da equipe fundadora do IPAI foi criado o Departamento da criança no Brasil, que deveria ser mantido pelo estado, no entanto, foi mantido pelo próprio instituto.

Campos (2006) aponta que só a partir da crise econômica agro-exportadora e do processo de industrialização, as mudanças políticas levaram o Estado a elaborar e executar políticas públicas a favor da infância. Segundo Kramer (2003), as autoridades governamentais que até então permaneciam inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança, começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento.

Em 1922, em função do centenário da Independência, o Departamento da criança no Brasil organizou o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. A importância atribuída à infância neste momento era apontada como solução para os problemas sociais.

Numa perspectiva macro, a importância com o atendimento da criança no Brasil esteve centrada na necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã. Segundo Kramer (2003), ao se valorizar a criança como redentora da pátria, atribuíam-se a ela uma única "existência", de forma homogeneizada, assim seus problemas também apareciam de forma homogeneizada.

Kramer (idem) aponta ainda que esta perspectiva de evolução e transformação social não-dialética estava presente também no discurso dos educadores e pedagogos e de uma educação elitista, passava-se a defesa da democratização do ensino. No entanto,

assim como aponta Nunes (2005) as instituições pensadas para as crianças revelavam ambigüidades, pois ao mesmo tempo que almejavam a educação da criança, identificavam possíveis problemas advindos de uma população educada, assim as práticas institucionais dirigidas às crianças utilizaram ao longo do tempo, estratégias fundamentadas em princípios distintos daqueles que pregoavam direitos de liberdade.

No Brasil, o modelo econômico adotado em função da crise cafeeira, provocou, dentre outras consequências, a mudança na estrutura da sociedade brasileira. A década de 30 apresentou-se como um momento de modificações econômicas, políticas e sociais, refletindo diretamente nas instituições voltadas ao atendimento da saúde e da educação.

No ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A tônica do atendimento mantinha-se centrada no atendimento médico: via-se na medicina uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família. Neste contexto, culpabilizava-se a família, sem levar em conta as condições de vida que levavam, erroneamente desvinculada da situação econômica e social do país.

Kramer (2003) aponta que no que se referia à responsabilidade do atendimento à infância, a iniciativa particular foi convocada, no entanto a direção e o controle do atendimento permaneciam centralizados no Estado. Neste movimento, contradições de diversas formas apareciam, na medida que se reconhecia que cabia ao governo a responsabilidade de subsidiar creches, hospitais e jardins de infância, no entanto, o Estado afirmava sua impossibilidade de cumprir integralmente esta obrigação.

Neste quadro, percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista a proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais. (Kramer 2003, p. 61)

A proposição de uma assistência sistematizada defendia a desobrigação do Estado e o fortalecimento das entidades privadas. As instituições pré-escolares, tinham o dever de prover subsistência, melhorar condições de saúde, inspirar-lhe bons hábitos e educá-las. As mudanças sociais e políticas advindas dos anos vinte instauraram a necessidade de preparar a criança com um olhar voltado para o futuro, sem, no entanto, pensá-la como um ser social dotado de especificidades.

Desta forma, a segunda etapa de atendimento pode ser caracterizada pela criação de um aparato jurídico/institucional voltado para o atendimento à infância. Este processo teve início na década de 20 perdurou até os anos 80. Os dois códigos de menores (1827 e 1979), a criação do Juizado de Menores, o Serviço de Assistência ao

Menor (SAM)¹² e a Fundação Nacional do Bem-Estar (FUNABEM)¹³ são produtos desta fase.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos, esteve, historicamente, a cargo dos Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da educação e da justiça.

Na década de 60, como aponta Campos (2006), houve um enfraquecimento e desmembramento progressivo do Departamento Nacional da criança, sendo vários serviços absorvidos pelo Ministério da Saúde, que se separava do da Educação. Nos anos 70, a expansão econômica, aliada à concentração de renda, levou o Estado a preocupar-se com as camadas sociais mais desfavorecidas. Neste período foram criados o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (1972), em articulação com o programa da merenda escolar. O projeto Casulo também data desta época (1974) e teve uma importante influência na história da Educação Infantil.

O Projeto Casulo visava prestar assistência à criança de até 6 anos, com a finalidade de prevenir sua marginalidade, proporcionando cuidados higiênicos, médicos e nutricionais. Estas ações eram desenvolvidas em convênio com entidades filantrópicas e governos estaduais e municipais, sendo destinado um valor reduzido, incapaz de assegurar um atendimento de qualidade. Nesta perspectiva, os aspectos educacionais eram minimizados face ao cuidado com a infância: *Esta é a vertente que geralmente se opõe, ao longo da história, à construção da educação pré-escolar, criando-se assim, uma dualidade entre a educação pré-escolar e a assistência, entre educação e cuidado na primeira infância.* (Campos, 2006, p. 8)

Campos destaca três grandes períodos na história recente da Educação Infantil no Brasil:

- 1- Entre o fim dos anos 70 e final dos anos 80 – este período corresponde a um modelo de expansão de oferta a baixo custo, no intuito de aumentar o acesso da população de baixa renda, diminuindo custos, sem necessariamente zelar pela qualidade.

¹²O SAM foi criado por Getúlio Vargas em 1941, tendo como ponto de partida a preocupação com o desenvolvimento da Nação e o atendimento à infância. Tinha como objetivo congregar o aparato público, já existente, com as instituições particulares que realizavam atendimento à infância, dando-lhes normas e regras de funcionamento, oriundos dos estudos científicos realizados pelos médicos e juristas. (Bazílio 1998, p. 31)

¹³O Estado passa a considerar "o menor" como objeto de segurança nacional e organiza a FUNABEM como forma de assegurar toda uma política voltada àquelas crianças e adolescentes que, segundo os idealizadores da instituição, encontravam-se em "situação irregular" (Bazílio 1998, p. 33)

- 2- No final do anos 80- este período corresponde ao fim do governo militar e da elaboração da nova constituição de 1988, um período caracterizado pela ação dos movimentos sociais, onde as concepções predominantes enfatizavam a qualidade no atendimento e a relação indissociável entre cuidar e educar, a profissionalização dos educadores e a coordenação da política pelo setor educacional.
- 3- A partir de 1996 – com a aprovação da LDB que definiu a Educação Infantil destinada as crianças de 0 a 6 anos, oferecidas em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica e afirmou seu caráter obrigatório, tendo como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança. A LDB trouxe exigências de normatização no âmbito estadual e municipal, definição de diretrizes curriculares nacionais e a definição de um plano nacional e decenal de educação.

O processo de redemocratização da sociedade na década de 80 possibilitou que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança se traduzissem em significativo avanço legal. A Constituição de 1988 passou a definir como responsabilidade do poder público municipal o oferecimento de creches e pré-escolas a todas as famílias que desejassem ou necessitassem deste serviço. Segundo Faria (1997) a Constituição de 1988 consagrou novos direitos sociais e princípios de organização da política social:

Cabe ressaltar que a Constituição de 1988 é expressão no plano jurídico legal do processo de construção democrática, trazendo consigo a defesa do regime de cooperação entre Estado e município. Faria (1997) aponta que é inegável o avanço significativo do padrão brasileiro de proteção social a partir da Constituição de 1988, na medida em que introduziu inovações como:

- Ampliação e extensão dos direitos sociais;
- Universalização do acesso e a expansão da cobertura;
- Concepção de seguridade social como forma mais abrangente de proteção;
- Redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais;
- Maior comprometimento do Estado e da sociedade no financiamento de todo o sistema.

Faria (idem) esclarece, porém que, apesar do avanço, a década de 90 estabelece outra questão:

Como ampliar a responsabilidade estatal na área social, sem necessariamente arcar com os problemas de gigantismo, burocratismo e ausência de controle, numa época em que a sensibilização social para tais questões aumenta e que foram alteradas as possibilidades de envolvimento da sociedade civil organizada com a operação dos serviços sociais em um contexto em que os discursos e as posturas liberais privatizantes vêm ganhando amplo espaço? (p. 23)

Neste momento, a crise e as críticas que recaem sobre o Estado, apontam para a demanda de uma reforma geral do Estado e da reestruturação das políticas sociais, com vistas a redução do setor público. Assim, o Brasil avançou nas décadas de 80 e 90 com o acúmulo de problemas sociais gerados ao longo da década de 80.

Face a esta situação, foi reduzida a possibilidade de dar seqüência imediata às práticas de políticas sociais de caráter universalista, passando estas para um caráter mais seletivo e pontual, escolhidos pela urgência, concentrando os gastos nos setores mais pobres da população.

É possível pensar, que um dos dilemas que tem desafiado até os dias de hoje os formuladores da política, passa, necessariamente pela legitimação da universalidade dos direitos sociais como educação, saúde, habitação, etc.

No Brasil, o processo de democratização da escolarização é recente e as reorganizações das relações humanas, a mudança do papel social da mulher e da família, incitaram uma intensa produção de estudos e conhecimento acerca da infância. A lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 reconhece, com base na Constituição de 1988, as creches e pré-escolas como parte do sistema de ensino, a implementação do Estatuto da Criança e do adolescente (1990) atribui à infância o reconhecimento de suas especificidades e a criança como ser social, que necessita de proteção e amparo.

A regulamentação da Educação Infantil em âmbito nacional vem sendo complementada por pareceres e normas do Conselho Nacional de Educação, entre eles destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) que estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar a proposta da Educação Infantil. A LDB, determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação- (PNE), que estabelece metas e diretrizes relativas à expansão do acesso, a melhoria de qualidade, financiamento e gestão da Educação Infantil.

A atuação do governo federal, ao estabelecer padrões mínimos de qualidade, contribui para que os órgãos normativos cumpram suas funções, visto que as políticas de Educação Infantil são implementadas por milhares de municípios.

Os governos do Estado, embora não tenham responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, possuem competências de regulamentação e supervisão das instituições integradas ao sistema estadual de ensino e a oferta do ensino médio, na modalidade normal, onde são formados os professores para atuar na Educação Infantil.

Nos municípios se observa a implementação de políticas de educação infantil, revelando duas vertentes, assistencial e educacional e as dificuldades de adequação das instituições aos sistemas de ensino.

Campos (2006) esclarece que de um modo geral, conforme demonstrado nos parágrafos anteriores, o aparato legal e as iniciativas referentes ao direito da criança à educação infantil são bastante desenvolvidas no Brasil, no entanto, o cumprimento das diretrizes e metas, esbarra nos limites do padrão de financiamento da educação, na ausência de recursos específicos e de definições básicas nacionais que devem ser de iniciativa da União.

Assim, é possível destacar que a discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil adquiriu maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. No entanto, o avanço da legislação brasileira ainda não foi suficiente para reverter o quadro em que as crianças, de modo geral se encontram. Segundo Corsino (2003), a Pesquisa sobre padrões de vida - PPV, do IBGE¹⁴, realizada no período de 1996-1997 (IBGE 2000), ao traçar o perfil socioeconômico das famílias com crianças na primeira infância, traz indicadores importantes para analisar a situação das crianças brasileiras nesta idade específica. De acordo com o levantamento destes dados, as crianças de 0 a 6 anos se concentravam, desproporcionalmente nos extratos inferiores de renda, além disso, estudos sociológicos e demográficos associam a renda familiar a um conjunto de variáveis que são determinantes do bem-estar na primeira infância, destacando entre elas o nível educacional do país, o tamanho dos domicílios, a estrutura das famílias e as condições sanitárias.

Legalmente, a Educação Infantil é um direito da criança, uma opção da família e dever do Estado, no entanto, para que tal direito seja assegurado é necessário haver a oferta. O apontamento de alguns dados, como os levantados pelo IBGE, bem como a análise do processo de redemocratização pelo qual o país passou, indicam um déficit no oferecimento deste serviço, especialmente na rede pública. Frente a estes postulados, destaco Corsino (2003)

¹⁴A PPV foi uma pesquisa domiciliar realizada uma única vez entre março de 1996 e março de 1997, pelo IBGE, que teve como objetivo fornecer informações para planejamento, acompanhamento e análise de políticas econômicas e programas sociais em relação aos seus impactos nas condições de vida domiciliar, em especial nas das populações mais carentes. (CORSINO 2003, p 42)

As mudanças não se fazem pela simples determinação legal, é um processo gradativo que exige reestruturações que vão das regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação, reorganização das secretarias municipais, alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros, à qualificação, formação, plano de carreira, vínculo empregatício. Entre outros, dos profissionais que trabalham na Educação Infantil. A integração implica, numa primeira instância, em conhecer as instituições que atendem às crianças de 0 a 6 anos para levantar as condições em que seu atendimento é feito, criar critérios mínimos para seu financiamento e credenciamento, rever conventos, contratos, captar recursos e buscar formas de ampliar e melhorar a dimensão educativa desses espaços. Integrar não é homogeneizar, é respeitar as diferenças saudáveis e necessárias e diminuir as que têm segregado a infância, desde os primeiros meses de vida. (p. 54)

A municipalização e a descentralização, transferiram para o município a responsabilidade pela implementação das políticas educacionais e como aponta Nunes (2005) *entender a educação de um município enquanto um Sistema Educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa buscar uma unidade na diversidade* (p.93). Como aponta a autora, a Educação Infantil, marcada historicamente por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches e preparatória e compensatória para as pré-escolas; o baixo nível de profissionalização e a incompreensão da especificidade do trabalho pedagógico têm contribuído para a perpetuação das desigualdades que historicamente marcam a sociedade brasileira.

O percurso trilhado até aqui, desde a construção do sentimento de infância até a situação da infância no Brasil, objetivaram situar e pensar a infância e situá-la a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural, a fim de fornecer subsídios para compreendê-la tanto na esfera macro, quanto na sua relação cotidiana.

Ao mesmo tempo, em que apareciam aspectos que podiam caracterizar-se como avanços, como luta por verbas públicas, gratuidade do ensino e planos de carreira para professores, a sociedade sofria uma forte crise. Segundo Lobo (2003), a sociedade brasileira assistia à deterioração de uma instituição que já mostrava sinais de um fracasso progressivo: a escola pública. O número e a necessidade de creches aumentavam assustadoramente e a mobilização para este fim envolvia uma necessidade da sociedade. Paiva 2003 aponta que:

A busca por uma melhoria no setor educacional esteve diretamente articulada às conjunturas políticas que o país atravessou como a busca de resposta para problemas de ordem estrutural, ocasionadas pela forma da acumulação capitalista no país. As demandas por educação escolar vinham em primeiro lugar, reivindicando a educação infantil em creches e pré-escolas. (p.175)

O termo pré-escola carrega uma grande distorção, ocasionando uma falta de integração entre creches e pré-escolas. As políticas públicas responsáveis pelos projetos destinados a esta faixa etária, contribuem para a distorção referente à função deste profissional criando a relação distinta entre cuidar e educar.

A prática de contratar profissionais com funções distintas - professores e auxiliares - além de descaracterizá-los, estabelece uma hierarquia no cotidiano do trabalho entre profissionais, sem contar com a insatisfação em função da diferença de carga-horária e salário. (LOBO.2003, p.179)

Dois anos após a Constituição, foi elaborado um documento com a participação de grupos da sociedade civil, organizações não-governamentais (ONGs) e profissionais de outras áreas que não a jurídica - o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). O ECA¹⁵ assegura à criança, a condição de sujeito de direitos fundamentais e individuais que devem ser garantidos com total prioridade.

O documento evidencia a importância do trabalho com a criança, trazendo avanços no campo dos direitos da educação infantil, porém vale ressaltar, que a valorização ao magistério não fica evidenciada. A criação de políticas públicas para o profissional, principalmente de educação infantil, deveria ser um importante fator a ser visto, acreditando que a formação e a valorização destes profissionais são de suma importância. São eles os responsáveis pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os cidadãos que o documento privilegia.

É importante observar, do ponto de vista das políticas públicas e compreender a política de formação continuada como um grande desafio, que seja capaz de garantir a profissionalização e valorização do adulto responsável pela educação nas instituições de Educação Infantil.

Após quase 10 anos de discussões, em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) é promulgada, consolidando e ampliando o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o Ensino Fundamental, reforçando a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, da qual, agora, fazem parte a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Observando, contudo, os "avanços", mas também os "ranços" na nova LDB e a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade, percebemos a valorização dada a criança na faixa etária de 0 a 6 anos. A Educação Infantil é incluída no Ensino Fundamental, como primeira etapa da educação básica, assim, a valorização e formação desse profissional deveria ser considerada primazia da política educacional do governo.

Como pensar em uma política pública de educação infantil, exigindo que o profissional cumpra as funções de *educar* e *cuidar*, já que se sabe que os mecanismos atuais de formação não contemplam estas duas funções?

¹⁵ O ECA no art. 53, sobre educação, assegura os seguintes aspectos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; acesso à escola pública gratuita próxima de sua residência.

É urgente estabelecer um movimento de reforma que estruture a formação e especialização desse profissional, assegurando que a formação continuada seja garantida e orientada pelos pressupostos e diretrizes contidas na política de educação infantil.

A consolidação de uma educação de qualidade está centrada, especialmente, no investimento na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil. Neste movimento, faz-se necessário conhecer a diversidade cultural como garantia de singularidade das práticas pedagógicas, ressaltando que ao valorizar a diversidade cultural, não é possível igualá-la à manutenção das desigualdades sociais.

Enfim, uma política educacional de qualidade para Educação Infantil necessita estar atenta às necessidades e compreender as diversas e múltiplas realidades das práticas cotidianas, proporcionando condições de funcionamento dos estabelecimentos infantis e a completa formação para seus profissionais.

2.2 - AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O meu olhar é nítido como um girassol,
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que antes eu nunca tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem a criança , ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo.

Fernando Pessoa

A citação de Fernando Pessoa é emblemática do lugar complexo ocupado pela infância. A possibilidade de olhar com os olhos de criança, sugere a possibilidade de renascer e ser capaz de ver o novo. A escola que opte por incentivar e criar oportunidades para que as crianças se expressem com vivacidade, precisa compreender os diferentes modos de ser criança e encarar o mundo.

No início deste capítulo, chamei a atenção para a construção do conceito de infância. A intenção agora, centra-se na possibilidade de pensar sobre a tensão entre os discursos estruturados sobre a infância e suas condições de concretização.

O termo pré-escola, utilizado ainda hoje, tende a considerar que sua a função destina-se, quase que exclusivamente a formação de hábitos e ao desenvolvimento das habilidades essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. Envoltos por uma sociedade que valoriza o novo: a nova proposta, a nova teoria, o professor novo e a substituição do que é velho, o importante processo de reflexão se perde e as práticas tornam-se cada vez mais repetitivas. Os professores que vêm na escola o caminho para emancipação preenchem-na, muitas vezes, de discursos "vazios" e de práticas esvaziadas de sentido e de sedução. Os pais, atores coadjuvantes deste processo vêm na escola a possibilidade de um futuro melhor e quanto mais cedo a imersão e apreensão do código escrito, independentemente da maneira pela qual se efetive, maior à possibilidade de ascensão. Os pais depositam na escola a esperança de redenção e superação da expectativa de vida.

Estas concepções abrem espaço para se pensar e discutir a função desta educação destinada às crianças. Levantar esta questão remete o repensar das práticas pedagógicas que estão implicadas neste sistema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, conforme citado anteriormente, compreende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e estabelece um conjunto de propósitos fundamentais ao pleno desenvolvimento da criança, justificado na e pela singularidade dos indivíduos e pelas interações estabelecidas. Esta singularidade nos fornece elementos para perceber que não cabe mais conceber este tempo escolar como um tempo de preparação e assistência sem a necessária preocupação com os direitos das crianças, suas brincadeiras, suas histórias e suas experiências. No entanto, como afirmam Ribes e Nunes (1996) a pré-escola, ao mesmo tempo em que conserva elementos míticos como a fantasia, a narrativa, o jogo e o faz-de-conta, sugere um tempo determinado para cada coisa e o modo de fazê-las. A escola se constitui assim, como o mundo de razão, pautada no pensamento científico e conceitual, na lógica, na seriação e na linguagem escrita. *Fundamentada na razão instrumental, tem se caracterizado como "o lugar " da produção de conhecimento, e como dimensão da própria vida, estabelece uma hora e um lugar para cada coisa-tempo e espaço são institucionalizados (p.50).*

Sampaio (2000) discursa sobre uma professora, que ao ser questionada a respeito da Educação Infantil retrata a concepção de um número significativo de professores que acreditam numa "pré-escola" que historicamente vêm desenvolvendo um trabalho de preparação das crianças para a "escola": *Aqui no pré, a criança não tem obrigação de aprender, temos apenas que iniciar (p.35)r.* Na pesquisa coordenada por Kramer (2005) intitulada: Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação o destaque para a fala de uma das entrevistadas acerca do trabalho com a Educação Infantil, também retrata de maneira bem peculiar a ótica pela qual a educação infantil é concebida e analisada. *Eu brinco muito com estes termos, provooco muito uma competição em cima destes termos, eu fiz jardim-de-infância, você fez pré-escola, minha neta está fazendo Educação Infantil, mentira, não é? Porque ainda está se fazendo educação infantil, em alguns casos, ainda está se fazendo jardim-de-infância.* Esta fala, ainda que extraída de um contexto maior de falas, retrata essencialmente a concepção acerca do trabalho que se destina às crianças de 4 a 6 anos, porque, ao que tudo indica, o nome muda, mas muitas práticas permanecem, tal qual foram concebidas nos jardim-de-infância.

Nesta concepção, o trabalho realizado, destina-se principalmente ao desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras, necessárias ao momento da alfabetização. Práticas determinantemente marcadas pela concepção de alfabetização como um momento estanque, precedido por outro (a pré-escola) que se encarregaria do desenvolvimento e a escola da aprendizagem.

Vygotsky (1989) discute a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, dando destaque a três posições teóricas distintas: A primeira considera que os processos de desenvolvimento independem da aprendizagem, a segunda defende que aprendizado e desenvolvimento caminham juntos e a terceira postula que aprendizado e desenvolvimento não coincidem. Vygotsky rejeita cada uma dessas concepções e se remete a aprendizagem como um possibilitadora do desenvolvimento e vice-versa. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo.

A pré-escola que é concebida como um período de preparação, trabalha a hipótese, mesmo que não se dê conta de que a criança primeiro se desenvolve para depois aprender. Num movimento em que a preparação é compreendida como alicerce para o desenvolvimento das habilidades relativas ao desenvolvimento da leitura e da escrita

Ainda hoje, a escola é vista como meio de emancipação, ainda que distante do que nos propunha os ideais iluministas:

A escola, como pensamento contemporâneo, imbuíu-se em homogeneizar, negando o diferente e o contraditório. Neste sentido, adota-se um modelo único de conhecimento, que não inclui as diferenças culturais, sociais, de gênero, de linguagem, bem como o próprio ritmo da aprendizagem. Determina-se o ponto de partida e o ponto de chegada, estabelecendo-se o percurso. (NUNES,1995, p.22)

A escola que opte pelo favorecimento da apropriação da linguagem escrita, precisa priorizar situações de interação em que a escrita seja plena de funções; porém, vincular a língua escrita estritamente ao sistema de normas, a dissocia da linguagem e a torna vazia de significado.

Quanto mais a escola se abra ao acesso à diferentes linguagens, mais se tornará efetiva a relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, concebida por Vygotsky. Assim, o fazer pedagógico, precisa ser compreendido, especialmente na Educação Infantil, como criador de espaços, tempos e experiências que possibilitem a construção de um universo de significações.

Segundo Sampaio (2000) uma criança de classe média está exposta permanentemente, no seu cotidiano, a situações de uso, necessidade e conseqüentemente valor da escrita: quando uma criança vê que pessoas se comunicam a distância está aprendendo a função da escrita, quando participa de situações em que a escrita e leitura se configuram como possibilidades de adquirir novas informações sobre o mundo, ela deseja aprender a ler e a escrever para também ter acesso a essas informações.

A criança que vive numa sociedade grafocêntrica participa de situações em que a leitura e a escrita são utilizadas, o que faz da aquisição da língua escrita uma

necessidade imprescindível para que tenha ampliada suas possibilidades de entender e intervir na realidade.

Crianças que não se vêem, muitas vezes, imbuídas da vontade de aprender a ler e escrever, embora participem desta mesma sociedade, porque entre as pessoas com as quais convivem, a leitura e a escrita nem sempre são parte de seu cotidiano, não são parte de formas de comunicação predominante, o papel da escola para estas crianças, é essencialmente, criar nelas, que não vêem sentido para ler e escrever a possibilidade que a imersão neste universo lhe possibilita. O fazer pedagógico, necessita portanto, estar vinculado às mais diferentes formas de apreensão e participação em um ambiente letrado, comprometido com o desenvolvimento marcado pelas histórias que constituem cada universo infantil pelo contexto social que as engendra. A educação Infantil precisa ser um espaço de acesso a leitura e a escrita, utilizadas com significado.

O que acontece na Educação Infantil, não pode ser concebido como ocupação de tempo e espaço, tem que ter sentido e disponibilizar as linguagens que estão postas na sociedade. A Educação Infantil que é escola construtora de conhecimento precisa ser capaz de ver o aluno como sujeito histórico, como ponto de partida para o trabalho que se pretende realizar e compreender como aponta Garcia, (1988) *que cada descoberta cria possibilidade para novas descobertas, cada conhecimento novo capacita a aquisição de novos conhecimentos, cada leitura abre novas leituras.*

No entanto, como aponta Garcia (1998) abrir mão de uma formação mecanicista é difícil. Mudar significa destruir valores cristalizados na busca pelo novo. Neste passo, a teoria vai sendo transformada em prática e a leitura e a escrita, presentes na vida da criança desde seu nascimento, passam a caminhar num movimento de continuidade processual e significativa.

2.3 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante, e que a sociedade o coloque nas condições gerais de poder fazê-lo... (GRAMSCI)

Na epígrafe acima, Gramsci fala sobre a democracia como forma de possibilitar o acesso e qualificação de todo cidadão sem distinção de classes. A escola de educação infantil precisa ser capaz de garantir para além da permanência ou acesso democrático, as condições de qualidade do atendimento e efetivação de uma proposta pedagógica consciente e comprometida.

Neste sentido torna-se importante refletir sobre o papel educativo da pré-escola no contexto histórico. O que a constitui como é hoje? Quais as concepções que permeiam o trabalho? A partir de que perspectiva foi pensada?

Neste capítulo, abri o foco, para refletir sobre a produção do conceito de infância e o surgimento da Educação Infantil no Brasil, a intenção agora é falar sobre a história e o surgimento da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, que é foco desta pesquisa.

Para traçar este percurso precisei contar com a tese de doutorado de Patrícia Corsino (2003). Nela a autora percorre o caminho da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, começando a falar da evolução urbana como caminho para situar a infância na cidade nos dias de hoje. Sem pretender aqui recuperar toda a trajetória descrita pela autora, trago algumas considerações importantes para pensar estes espaços destinados ao atendimento das crianças de 4 a 6 anos.

Começo com a questão proposta pela autora: Como tem sido a história da Educação Infantil na rede municipal de ensino desta cidade? Como a Educação Infantil tem sido tratada pelo Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro hoje?

Corsino (idem) esclarece que a história da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro traz as marcas de uma infância cindida pela sociedade, e exemplifica que em 1975, quando foi criado o município do Rio de Janeiro, a Educação Infantil ainda encontrava-se dividida, de modo que as crianças das classes populares eram atendidas em convênio com as instituições filantrópicas enquanto as de classe média, em sua maioria, recebiam o atendimento na rede privada, já que o atendimento na rede pública mantinha-se restrito.

Corsino (2003) destaca que na década de 80, com a abertura democrática, houve um movimento de municipalização e descentralização, ficando a critério de cada estado ou município, o investimento na Educação Infantil. No Rio de Janeiro, iniciativas comunitárias receberam apoio da UNICEF em parceria com a SMDS para a instalação de escolas comunitárias como alternativa às escolas públicas.

Como aponta a autora, no primeiro momento, estiveram juntos a UNICEF, a SMDS e a Comunidade, porém com interesses diferentes. As classes populares lutavam por uma pré-escola que garantisse o acesso e a permanência das crianças na escola de primeiro grau; os órgãos internacionais financiavam e interferiam nas políticas sociais do terceiro mundo, visando a redução da mortalidade infantil e o governo municipal promovia uma política clientelista com fins eleitoreiros. No Rio de Janeiro, após a saída da UNICEF foi delineada uma política de convênios pela SMDS.

Em 1985, numa integração entre Estado e Município foi criada a Casa da Criança como alternativa de espaço pré-escolar em horário integral, para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos. A Casa da Criança fazia parte do programa especial de Educação (PEE) junto com os CIEPs. A proposta de atendimento previa, além do horário integral, um olhar diferenciado em relação às outras escolas. No entanto, a atenção esteve direcionada ao Ensino Fundamental e questões como repetência e evasão escolar. Neste período, a Educação Infantil deixou de ter uma Coordenadoria específica e passou a pertencer a um departamento maior, junto à alfabetização.

Em 1999, em função dos ciclos, as classes de alfabetização foram extintas da Casa da Criança. As Casas da Criança começaram sua atividade sob a direção de um professor da SME e os demais funcionários foram extraídos da própria comunidade, caracterizando um aproveitamento da mão-de-obra local, sem formação para o exercício da função, partilhando da idéia de barateamento da educação.

No final dos anos 80, as crianças de 0 a 6 anos que estavam na rede pública, contavam com diferentes modalidades de atendimento. A SME, mantinha os “jardins isolados”, hoje mais conhecidos como escolas exclusivas de Educação Infantil. Estas unidades eram específicas de Educação Infantil e atendiam crianças com mais de 3 anos de idade, em horário parcial. Havia também, o oferecimento de turmas de educação infantil e classe de alfabetização nas escolas de primeiro grau. Além disso, as Casas da Criança, pertencentes ao programa PEE, mantinham o atendimento à criança em horário integral. A SMDS mantinha as escolas comunitárias e as creches.

Segundo Corsino (2003), a falta de oferta na rede, bem como o atendimento em horário parcial e a dificuldade de deslocamento das crianças, contribuíram para ampliação do atendimento na comunidade:

O setor público oficializava a ampliação e organização do atendimento, através de treinamento e capacitação de agentes da comunidade, assessoria técnica, fornecimento de alimentação, material pedagógico e permanente, reforma e construção de escolas, implantação de modelo de gestão de creche e escolas comunitárias, definição dos encargos dos técnicos e agentes comunitários, estabelecimento de padrões de estrutura e funcionamento das escolas e creches comunitárias baseadas nos modelos dos CIEPs. (CORSINO, 2003, p.196)

No período de 1988 a 1992, a SMDS passou a ter como prioridade a capacitação em serviço dos agentes comunitários, assessoria e supervisão pedagógica das creches e escolas comunitárias, visando um a reestruturação do atendimento, enfatizando sua perspectiva educacional.

A partir de 1993, com o apoio da sociedade civil, do empresariado e ONGs, a política de conveniamento e o repasse de verbas da SMDS para as creches conveniadas, houve uma expansão da rede de creches. Também em 1993, a SME inaugurou uma política de revitalização da Educação Infantil no município. O investimento contou com a construção de novas escolas e abertura de novas turmas em escolas que tinham salas e espaços ociosos. Neste período, a Educação Infantil, começou a se expandir. Com a extinção do PEE, as Casas da Criança e os CIEPs, passaram a fazer parte do conjunto de Unidades Escolares. As Casas da Criança passaram a fazer parte do grupo de unidades exclusivas de Educação Infantil e houve uma ampliação da oferta de vagas na rede.

Em 1997, após a promulgação da LDB, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses ficaria sob responsabilidade da SMDS e as crianças de 4 anos a 6 anos, sob responsabilidade da SME¹⁶. A partir desta resolução, as crianças da creche, passaram a ter suas vagas garantidas nas turmas de pré-escola.

Em setembro de 2001, o decreto, número 20.525, transferiu o atendimento da Educação Infantil da SMDS para a SME, ampliando a abrangência da Educação Infantil no município. Em 2002, foi criado um Departamento específico para este nível de ensino.

Como aponta a própria história, ao longo dos últimos anos, verificou-se a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Cabe, no entanto, o

¹⁶ Resolução SMDS/ SME, número 405, de 3 de dezembro de 1997.

questionamento; em que medida a ampliação do número de vagas foi capaz de contemplar também a ampliação da qualidade do trabalho a ser desenvolvido?

A história do surgimento da Educação Infantil, em níveis mundiais, até a proposição deste atendimento nos municípios, aqui especificamente, no município do Rio de Janeiro, revela a variação de concepções que abrangem a perspectiva de trabalho nas classes de Educação Infantil. Vamos desde a assistência à necessária preparação para o ensino fundamental. Conceitos ainda não superados, num universo em que as ações de formação ainda não contemplam a totalidade dos professores. Um dos aspectos primordiais para combater a desigualdade social é a garantia do direito à educação de qualidade para todos, inicialmente, em creches e pré-escolas de qualidade.

Os números da tabela abaixo refletem a ampliação do atendimento das crianças de 4 e 5 anos no município do Rio de Janeiro, mas revela também um decréscimo entre os anos de 2005 e 2008. Os números abrangem todas as escolas que atendem às classes de Educação Infantil, inclusive as escolas de ciclo.

Tabela 1- Educação infantil (pré-escola - 4 e 5 anos) - número de alunos e turmas na rede pública municipal, crescimento percentual anual e relação aluno/turma - 1992 / 2008

Ano	Turmas		Alunos		Relação aluno/turma
	Número	Crescimento (%)	Número	Crescimento (%)	
1992	814	-	19 153	-	23,5
1993	831	2,1	21 311	11,3	25,6
1994	970	16,7	23 575	10,6	24,3
1995	1 222	26	29 392	24,7	24,1
1996	1 511	23,6	36 112	22,9	23,9
1997	1 884	24,7	45 998	27,4	24,4
1998	2 114	12,2	51 833	12,7	24,5
1999	2 275	7,6	56 267	8,6	24,7
2000	2 913	28	71 868	27,7	24,7
2001	3 060	5	75 034	4,4	24,5
2002	3 423	11,9	83 945	11,9	24,5
2003	3 717	8,6	92 193	9,8	24,8
2004	3 871	4,1	95 672	3,8	24,7
2005	4 064	5	99 797	4,3	24,6
2006	3 919	-3,6	95 024	-4,8	24,2
2007	3 819	-2,6	92 246	-2,9	24
2008	3646	-4,6	87 378	-5,3	23,9

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME / Planilha de Movimentação 00 - 1992 / 2008

O que esta diminuição de atendimento parece nos revelar?

Segundo Morgado (2004), em uma época em que a informação e o conhecimento são reconhecidos como forças nucleares de desenvolvimento e moderação social, a escola vê-se compelida a desempenhar um papel determinante na capacitação de cada indivíduo. A educação necessita se ajustar e buscar soluções que dêem conta de seus desafios. É necessário, refletirmos, porém, a quem a escola serve? Qual o seu objetivo? Pois só assim seremos capazes de compreendê-la para além do mercado, como um rico espaço de formação e transformação social. Morgado, ao refletir sobre a época em que estamos vivendo esclarece que *somos herdeiros de uma época em que se foi generalizando a idéia de que o crescimento econômico era condição necessária e suficiente para o desenvolvimento e progresso da própria humanidade.* (MORGADO 2004, p. 110)

Ao longo da história, é possível observar o Brasil como um país de contrastes: *enquanto cerca de um milhão de aldeões não sabem o que fazer com tanta gordura ou com tantos objetos desnecessários, cerca de dois milhões carecem do essencial* (FERNANDEZ 1995, apud MORGADO 2004)

A política neoliberal implantada com mais teor nos anos 90, num país como o Brasil, acarretou, progressivamente um processo de concentração econômica e o crescimento de setores marginalizados.

Segundo Gentili (1995), o modelo neoliberal desmonta o público e traz conseqüências que se refletem nos setores das políticas sociais e, principalmente, nas políticas voltadas para os setores mais populares, para a criança e para o profissional de educação.

Assim temos, por um lado, uma realidade social, onde algumas pessoas vivem situações de plenos direitos políticos, econômicos e sociais e, por outro, temos a pobreza e a falta de recursos e direito para os cidadãos. Essa situação é o retrato do sistema capitalista em que vivemos.

A exclusão educacional é complexa porque envolve aspectos econômicos, políticos e sociais da história da sociedade brasileira, como também a diversidade cultural. O sistema educacional em que inúmeros projetos foram iniciados e jamais concluídos através de reformas educacionais nas últimas décadas demonstra que as políticas não atendem com qualidade o grande número da população. Como nos aponta Corsino (2004):

Em relação à Educação Infantil, nos últimos anos houve um avanço significativo no atendimento às crianças de 0 a 6 anos na rede municipal de ensino. Desde 2000, as crianças de seis anos foram incorporadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental que passou a ter nove anos de duração. O número de crianças de 4 e 5 anos, atendidas nas escolas municipais foi de 19.000, em 1992, para 95.611 em 2004. Observando os dados do Censo Escolar de 2004 (INEP/MEC) e do Censo Demográfico –2000 (IBGE) e fazendo um exercício aproximado de cobertura do atendimento, teríamos 17 % das crianças cariocas, de 0 a 3 anos, atendidas em creches, sendo cerca de 37% delas nas redes públicas, e 95 % das crianças de 4 a 5 anos atendidas em pré-escolas, sendo que destas, cerca de 56 % são das redes públicas. O número relativo permite ter uma visão otimista do atendimento na pré-escola, mas numa cidade como o Rio, com grandes diferenças sociais, não se pode desprezar os números absolutos. Das 358.207 crianças de 0 a 3 anos de idade, quase 300.000 não freqüentam instituições oficiais e das 179.646 crianças de 4 a 6 anos, cerca de 10.000 não freqüentam escolas e 74.000 pagam pelo atendimento.

Como nos aponta a autora, apesar do avanço, os números absolutos ainda revelam um grande número de crianças fora da escola.

Uma pesquisa porém, realizada no ano de 2007 pela própria prefeitura, traz dados que demonstram a queda em termos absolutos da população infantil residente no Município do Rio de Janeiro, especialmente na faixa entre 0 e 5 anos.

Segundo a pesquisa, como o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi realizado em 2000, os dados atualizados sobre a população dos municípios brasileiros têm como principal referência as estimativas realizadas com base nas informações anuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e nas tendências observadas no último período intercensitário (1991 a 2000). Em abril de 2007, essas estimativas foram revistas com base nos resultados da Contagem da População realizada nos municípios com até 170 mil habitantes.

A pesquisa aponta que a revisão dos dados populacionais para o Município do Rio de Janeiro, realizada após a contagem, implicou um decréscimo de 43.180 habitantes em relação às estimativas de 2006, ou seja, a população estimada para 2007 é menor do que a estimada para o ano anterior:

Quadro 1- População residente no município do Rio de Janeiro entre 2000 e 2006.

Idade	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2000/2006
0 a 3 anos	358.179	336.418	302.341	289.022	259.518	260.442	270.744	-24,40%
4 e 5 anos	179.646	167.316	174.094	170.603	164.620	151.818	137.867	-23,30%
6 a 14 anos	785.382	795.493	776.297	759.351	748.212	757.186	725.518	-7,60%

Fonte: IBGE/PNAD

As informações do Censo e da PNAD apontam para a diminuição absoluta da população infantil, especialmente a população de 0 a 3 anos de idade – onde a queda estimada é da ordem de 24% - mas, também, a população de 4 e 5 anos, que cai 23%.

Como ressaltado na própria pesquisa, os números apresentados referem-se aos totais para o Município do Rio de Janeiro, assim não podem responder por todas as situações encontradas em uma cidade heterogênea e diversificada como o Rio. Nas áreas de expansão (Zona Oeste, Jacarepaguá e Barra da Tijuca) com altas taxas de crescimento anual a procura pela vaga na escola pública provavelmente continuará crescendo por um longo tempo, já as áreas centrais de crescimento negativo tendem a diminuir ainda mais a sua demanda. Cabe, contudo, lembrar que muitos dos números apresentados são resultados de pesquisas amostrais e, como tais, constituem referências a ser adotadas com prudência.

Além da democratização do acesso, é preciso destacar a o papel político do atendimento à criança. É necessário que o Estado reafirme o seu compromisso com a Educação Infantil e os municípios se responsabilizem pela qualidade do atendimento. A escola de educação infantil precisa ser concebida como um espaço de luta e garantia de discussão política sobre o seu papel no cenário educacional.

2.4 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Diego não conhecia o mar. O pai levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar! (GALEANO)

Em nossa trajetória docente, em muitos momentos, precisamos de alguém que nos ajude a ver, a transcender as concepções tradicionais e assistencialistas, pensando na efetivação de uma proposta pedagógica comprometida com a qualidade e o desenvolvimento das crianças.

As concepções que embasam a proposta pedagógica do município do Rio de Janeiro que definem e orientam o currículo da Educação Infantil serão apresentadas de modo que possa contribuir com olhar sobre as ações que deveriam estar contempladas nas práticas pedagógicas.

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi distribuído em toda a Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como proposta iniciar um tempo de múltiplas ações em benefício das escolas e das crianças da Educação Básica.

Os princípios educativos de Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagem, associados aos Núcleos Conceituais: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação configuravam a intenção de Escola e Sociedade desejadas.

Como aponta no documento, a então Secretária de educação, Regina de Assis (1996); a perspectiva da proposta pedagógica buscava sintonizar a escola com o tempo e a sociedade e sua reconstrução através de ações autônomas e solidárias. Reconhecer e revalorizar os mestres e suas histórias e maneira pela qual seus contextos culturais refletiam suas práticas bem como recuperar e integrar as múltiplas linguagens ao ato de educar, definiam a perspectiva a que se destinava a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

A Educação Fundamental, que até aquele momento restringia-se a oito anos, integrados a Educação Infantil, deveria ter como fundamentos a garantia de uma inserção participativa e transformadora na sociedade, significada a partir do domínio da leitura e da escrita numa sociedade letrada; a construção de conhecimento na sociedade moderna; a vivência e formas de participação numa sociedade democrática e a construção de valores para o convívio numa sociedade solidária.

Como sinalizado no currículo MULTIEDUCAÇÃO, o mesmo foi construído coletivamente por diferentes equipes que compõe a SME (Secretaria Municipal de Educação). Foram recebidos das escolas e respondidos relatórios de avaliação da proposta, demonstrando o caráter democrático de sua construção.

O documento é dividido em três partes, a primeira, abrange os conceitos gerais e os teóricos que embasam a proposta; a segunda, engloba a nova concepção de organização curricular: O Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO e a terceira parte enfoca as disciplinas de que trata o documento, a educação especial e ações de planejamento e execução das propostas pedagógicas.

As concepções giram em torno da superação de um currículo já estruturado e da possibilidade de relacionar os conteúdos às experiências de vida das crianças. As teorias de Piaget e de Vygotsky subsidiam as propostas e concepções teóricas.

O Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi organizado a partir de eixos que integram a Escola à vida cidadã e perpassam assim as diferentes disciplinas e áreas de estudo.

A proposta de avaliação, abrange todas as facetas do ato de educar e compreende a avaliação como um processo. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, ganha destaque na proposta educacional, na medida em aponta para a importância de compreender o percurso do desenvolvimento dos educandos.

No ano de 2007, chegaram às escolas a atualização do Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, que sem pretender substituir o guia lançado em 1996, surgiu com a perspectiva de abrir novas frentes e diálogos, rever conceitos, acrescentar temáticas e ampliar propostas anteriormente discutidas.

O fascículo; “Educação Infantil, revendo diálogo no percurso com os educadores”, remontou a história do surgimento da Educação Infantil no Brasil e no Rio de Janeiro, trabalhou na perspectiva de inicialmente pensar a quem se destina este documento. Coube, neste sentido, o apontamento da necessária investigação sistemática,

por parte do professor, de quem são as crianças com as quais trabalham, a fim de que a mediação pudesse atender as necessidades de cada indivíduo.

Contemplando também a proposta, o brincar aparece como elemento básico de constituição e descoberta do mundo e o papel do professor nas brincadeiras, como mediador e articulador de diferentes possibilidades de conhecer e intervir na realidade, dão visibilidade as concepções pedagógicas definidas pela SME.

A construção da linguagem oral é destacada como forma de compreender o real e enriquecer as possibilidades de comunicação e expressão. A roda de conversa é definida como uns dos momentos privilegiados de interação social, em que as crianças são inseridas na linguagem, partilham significados e são significados pelos outros, tendo a possibilidade de re-significar suas experiências.

A linguagem escrita é definida como processo, e ao professor cabe responder às curiosidades das crianças, sem desperdiçar ou negar o conhecimento a que cada criança tem direito. A leitura e a escrita, neste sentido, devem se constituir em uma necessidade para a criança, com significado e relevância. Para isto, a proposta acentua a necessidade de que a leitura esteja presente nas escolas, para além da escrita, em atividades que envolvam as infinitas formas de conhecimento e reconhecimento do mundo.

O favorecimento a todas as formas de linguagem são propostos como ampla possibilidade de comunicação e expressão. O trabalho com Artes é concebido como importante forma de expressão e comunicação humana. A matemática na Educação Infantil, segundo a MULTIEDUCAÇÃO, deve caminhar na perspectiva de levar o professor a compreender como o desenvolvimento lógico-matemático ocorre para que sejam oferecidas atividades favorecedoras do aprendizado e desenvolvimento infantil nesta área.

A linguagem das ciências é tida como importante meio de ampliar as experiências e os conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Com relação a linguagem e mídia, o documento aponta que ao nascerem mergulhadas numa sociedade midiática, a vivência nesta sociedade, constitui valores e contribui com as diferentes formas de ser e estar no mundo, sendo importante, portanto, que os educadores usem construtivamente esta linguagem.

A linguagem do corpo e do movimento é também abordada como importante meio de conhecimento e comunicação. Não existe a dissociação entre corpo e mente, nesse sentido, as suas ações estão integradas às suas emoções e estruturas.

Estabelecer uma diretriz curricular para o trabalho com a Educação Infantil, sugere a necessária compreensão da importância que tem o espaço escolar na vida da criança, bem como o envolvimento de todos os agentes que participam deste processo. A proposta pensada e traçada no papel, precisa ganhar vida nos espaços escolares.

No reconhecimento da linha mestra que conduz a educação como um todo, percebe-se as oportunidades que cada agente tem de participar da construção da escola. Tendo a democracia e a participação como palavras-chave, podemos depreender a concepção de formas igualitárias de participação de todas as pessoas: direção, coordenação, professores, responsáveis, merendeiras, funcionários da limpeza... A atuação eficaz de todos os profissionais ocorrerá a partir de uma participação coletiva do fazer pedagógico.

3- LEITURAS, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO ...

Quais são efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? Nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental que é a escrita? Nessas condições ainda, quem lê? quem escreve? Para que e por quê? (SMOLKA, 2003, p.15)

A leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se propaga cada vez mais, mas apesar disso, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento, porque a escola como lugar de ensino, acaba sendo estritamente seletiva:

A alfabetização tem se constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da democratização do ensino, anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização. Mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino de massa- "Há vaga para todos!". "Nenhuma criança sem escola"- as práticas pedagógicas não apenas excluem, como emudecem e se calam (SMOLKA, 2003 p.23)

Kramer (2004) afirma que a alfabetização tem se consolidado, ao longo de toda a sua história como um problema social e um impasse de difícil superação. A autora aponta que o Brasil ainda é um dos países com os mais altos índices de analfabetismo e que apesar de haver, nos dias de hoje, políticas municipais e/ou iniciativas de escolas que tentam fazer diferente e, neste processo tem incorporado conquistas teóricas e contribuições práticas dos estudos do campo do letramento, ainda estamos longe de ter políticas de alfabetização, leitura e escrita para a maioria da população.

Os índices de analfabetismo do Brasil, demonstrados na tabela a seguir revelam que ainda há muito a ser feito em relação as políticas públicas, a fim de garantir a escrita enquanto ato criador, afirmação do sujeito e de sua cultura.

Quadro 2 - Taxa de analfabetismo na população brasileira nas diferentes regiões de acordo com a faixa etária.

Faixa etária	Brasil	Norte(*)	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
abaixo 15	11,8	9,8	23,4	7,2	6,7	9,6
15 a 19	2,8	2,2	6,4	1,1	0,9	1,3
20 a 24	4,6	3,2	10,8	1,9	1,4	2,3
25 a 29	6,3	4,9	15,1	2,7	2,3	3,6
30 a 39	8,4	6,9	19,9	4,1	3,2	5,9
40 a 49	11,5	11,6	26,8	6,1	6	10,8
50 a 59	19,6	19,5	39,7	11,8	12	18,4
acima de 60	32,7	37,9	54,2	23	21,9	35,9

Fonte: IBGE/PNAD

Nota: (*) somente na área rural

Malta (2005) aponta que refletindo a progressiva elevação da escolaridade, a taxa de analfabetismo para a população de 15 anos e mais era de 11,8% em 2002 (1992 – 17,2). Os indicadores apresentam amplas variações quanto à localização urbano/rural, região e cor, com ônus para os socialmente menos privilegiados. Assim, por exemplo, a taxa de analfabetismo é de 5,4% para as áreas metropolitanas, 27,7% para a área rural; 17,2% para a população negra e 23,4% para o Nordeste, área menos desenvolvida do País (2000)

Refazendo o percurso trilhado em relação às concepções de alfabetização, é possível perceber que o próprio termo "alfabetização" vem se delineando há décadas, influenciado por diferentes diretrizes educacionais; vista inicialmente como técnica a ser dominada para efetivação da comunicação (década de 50) assumiu enfoques pragmáticos (década de 60), atrelada a política de desenvolvimento econômico-social. A partir de meados da década de 70, Paulo Freire "livra" a alfabetização de ser o cerne do desenvolvimento e do progresso e a eleva a condição de libertadora, na medida que cria condições para a tomada de consciência crítica das contradições sociais.

Até o início dos anos 80, no Brasil, os estudos relativos à aquisição da leitura e da escrita ocuparam pouco espaço no domínio acadêmico e, naquele momento, restringiam-se a busca do método mais eficaz para alfabetizar. Independente dos métodos utilizados, sintéticos (partindo de elementos menores que a palavra) ou analíticos (partindo da palavra ou unidades maiores), os princípios sobre os quais a aprendizagem se fundamentava permanecia o mesmo: o processo de ensino se dirige a aprendizagem e a criança fica limitada a receber conhecimentos.

O maior acesso à escolarização, aliado a resultados insatisfatórios fizeram surgir investigações advindas das diversas áreas, tais como, educação, sociologia, lingüística e psicologia. No final dos anos 80 e início da década de 90, conclusões resultantes do estudo sobre a evolução da psicogênese surgiram no cenário educacional. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a "Psicogênese da língua Escrita" tornaram-se referência para muitos estudiosos da área da educação e especialistas. Neste estudo, as autoras, deslocaram o foco da aprendizagem de como se ensina para como se aprende. O paradigma construtivista instaurou a compreensão do aprendiz, como sujeito ativo que formula e testa hipóteses e, assim, constrói seus conhecimentos.

Ferreiro e Teberosky demonstraram que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual, isto é, *a mão que escreve, o olho que lê, estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com o qual toma contato através da sua própria participação em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita* (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999. p.45)

A concepção psicogenética alterou a concepção do processo de aquisição da língua escrita, passando a conceber a criança como sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, a partir da interação e mediação com este objeto de conhecimento.

No entanto, é preciso ressaltar que se por um lado, é evidente a contribuição trazida pelos estudos psicogenéticos, por outro lado, é possível identificar alguns equívocos que se instauraram no campo educacional a partir de interpretações reducionistas. A crença no tempo apropriado ao aprendizado de cada criança resultou, muitas vezes, na falta de intervenções pedagógicas ou a aceitação de qualquer tipo de erro, sem a possibilidade de pensar sobre eles para construção de novos conceitos e superação das possíveis dificuldades. A proposição da escrita espontânea, configurou-se por muitos educadores num espontaneísmo sem qualquer interferência.

Soares (2008) aponta que num momento de prevalência conceitual da psicogênese, a razão de ainda nos perguntarmos a respeito de um método de alfabetização, em vez de estarmos rejeitando os métodos de alfabetização, está na teleologia que a escola e, conseqüentemente, a prática impõe.

A escola é, essencialmente teleológica: por delegação da sociedade, e com sua sanção, a função da escola é levar as novas gerações a apropriação da cultura considerada "legítima", cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita (e o adjetivo "primeiros" é aqui usado em seus dois sentidos: o cronológico, que indica a posição da aprendizagem da língua escrita na seqüência dos conteúdos culturais a serem adquiridos, e o valorativo, que indica o prestígio a que essa aprendizagem visa) (SOARES, 2008, p.90)

A autora aponta que ao delimitar os conteúdos culturais a serem transmitidos, a escola homogeneiza, sistematiza e codifica os conteúdos culturais, fixa o tempo em que a apropriação dos conteúdos deve se efetivar, avalia o grau de apropriação em momentos estabelecidos em função de resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável e seleciona conteúdos culturais.

Assim é necessário pontuar, tal qual aponta Soares (2008): *Como conciliar os princípios de uma perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita com essas questões de ortodoxia da escola? Como permitir à criança interação livre e prolongada com a escrita?* (p.91)

Longe de pretender fechar uma resposta a esta indagação que se coloca, a perspectiva de desenvolvimento deste trabalho caminha na direção de pensar a apropriação significativa da leitura e da escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói conhecimento, para o qual o termo letramento encontra sentido.

Segundo Soares (2003), o surgimento do termo letramento ocorreu num mesmo momento histórico em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto economicamente e culturalmente, estabelecendo a necessidade de nomear e reconhecer práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. No Brasil, o despertar para a importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada a aprendizagem inicial da escrita, mesclando os conceitos de alfabetização e letramento. Verifica-se uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento.

A partir do neologismo "desinvenção" da alfabetização, Soares (2003), aponta a perda da especificidade do processo de alfabetização como um dos fatores explicativos do atual fracasso na aprendizagem, uma vez que se passou de uma excessiva especificidade, (entendida como autonomização das relações entre o sistema fonológico e gráfico), para a ausência da especificidade necessária ao processo de alfabetização, na medida em que as relações fonema/grafema foram esvaziadas e deram lugar ao espontaneísmo no processo de aquisição do código escrito, atribuída à mudança conceitual a respeito da linguagem escrita, com o surgimento da psicogênese da língua escrita, difundida no Brasil no final do anos 80.

Derivou-se da concepção construtivista de alfabetização a inferência da incompatibilidade de um método, atribuindo conotação negativa à perspectiva de sua existência. Segundo Soares (2003) talvez possa se dizer que para a prática da alfabetização, tinha-se, naquele momento, um método e nenhuma teoria, entretanto, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem passou-se a ter uma teoria e nenhum método e a alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi assim, obscurecida pelo letramento. A autora esclarece, ainda que o fato de defender a especificidade do processo de alfabetização, não significa dissociá-lo do processo de letramento:

Urge a reinvenção da alfabetização, promovida pela conciliação das duas aprendizagens da língua escrita, integrando alfabetização e letramento sem perder suas especificidades, reconhecendo as múltiplas facetas de um e de outro e a diversidade de métodos e procedimentos deste processo. (SOARES, 2003, p. 15)

Segundo Goulart (2003), a emergência do termo letramento aborda o fato de não termos construído um conceito que se oponha a analfabetismo, logo, o surgimento do termo letramento se associa às mudanças nas demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

Pelo descrito acima, fica evidente que a discussão acerca dos termos é bastante complexa, portanto, sem pretender aqui, obscurecer um termo em detrimento de outro, já que a perspectiva deste trabalho trata de pensar, assim como aponta Soares (2003), as práticas de leitura e escrita a partir de uma concepção em que estão inscritos tanto o uso

social da leitura e da escrita quanto às especificidades de seu uso, a utilização do termo letramento nas próximas linhas deste trabalho, pretende ampliar a noção de alfabetização na direção do que propõe a autora.

Goulart (2003) estabelece que uma das principais conseqüências que a análise da noção de letramento traz é a oportunidade de refletir sobre e criticar perspectivas e concepções de alfabetização. A autora esclarece ainda, que a atenção dedicada durante décadas especificamente aos métodos, baseada em levar o aluno à descoberta de como o sistema alfabético se organiza, submeteu a oralidade a um segundo plano, ao ser colocada de modo geral como apoio à escrita. Assim:

(...) Considerando, por um lado a oralidade como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais e por outro, a escrita que se institui associada a determinados conteúdos referenciais, é preciso pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre estas duas modalidades de linguagem. (GOULART 2003. p 7)

O desenvolvimento da língua oral e escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades acaba acontecendo simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar, ela começa aprender as funções e usos sociais da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada. Quanto às crianças de meio pouco letrado, um fato importante é que, ao iniciar a aprendizagem da língua escrita na escola, já apresentam, de modo geral, um bom domínio da língua oral, embora as habilidades comunicativas possam variar de acordo com o grupo social.

Assim, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos, desde os primeiros momentos da criança na escola, torna-se fundamental, no intuito de fazer com que a experiência trazida com a linguagem oral possa ser utilizada no desenvolvimento do processo de construção da escrita.

Segundo Goulart (2005), partindo do princípio de que constituir linguagem é constituir sistemas de referências do mundo e também de que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento está irremediavelmente interligada, é preciso considerar a interpenetração de linguagem: oral e escrita e pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre elas.

Os trabalhos de Emília Ferreiro marcam a importância da reflexão sobre a oralidade para compreensão do sistema alfabético da escrita. Em psicogênese da língua escrita, Ferreiro (1999) assinala que *para alcançar uma escrita, não bastaria possuir a linguagem, seria preciso, além disso, um certo grau de reflexão sobre a linguagem, o qual permita tomar consciência de suas propriedades fundamentais.*(p.294)

Ferreiro (1999) sustenta a idéia de que a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua porque a língua foi aprendida em

contextos de comunicação, mas para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades não evidentes na comunicação.

Não há uma relação dialética entre uma análise de emissão sonora que precederia a língua e a própria escrita, mas sim uma relação de ida e volta, para a qual o termo dialética é o que melhor convém. Um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que, por sua vez proporciona um "modelo" de análise que exige refinamento sobre a reflexão inicial e assim por diante. (FERREIRO 1999. p 67)

O entendimento da linguagem escrita pela criança como um processo geral de constituição da linguagem é um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo da escrita pelas interações sociais orais da criança.

Na maioria das vezes, o acesso da criança a textos - ou a objetos portadores de textos - e a situações em que textos são produzidos, é identificado com a posição do espectador. E ainda quando se diz que a criança participa dessas atividades ou manipula esses objetos, não fica claro como práticas discursivas orais, e portanto, interpretáveis pela criança, permeiam essas atividades, e oferecem a ela lugares e modos de participação. (LE MOS. 1988. p. 10 apud GOULART 2005)

Assim, Goulart (2005) propõe que no processo de aprendizagem da criança as duas modalidades de linguagem verbal dialoguem continuamente na perspectiva do letramento.

Parece-nos então que o processo de apropriação da linguagem pela criança está relacionado a aprender a transitar pelas duas modalidades da linguagem verbal, oral e escrita, ajustando-as às situações que são socialmente relevantes. Este trânsito deve afirmar e ampliar a experiência discursiva anterior da criança e todos os conhecimentos aí envolvidos, incluindo a experiência de tornar a própria linguagem, ou aspectos da mesma, como objeto. (GOULART 2005. p.3)

A criança da Educação Infantil, encontra-se num processo importante de apropriação da linguagem, pois constrói progressivamente conhecimentos sobre a língua materna e a linguagem se estrutura e incorpora a partir de suas relações com o meio social. A palavra torna-se um símbolo que corresponde a realidade, é o instrumento de algo que a criança utiliza cotidianamente e neste processo, a palavra assume a condição de mediadora da comunicação e de construtora de identidade.

Tradicionalmente, a escola concebe a língua como um conjunto de ferramentas, que em determinados momentos é utilizada num espaço de "criatividade dirigida", ou seja, realizado a partir de uma perspectiva do professor. O momento da rodinha, por exemplo, que deveria ser um momento de articulação espontânea, acaba reproduzindo o planejamento diário do professor que, por sua vez concebe este momento como o da produção criativa.

A escola precisa se constituir como um espaço para a fala da criança, estabelecendo relação entre pensamento e palavra, num movimento contínuo e concretamente vinculado ao contexto social. O relato oral das crianças expressa

vivência e experiências particulares. Ao criar uma história, relatar experiências, a criança está construindo conhecimentos sobre a escrita. Percebe que o que ela diz pode ser escrito e lido e que as palavras expressam sons da fala, desta forma, a criança entra em contato com a escrita como objeto cultural e social que lhe pertence.

Segundo Perez Gomez (2003), o fundamental é que a Educação Infantil se coloque a tarefa de trabalhar a linguagem em suas funções prática e criadora, consciente de que ao trabalhar a função criadora da linguagem, chegará a sua função prática a escrita. Freinet (1989) também nos ajuda a pensar como de fato a linguagem está inserida no cotidiano, a partir da relação sensorial, intuitiva e social que a criança estabelece com o meio.

A criança lê e escreve do mesmo modo, muito antes de estar de posse dos mecanismos de base, porque tem acesso a leitura por outras vias complexas que são as da sensação, da intuição, da afetividade do meio social, que dali em diante penetram, animam e iluminam o meio escolar (FREINET. 1989. p 55)

A escola, criando espaços para manifestações da expressão infantil, pode garantir a criança o direito de dizer a sua palavra, e é dizendo a sua palavra que paulatinamente a criança constrói conhecimentos sobre a escrita, usando-a com sentido e funcionalidade.

O aprendizado da língua escrita, sob este viés se processa, portanto, através de seu uso e da compreensão de suas funções. A criança constrói conhecimentos sobre esta modalidade de linguagem utilizando os conhecimentos que tem para construir hipóteses, confrontando o conhecimento que possui com os novos dados que sua própria experiência lhe fornece. Smolka (2003) reitera a concepção acerca da aquisição da leitura e da escrita, estabelecendo-a como um processo discursivo, onde a criança aprende a ouvir o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. No entanto, respaldada num discurso dominante, a escola tem-se reservado a tarefa de pensar e estabelecer uma homogeneidade lingüística, apagando as variedades e contradições presentes tanto na forma de expressão oral quanto escrita e assim, ensina-se o ba, be, bi, bo, bu, e não o meio discursivo pelo qual as palavras se configuram, porque, a fragmentação da língua, impossibilita a proposição de questionamentos acerca do domínio efetivo do código escrito.

Os estudos de Bakthin vêm se mostrando relevantes para pensar a compreensão da tensão discursiva existente nos diferentes grupos. A teoria da enunciação de Bakthin destaca a produção da linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social onde o discurso é produzido. Neste processo, o outro, que é parte constitutiva na enunciação, atua de modo que o sujeito também seja parte constitutiva desta organização: *assim o diálogo, então, é, conforme o filósofo da linguagem, condição fundamental para se conceber a linguagem. A verdadeira substância da língua é*

constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKTHIN. 1988. p. 123 apud GERALDI, 1996)

Geraldi (1996) também ajuda a pensar a partir do conceito de "excedente de visão" de Bakthin, a constituição da linguagem. Esclarece que somos sujeitos inacabados e que portanto, não dominamos o todo acabado da vida. A visão do outro, nos vê como um todo, com um fundo que não dominamos, porque ele tem, relativamente a nós, o excedente de visão.

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo da completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E, “nesta atividade, constrói-se a linguagem” (GERALDI. 1996 p. 12)

O método Bakthiniano é dialético e sua dialética se opõe ao acabamento e a perfeição, é no movimento dos sujeitos, nas relações estabelecidas entre eu e o outro que os signos têm sua significação determinada pelos contextos em que são produzidos no diálogo cotidiano, na leitura de um livro, na produção literária.

Goulart (2003) aponta que os feixes de significações que os signos comportam podem ser relacionados à compreensões diversas de facetas de mundo, construídas empiricamente na vida cotidiana e na formação de áreas de conhecimento, como a religião, a filosofia, a ciência e a arte, confirmando o que Bakhtin chama de dialética interna do signo

Bakthin (1992) discute a noção de heteroglossia que sintetiza a concepção de que qualquer signo, qualquer enunciado, encontra o objeto a que se refere, recoberto de sentidos construídos na história e na cultura. Neste sentido, a noção de heteroglossia se entrelaça com a de letramento, pois encontra nas histórias, nas origens, nas palavras, a heterogeneidade como parte constitutiva do eu e da linguagem.

Cada comunidade lingüística aparentemente unificada também se caracteriza pela "heteroglossia", ou "multilinguagem" em que as diferentes linguagens de diversas gerações, classes, gêneros, raças e locais competem pela ascendência. Cada língua é a arena em que competem "acentos" sociais diferentemente orientados. Toda comunicação impõe um aprendizado da linguagem do outro, uma espécie de tradução, ou de acordo, com o significado situado nos limites do nosso conjunto pessoal de linguagens e do de outra pessoa. (STAM. 1992. p 12-13 apud NUNES. 1992)

Para Bakthin (1992) o conhecimento é social, portanto, a utilização da língua, constitui-se no diálogo com o outro. Cada esfera da atividade humana, elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela linguagem social que constituem os gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso em Bakhtin organizam os conhecimentos, associados às intenções dos locutores. O autor atribui relevância à distinção entre os dois tipos de gêneros do discurso: primário e secundário. Os gêneros do discurso primário, estão segundo o autor, relacionados aos espaços mais próximos da pessoa; a família, a casa, a vida cotidiana enquanto os secundários dizem respeito as circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente associadas à escrita

Goulart (2003) aponta que para a compreensão acerca do letramento, a variedade dos gêneros do discurso utilizadas por uma pessoa, ajudam a revelar sua variedade de conhecimentos. *O fenômeno do letramento está na perspectiva que adotamos, associados a diferentes linguagens sociais e gêneros do discurso, caracterizando os grupos sociais e mesmo cada pessoa, de modo diferente.*(p. 9)

A escola tem papel fundador na perspectiva do letramento, na socialização dos gêneros do discurso secundários e na valorização dos gêneros primários, que marcam o sujeito e constituem sua identidade. No entanto, a escola ao desconsiderar o contexto cultural e social e as situações de vida, acaba, muitas vezes, estabelecendo uma distância entre os conhecimentos "pessoais" e os escolares. E um trabalho que vise a articulação dos dois gêneros, passa necessariamente pela linguagem, que não pode ser tratada como um produto acabado, mas como algo sempre em vias de se fazer.

Um retorno às concepções de Soares trazidas no início deste capítulo, considera a necessidade de se pensar tanto nas práticas sociais de leitura e escrita quanto na especificidade da língua, para as quais usei o termo letramento. Englobando estas duas perspectivas Kramer (2003), contribui com este postulado ao propor uma reflexão de que quando a língua é vista pela escola, a partir de uma perspectiva mais tradicional, o que se busca no ensino é a correção gramatical e ortográfica com prejuízo da manifestação clara de sentimentos e idéias, prejudicando, portanto, a construção de significados. Quando num processo inverso, apenas a expressão é valorizada e a língua é encarada como algo pronto, algumas distorções se colocam como, a rejeição às regras necessárias para que a compreensão se efetive, assim, a possibilidade de construção de significados também fica prejudicada, na medida em que prioriza a criação artística em detrimento da interlocução.

A necessidade de compreender os processos de letramento encontra justificativa no papel que a linguagem exerce na constituição dos sujeitos. A escola precisa ser capaz de propiciar a vivência de diferentes contextos de enunciação e seus gêneros discursivos, garantindo acesso à universalização dos conhecimentos e da cultura.

3.1 - DIALOGANDO SOBRE LEITURA E ESCRITA - OS AUTORES E SUAS PERSPECTIVAS

A partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma relação viva com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é um instrumento, não é um meio; é uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima e do laço psicológico que nos liga a nós próprios e aos nossos semelhantes (GOLDSTEIN apud BENJAMIN. 1992, p.229.)

Os conhecimentos, crenças e atitudes da criança acerca da leitura e da escrita tem sido um importante foco da atenção de pesquisas psicológicas e intervenções pedagógicas nos últimos anos. Goulart (2005) aponta que estudos vêm revelando aspectos dos caminhos que crianças, jovens e adultos percorrem para se tornarem alfabetizados, bem como os conhecimentos que estão envolvidos nesse processo.

Discuto as questões relativas à linguagem, trazendo Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky dentre outros, como principais interlocutores. A centralidade da linguagem na formação do sujeito norteia os estudos dos autores que serão abordados e traz contribuições para se pensar o trabalho que é desenvolvido nas escolas, que envolve crianças e adultos, alunos e professores, sujeitos sociais e históricos, fazedores de sua própria história e produtores de sua cultura.

O termo letramento, entendido como conjunto de práticas sociais orais e escritas, foi empregado neste estudo, conforme já citado *"já que se observa no Brasil o termo alfabetização ainda muito ligado a uma visão desta aprendizagem como um processo de codificação/ decodificação de sons e letras e vice-versa."* (GOULART, 2005,p. 5). Goulart aponta que os estudos demonstram que o letramento afeta o pensamento por meio do desenvolvimento de modos de falar sobre o texto, isto é, tomando-o como objeto e esclarece que os autores também pontuam que o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita : *"ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever"*. Nesta perspectiva o letramento estaria, ligado a uma cultura letrada e, não especificamente, às habilidades de leitura e escrita.

O propósito geral dos trabalhos empreendidos acerca da alfabetização afirmam que *"a aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento humano individual iniciado pela criança muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras."* (VYGOTSKY, 2003, p. 43)

As crianças são, desde muito cedo, leitoras e produtoras de texto. A escola representa a saída do espaço privado para o espaço público, um espaço novo de

descoberta e novas relações sociais, que precisa ser capaz de resignificar sem desapropriar a funcionalidade da língua escrita.

Os autores com que dialoga, compreendem o indivíduo como sujeito que age e interage socialmente e buscam nesta interação vivificar a linguagem como forma de ser e estar no mundo, desta forma, torna-se relevante compreender a escrita como prática social.

Bakhtin (1992) mostra que a língua pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno sócio ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes da lingüística contemporânea por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social. Agrupa as teorias lingüísticas em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista e submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objetivo de cada uma delas, ao reduzir a linguagem a um sistema abstrato de normas (objetivismo abstrato) ou a enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) constitui, por si só, um obstáculo a apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico. Ao questionar essas correntes esclarece sua concepção ao afirmar que a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas.

Na verdade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivência (BAKHTIN 1992, p.95)

Bakhtin (1992) aponta dimensões relevantes para a compreensão da palavra como centro da vida humana e esclarece ser ela o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana. A palavra, tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, que se relaciona totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente no percurso da comunicação verbal.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) os sujeitos não adquirem a língua materna, e nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN 1992, p. 108)

Bakhtin (1992) ressalta o diálogo como condição fundamental para se conceber a linguagem, esclarecendo que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Jobim e Souza (2004) delimita que a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. O outro, parte constitutiva da situação social da enunciação, atua de modo que o sujeito também seja parte constitutiva dessa relação, sendo o diálogo, condição fundamental para se conceber a linguagem. Assim unifica língua e fala e ressalta a natureza social em que o discurso é produzido, marcando seu viés ideológico.

Na escola, a palavra acaba despida de sua significação e reduzida a língua, enfatizando a transmissão das normas que configuram o discurso, em detrimento do contexto da enunciação verbal. Kramer (2003) aponta para a necessidade da escola se configurar como um lugar que privilegie condições para que a criança possa dizer a sua palavra, para que seja autora e assim possa penetrar na escrita enquanto conhecimento significativo.

Faltam na escola as condições para que a criança produza - e não apenas - reproduza - escrita, para que seja autora. Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, grifada, sonhada, grafada (...) Ser autor, significa a possibilidade de "ser humano", de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens (...) Somente sendo autora a criança interage com a língua, somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado (...) Somente sendo autora, ela penetra na escrita viva e real, feita na história. (KRAMER 2003. p. 83)

Bakhtin (1992) entende o sujeito como autor, produtor, que dialogicamente constrói seu conhecimento mediado pela linguagem; assim, participar do mundo da linguagem, implica necessariamente que ela seja relevante à vida e que como tal seja compreendida como elemento da cultura e expressão do homem enquanto sujeito histórico e socialmente constituído.

No retrato atual da escola é possível ver que o contexto sócio-cultural dos alunos, torna-se muitas vezes secundário, determinando, assim, um distanciamento entre o que vivem dentro da escola e fora dela. Uma prática democrática estaria em considerar os diversos saberes e possibilitar a formação dos alunos enquanto leitores e escritores. Sem a possibilidade da escrita enquanto ato criador, afirmação do sujeito e de sua cultura, a leitura fica reduzida a mero ato de consumo. E o consumo de uma produção do outro.

Bakhtin rompe com a lingüística tradicional e constrói uma nova concepção de linguagem. Vygotsky, por outro lado, elabora uma teoria da relação pensamento e palavra.

Vygotsky (2003), destaca a linguagem como um dos instrumentos básicos inventados pelo homem que tem duas funções fundamentais: a de intercâmbio social (o homem cria sistemas de linguagem para se comunicar) e de pensamento generalizante (é pela possibilidade da linguagem ordenar o real agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constrói os conceitos e os significados das palavras).

Vygotsky (2003) teve como principal objetivo elaborar uma compreensão da relação entre pensamento e palavra como processo dinâmico, como realização do pensamento em palavra.

Na concepção de Vygotsky (2003) a relação pensamento e palavra é um processo com raízes genéticas distintas, mas que ao longo da evolução de ambos, estabelecem entre si uma interdependência contínua e sistemática que se modifica e se desenvolve. Para Vygotsky há entre pensamento e linguagem uma unidade dinâmica de elementos, que são diferentes na sua gênese, mas se tomam indissociáveis ao longo da evolução social do homem.

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo, o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre elas não é, no entanto, algo já formado e constante, surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 2003, p. 131)

Vygotsky (2003) compreende a linguagem como constituidora da consciência e organizadora da ação humana. Assim, a atividade do sujeito precisa ser compreendida na interação, sendo mediada pelos signos lingüísticos que são construídos a partir das interações sociais, dentro de uma perspectiva histórica e cultural.

A partir da relação que estabelece pensamento e palavra, Vygotsky esclarece que o pensamento na criança pequena evolui num primeiro momento sem a linguagem. Nos primeiros meses de vida, a criança possui um pensamento pré-lingüístico e a linguagem pré-intelectual e aponta que por volta dos dois anos o pensamento pré-lingüístico e a linguagem pré-intelectual se entrecruzam e dão início a uma nova organização do pensamento e da linguagem. A criança descobre que cada coisa tem o seu nome e os pensamentos começam a ser verbalizados. Vygotsky insiste em dizer que a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento, sendo, portanto, necessário encontrar uma forma de se estudar as fases da transformação do pensamento até chegar a fala.

Para Vygotsky (2003) existem dois planos de fala: interior (semântico e significativo) e exterior (fonético) ao longo do desenvolvimento lingüístico e que embora formem uma unidade, seguem em direções opostas em relação ao pensamento. Vygotsky observa que a criança começa a dominar a fala exterior, construindo-a da parte para o todo; a criança começa utilizando sons que acabam por se traduzir em palavras, vão da forma mais simples às mais complexas, como a estruturação de frases. Tratando-se do significado, a criança percorre o caminho inverso, a primeira palavra carrega consigo o significado de uma frase completa, sendo possível concluir que semanticamente, a criança parte do todo para depois dominar o significado das unidades menores.

Segundo Jobim e Souza (2004) a fusão desses dois planos da fala- fonético e semântico - começa a declinar gradativamente ao longo do desenvolvimento da fala da

criança. Assim, cada estágio do desenvolvimento do significado de palavras tem sua própria inter-relação que é específica nos dois planos. A capacidade que tem a criança de se comunicar por meio da linguagem, relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência.

Vygotsky (2003) traz para o discurso as relações que estabelece entre linguagem e gesto, manifestada na criança através de desejos, comunicação com o outro e também através da escrita. A escrita como um sistema de signos que simbolizam palavras e sons graficamente e tem seu desenvolvimento ligado ao aparecimento do signo na criança. O gesto é visto como signo visual inicial da criança.

Os gestos estão vinculados a origem do desenvolvimento da escrita em duas esferas: nos primeiros rabiscos e desenhos e nos jogos infantis, em que a criança denota aos brinquedos e alguns objetos os gestos representativos. Vygotsky (2003) compreende a vida humana em seus diferentes contextos culturais e históricos e esclarece que suas representações são possíveis através do uso de instrumentos. O signo, enquanto instrumento, permite a intervenção na realidade e seu uso constitui condição para o desenvolvimento da linguagem infantil.

Assim sendo, as relações estabelecidas no cotidiano escolar são fundamentais para a construção e conhecimento da leitura e da escrita enquanto prática dialógica e reflexiva, abandonando a idéia de uma simples constituição de habilidade visomotora que enfatiza a mecânica do ler o que está escrito e obscurece a linguagem escrita como tal. A essência da linguagem estaria, por assim dizer, na interação com o outro, numa linguagem revestida de gestos, atos e palavras que articulam pensamento e linguagem na produção da leitura e da escrita

Em Vygotsky, Bakthin e seus interlocutores, busquei contribuições para pensar e desenvolver esta pesquisa. Dei um mergulho em suas teorias e trouxe para o texto o que pude encontrar para pensar o cotidiano da Educação Infantil. Encontrei neste percurso a linguagem viva, que fundamenta sua subsistência na literatura, na poesia e na capacidade de narrar. Estes autores pensam a linguagem a partir de sua dimensão criadora, que precisa estar presente na escola, orientando e subsidiando o trabalho com a leitura e a escrita.

4 - PERFIL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS EXCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA 8ª CRE.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e sua visão de mundo. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. (LEONARDO BOFF, 1998)

No capítulo referente à fundamentação teórica deste trabalho, abordei os aspectos que representavam um grande desafio para realização desta pesquisa: a articulação de um referencial teórico-metodológico com a aplicação de um instrumento quantitativo; o questionário. No entanto, como sinaliza Boff, na epígrafe acima, tentei, a partir deste instrumento, realizar um duplo movimento, o de conhecer os dados e o de qualificá-los e, a partir das pistas fornecidas, ler com os meus olhos, do lugar onde meus pés pisam. Assim, procurei unir os relatos advindos do grupo focal aos dados produzidos pelo questionário e tecer uma análise do lugar social onde estou inserida, pelo que meus olhos puderam captar, sobre as diferentes reflexões que estes instrumentos de pesquisa - grupo focal e questionário - foram suscitando ao longo do desenvolvimento da pesquisa

Clarice Linspector (1962) diz que escrever é uma salvação, pois salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Clarice diz que escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permanecia vago. Parte considerável dos saberes pode ser conquistada quando passamos a ter o acesso a determinadas práticas sociais e culturais; como aponta Clarice, falo da leitura e da escrita como salvação, como ação libertadora, capaz de nos inserir no mundo.

Por fazer parte deste universo dos que lêem e escrevem me lancei na intenção de reproduzir o irreproduzível, procurei sentir até o fim o sentimento que permanecia vago. Dei espaço para trazer a este texto os enunciados, numa proposição dialógica de produção de sentido. Partindo do conceito bakhtiniano de que fazer ciência humana é trabalhar o texto, fez-se necessário assumir a questão da multiplicidade, do inacabamento e do contexto como parte do texto e sustentá-lo a fim de trazer o discurso da vida para dentro da ciência.

Kramer (2005) ressalta a natureza do pesquisador e a relaciona a de um colecionador. Assumindo a natureza de colecionadora, neste percurso, colecionei falas, histórias, dados e memórias.

Da mesma maneira que um cronista, o pesquisador precisa narrar grandes e pequenos acontecimentos. E, como um colecionador, o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas para investigá-las, quer dizer, para colecioná-las: neste processo, a relação dialética entre ordem e desordem vai sendo estabelecida (...) (KRAMER, 2005, p.29)

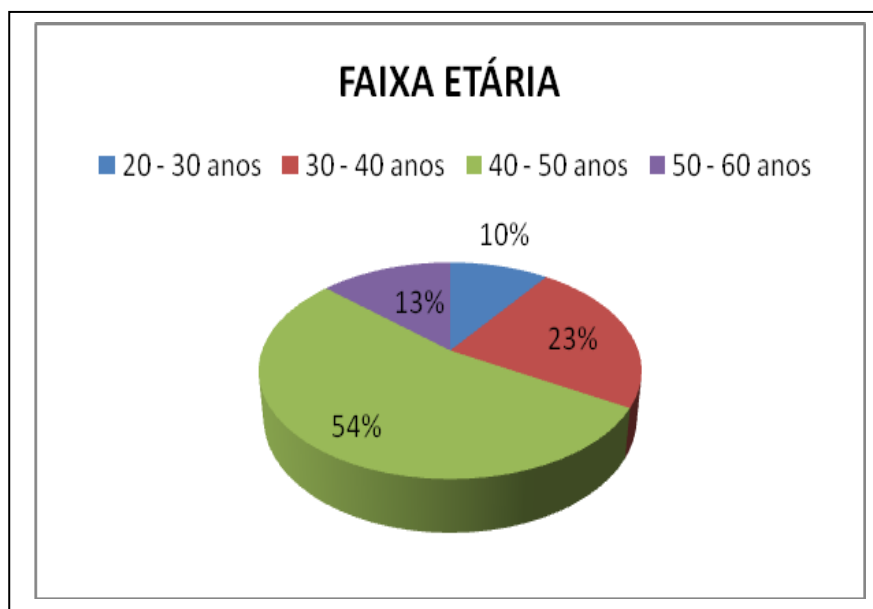
Nunes (2004) aponta que o colecionador, o historiador ou pesquisador, descontextualiza o objeto para que ele possa funcionar como texto. Desse modo, reunidos pelo que tem em comum, como parte da metodologia, os enunciados foram conectados aos dados do questionário a fim de que a interação com cada fala produzisse diferentes significações.

As memórias narradas representam o que foi vivido, carregado de sentido e significações e possibilitam um pensar sobre as ações humanas, porque nestas falas é possível encontrar o fazer escolar, o fazer do professor, suas angústias e respostas, narradas e “puxadas” pelos fios da memória, que no entrelaçamento de vozes dão vida a muitas outras histórias. Quando as memórias dos professores são recuperadas, temos suas experiências expostas. Procurei entrelaçar as memórias, aos dados do questionário, na tentativa de dialogar com os resultados e dar “vida” a eles.

O questionário aplicado continha um total de dezenove questões (em anexo), sendo duas delas, abertas. Para proceder a análise, os dados foram agrupados a partir de categorias. As questões abordadas iam desde os aspectos de identificação dos sujeitos como, a idade, o tempo de experiência, a participação em atividades culturais, até as práticas desenvolvidas em sala de aula e a concepção acerca do trabalho a ser realizado na Educação Infantil.

A análise desse material permitiu a definição da média de idade das entrevistadas: 54% das entrevistadas têm entre 40 e 50 anos. Este dado revelou uma peculiaridade interessante, a permanência de professores, com idade superior a 40 anos, trabalhando nas classes de Educação Infantil. Podemos verificar, também, um contingente significativo de educadores – 13% - com mais de 50 anos, nas turmas de educação infantil. Tal dado, quando correlacionado com os estudos de FANFANI (2005) e NUNES e outros (2004), nos faz indagar se há uma incidência de professores mais velhos na educação infantil da rede municipal.

Gráfico 1- Faixa etária dos professores das escolas exclusivas de Educação Infantil da SME/ 8ª CRE- Rio de Janeiro



Dados obtidos em novembro de 2008

Outro dado importante que merece destaque é relativo ao tempo de experiência no magistério de cada uma das respondentes. Os números revelam que das professoras entrevistadas, a maioria tem mais de 20 anos de experiência no magistério, sendo que aquelas que têm mais de 10 anos representam menos de 20% do total. Embora as professoras tenham vasta experiência profissional no magistério, quando aliamos esta à experiência na Educação Infantil, vamos encontrar atuando nesse campo as professoras com menos tempo de experiência, aproximadamente a metade das 30 respondentes tem menos de 10 anos de experiência na Educação Infantil. Assim, correlacionando idade e tempo de experiência podemos projetar uma tendência ao lugar da educação infantil como espaço para os professores cuja vida profissional já se encontra em curva descendente, ou seja, já cumpriram mais de dois terços da sua trajetória de trabalho.

Sem pretender cair num determinismo ou mesmo definir esteriótipos e perfis adequados aos professores de Educação Infantil, a permanência dos profissionais com idade mais acentuada nesta etapa de ensino suscita reflexões sobre as práticas desenvolvidas. Nesta etapa da vida e da carreira, não estaria o professor mais cansado? Neste processo, as práticas não assumem um caráter mais escolarizante em detrimento das atividades que exigem manifestações corporais? Não seria este um fator importante

para a corroboração de ações pedagógicas onde se dê a tensão e controle dos movimentos?

Os números relativos à formação revelaram que 90% das respondentes fizeram o Curso Normal, 73% delas têm o curso superior completo, 16% possuem o curso superior incompleto. Das respondentes, 13% têm curso de pós-graduação completo e 3% o curso de pós-graduação incompleto. Além disso, os dados revelam que 16% têm apenas o Curso Normal e 10% não fizeram o Curso Normal e a formação inicial é proveniente do Curso Superior. Este dado revela que em certa medida esta coordenadoria de ensino abriga um contingente profissional bastante superior em termos de formação profissional aquele apresentado pela região sudeste e pelas demais regiões do país (Estatística dos professores no Brasil, MEC/INEP, 2003, p.22)

Relativo à jornada de trabalho, os dados revelaram que das professoras respondentes, 77% trabalham em horário integral. Dentre as professoras com dupla jornada, 85% complementam sua carga horária no próprio município, 10% possuem vínculo na rede Estadual e 5% na rede particular.

Como nos aponta Nóvoa (1995), os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, exige-se quase tudo. Temos de ser capazes de pensar e repensar a nossa profissão.

Diante dos dados referentes à formação trago os relatos oriundos do grupo focal, a fim de propor uma reflexão sobre formação dos professores. Inicialmente, muito se debateu sobre as ações do governo e suas concepções acerca da formação. Sobre a necessidade da dupla jornada, Magda, uma das entrevistadas, levanta as conseqüências diretas desta inserção, movimento contraditório ao exercício profissional: *A gente tem que trabalhar em horário integral para poder ter uma renda melhor, desse jeito, quem encontra tempo e disposição para estudar?* (Magda, professora de Educação Infantil, grupo focal).

TODA PRIORIDADE DE FORMAÇÃO ENCONTRA-SE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Além da nossa formação inicial, temos algumas iniciativas isoladas de formação. Tem hora que resolvem colocar uma palestra, um curso aqui, outro ali, mas as coisas não tem um seguimento. Toda prioridade de formação encontra-se no Ensino Fundamental (Rosa, professora de Educação Infantil, grupo focal)

As professoras reclamam do pouco tempo que sobra para estudar, para fazer um curso. Os dados revelam que 77% das entrevistadas precisam trabalhar o dia inteiro para aumentar a renda. Deste modo, a formação acaba ficando restrita ao espaço de atuação deste profissional, o que significa dizer que a escola precisa assumir a função de efetivar a proposta de formação continuada.

TEM QUE TER FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Tem gente que se formou há séculos atrás e só tem o curso de formação de professores, muitas pessoas pararam no tempo e continuam com práticas, que já não se concebem mais. Aí eu pergunto: onde está a Coordenadora Pedagógica da escola? Se o município não se preocupa com a formação, tem que ter a formação em serviço. (Renata, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) promove cursos e palestras que não contemplam a participação de todos os professores e, em muitos casos, a formação inicial e a experiência da prática vão sendo, para alguns professores do grupo focal, os únicos suportes para que possam dar conta da proposta educacional. Entretanto, a partir de um outro relato, percebemos que esta questão não é consenso no grupo:

NÃO É TODO MUNDO QUE PODE FAZER O CURSO DA PUC

O fato é que muita gente tem emprego público e não está nem aí, eu acho que só não é bom professor quem não quer. A própria SME, forneceu um curso de extensão em convênio com a PUC para os professores, tem gente que fez o curso e continua com as mesmas práticas (Mariana, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A grande questão é que as iniciativas são isoladas, não é todo mundo que pode fazer o curso da PUC, não é todo mundo que tem uma Coordenadora Pedagógica que trabalha numa perspectiva legal, não é todo mundo que quer mudar sua prática. (Zilda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

As falas das professoras nos remetem a muitas perspectivas para pensar sobre a formação. A formação inicial, a formação continuada, as intervenções pedagógicas. As falas puxam fios, fios que nos ajudam a refletir e nos permitem tecer um quadro maior do que as falas podem suscitar. A partir do relato das professoras, procurei, trançar os fios e assumindo a educação como prática social, reacender as dimensões ética e estética do fazer educativo, superando a dicotomia entre trabalho e vida, pensando o homem em sua totalidade e em sua singularidade, tal como nos sugere GOODSON (1992) e NÒVOA (1995).

Apesar do ordenamento legal ter avançado no Brasil, no sentido de assegurar uma concepção de criança cidadã e de Educação Infantil como direito, ainda é preciso avançar neste processo. Educadores, pesquisadores, governantes e em especial professores, precisam lutar para assegurar as conquistas já alcançadas no papel.

Segundo Kramer (2005), a desigualdade econômica e social e a precariedade das políticas públicas municipais de Educação Infantil são agravadas pela omissão do governo federal em definir políticas articuladas para a infância. A autora acrescenta que na Educação Infantil, convivemos com paradoxos onde as diferentes instâncias que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências diferentes, tanto no que tange a formação inicial quanto ao processo de formação. Ainda hoje, profissionais atuam na área sem a formação mínima expressa na lei 9396/96, embora reconheça que no caso da pré-escola da rede municipal de educação, o que se tem hoje é um cenário bastante diverso ao encontrado nas décadas passadas.

O desafio posto está em conciliar esta realidade caótica e o imperativo urgente de oferecer às crianças um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos e lingüísticos, afetivos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser indivisível.

A realidade para qual aponta a Educação Infantil, nos coloca frente a um complexo campo de conhecimento, que exige constante reflexão e especial ênfase no processo de formação.

Sampaio (2007) aponta, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem, não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. *A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado* (OLIVEIRA 2003, p. 56 apud SAMPAIO, 2007)

Neste sentido, cabe a indagação: *Como pensar o papel da (o) professora (professor) mediante essa concepção de ensino e aprendizagem que inclui, necessariamente, quem ensina, quem aprende e a própria relação de ensino e aprendizagem?* (SAMPAIO, 2007, p. 72)

Destaco, neste movimento, a crença de que a inovação trabalha com a idéia de que é preciso jogar fora a experiência para começar tudo novamente. Como se os professores funcionassem como máquinas que facilmente descartam memórias e recebem novas. Como apontam Kramer e Nunes (2004) *o grande desafio hoje é não jogar fora o bebê e água do banho*, e acrescentam, *fala-se em construção a partir da realidade da criança, mas não se deixa que o professor construa e não se parte da realidade do professor* (p. 126).

Entendo que a teoria, os estudos e a prática se misturam e possibilitam que exista um diálogo entre teoria e prática, contribuindo para uma melhor compreensão do contexto e a busca por novas soluções, ao passo que os dilemas, se transformam em perplexidade e paralisam o movimento. Assim como aponta Morgado (2002), para se conseguir alterar substancialmente a educação, é imprescindível que os docentes compreendam suas práticas e construam visões sobre o conhecimento. A autora aponta ainda que as constantes mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que circundam e penetram na escola, a quantidade de informação disponível, fizeram com que o professor rapidamente deixasse de ser considerado como detentor do conhecimento.

Tornou-se imprescindível que os professores aprendam a ver-se (fazendo) parte de um projeto coletivo de formação, que emerge da confluência e colaboração de vários campos do saber, podendo assim contribuir para que os estudantes construam uma visão alargada da realidade a se apercebam dos benefícios que podem obter se utilizarem saberes interdisciplinares para entender e participar do mundo atual." (JÚLIO TORRES 2000, P. 11 apud MORGADO 2004)

A formação do professor deveria propor a reconstrução deste fragmentado quadro de saberes, redimensionando a relação pedagógica e superando a dicotomia entre fazer e pensar, substituindo-a pela complexidade do processo pedagógico.

A sala de aula espaço plural onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam, organizam-se e se realimentam e no movimento incessante de conhecer, mostra-nos, se quisermos e pudermos ver que os alunos e alunas aprendem por caminhos, muitas vezes contrário à forma como nos ensinaram a ensinar. Compreendê-los como sujeitos do conhecimento, com seus modos singulares de ser, pensar, fazer, aprender e viver é para muitos de nós -professores/professora - ainda um desafio (...) (SAMPALHO 2007, p.75)

A formação do professor de Educação Infantil é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção do padrão de qualidade no ensino e, neste movimento é preciso considerar que a formação científica, cultural e política caminham junto com a prática. Como aponta Nóvoa (1995) *a formação deve estimular uma perspectiva critico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada*, (p.25)

Segundo Pérez Gómez (1995), o profissional competente refletindo na ação, cria uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a mesma realidade.

A formação do profissional de Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida, reconhecer a especificidade da infância e ressaltar a prática aliada à reflexão crítica.

Que saibamos implementar política públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos (...) Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, neste país, tem sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares." (KRAMER. 2005. p. 130)

A compreensão que se tem de infância como uma fase da vida dotada de especificidade, com fundamental importância para a constituição da identidade humana e a percepção dos caminhos percorridos ao longo da história como precursores desta visão ampliada de infância, incidem na necessidade de uma formação docente onde a preocupação esteja pautada na transformação da realidade, a partir de um movimento crítico-reflexivo, com a finalidade de cumprir e legitimar reformas educacionais em busca de uma educação qualificada.

A discussão sobre o saber docente vem ganhando espaço no contexto do debate sobre a formação de professores. Frente a este debate, a relação entre teoria e prática tem sido responsável por diferentes concepções de professor e conseqüentemente por formas distintas de encaminhar a sua formação.

Pérez Gómez (1995) aponta que o modelo da racionalidade técnica foi considerado uma alternativa ao empirismo. Como aponta a autora, *a metáfora do professor como técnico, mergulha sua raízes na concepção tecnológica da atividade profissional* (p.96). Nesta perspectiva, os professores reduzem sua atividade a análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, *esquecendo do caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos*, (p. 97)

Ao questionar a suposta linearidade entre teoria e prática e a "negação" do caráter moral e político da educação, penso ser necessário trazer para o debate a formação do professor crítico-reflexivo, que dialoga e que neste diálogo busca alternativas e soluções.

Nesse sentido, a formação e professores não fica limitada à transferência de um conjunto de técnicas, normas e procedimentos, mas pauta-se numa reflexão crítica sobre as práticas. O saber profissional docente não se constitui somente com base nos resultados das investigações educacionais realizadas, e sem uma espécie de diálogo entre diferentes saberes, em que o conhecimento científico é aspecto relevante, certamente, mas não único (FIGUEIREDO 2003, p.120)

Morgado (2004) em seu texto intitulado *Educar no século XXI: que papel para o (a) professor (a)?* traz as perspectivas da educação no século XXI e delimita a responsabilidade que recai sob a escola na capacitação de cada indivíduo, visando seu posicionamento e integração numa sociedade que muda constantemente e se torna cada vez mais complexa e exigente e ao mesmo tempo, mais injusta e desigual, Pérez Gómez (1995) nos auxilia nesta reflexão e esclarece que:

A sociedade ocidental tem se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas (...) Sem esquecer a influência decisiva de outros fatores (escolarização, organização social da escola, configuração do currículo, etc.) determinantes da política educativa de cada país, desde há alguns anos e cada dia com maior intensidade, as atenções estão viradas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola. (GÓMEZ, 1995. p. 95)

Pérez Gómez (1995) acrescenta que sem deixar de lado a influência importante de fatores como escolarização, organização social da escola, recursos materiais, configuração do currículo, etc. - determinantes da política educativa de cada país, há alguns anos e cada dia com mais intensidade, as atenções estão focadas no professor enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola.

Dentro destes pressupostos, optei por enfatizar a formação inicial e continuada, concebida neste processo em que, quanto mais o educador conhece e se apropria das realidades educacionais, transforma seu olhar, repensando seu fazer docente. Numa posição em que necessite argumentar o lugar de tensão ocupado pelo educador, possibilita que nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens enquadradas em teorias.

Viver experiências em que os conhecimentos construídos na prática se potencializem no diálogo prática-teoria-prática, tendo como horizonte de possibilidade a construção de uma autonomia docente capaz de responder aos desafios cotidianos da sala de aula- espaço e tempo privilegiado de (auto)formação docente- é de fundamental importância para que as professoras (e professores) possam, no exercício de sua docência imprimir outros sentidos e significados aos tempos e modo de ensinar e aprender. (SAMPAIO, 2007, p.80)

Oportunizar aos professores, formação qualificada em diferentes espaços e tempos como conquista e direito da população por uma escola de qualidade, fornece bases para subsidiar-lhes, na constituição de sua prática e nas reflexões sobre o trabalho que desenvolve. É importante pensar que cada nova reflexão e proposição acerca da Educação Infantil precisa ser capaz de contribuir com a construção de um novo paradigma e assim, libertar, professores e professoras das amarras impostas pelas inseguranças originárias do desconhecimento de seu sujeito de trabalho: a criança

Um outro dado importante a ser considerado refere-se às escolas em que os filhos das professoras da rede municipal estudam. Dentre as respondentes, 20% não têm filhos, das que têm, os dados demonstram que 62% destes são alunos da rede particular e 13% são alunos da rede pública municipal, 21% encontram-se na Universidade e um destes já concluiu os estudos. Este dado parece revelar que apesar de estarem atuando nas instituições públicas, a grande maioria não acredita na eficácia do trabalho que é desenvolvido nestes espaços.

NÃO DÁ PARA COLOCAR O FILHO NA REDE PÚBLICA

A gente até tenta fazer o melhor, mas tem muita gente sem compromisso, não dá para colocar o filho na rede pública. A gente sabe que tem colegas que querem trabalhar, o problema é que a nossa clientela é muito complicada. Tenho dois filhos, quando estavam na Educação Infantil deixei que estudassem na rede, mas a coisa parece que vai piorando, agora os dois são alunos da rede particular e eu faço o maior esforço para mantê-los lá. (Magda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A fala da professora deixa transparecer que mesmo tendo muitas dúvidas sobre o trabalho que é desenvolvido na rede, seus filhos puderam estudar na etapa da Educação Infantil. Na Educação infantil pode? Algumas falas recorrentes nas instituições que possuem Educação Infantil e o ensino fundamental, apontam que os professores que apresentam maiores problemas ficam na Educação Infantil, porque depois “ainda dá tempo de consertar”.

A professora Mariana, que trabalha numa escola exclusiva de Educação Infantil e numa escola de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, fala sobre o processo de escolha das turmas pela direção da escola: *No início do ano, é sempre aquele stress para escolha de turma, os professores novos, que chegam cheios de gás são induzidos a escolher o ciclo, porque para eles é uma etapa muito mais importante. Agora o pessoal que está cansado e perto de se aposentar, normalmente pega uma turma de Educação Infantil, porque o pessoal tem mania de dizer que se tiver uma professora boa no primeiro ano do ciclo, dá para dar um jeito.*

Ao considerarmos que vivemos em contextos sociais e históricos em constante transformação, é possível pensar a inserção das crianças neste processo e assim assumir que as experiências das quais participam, as transformam ao longo de sua trajetória. Daí decorre a importância de pensar na experiência qualificada na Educação Infantil.

Os esforços precisam estar dirigidos para o delineamento de políticas públicas de formação que dêem conta de caminhar na direção de uma educação mais democrática e mais humana, na perspectiva de uma educação de qualidade.

O questionamento sobre a participação em eventos culturais objetivou argumentar acerca da participação do professor em atividades culturais e sobre como essa prática interfere na relação do professor com a cultura e com a prática pedagógica.

A escola quando concebida como uma instituição bancária, a ela se aplica a função de garantir o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, assim, o conhecimento escolar se torna objeto a ser transmitido. Nessa lógica, não faz sentido pensar em alunos e professores como sujeitos singulares e assim justifica-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida de cada sujeito. A prática escolar, neste sentido, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que dela participam.

Mascarado pelo discurso de democratização da escola, a perspectiva homogeneizante expressa uma forma determinada de conceber a educação, o ser humano e seus distintos processos formativos e nesta perspectiva, professores e alunos chegam à escola marcados pela uniformidade.

Uma outra forma de compreender estes sujeitos é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais, superando a visão homogeneizante e estereotipada e os aceitando nas diferenças, como indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, sentimentos, desejos, projetos, com lógicas e comportamentos singulares. O que cada um - professor e criança- é, ao chegar na escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos diferentes espaços. A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc. Nesta perspectiva, é importante pensar como a participação dos professores em atividades culturais distintas corroboram para efetivação de uma prática pedagógica diferenciada.

Os números revelaram que 59% das entrevistadas dizem ir ao cinema mais de uma vez no semestre, em contrapartida, 10% dos professores relatam que participam desta atividade cultural apenas uma vez ao ano. No entanto, as que dizem assistir vídeo em casa semanalmente, totalizam 63%.

Para dar visibilidade a discussão sobre cultura, recorro a Benjamin (1987) que ajuda a refletir sobre o empobrecimento da experiência e da arte de narrar. Benjamin denuncia o caráter medíocre da experiência no mundo moderno e estabelece a perda da experiência como algo diretamente ligado a transformação do homem em autômato. Como o autor define, o automatismo da era industrial acaba por tirar o significado da vida.

Kramer (2003) nesse sentido, estabelece que a modernidade golpeia o homem nas esferas econômica, política, na vida cotidiana, na arte e na literatura. Citando Benjamin acrescenta.

Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita e sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova Barbárie (BENJAMIN, 1987, p. 115 apud Kramer, 2003, p. 52)

Aceitar a “pobreza humana”, empobrece a troca de experiências, e assim, o *declínio da faculdade de intercambiar experiências determina a extinção da arte de narrar, já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social (Kramer, 2003, p.53).*

No depoimento da professora, fica claro que a correria do dia-a-dia, a falta de dinheiro e de tempo, acabam sendo um grande entrave para que se possa ter mais acesso ao nosso patrimônio cultural:

TRAZER MAIS EXPERIÊNCIAS PARA MEUS ALUNOS

Gostaria muito de ir a mais eventos culturais, de trazer mais experiências para meus alunos, mas eu trabalho o dia inteiro, moro na zona oeste e a oferta de cultura aqui é mínima, no final de semana eu dedico tempo para a casa e para família, mesmo porque dificilmente sobra “um” para os passeios. (Mariana, professora de Educação Infantil, grupo focal)

Trazer mais experiências para meus alunos. Esta frase, na voz de Mariana, é reveladora do quanto se ressenete dos alunos serem privados de sua experiência, mas talvez não traga toda a dimensão do que isto representa: a desconexão dos indivíduos com os elos da coletividade. No relato da professora Mariana, puxo fios que me ajudam a pensar sobre a distância que as dificuldades e o cotidiano impõe à participação em eventos culturais.

A vida do professor, a necessidade de ter que trabalhar o dia inteiro, aliado a baixa remuneração provocam o distanciamento das atividades culturais, muitas vezes reconhecida como peça importante para a formação. Assim, destaco a necessidade de que este acesso possa ser pensado nos espaços e no processo de formação continuada, pois, entende-se que as crianças tem o direito de ter na escola acesso as práticas culturais, assim, é necessário que os professores o tenham também. De modo que, assim como na escola, em relação aos alunos, seja possível pensar na formação cultural do professor, como parte integrante do currículo oferecido.

Em Kramer encontro força para continuar tecendo o quadro, e ajudada por sua reflexão acrescento ao discurso:

- Espremido entre vários empregos, explorado nas suas condições de trabalho, tendo degradada a sua experiência, o que tem o professor a narrar? E as crianças? Estará a educação fadada a ser mera transmissora de informações verificáveis, úteis, funcionais, instrumentais? (KRAMER, 2003, p. 53)

As idas a shows totalizaram em torno de 40% que dizem participar desta atividade cultural uma vez no semestre, 10% relataram que nunca foram a shows e 10% disseram ter ido uma vez no passado.

Neste item especialmente, coube a reflexão sobre o modo pelo qual a música se faz presente no dia-a-dia das crianças. O funk, o hip hop, ganham força nas escolas quando as crianças cantam, reproduzem coreografias e falam com propriedade sobre os ritmos e músicas que gostam. Lembrei-me de uma turma de Educação Infantil com a qual trabalhei. Num determinado momento do dia, durante as atividades diversificadas, um grupo de crianças brincava na casinha de bonecas, cada qual assumiu um papel. Vitória, que era a mãe, dirigiu-se as demais crianças, também participantes da brincadeira e disse:

-Vamos dormir crianças, porque amanhã é dia de baile funk e a gente precisa descansar bastante.

A fala de Vitória me veio a memória ajudou-me a refletir sobre o que, muitas vezes, negamos na cultura da escola, porque não é legitimado por ela. Eu costumava dizer que funk não dava para cantar na escola, só em casa, mas me esquecia que aquela cultura estava entranhada na vida deles, era parte deles.

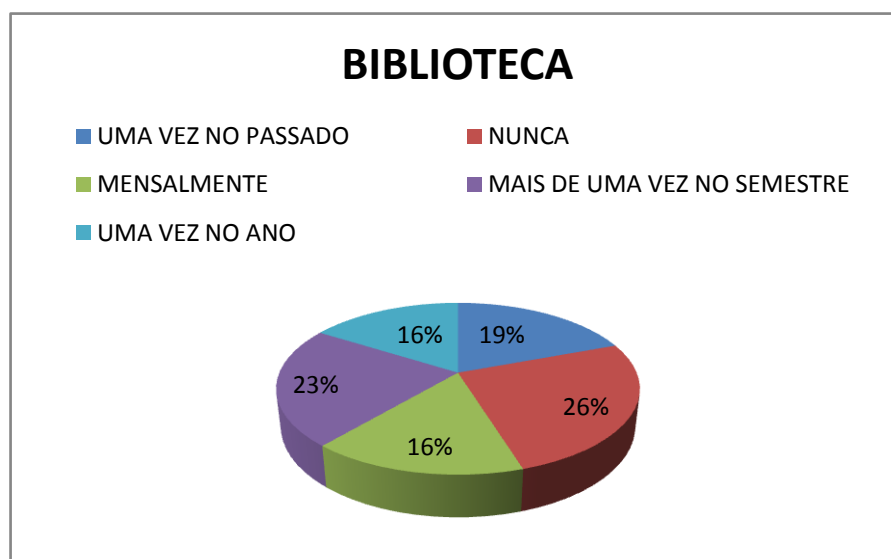
Macedo (2008) fala sobre a cultura musical e diz que a escola trata de se apresentar para as crianças, desde muito cedo, como um complexo lugar de contradições e paradoxos. Segundo a autora, uma das lições que cabe aos professores ensinar logo

nos primeiros anos é *o que pode* e *o que não pode* na cultura escolar. Nessa cartilha, o *funk* fica de fora, “não é cultura”. E assim como o *funk*, as brincadeiras, o vocabulário, as danças, a religião vão sendo desapropriadas e a escola se encarrega de tornar significativa a cultura que ela considera legítima.

Macedo (2008) acrescenta que está na hora da escola assumir os elementos das culturas locais como questão curricular, incorporando, de fato, culturas diversas nas práticas pedagógicas sem abrir mão do seu também papel de amplificadora cultural, oferecendo diferentes tipos de produções às quais as crianças não têm acesso em sua vida social. O desafio posto ao professor é o de buscar ocupar o lugar de alguém que pode e deve se oferecer para o diálogo, para a troca, a negociação e a intervenção. É no cotidiano que se trabalha o verdadeiro respeito à diversidade e expressão cultural, é onde e quando se ensina que o que está na vida já está na escola e precisa caber nas discussões curriculares.

Os dados relativos a visitas as bibliotecas revelaram que 26% das respondentes dizem não freqüentar estes espaços, 16% dizem utilizá-lo mensalmente, outros 19% dizem tê-lo utilizado uma vez no passado, 16% dizem utilizá-la uma vez ao ano e 23%, mais de uma vez no semestre. Se juntarmos os que foram uma vez no passado com os que não freqüentam temos a metade dos professores que não usam as bibliotecas – será que tem um acervo particular? consultam na internet? a sala de leitura da escola basta? como é possível vivificar o gosto pela leitura se esta não se configura como hábito entre os professores?

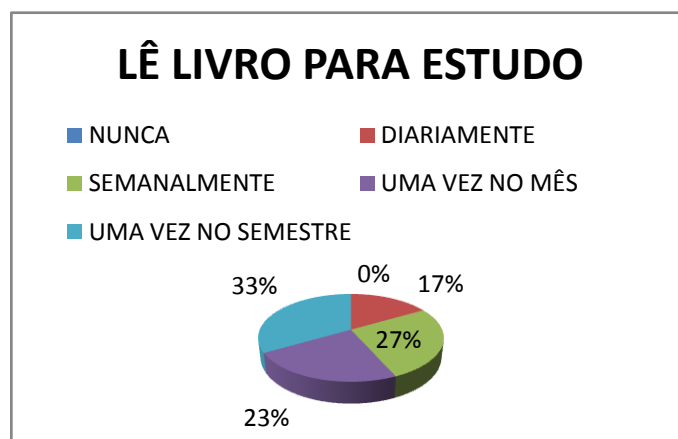
Gráfico 2 – Frequencia dos professores à Biblioteca



Dados obtidos em novembro de 2008

Questionadas acerca da frequência com que lêem livros para estudo, 33% das professoras responderam que costumam fazê-lo uma vez no semestre. Este dado me fez refletir sobre a formação continuada nas Unidades Escolares. As escolas possuem no calendário oficial dias reservados para estudo, mas, o que de fato é feito nestes espaços? A leitura de livros para formação apenas uma vez no semestre revela que as ações de formação, seja nas unidades escolares ou fora delas não contemplam uma necessidade fundamental na formação; o aprofundamento teórico como importante auxílio na reflexão sobre a prática.

Gráfico 3 – Frequência de leitura de livros para estudo



Dados obtidos em novembro de 2008

As revistas pedagógicas somam 38% que dizem ler mensalmente, 9% relataram não fazer uso deste tipo de material e 33% dizem ler semanalmente. Relativo a leitura de livro para lazer, 36% dizem realizar esta leitura uma vez por mês, no entanto, 7% dizem não possuir este hábito. As revistas para lazer são lidas semanalmente por 33% das entrevistadas e uma vez por mês por outros 33%. Das respondentes, 64% dizem ler jornal semanalmente e 30% fazem uso deste diariamente.

As práticas de leitura e escrita estão, em muitos casos, presentes na escola, associadas a um saber escolar inerte e acabam sendo vistas como algo penoso e desagradável. Canário (2005) aponta que a apropriação da linguagem verbal (nas versões oral e escrita) como linguagem simbólica, permite a quem aprende não apenas ler e escrever, mas principalmente, ler e intervir no mundo, como postula Paulo Freire. O autor acrescenta, no entanto, que *não é possível que os professores possam iniciar e formar os alunos no uso, com prazer, da leitura e da escrita, se eles próprios não forem leitores e escritores (p. 1)*

Prado (2005) aponta que o uso que se faz da linguagem nos meios educacionais, de modo geral, ainda é muito restrito, segundo ele, a questão não reside no fato de os educadores lerem pouco, mas, especialmente no fato de fazerem uso de leituras que não permitem o desenvolvimento das formas mais elaboradas do pensamento. Segundo o autor, o desafio posto está em fazer com que os professores se utilizem da linguagem em situações que favoreçam a ampliação do processo de letramento e a conquista de recursos intelectuais mais complexos.

Diante destas reflexões, é importante pensar sobre as práticas de leitura e escrita dos professores e sua repercussão no cotidiano escolar.

*O acesso a leituras instrumentalizadas e escolarizantes ganham dimensão dentro da escola?

* As revistas estão funcionando como substitutas dos livros, já que aparecem com maior frequência entre os professores?

* O tipo de texto que traz a revista, sob forma mais abreviada e palatável, é mais recorrente, devido ao pouco tempo que destinam a leitura?

*A utilização destes recursos se configura como hábito de leitura?

Questiono-me se a proposição de Prado (2005) ganha sentido diante dos dados coletados - Estariam os professores fazendo uso de leituras que impossibilitam formas de desenvolvimento mais elaboradas do pensamento? – Circulo entre reflexões e indagações, na medida em que os dados fornecem pistas mas não se configuram como fator determinante das práticas.

Relativo ao uso do computador, 60% dizem utilizá-lo diariamente e 10% dizem não utilizá-lo. O uso do email totaliza 44% que dizem fazer uso diariamente e 20% dizem não fazer uso desta ferramenta. A televisão aparece na pesquisa quase como unanimidade, pois 93% dizem fazer uso desta diariamente.

Representada hoje, mais pontualmente pela televisão, a cultura midiática desdobra-se infinitamente em muitas outras formas de produção, formando um caleidoscópio com pretensões de onipresença. Televisão. Rádio. Internet. Revistas. Modas. Jogos. Brinquedos. Livros. Estampas em roupas e materiais escolares.

Adultos e crianças encontram-se expostos a essa cultura midiática, uma vez que a experiência humana é caracterizada por uma diversidade de relações. O processo de construção subjetiva é marcado pela relação com a família, com a escola e também com as máquinas; o uso da tecnologia interfere na forma de percepção, interação e intervenção no mundo.

O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? (...)

O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel.

Mas, que espelho?

Há-os "bons" e "maus", os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não.

E onde situar o nível e ponto dessa honestidade e fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?

(GUIMARÃES ROSA: O ESPELHO)

Ao citar Guimarães Rosa, Pereira (2002) fala que há algo intrigante nos espelhos: *não podemos olhá-los sem sermos por eles olhados também*. Pereira (idem) acrescenta que ninguém passa indiferente a sua frente e ressalta a necessidades de termos um olhar de desconfiança frente ao espelho, na medida em que enquanto uns garantem fidedignidade, outros mostram imagens distorcidas ou apresentam uma única imagem a todos que se colocam a sua frente.

Segundo a autora, desconfiar dos espelhos é algo positivo, pois vendo o que não somos, diante do que o espelho não é capaz de refletir, revigoramos a vontade de nos ver e nos transformar e assim, quanto mais diferenciados espelhos pudermos encarar, mais possibilidades teremos de construir uma imagem singular.

Experimentando linguagens, lapidando formas, construindo sentidos, criamos e recriamos quotidianamente a cultura. Buscamos dar visibilidade aos nossos modos de pensar e de sentir, bem como nos lançamos à aprendizagem de outros pensamentos e percepções. Nesse sentido, cabe ressaltar, as produções culturais não esgotam em si a cultura como um todo, mas são fragmentos, maneiras de apresentar as muitas faces da cultura. Cinema. Literatura. Vídeo game. Escultura. Internet. Televisão. Música. Desenho infantil. Fotografia. Ciência. Teatro. As produções culturais – nascidas do desejo humano de se comunicar – são grandes espelhos por onde as sociedades se olham, se repensam, se recriam.(PEREIRA, 2002)

Nas relações estabelecidas com as produções culturais, criamos a nós mesmos e com elas compartilhamos questionamentos, descobertas, relações de poder. Assim temos a oportunidade de sermos criadores e consumidores e a questão que se coloca é sobre a forma como nos apropriamos dos novos conhecimentos e os utilizamos, especialmente, dentro da escola:

A escola é um espaço de produção cultural, embora venha sendo tratada como lugar de "aquisição" de cultura, num contexto em que a educação é vista como produto. Também na escola podemos viver a experiência paradoxal de sermos criativos produtores de bens culturais e/ou apenas consumidores apassivados de modelos já existentes. É nesse sentido que a escola precisa se repensar, se recriar, reafirmar-se parte integrante da vida cultural e política da sociedade, para que ela própria não se transforme num espaço isolado de outros campos da cultura, lidando com ela na condição de produto, reforçando as relações de poder aqui já descritas. (PEREIRA, 2002)

Dentre as professoras, 47% responderam que costumam ir a bares e restaurantes mensalmente. O item referente à frequência e participação em igrejas não incluía a opção semanalmente, no entanto, as respondentes o acrescentaram ao questionário e os números revelaram que 26% dizem freqüentá-la semanalmente.

Rodrigues (2009) em seu estudo sobre o sentido e irracionalidade da vida no contexto pós-moderno, fala sobre os sinais de descoramento da “velha modernidade”. Segundo a autora, a perspectiva de encontrar a verdade através da razão mostra-se fracassada diante da realidade de intolerância, violência e imperialismo. Busca-se assim algo novo para definir o atual momento. O ser humano assume forma de códigos e números, esquecendo de si mesmo e a vida humana torna-se um apanhado de fragmentos e vivências sem referência, deste modo, frente a ausência de coerência na razão, a religião aparece como suporte e farol ao indivíduo.

Os números suscitados pelo questionário revelam que em sua maioria, a participação dos professores em atividades culturais é pequena. Alguns números porém mostram, que algumas atividades como ver televisão, ver vídeo em casa, usar o computador e ir a igreja são bastante recorrentes entre as respondentes. Atividades que não oneram no rendimento e que mais uma vez demonstram, assim como na fala da professora Mariana, anteriormente citada, que apesar de reconhecerem a importância e a necessidade de participar destes eventos, algumas questões, especialmente a financeira, acabam sendo um grande entrave nesse processo.

Os depoimentos abaixo, extraídos do grupo focal, dão visibilidade aos dados dos questionários e caminham na perspectiva de relatar e compreender como a participação do professor em atividades culturais e como essa prática interfere na relação do professor com a cultura e com a prática pedagógica.

A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR EM ATIVIDADES CULTURAIS É FUNDAMENTAL

A participação do professor em atividades culturais é fundamental e interfere muito na prática pedagógica, porque o professor que frequenta esses meios tem muito mais informação para trazer para os alunos. (Rosa, professora de Educação Infantil, grupo focal)

TRAZ O GOSTO PARA A CRIANÇA...

Existe também a questão do prazer, se você é uma pessoa que tem prazer de participar destas atividades, você traz essa alegria, esse gosto para a criança. Dentro da sala, você passa isso para o aluno. Se você gosta, você traz toda aquela emoção que você sentiu que ficou em você quando você foi. A gente vai trabalhar, vai falar, vai convidar os alunos para fazer uma peça de teatro, porque quando a gente tem o efeito na gente, a gente sente a importância. (Zilda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

São muitos os sentidos e significados que transbordam em forma de discurso, da experiência vivida. Esses sentidos estão repletos das significações atribuídos a tais vivências. Ao falarem sobre cultura e práticas culturais, as professoras fornecem dados que auxiliam a pensar que a formação cultural, coloca ao profissional a possibilidade de oferecer ao alunos, informações e vivências diferenciadas. Seja pelo destaque incisivo de que é fundamental viver estas experiências culturais ou pela via da emoção, que nos possibilitaria atingir e sensibilizar mais facilmente as crianças, as professoras destacam a importância da participação nestas atividades.

Acredito que se trata de agregar os conhecimentos que os professores já tem aos novos que a prática cultural pode acrescentar. A formação cultural pode favorecer a experiência coma arte, a literatura, música, cinema, teatro, museu, *que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática, do cotidiano.* (Kramer, 2005, p. 78).

UM SIMPLES PASSEIO...

Eu faço uma ressalva que é só a gente sair com eles para um simples passeio. Porque as crianças com as quais a gente trabalha, são crianças muito complicadas e só de ver coisas bonitas, coisas que são trabalhadas, como uma limpeza de rua, a gentileza de uma outra pessoa, a postura de sentar num local de lanche, isso já é uma coisa muito legal, porque é uma coisa bonita, do prazer que vem e a gente aprende. Tem o teatro, tem o cinema que também vão instruir. (Sônia, professora de Educação Infantil, grupo focal)

Parte daquilo que vivemos, vai se transformando em experiência, já não nos cabe o estranhamento e se transforma em “coisa simples”, em “simples passeio”. O vivido vai “entranhando na carne” e ganha conotação do dia-a-dia. A rua limpa, as coisas bonitas, vivenciadas pela professora, se esbarram, em muitos casos, no estranhamento dos alunos e a escola, nesse sentido precisa assumir este papel. O que nos cabe enquanto escola? O que nos cabe como professor? A gentileza, a limpeza, as coisas bonitas, podem ganhar vida dentro da escola, e fora dela, com ajuda do professor que precisa se posicionar como o excedente de visão, mostrando às crianças para além daquilo que para elas é “coisa simples”, e escutando as crianças, naquilo que para elas é pertinente, faz sentido, é relevante, suas convicções, crenças e vivências.

É UMA COISA DE OUTRO MUNDO...

Principalmente com a clientela que a gente trabalha, só é oportunizado isso pela escola, porque o meio deles, a vivência deles é muito restrita. Muitos acham que um teatro ou um show é uma coisa de outro mundo, eles não imaginam que na cidade em que moram, tem este tipo de divertimento. Porque ele vive muito ali, no mundo dele, no bairro dele, na pracinha, no Shopping. A família hoje se restringiu muito a isso, não só na nossa classe social, mas na classe social com a qual a gente trabalha, isto é muito marcante. (Rosa, professora de Educação Infantil, grupo focal)

AQUILO QUE NÃO PARACE SER DA ESCOLA...

A escola passou muito tempo presa a conteúdos e verdades que só ela tinha. Porque uma coisa é você falar do que acha, outra é falar daquilo que viveu. Ainda mais para o aluno, uma coisa vivenciada vai tocar muito mais. E trazer para o aluno aquilo que não parece ser da escola, mas que pode estar muito bem dentro da escola, é muito rico para a vida deles. Potencializa ainda mais os conteúdos que precisam ser trabalhados na escola. (Viviane, professora de Educação Infantil, grupo focal)

Aquilo que não parece ser da escola, ganha vida dentro dela. As atividades culturais fazem ou não parte do trabalho da escola? Promover o acesso às diferentes culturas, tendo a intenção de valorizar a diversidade de histórias, os costumes e crenças é parte da proposta definida com base nos Parâmetros Nacionais para a qualidade das Instituições de Educação Infantil, estabelecidas pelo MEC (Ministérios da Educação/2008). Agregar as práticas culturais, às perspectivas de trabalho da escola fornecem subsídios para que a prática de valorização e reconhecimento das diferentes culturas se efetive.

É PEQUENO DEMAIS...

Este ano, na nossa escola, a gente trabalhou os grande pintores e foi possível oferecer a eles, viabilizar a linguagem artística. Nós trouxemos conhecimentos de história, de pintura, de uma forma bem lúdica. Eles experimentaram, viram as possibilidades, reconheceram beleza. Ali eles viram muitas possibilidades e nós não fomos a nenhum museu. A gente leu, a gente pesquisou junto. Então, a linguagem também é um meio de trazer coisas importantes para dentro da sala de aula. O que a gente tem dentro da escola, a gente tem que usar porque muitas vezes a gente não utiliza recursos porque achamos que é pequeno demais, que é pouco. Mas muitas vezes a gente parte justamente desta coisa pequena e isso vai crescendo e gerando muitas possibilidades. (Zilda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

As diferentes falas, remontam a idéia central acerca das concepções das professoras:

“A participação dos professores em eventos culturais é fundamental”, “traz o gosto para a criançada” e “um simples passeio”, “não é coisa de outro mundo”, pois “aquilo que não parece ser da escola”, não “é pequeno demais”!

A efetivação das práticas culturais como parte da ação pedagógica e a concepção da sua importância na constituição das relações e conhecimentos que vão sendo estabelecidos, dão um lugar de destaque a estas práticas como parte constituinte do trabalho da escola.

A professora Renata destacou:

EFEITO “CASCATA”

Eu acho que é um efeito cascata, quando a gente vai para um tetro, um cinema, um museu, a gente se transporta para um espaço de reflexão. Na escola, nos nossos Centros de estudos também temos espaço de reflexão, mas quando saímos, somos tocados de maneira diferente. Às vezes tem um olhar pelo drama, pela comédia, pelo humor, que nos faz pensar em algumas coisas e nos traz conhecimentos que às vezes, só lendo no papel, passa despercebido. E quando a gente retorna para a escola ou para casa, alguma coisa fica na nossa cabeça. De curiosidade, de querer aprender um pouco mais. È esse o efeito cascata, que eu falo, porque quando a gente volta para casa, mesmo que a gente não tenha nenhum material, a gente arruma estratégias para buscar. O olhar muda e a gente promove a busca.(Renata, professora da Educação Infantil, grupo focal)

O “efeito cascata” a que a professora faz referência exalta a cascata que banha, que molha o corpo, que preenche. Uma cascata de conhecimento, de sensações, de desejos que transborda e banha outros, que se sentem compelidos a buscar outras fontes. A professora não diz do efeito “cascata” de formação, feita por muitas secretarias, onde o professor assiste para “passar” para toda a sua escola. O efeito de minimizar a formação à mera transmissão, afasta o professor da “cascata” que banha e preenche e que ao mesmo tempo os faz sedentos de outras fontes.

Na medida em que os espaços destinados à formação vão se tornando cada vez mais escassos, as cascatas ficam reduzidas às falas desacreditadas e ao empobrecimento da arte de narrar.

Nas falas anteriores a costura alinhavou-se na criança, naquilo que ela tem, naquilo que ela não tem. Nas culturas, no plural, na valorização e/ou desvalorização delas, na possibilidade que o professor tem de trazer a “experiência” para dentro da sala de aula, nas “carências” e “déficit culturais”, nas limitações que a própria vida impõe, naquilo que parece não ser da escola, mas que precisa estar dentro dela.

Onde poderemos encontrar a emoção que nos traz a professora Zilda? e o conhecimento, de que nos fala a professora Rosa? Como transitar entre as culturas como nos aponta a professora Viviane? E nos sensibilizar de modo a compartilhar isto com nossos alunos? Mais do que respostas, circundo entre perguntas e reflexões.

Para refletir sobre a escolarização das crianças é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância, repensando a legitimidade dos conhecimentos escolares e os modos de socialização da escola em uma sociedade na qual a multiplicidade de sujeitos e modos de socialização pressupõe o confronto e o entrelaçamento de diferentes culturas. Sarmiento (2006) aponta que a infância é parte de uma categoria geracional, na qual se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea.

Acredito que para sermos professores, precisamos assumir o inacabamento e compreender que a formação científica, cultural e política não pára. Precisamos estar atentos e sensíveis às produções culturais de diversas áreas. A formação dos profissionais de Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e a possibilidade de aprenderem com as histórias narradas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. A educação das crianças de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas para tal precisa de um profissional que reconheça as características da infância.

Como aponta Barbosa (2008), se acreditarmos que as crianças têm as suas teorias, interpretações e questionamentos, que são atores do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, segundo a autora, os verbos mais importantes na prática educativa serão ouvir, compreender, divergir, dialogar, traduzir, formular novos conhecimentos, ao invés de falar, transmitir ou explicar.

O reconhecimento das peculiaridades da infância altera a proposição de déficit a ser superado, tanto no que se refere as crianças, quanto aos adultos, pois assim aponta a

professora Viviane, os saberes e vivências são plurais e estar atento a esta diversidade, possibilita que novos saberes sejam incorporados à vida cotidiana, aliados às vivências e conhecimentos que cada sujeito já tem.

Questões referentes às práticas pedagógicas também estiveram contempladas no questionário, além dos materiais que compõe as salas de aula das crianças de Educação Infantil das escolas exclusivas da 8ª CRE.

As categorias de resposta sobre os materiais que compõe as salas, variavam entre: muitos, alguns, poucos e nenhum. Das respondentes 56% disseram possuir algumas fotografias na sala como parte de material pedagógico, objetos em geral totalizaram 76% das que dizem ter muitos na sala. Com relação ao alfabetário móvel, 40% dizem ter alguns e 10% dizem não possuí-lo na sala de aula. Caixa de palavras também entrou na categoria de materiais e 23% disseram não possuir este tipo de material na sala e 43% disseram ter algumas e mais da metade das respondentes disseram ter muitos jogos didáticos na sala.

O cenário destas escolas, bem como os materiais que compõe o espaço são destacados na fala das professoras, na medida em que enfatizam a importância das escolas exclusivas de Educação Infantil como espaço singular de interação entre as crianças, favorável a produção de conhecimento e ao desenvolvimento das crianças.

EXCLUSIVIDADE E/OU EXCLUSÃO

Uma escola exclusiva de Educação Infantil faz toda a diferença. O espaço principalmente. Além do atendimento, o olhar dos profissionais é exclusivo. Toda a proposta pedagógica da escola gira em torno de uma clientela que é exclusiva. Eu tenho essa experiência porque eu trabalho numa escola que é exclusiva e outra que não é, e o que acontece com uma turma de Educação Infantil numa escola que não é exclusiva, é que ela fica excluída. Todo mundo fica focado no Ensino Fundamental, principalmente nas escolas que vão até o terceiro ciclo. E toda aquela proposta de trabalhar em cima de projetos não existe, a professora quer que as crianças saibam o A-E-I-O-U e quer saber se eles estão escrevendo o nome todo, se já sabem usar o caderno. (Rosa, professora de Educação Infantil, grupo focal)

O relato da professora levanta uma importante reflexão acerca da situação da Educação Infantil na educação básica. Será que necessitamos de exclusividade para nos constituirmos como educação? Para garantir a efetivação de uma proposta pedagógica?

Os relatos seguintes endossam as palavras da professora Rosa e mais uma vez nos convidam a reflexão sobre a constituição da Educação infantil em espaços não exclusivos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL FICA EM SEGUNDO PLANO

Numa escola que não é exclusiva, a Educação Infantil, invariavelmente fica em segundo plano. (Viviane, professora de Educação infantil, grupo focal)

As professoras do ciclo, numa escola que não é exclusiva, fazem uma grande pressão, porque querem os alunos prontos. Porque eles enxergam como uma fase preparatória. (Renata, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A prontidão e a preparação para o Ensino Fundamental, segundo as professoras, acabam ganhando mais força nas escolas que atendem a Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental. A proximidade e o fato de estarem no mesmo espaço possibilitam uma cobrança direta do trabalho realizado. As discussões dos Centros de Estudo ficam focadas para o ciclo e a Educação Infantil, em segundo plano, deixa de ser concebida como espaço de construção de conhecimento.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL É VIVA !

Eu vou pelo lado mais romântico da questão. A escola de Educação Infantil é viva! A criança tem a capacidade de criar, de transformar o que ela quer, em cima de coisas que para a gente é lixo. E a gente consegue interagir com esse olhar. Nosso olhar se foca sobre o mundo deles. Nós pensamos, refletimos e buscamos junto com eles. Você não tem outra direção, você está naquela direção. (Zilda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A professora Zilda fala sobre a vida que move a escola de educação infantil. A criatividade, a capacidade de criação e transformação dão sentido à “escola viva” . O trabalho da Educação Infantil tem como finalidade *o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (art.29 da LDB). No entanto, o não reconhecimento de uma proposta pedagógica que tenha como eixo a cultura, pois os

conteúdos ainda têm uma força muito grande na concepção de currículo, expropria a Educação Infantil daquilo que a define. A concepção da Educação Infantil numa perspectiva em que os aspectos culturais e sociais adquiram importância no desenvolvimento da criança e sua formação, afasta-se de uma noção de desenvolvimento infantil segundo o qual, a criança é concebida como alguém que ainda não é. Assim, os espaços que se destinam ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos devem ser concebidos como locais de criação, de produção, e não devem ficar reduzidos a espaços onde o pedagógico, se limite a pensar a aprendizagem com base em conteúdos pré-estabelecidos, segundo esta ou aquela teoria.

NO JARDINZINHO É MUITO MAIS FÁCIL DE TRABALHAR...

Eu fico muito invocada, porque eu trabalho numa escola exclusiva e numa que não é. A diretora da escola “grande”, sempre insinua que no “jardinzinho” é muito mais fácil de trabalhar. As próprias pessoas da rede não valorizam o nosso trabalho nem o nosso espaço, até porque ainda se referem a escola como o jardimzinho. Como a gente pode ser reconhecida deste jeito?(Mariana, professora de Educação Infantil, grupo focal)

“Como a gente pode ser reconhecida deste jeito”? A professora levanta uma questão importante, já que ainda dentro dos espaços de trabalho, estando junto com professores com a formação mínima necessária, não existe o reconhecimento do trabalho do professor que está com a Educação Infantil, como esperar que aqueles que desconhecem, seja por formação ou falta de informação, o trabalho que é realizado, valorizem a ação pedagógica da infância como algo realmente importante?

Também no questionário, a importância das escolas exclusivas de Educação Infantil no cenário educacional foram destacadas pelas respondentes, nas questões abertas.

Tentei, deste modo, agrupar as variáveis em categorias a fim de que, assim como aponta Benjamin (1978) funcionassem como coleção. Reunidas pelo que têm em comum, as falas organizam o pensamento e sugerem ao pesquisador um recorte que o permite, ler, interpretar e perceber as convergências e afastamentos.

Nesta análise foi possível perceber que 36% das respondentes atrelaram a importância das escolas exclusivas, ao fato destas terem um planejamento que converge para responder as necessidades das crianças. Das respondentes, 36% atribuíram tal importância ao ambiente, que para elas, indiscutivelmente, faz toda a diferença na

educação das crianças de 4 a 6 anos e permite a troca de experiência entre os profissionais. 13% relacionaram a qualidade das escolas exclusivas ao fato de terem um trabalho focado exclusivamente para a faixa etária que atende.

Dentre as professoras, 26% enfocaram os sentimentos que estão presentes na escola exclusiva de Educação infantil, dando destaque ao carinho e paciência como ingredientes fundamentais. Este dado nos remete à refletir o quanto a dimensão do cuidar, ainda está presente nas relações estabelecidas, no cotidiano escolar. Ainda que paciência e carinho sejam ingredientes importantes nas relações, não podem ser concebidas com exclusivas das escolas exclusivas. Assim como ressalta Kramer (2005) em sua pesquisa, estas falas parecem expressar o ideário de que somente com um forte envolvimento é possível para seguir na Educação Infantil.

As demais respostas não foram agrupadas em categorias, pois apareceram uma única vez, cada. Dentre as respostas estiveram contempladas: qualidade de ensino superior a que é oferecida nas escolas de ciclo, existência do sentimento de pertencimento ao espaço, ambiente mais seguro e acolhedor, leitura de mundo direcionada ao interesse da criança, etc.

A outra questão contemplada no questionário, dizia respeito à escolha da escola exclusiva para atuar. Dentre as categorias, surgidas, 43% atribuíram a escolha ao fato de gostarem de atuar junto às crianças da Educação Infantil. 13% atribuíram a escolha à possibilidade de trocas facilitadas de experiência. Outros 13% disseram não ter sido opção, no entanto destacam que gostam do trabalho que realizam. 10% relacionaram a escolha à proposta pedagógica destes espaços. As demais categorias não foram agrupadas e circularam entre: lugar propício para a formação de hábitos e desenvolvimento, maior interesse dos responsáveis, melhores recursos para trabalhar, ambiente mais agradável e favorável à aprendizagem, permite a realização de atividades lúdicas e artísticas e porque, segundo uma das professoras, nestas escolas são aplicados os conhecimentos estudados nos espaços acadêmicos.

Nesta análise, assim como aponta Kramer (2005) foi possível perceber que a entrada dessas profissionais na profissão e na área de educação infantil se deu por razões diversas e apesar das possíveis dificuldades, elas optaram por permanecer.

A partir da década de 70 no Brasil, a educação da criança de 0 a 6 anos, adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e teorias educacionais. A luta por creches e pré-escolas, em diferentes movimentos sociais, ganhou visibilidade e os governos movimentaram-se para investir e ampliar o atendimento às crianças dessa faixa etária.

Além da Constituição de 88 que representou um grande avanço no que se refere aos direitos da infância, a nova LDB colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e Médio, apontando para a articulação entre os níveis e não um movimento de subordinação.

Barbosa (2007) aponta, no entanto, que nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou aprovação da lei e a divulgou, vem criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e qualificação da Educação Infantil.

A compreensão das crianças enquanto seres ativos produtores de cultura, colocam algumas idéias no centro deste discurso. A infância nos desafia, na medida em que as crianças ao possuírem uma lógica que é só delas, encontram maneiras peculiares de se expressarem, seja através do brinquedo, do sonho, da fantasia. O que nos leva a pensar que a experiência da Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada e desta forma precisa estar pronta para incluir o acolhimento, a segurança, a emoção, a sensibilidade, a curiosidade, a investigação em suas concepções teórica e práticas de ver e trabalhar a infância.

Tais pressupostos, levam a pensar na importância da escola de Educação Infantil. Que espaço é este que destina-se a acolher exclusivamente crianças de 4 a 6 anos?

Na fala das professoras, bem como nos dados dos questionários encontrei o olhar diferenciado para estes espaços. Como disse a professora Rosa, um espaço como este é fundamental.

A história do surgimento da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro traça um percurso de avanços e retrocessos. Vamos do assistencialismo, com as Casas da Criança à transferência das creches para poder da SME e a criação de um departamento específico para este nível de ensino. A necessidade de ampliação do atendimento, leva a abertura de classes de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental. E como ressalta a professora Rosa: - *Nas escolas que não são exclusivas, a Educação Infantil fica excluída.* (Rosa, professora de Educação Infantil, grupo focal.

O espaço não é adequado, o projeto político pedagógico precisa se adequar, os espaços de Centro de Estudos dão ênfase ao trabalho que é realizado no ciclo e a Educação Infantil fica como um “apêndice” da instituição.

A GENTE ACABA TENDO QUE IMPROVISAR TUDO...

Nas escolas que não foram pensadas para atender a Educação Infantil a gente acaba tendo que improvisar tudo. O banheiro é improvisado, os espaços de brincadeira são improvisados, é muito diferente trabalhar numa escola que foi pensada para atender a uma determinada faixa etária e numa que teve que se organizar para atender. (Renata, professora de Educação Infantil, grupo focal)

O relato das professoras não deixam dúvidas de que a inadequação do espaço acaba por comprometer a qualidade do trabalho. Corsino (2004) ao falar dos espaços físicos existentes no município esclarece a diferença entre eles. Segundo a autora, os jardins isolados, foram projetados sob a influência pedagógica de Froebel e apresentam salas e áreas externas espaçosas e equipadas para atender a primeira infância. Já as Casas da Criança, apesar de serem equipadas constituem espaços bem menores de atendimento, assim como os anexos e improvisos nas escolas de ciclo e CIEPs que atendem às crianças de acordo com as possibilidades que vão sendo criadas.

Falamos assim, de um espaço que não nasce pronto, mas que vai ganhando formas, fruto de idéia dos homens sobre o atendimento que deve ser ofertado. No município do Rio de Janeiro, a necessidade de ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil, fez com que as escolas fossem abrindo turmas de Educação Infantil de uma hora para outra, o imprevisto de que nos fala a professora Renata, foi dando conta de atender, ainda que de forma inadequada a demanda de alunos da Educação Infantil. Fruto do pensamento dos homens, ou a favor dos números da política educacional, o fato é que muitos espaços que foram sendo “pensados”, continuam improvisados.

As escolas exclusivas de Educação Infantil, com toda certeza configuram-se como espaços privilegiados para a realização do trabalho a ser desenvolvido na primeira infância. Não somente pelo espaço físico, mas especialmente, porque as ações pedagógicas destinam-se ao atendimento desta faixa etária específica. O percurso de constituição da Educação Infantil na rede municipal bem como a criação destes espaços específicos remonta a história da Educação Infantil no município do Rio e nos leva a pensar que tão melhores serão os espaços destinados a estas crianças quanto melhor preparados forem os professores para atuar nesta etapa de ensino.

Formação não é reciclagem, pois os professores tem uma história que não se descarta, não entram numa máquina e se transformam como papel ou lata. Formação não é capacitação, pois não se trata de tornar pessoas incapazes, capazes. Também não é treinamento, pois o conhecimento é um processo construtivo e o treino supõe algo mecânico e repetitivo. A formação diz respeito a experiência do sujeito a algo que lhe acontece internamente. Pois a experiência que permanece no exterior é apenas um acontecimento, um episódio que não formou nem transformou ninguém, que se perdeu no presente e que, por isso mesmo, não pode ser narrado nem para si mesmo, nem para o outro. A formação do sujeito, da sua subjetividade, dos seus saberes e de suas competências, supõe um processo, uma temporalidade, uma história individual. Não é algo dado, não é dom, mas uma conquista, uma construção contínua que vai nos fazendo ser o que somos. (...) (CORSINO, 2004, p.222)

Os dados sobre as atividades pedagógicas, que estiveram no questionário serão apresentados em uma tabela a fim de garantir uma melhor visualização. Entre as atividades pedagógicas as categorias de resposta variavam entre: sempre, muitas vezes, poucas vezes e nunca.

ATIVIDADES	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
Forneço variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com seus interesses.	70%	23%	7%	X
Leio livros, poemas e histórias para as crianças	73%	23%	4%	X
Invento histórias e poemas com as crianças	23%	50%	27%	X
Ensino as crianças canções, rimas e parlendas	46%	43%	11%	X
Ponho por escrito canções, rimas e parlendas que as crianças conhecem.	20%	33%	40%	7%
Faço jogos que incentivam uma reflexão sobre a linguagem oral	20%	73%	7%	X
Faço jogos que apelam uma reflexão sobre a linguagem escrita	10%	80%	10%	X
Registro por escrito situações, experiências vividas pelas crianças	46%	44%	10%	X
Releio os registros elaborados em voz alta.	66%	28%	6%	X
Realizo atividades de compreensão de textos	40%	46%	10%	4%
Realizo atividades de escrita de histórias e outros relatos.	24%	66%	10%	X
Respondo aos interesses individuais das crianças por sons, letras e palavras	36%	64%	X	X
Promovo situações em que as crianças podem escrever da forma que souberem.	60%	26%	10%	4%
Utilizo e exploro materiais trazidos de casa.	46%	40%	10%	4%
Promovo situações em que as crianças contam histórias oralmente	56%	44%	X	X
Convido as crianças a registrarem o nome nas atividades que realizam.	70%	16%	10%	4%
Promovo atividades valorizando a expressão oral das crianças.	70%	30%	X	X
Utilizo e exploro materiais existentes no meio.	74%	26%	X	X

Nas últimas décadas, em função dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, algumas concepções acerca do trabalho proposto para a Educação Infantil têm acentuado o trabalho relativo ao letramento. Especialmente a partir da divulgação do construtivismo e da Psicogênese de Emília Ferreiro, a percepção de que esse trabalho pode ser desenvolvido de modo a valorizar o acesso da criança às diferentes linguagens, dentre elas a leitura e a escrita, foi ampliado.

Como aponta Soares (2008), a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de leitura e escrita, a criança passou de aprendiz, que necessitava de estímulos externos para produzir respostas, a sujeito ativo capaz de construir conhecimentos.

A didática tradicional trazia em sua proposta procedimentos bastante diferentes dos compatíveis com o construtivismo. A abordagem construtivista, exige dos professores conhecimentos teóricos e a compreensão das decorrências pedagógicas das diferentes opções epistemológicas subjacentes ao ensino. No entanto, a vasta produção de estudos relacionados ao ensino da escrita e da leitura, por vezes dificulta a proposição de uma proposta pedagógica consistente, especialmente porque os moldes construtivos não trabalham com a certeza dos modelos ditos tradicionais, hipóteses, investigações, subjetividade, compõe o cenário de uma proposta que se centra na possibilidade de construir conhecimento.

O confronto entre as abordagens construtivista e tradicional, e, de seus fundamentos epistemológicos, mostra a grande diferença entre elas que devem ser expressas na prática dos professores.

O saber do professor é um saber plural e temporal, envolve vários conhecimentos que surgem em espaços, contextos diversificados: da formação acadêmica, das escolas em que foram formados, da família, da participação em atividades culturais, da instituição em que trabalham. Assim, retomando Tardif (2002) *a partir dos saberes adquiridos através da experiência profissional, o professor julga a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos (p.48), como também, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática (p.48).*

O reconhecimento da prática como importante meio de produção de saberes não expropria a importância dos referenciais teóricos, não se trata de fornecer manuais ou receitas, mas fornecer subsídios teóricos que auxiliem na reflexão sobre a prática.

Em situação de efervescência da proposta construtivista nos meios escolares, o processo de incorporação de tal teoria pelo professorado ganha relevância, visto que envolve a relação entre diversos saberes práticos e teóricos.

Na Educação Infantil a questão que se coloca é a de saber como se dá a interpretação das idéias construtivistas na prática pedagógica num segmento que atende crianças singulares, com características cognitivas específicas, que propõe para o ensino a necessidade de cuidados particulares com referência à construção da leitura e da escrita.

Os dados trazidos nos questionários revelam práticas pedagógicas pautadas numa proposta de construção de conhecimento e reflexão sobre a linguagem como importante meio de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esta investigação buscou identificar em que consistem as práticas pedagógicas dos professores no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita e as tendências pedagógicas predominantes no trabalho docente.

Os dados do quadro 3, referente a frequência das atividades de leitura e escrita, revelaram que, dentre as atividades listadas, a frequência preponderante de realização das mesmas variou entre sempre e muitas vezes. No entanto, algumas categorias merecem destaque em função do aparecimento das variáveis: poucas vezes e nunca. O percentual relativo a criação espontânea de histórias junto às crianças, totalizou 27% das que revelaram que fazem este tipo de atividade poucas vezes. Um outro destaque refere-se a frequência com que os professores colocam por escrito canções, rimas e parlendas que as crianças conhecem, os números revelam que 40% das professoras não tem por hábito realizar este tipo de atividade e 7% nunca realizam. Outra categoria, relativa à frequência com que solicitam que os alunos escrevam seus nomes nas atividades, entre poucas vezes e nunca, somou-se um percentual de 14%. Sobre a possibilidade de promover situações em que as crianças possam escrever da maneira que quiserem, também se somou entre poucas vezes e nunca, um percentual de 14%. Com relação a exploração de materiais trazidos de casa pelas crianças, entre poucas vezes e nunca, somou-se um percentual de 14%. Das respondentes, 10% disseram realizar poucas vezes atividades de escrita de histórias e outros relatos. Sobre as atividades de compreensão de textos, somando-se as categorias poucas vezes e nunca foram quantificados 14%. Com relação a utilização de jogos que apelem uma reflexão sobre a língua escrita e o registro por escrito de situações e experiências vividas pelas crianças, 10%, em cada uma das categorias citadas dizem realizar estas atividades poucas vezes. 7% dizem utilizar poucas vezes jogos que incentivem uma reflexão sobre a língua oral

e outros 7% dizem fornecer variedade de livros, de acordo com o interesse das crianças, poucas vezes.

Embora, os percentuais tenham variado preponderantemente entre sempre e muitas vezes, as porcentagens citadas, referentes as ações que são realizadas poucas vezes ou nunca, são expressivas, pois trata-se de profissionais atuando numa rede de ensino que se propõe trabalhar na perspectiva de construção do conhecimento, nas diferentes linguagens, entre elas, a língua oral e a língua escrita. Diante das variantes, algumas indagações se colocam: Estariam, as ações de formação, contemplando todos os profissionais que atuam na Educação Infantil? A reflexão sobre a linguagem como importante meio de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é priorizada nas classes de Educação Infantil? As atividades que as professoras dizem realizar com maior frequência, estariam de fato, subsidiadas por concepções de construção de conhecimento e reflexão sobre a língua oral e escrita?

É necessário, mais uma vez refletir que os dados apontam caminhos, abrem questões, mas não encerram em si, a compreensão das práticas efetivadas nos diferentes cotidianos das escolas exclusivas de Educação Infantil.

Levantada a questão sobre a concepção e o tipo de trabalho que permeia a Educação Infantil quando se trata da aquisição da leitura e da escrita, as professoras destacaram alguns aspectos a partir dos quais orientam e compreendem suas práticas:

A LEITURA É UMA COISA SUPER NATURAL

A criança quando chega aqui na escola, você chega na cozinha e pede, abre a geladeira e pega uma lata de coca-cola, pode ter várias coisas, ela vai trazer para você a lata de coca-cola. Então a leitura é uma coisa super natural. Eu tinha o maior medo de trabalhar no ciclo, porque eu dizia assim: Eu não nasci para alfabetizar. Esse ano eu estou com uma turma de primeiro ano do ciclo e com a Educação Infantil e eu vi que quando você parte da vivência da criança, quando você começa a explorar tudo o que ela usa, ela descobre a leitura, muito mais fácil até que a escrita. E na minha escola, na minha turma, a gente prova isso o tempo inteiro. Esse é um objetivo bem claro na cabeça da gente. Eles tem esse interesse sim, eles manuseiam muito os livros, eles começam a perguntar os nomes das letras, eles fazem as comparações e a gente estimula. Se a gente tivesse uma parceria da família, eu acho que o sucesso seria maior. (Rosa, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A professora Rosa faz referência ao aprendizado da leitura como algo natural. A leitura de mundo, aliada a leitura da palavra. Neste sentido Sampaio (2000) ajuda a compreender a importante relação da criança com o seu mundo, como canal capaz de possibilitar aprendizagem e ressalta que a discursividade da construção da linguagem é marcada por uma rede de interações que integra a criança ao seu meio sócio-histórico-cultural.

Ao falar sobre o aprendizado da leitura e da escrita, a professora enfatiza o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como processos distintos:

(...)Assim a criança descobre a leitura mais fácil que a escrita.(...)

Esta proposição trabalhe talvez com a concepção de que a criança primeiro aprende para depois se desenvolver, contrariando o que nos coloca Vygotsky (1992) de que desenvolvimento e aprendizagem são processos simultâneos. Assim, a leitura e a escrita se farão presentes tamanha seja a inserção e participação da criança em atividades que envolvam estas habilidades. Smolka (1988) reitera a concepção acerca da aquisição da leitura e da escrita, estabelecendo-a como um processo discursivo, onde a criança aprende a ouvir o outro pela leitura e aprende a falar e dizer o que quer pela escrita.

A LEITURA E A ESCRITA ESTÃO VIVAS NA NOSSA SALA

Acho que a leitura e a escrita estão vivas na nossa sala, de forma que não tem aquele momento: Ah! Agora é hora de leitura, ah! Agora é hora de escrever! Eu acho que é um acontecimento, tudo o que está circulando, tudo o que está se criando, sendo construído, a leitura e a escrita estão ali inseridas. Através do diálogo, sendo exploradas, sendo propostas. Eu acho que é uma articulação, não tem como ter um corte, não tem um momento específico, não tem uma fase para acontecer (Viviane, professora de Educação Infantil, grupo focal)

A leitura e a escrita ganham vida na fala da professora Viviane e na sua sala de aula. A leitura e a escrita concebidas como parte do processo geral de educação, não precisam de um momento específico para acontecer. A linguagem viva, cheia de sentidos, impregnada de histórias não se deixa aprisionar pelos conteúdos específicos e nas situações em que há espaço para a pluralidade de significações, ela acontece.

A NATÁLIA ME DESPERTOU PARA A ESCRITA

Na contação de histórias, no projeto “leva e traz” da escola, a aluna levou o livro, A bota do bode, para casa e quando realizou a leitura na sala, eu senti a necessidade de trabalhar com eles a noção de temporalidade. Fui questionando cada animal que aparecia primeiro, o que ele fazia depois, para quem ele entregava a bota, e fomos construindo os desenhos, dando estas seqüências. A Natália me despertou, num grupo de 4 anos, ela me despertou para a escrita. Apesar da leitura e da escrita estarem o tempo todo inseridas dentro da dinâmica da sala. Eu talvez nunca tivesse percebido que eles estariam realizando por conta própria (...) Esse foi um acontecimento muito importante para mim. (Viviane, professora de Educação Infantil, grupo focal)

(...) A Natália me despertou num grupo de 4 anos, ela me despertou para a escrita(...)

Na fala da professora, o destaque que é dado ao trabalho que realiza, esbarra no modo pelo qual compreende o caminho trilhado pela Natália. A professora ressalta o quanto fica surpresa ao perceber, que mesmo num grupo de 4 anos, sua aluna demonstra estar se apropriando da leitura e da escrita. Deste modo, tenta determinar um momento para que tais questões sejam mais facilmente assimiladas. Se no grupo de quatro anos as práticas de leitura se fazem presentes, tal qual aponta a professora, a perspectiva de desenvolvimento demonstrado pela aluna deveria ser vista como consequência do trabalho .

ESSE ALUNO NÃO É VISTO COMO LEITOR

A gente percebe esse aluno como leitor, e quando a gente está na escola que também tem ciclo, esse aluno não é visto como leitor. Só os que estão no ciclo. (Renata, professora de Educação Infantil, grupo focal)

FUI EU QUE ESCREVI...

Quando a escola de Educação Infantil percebe e valoriza isso, a criança percebe que ela tem a capacidade e que ela é leitora e que ela sabe escrever. Quando você dá a ela essa possibilidade, ela caminha tranquilamente, gosta e procura. A escola de Educação Infantil faz este trabalho, fica muito gostoso e você nem precisa forçar, eles próprios vão trazendo e explorando. A gente começa a perceber quando eles vão trazendo bilhetinho e dizem assim: fui eu que escrevi. (Zilda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

FOI DE POUQUINHO EM POUQUINHO

Tudo isso faz da criança, participante do mundo. A minha aluna começou com as cartinhas. Agora lê e escreve com uma propriedade que é só dela. Lê história para os colegas e as crianças ficam olhando e querem fazer igual, porque elas pensam que se a colega pode, elas também podem. Foi de pouquinho em pouquinho, quando a gente viu, ela desabrochou de uma vez. Tem gente que não acredita, só acredita quem vê. (Mariana, professora de Educação Infantil, grupo focal)

ELA COMEÇA A QUERER REGISTRAR

Quando a criança percebe a função social da leitura e da escrita fica tudo muito mais legal! (Sônia, professora de Educação Infantil, grupo focal)

Quando a criança percebe que pode colocar no papel aquilo que ela sente, que leu e viu, aquilo vai mexendo com as estruturas dela e começa a querer registrar. É interessante esse processo, aí, reconhecer e trabalhar os símbolos gráficos fica muito mais fácil. (Zilda, professora de Educação Infantil, grupo focal)

Diante daqueles que já dominam o código escrito, o aluno da Educação Infantil deixa de ser visto como leitor, e assume o papel do “vir a ser”, nele é visto aquilo que falta, para se tornar competente e assim como aponta a professora Renata, frente aos alunos do ciclo, as crianças da Educação Infantil, perdem sua especificidade e a capacidade de “ler” sem “saber ler” e de escreve sem “saber escrever”. Quando a criança é valorizada como produtora de significados, percebe-se como leitora e escritora e começa a querer registrar e se envolve com as práticas de leitura.

Tardif (2002) assinala que os professores produzem ou tentam produzir saberes por meio dos quais compreendem e dominam sua prática, defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Tardif (2002) compreende que o saber do professor engloba os saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Essa concepção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Cada professora fala sobre sua prática, permeada de seus saberes, constituídos nas relações estabelecidas no cotidiano. O relato das professoras bem como os dados do questionário aponta a repercussão das pesquisas acerca do trabalho a ser realizado com a leitura e a escrita na Educação Infantil. As professoras falam em manuseio de livros, de leitura de mundo, de conceber o aluno como leitor, das experiências do dia-a-dia. Remetem-nos a uma educação pautada no princípio de construção de conhecimento. Rejeitam o modelo dos métodos de ensino, onde impera a questão da técnica e de uma escola preparatória.

Nos meios acadêmicos a questão entre psicomotricidade e alfabetização/letramento parece estar superada, embora ainda vejamos nas escolas a grande ênfase que é dada a natureza psicomotora.

Não estive nas salas de aula, analisando as práticas, as falas e os dados, porém, parecem fazer referência a uma concepção de educação onde o aprendizado produz algo de novo no desenvolvimento da criança, embora, algumas falas deixem pistas e proponham reflexões que ajudam a pensar o modo pelo qual as professoras incorporam os saberes teóricos à prática pedagógica.

Diante de tudo o que foi exposto, cabe a reflexão sobre a importância da escola oferecer a possibilidade de convívio da criança com a leitura e a escrita nas diferentes situações, para que assim possa redimensionar a perspectiva de pré-escola como período preparatório, viabilizando práticas que favoreçam a construção da leitura e da escrita, respaldadas na construção de conhecimento.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: REUNINDO ALGUMAS PISTAS DEIXADAS PELO CAMINHO

Homens nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos; de qualquer forma estamos sempre definindo rotas- o foco de nossas compreensões. (GERALDI, 1993)

Durante a trajetória da pesquisa, assumi algumas rotas, muitas vezes desviadas. Precisei mover o leme, buscar outros caminhos em busca do foco. Tenho certeza de que ainda terei muitos mares a navegar, roteiros e viagens que marcarão a minha história e minha formação.

Nessa dissertação, busquei, a partir da coleta de dados e dos relatos das professoras, fazer um levantamento do trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas exclusivas de Educação Infantil da 8ª CRE do município do Rio de Janeiro, especialmente no que se refere ao trabalho e concepções dos professores sobre a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, tracei o perfil sócio-econômico-cultural das professoras, buscando subsídios para refletir sobre a formação inicial e continuada e sua relação com a prática efetivada nas classes de Educação Infantil.

O processo dialógico que se colocou entre os sujeitos da pesquisa, os textos que subsidiaram as reflexões teóricas e o meu processo de construção de conhecimento, foram ampliando o horizonte de possibilidades, alterando alguns trajetos e redirecionando o desenvolvimento da pesquisa.

Optei por trazer a minha trajetória a fim de contextualizar a escolha pelo tema de pesquisa. Em seguida, tratei de esclarecer minha opção teórico-metodológica e o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. Mostrei a poeira que fui encontrando no percurso e procurei dar visibilidade às inúmeras idas e vindas pela qual o trabalho passou

Ao tratar da construção do sentimento de infância, procurei trazer a minha história de criança, assumindo a perspectiva de experiência de Benjamin e a percepção de alteridade como significadora das relações estabelecidas entre adultos e crianças.

As diferentes perspectivas de infância situadas na história me ajudaram a ampliar o olhar sobre a infância e suas implicações na educação que se destina a elas.

Etimologicamente, a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa aquele que não tem voz. A criança “sem voz” deu a palavra aos adultos que sobre ela tem projetado, ao longo do tempo, diferentes discursos e saberes.

No entanto, o mundo moderno tem multiplicado a polifonia das vozes infantis, trazendo-as, em alguns momentos, para o centro da cena. Assim, a noção que se abre sobre a infância aponta para a compreensão da criança como sujeito histórico, produtor de cultura e dá a ela o direito de dizer a sua palavra.

A Educação Infantil vem passando por um contínuo processo de transformações, que foram sendo incorporadas à legislação. No entanto, a certeza de que os avanços legislativos propõe desafios, não imputa à sociedade uma mudança repentina. Inicialmente é necessário pensar em mudança de concepção, a partir de um movimento de discussão e reflexão, além disso, é fundamental a clareza de que tanto a implementação das leis como a definição de políticas acontecem no bojo de um contexto social, cultural e econômico.

A compreensão da criança como sujeito histórico, contextualizado e singular, necessitar ser base para qualquer proposta de mudança e reflexão sobre a infância e nessa constatação, a criança passa a ter direito a uma Educação Infantil de qualidade.

A concepção de criança como cidadã gera uma importante contribuição na LDB, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reserva a ela um papel importante no sistema de ensino; de iniciar a formação a que toda criança tem direito para o exercício da cidadania.

A infância despojada de preceitos, preconceitos e pré-determinações encontra espaço para conceber a criança como um todo, num processo de constituição dos sujeitos, subsidiado não por um modelo de transmissão de saberes, mas de produção de sentidos e criação de significados.

No Rio de Janeiro, a constatação da expansão do atendimento às crianças de 4 a 6 anos é animadora, no entanto, esta expansão necessita estar atrelada a qualidade de atendimento, o que implica no investimento tanto de recursos materiais como na formação contínua do profissional de educação.

Conforme já citado, uma política de qualidade para Educação Infantil necessita estar atenta às necessidades e compreender a realidade das práticas cotidianas, proporcionando condições de funcionamento dos estabelecimentos infantis e a completa

formação para seus profissionais. É necessário compreender a Educação Infantil como parte de uma política educacional mais geral, que precisa lidar com outras instancias públicas, especialmente quando se trata de uma população infantil pobre.

Os entraves e mecanismos de produção do fracasso escolar revestem as escolas de suposições e convicções acerca de sua origem, questionamos desde a função social da escola, passando pela reprodução da divisão e segregação social, ao papel do professor neste processo.

No que se refere a formação, caminho na perspectiva de pensá-la como viés para a consolidação de uma proposta educacional pautada na transformação social e no reconhecimento do outro, como sujeito, na medida em que são concebidos como sujeitos sociais, formados na e pela linguagem e produtores de cultura.

Tratando-se da educação de 0 a 6 anos, em que historicamente as funções guardiãs, se sobrepõem as funções educacionais, um dos desafios está em lutar pela obrigatoriedade da formação mínima para o exercício do magistério e pela valorização do profissional que atua na Educação Infantil.

Cabe ainda registrar que os baixos salários, as escassez de material pedagógico, o excessivo número de alunos por turma, determinam, ao lado da formação a organização e a qualidade do trabalho pedagógico. As falas das professoras puxam fios que ajudam a refletir sobre as atuais condições de trabalho. A necessidade de trabalhar em horário integral para garantir um salário melhor, as ações de formação, que segundo as professoras encontram muito mais força no Ensino Fundamental e as iniciativas isoladas de formação contribuem para a queda da qualidade do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, é necessário pensar, mesmo diante das adversidades, como é possível promover autonomia e a apropriação do saber e do fazer, necessários a uma atuação que garanta a qualidade da educação?

O caminho para a formação não encontra solução na implementação de pacotes pedagógicos “pré-fabricados” por instâncias superiores, mas na proposição sistemática de formação em serviço, de modo a levar o professor a agir, respaldado na reflexão sobre a sua prática.

Buscando na teoria subsídios que me ajudassem a refletir sobre a prática, encontrei em Vygostky a dimensão criadora e constituidora da linguagem e em Bakhtin a dimensão ideológica. Assim, foi possível compreender que a realidade é um texto que se constrói nos encontros e desencontros dos sujeitos e como tal deve estar aberto à construção dos múltiplos significados produzidos pela singularidade das experiências e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos.

O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil aponta para a necessidade de participação em situações reais e significativas de leitura e escrita,

Vygostky (1992) fala da relevância que a leitura e a escrita devem ter na vida da criança e Bakthin (1992) aponta para a necessidade de vivenciar diferentes contextos de enunciação de modo a ampliar o acesso às diferentes culturas. Tanto para Vygotsky quanto para Bakthin, a criança é concebida como sujeito que na interação com seus pares torna viva a linguagem. Assim, a linguagem, sob qualquer forma que se apresente, exerce um poder de mediação entre o homem e o mundo, sendo para além de um instrumento de comunicação, um instrumento de produção de significado.

Busquei traçar o perfil de professores de Educação Infantil das escolas exclusivas da 8ª CRE, neste percurso, levantei dados através dos questionários aplicados e do grupo focal e importantes aspectos foram ganhando destaque:

- O necessário cuidado com a formação dos profissionais. Importantes considerações, desde a formação inicial, até a formação continuada, escassez de ações contínuas de formação e as práticas isoladas de formação que contribuem para o efeito “cascata” que não produz conhecimento.
- O acesso dos professores às diferentes manifestações culturais também compreendidas como importante fonte de ampliação de conhecimento, cultura e formação.
- A organização dos espaços destinados às crianças de 4 a 6 anos e a importância das escolas exclusivas, concebidas pelas professoras como espaço privilegiado de construção de conhecimento e reflexão sobre a prática pedagógica.
- As práticas pedagógicas de leitura e escrita apareceram com grande frequência nos dados coletados e os relatos do grupo focal suscitaram reflexões sobre a apropriação da linguagem compreendida como processo.

Estes foram alguns dos eixos que me pareceram necessários abordar e que se enraízam na proposição de ações no âmbito de uma política educacional comprometida com a qualidade. Uma política que precisa estar em consonância com a perspectiva de criança enquanto sujeito que se constrói em interação com a vida social e que não vai para a pré-escola com o objetivo de se preparar para aprender, mas que aprende a cada situação vivida nas relações que vão sendo construídas ao longo de sua trajetória.

REFERÊNCIAS :

AMBROMOVAY, M. e RUA, G.M. Pesquisa sobre vitimização e racismo na escola: grupo focal: UNESCO, 2003.

AMORIM, Marília. Alteridades e formas de saber. III conferencia de Pesquisa sócio-culturais. Campinas, 2000.

ÀRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZÍLIO, C. (org) Infancia tutelada e Educação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1993.

CAMPOS, M. M., Füllgraf, J. B. G. & Wiggers, V. (2006). Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, 36 (127), 87-128.

CASTRO, M. e VILELA, R. Profissão docente: reletindo sobre a experiência da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: Itinerários da pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORSINO, P. E NUNES, M. F. Buscando dados da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, S. (org). Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. PUC-RIO, 2001.

CORSINO, P. Infância e linguagem: observando duas turmas de Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: XII ENDIPE, Curitiba, 2004.

_____, Infância , linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Departamento de Educação da Puc. Rio de Janeiro, 2003.

COTRIM, Carlini Beatriz, Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo: São Paulo. Rev. Saúde Pública vol.30 no.3, 1996.

DIDONET, V. CORSINO, P. e NUNES, M. F. - Caring and Learning Together: Cross-national Research Project on the Integration of Early Childhood Care, 2009 (mimeo).

FANFANI, Emilio Tenti La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Emilio Tenti Fanfani. Siglo XXI: Argentina, 2007.

FARIAS. S. História e política da Educação Infantil. In: Kramer, S. Et alli. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERREIRO, E. E TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, P. M. : os acertos ficam com a gente e os erros também: Um estudo sobre o saber docente das professoras alfabetizadoras. In;/ PAIVA, E. (org). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, M. C. e KUHLMANN, M. Jr. Os intelectuais da história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

FREINET, Célestin. A educação do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra , 2005.

GENTILI, P. S. (orgs) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de letras, 1996.

GHIRALDELLI, P. Jr. História da Educação Brasileira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação, 2ª ed.:Lisboa, 1992.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, ANTONIO Vidas de professores. 2ª ed. Porto, Porto Editora, 1992

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. 28ª Reunião Anual da Anped. GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Caxambu, 2005 – acesso em junho de 2007.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica. In: Freitas M. T. A. et alii (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

JOBIM E SOUZA, S. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, Sonia . Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. Por entre as pedras. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 7ª ed.2003.

_____. Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2004.

_____(org). Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

_____(orgs). Ciências Humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____(org). Infância: fios e desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. (Docente): Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie; Nuevamerica; 1999.

KONDER, L. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LOBO, A. P. A formação do profissional de Educação Infantil: uma análise no contexto das políticas educacionais da década de 90 no Brasil. In: PAIVA, E. Pesquisando a formação de professores: Rio de janeiro: DP&A, 2003.

LEITE, A. F, e GARCIA, R. L. (orgs) Em defesa da Educação Infantil . Rio de janeiro: DP&A, 2000.

MARTIN, A. M. A avaliação das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. In: GEDEI, Revista do grupo de estudos para o desenvolvimento da infância , 7ª ed. Porto: Porto Editora, nov de 2005.

MORGADO, J. C. Educar no século XXI: que papel para o professor. Rio DE janeiro:DP&A, 2004.

MOREIRA, A. F (orgs). Currículo: pensar, sentir e agir. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

MULTIEDUCAÇÃO, Temas em debate. Educação Infantil: Revendo o percurso no diálogo com os educadores. Secretaria Municipal de Educação: Rio de Janeiro, 2003.

MACEDO, M. R. M. O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância, música e cultura de massa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, R.F.M. e PEREIRA, R.M. Buscando o mito nas malhas da razão: Uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, S. E JOMIM E SOUZA, S. (orgs). História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro um estudo das estratégias municipais de atendimento. Tese de Doutorado em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

_____; Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professores alfabetizadores. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 1995.

_____. (org). O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. UNESCO: Editora Moderna, 2004.

NUNES, M. F. R. (Org.) ; GUIMARAES, D. O. (Org.) ; KRAMER, Sonia (Org.) ; LEITE, M. I. (Org.) . Infância e educação infantil. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. v. 1

OSWALD, M. L. Infância e história : leitura e escrita como prática de narrativa. In:

PAIVA, E. (org). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, R. M. RIBES. . Escola e Produção Cultural - Programa Um Salto Para o Futuro - TVE Brasil. 2002.

PCN: Educação Infantil, Brasília: MEC, 1998.

PESAVENTO, S. J. História e história cultural. Belo Horizonte: Autêntica , 2004.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRADO, G.V.T. (Org.) SOLIGO, R. A. (Org.) ;. Porque escrever é fazer história - Revelações - Subversões - Superações. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. v. 1. 362 p.

RIZZO, G. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

RODRIGUES, C. C. O sentido e a irracionalidade da vida diante o limite da existência no contexto pós-moderno: leitura simbólica do filme “click”. São Paulo: PUC, 2009. In: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st4/Rodrigues,%20Catia%20Cilene%20Lima.pdf> - acesso em fevereiro de 2009.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D (org). Filosofia da Educação Brasileira, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SAMPAIO, C. S. A alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (org). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Mediação pedagógica: o papel do outro no processo de ensino-aprendizagem. In: KRUG, A. R. F. (org) Ciclos em revista: A construção de uma outra escola possível, vol. 1. Rio de Janeiro : Walk editora, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Multieducação, Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1996.

SMOLKA, B. L. A. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. Trabalho encomendado para o GT 10, 27ª Reunião da Anped. Caxambu, 2004 – acesso em maio de 2008 em www.anped.org.br.

_____. Letramento: Um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 26ª Reunião Anual da ANPED, GT 10: Alfabetização, leitura e escrita: Poços de Caldas, 2003. Acesso em maio de 2008 em www.anped.org.br.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, Lev. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 2003.

