



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BEZERRA DE ALMEIDA

LEITURA E ESCRITA:

VOZES E IMAGENS DO PROINFÂNCIA NO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro

2015

FERNANDA BEZERRA DE ALMEIDA

LEITURA E ESCRITA:

VOZES E IMAGENS DO PROINFÂNCIA NO 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 obtenção do título de mestre em Educação.

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

Rio de Janeiro

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

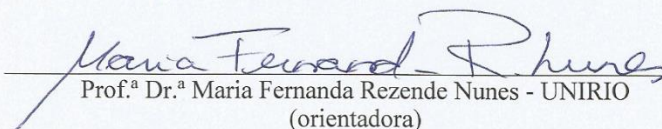
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


Fernanda Bezerra de Almeida

“Leitura e Escrita: Vozes e imagens do Proinfância no Rio de Janeiro”

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 28 / 05 / 2015


Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Rezende Nunes - UNIRIO
(orientadora)


Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes - UNIRIO
(membro interno)


Prof.^a Dr.^a Sonia Kramer - PUC-Rio
(membro externo)

Pai

Você me ensinou o respeito pela terra,

o gosto pelos livros

e a persistência diante da vida.

Este trabalho é dedicado a você,

que agora repousa nos braços dos

cacaueiros.

Cigarras de infância, os prantos

nas cavernas da fazenda Mirabela.

Na juventude, cigarras de procela

em Itabuna, Salvador e outros cantos.

No Rio, cigarras desencantos

de amor, de batalhas sem tutela.

Em qualquer tempo, uma seqüela de

de mágoas, de ânsias e acalantos.

Cigarras sempre, música que embala

aqui, em Paris ou em Bengala.

Recomeçar, como? Não há portas.

Hélio Pólvora - Cigarras da vida inteira

AGRADECIMENTOS

À professora e amiga Maria Fernanda, pela leitura atenta e comentários precisos, pela generosidade e companheirismo. Você é um exemplo de responsabilidade e compromisso com as crianças e sinto-me honrada de fazer parte dessa história.

Às professoras Sonia Kramer e Claudia Fernandes, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas trazidas no exame de qualificação. Muito obrigada!

Aos meus colegas do grupo do EIPP, pelos momentos de partilha e aprendizagens vividos nos encontros de pesquisa.

Ao Leandro, companheiro de jornada, pela parceria e troca nos trabalhos realizados e pela alegria de sua companhia no dia-a-dia e durante nossas viagens.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio, pelos conhecimentos compartilhados e pela dedicação e empenho no trabalho.

Aos gestores, professores e auxiliares dos municípios pesquisados, por abrirem suas portas para o EIPP, viabilizando a escrita deste trabalho.

Aos meus colegas e alunos da Fundação Osório, com quem aprendo e me renovo na convivência diária.

Ao Márcio, meu amor, cúmplice, companheiro de todas as horas e leitor dos meus textos. Obrigada pelo incentivo, pela palavra de força, pela parceria, pelo café quentinho da madrugada e pelo abraço apertado que torna a vida mais leve.

À minha mãe querida, obrigada por compreender a ausência dos últimos dias.

À minha tia Neusinha, pelas histórias contadas na infância que ficaram na memória e contribuíram para que eu também me tornasse leitora.

À tia Carminha (em memória) pelo incentivo constante e por acreditar em mim, sempre.

À minha filha Danielle, pelo apoio em minhas escolhas.

A Deus, pelo dom da vida.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo conhecer e refletir sobre as concepções de infância, leitura e escrita, que fomentam as práticas e a organização dos ambientes em sete unidades do Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, localizadas em cinco regiões do estado do Rio de Janeiro: Metropolitana, Costa Verde, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba e Norte Fluminense. A metodologia consiste em um diálogo das imagens fotográficas dos murais, trabalhos expostos, cartazes, portfólios e cadernos com os registros de campo das entrevistas com gestores, professores e auxiliares e observações das práticas nas salas de aula. Analisa as concepções de leitura, escrita e conhecimento e faz aproximações e distanciamentos das práticas, com as políticas previstas. O diálogo busca sustentação teórica em Walter Benjamin, inspirado na figura do colecionador, que suscita um olhar sobre a singularidade como possibilidade de apreensão da totalidade. A combinação das fotos das diferentes unidades produz saberes sobre a realidade da Educação Infantil e deixa vestígios sobre as concepções de infância que norteiam as práticas com as crianças. Verifica-se que a organização dos espaços para a dinâmica com as crianças e os trabalhos nos murais, portfólios e cadernos indicam um processo de escolarização precoce em curso, com a maioria das produções direcionadas para o aprendizado de letras e números, presentes em todas as unidades pesquisadas, apesar da distância geográfica. Nesse sentido, a pesquisa, ao ter como foco as concepções e práticas de leitura e escrita, evidenciou a necessidade de reorganização dos espaços e rotinas, privilegiando as interações e brincadeiras e o contato com diferentes gêneros discursivos, entre eles a literatura. No momento de expansão do atendimento da Educação Infantil pública, cuja demanda de população infantil vem crescendo, é relevante pensar sobre questões que contribuam para a qualidade do atendimento, em prol da criação de espaços educativos dialógicos, centrado no lúdico e nas artes, com vistas a formação de futuros leitores e escritores.

Palavras-chave: Educação infantil; concepção de infância leitura e escrita; organização do espaço.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo evaluar y reflexionar sobre las concepciones de la infancia, la lectura y la escritura que fomentan las prácticas y la organización de los ambientes en siete unidades del PROINFANCIA - Programa Nacional de Reestructuración y Adquisición de Equipamientos para las Escuelas Públicas de Educación Infantil - ubicadas en cinco regiones del estado de Río de Janeiro: Metropolitana, Costa Verde, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba y Norte Fluminense. La metodología consiste en un diálogo entre las imágenes fotográficas de los murales, de los trabajos expuestos, carteles, portafolios, cuadernos, con los registros de campo recogidos en las entrevistas con los directores, maestros y auxiliares y las observaciones de las prácticas en las aulas. Analiza las concepciones de la lectura, la escritura y el conocimiento y hace similitudes y diferencias de la práctica, con las políticas planificadas. El marco teórico busca el diálogo con Walter Benjamin, inspirado en la figura del colector, lo que plantea una mirada respecto a la singularidad y la posibilidad de la comprensión de la totalidad. La combinación de las fotografías de las diferentes unidades produce conocimientos sobre la realidad de la educación en la Primera Infancia y deja huellas en las concepciones de infancia que guían la práctica con los niños. Parece ser que la organización de los espacios a la dinámica con los niños y los trabajos de los murales, portafolios y cuadernos indican un proceso de escolarización temprana en marcha, con la mayoría de producciones dirigidas para el aprendizaje de letras y números, lo que está presente en todas las unidades investigadas, a pesar de la distancia geográfica. En este sentido, la investigación, por haberse centrado en los conceptos y las prácticas de lectura y escritura, mostró la necesidad de reorganización de los espacios y de las rutinas, de modo a privilegiar las interacciones y juegos y el contacto con diferentes géneros discursivos, incluyendo la literatura. En este momento de expansión de los servicios de la Educación Infantil pública, cuya demanda de la población infantil está creciendo, es importante pensar en los problemas que contribuyen a la calidad del atendimento, para la creación de espacios educativos dialógicos, centrándose en la diversión y las artes, con miras a la educación de los futuros lectores y escritores.

Palabras clave: Educación infantil; concepción de lectura y escritura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 10
-------------------------	-------

CAPÍTULO I: Trajetória Teórico – Metodológica da Pesquisa

1.1 – Educação Infantil: conquistas e desafios	p. 14
1.2 – Conhecendo o campo e os sujeitos da pesquisa	p. 16
1.3 - Percorrendo o campo com Walter Benjamin e outros autores	p. 24
1.4 – Imagem como narrativa e produção de conhecimento	p. 29

CAPÍTULO II: Infância, Leitura e Escrita

p. 32

2.1 - Leitura e escrita na educação infantil. Pode? Algumas reflexões sobre o tema.....	p. 32
2.2 – Dando início ao debate ... E as crianças? Quem são elas?	p. 37
2.3 - Linguagem, leitura e escrita	p. 39

CAPÍTULO III: Percorrendo os diferentes espaços do Proinfância.....

p.44

3.1 – Abrindo o portão	p.44
3.2 – 1,2,3 e já? Neste pátio tem brincadeira?	p. 48
3.3 – Mamãe posso ir? Quando passos? Enveredando pelas salas da creche e pré-escola.	p. 50
3.4 – Cadê o livro que estava aqui? O gato comeu!	p. 51
3.5 – Nesta sala tem conversa? Artes? Música?	p. 53
3.6 – Refletindo sobre os espaços: o que eles dizem?	p. 56

CAPÍTULO IV: Caminhando pelas salas das unidades: Dialogando com os murais e com as práticas.

p. 58

4.1- Passagens pelo Proinfância:

. A escola Colorida	p.61
. A escola Preparatória	p.68
. A escola Atenta	p.76
. A escola da Imaginação	p.81
.A escola Trabalhadora.....	p.85
. A escola Campeã	p.89
. A escola Brilhante	p.94
4.2 – Organizando a coleção de escolas	p.100
4.3 - Dialogando com os murais: o que eles nos dizem?	p.102
4.4 – E as práticas de leitura, escrita e literatura?	p.106
5. CAPÍTULO V: Considerações finais	p.110
6. RECOMENDAÇÕES	p.113
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.115
7. APÊNDICE	p.121
8. ANEXOS	p.128

INTRODUÇÃO

Pensar sobre minha relação com o objeto desta investigação - leitura, escrita e educação infantil - me faz lembrar passagens guardadas da infância e experiências vividas ao longo de minha trajetória profissional. Momentos que renascem, na medida em que escrevo, tornando vivo o caminho trilhado, renovando forças, estabelecendo novos diálogos entre passado e presente, gerando uma narrativa e novas possibilidades de pensar o futuro.

Minha relação com a leitura e a escrita iniciou-se bem antes da hora prevista de entrada na escola. Já nasci cercada por livros, que se multiplicavam na medida em que eu crescia, nascendo das estantes e se avolumando por todos os cantos e paredes de nossa casa.

Meu pai, apesar de ávido leitor, era de poucas palavras. Jornalista e crítico literário, escrevia muito, páginas e páginas, horas a fio, e eu, enquanto isso, bem pequena, embalada ao som da máquina de escrever, ficava na ponta dos pés percorrendo a estante interminável, me apropriando das cores, formas e letras dos títulos, sentindo o cheiro que exalava das edições novinhas que ele trazia debaixo do braço, toda semana.

Quando aprendi a ler, ao contrário dele, gostava de falar sobre as histórias que lia e recontá-las. Quando viajava para nossa casa no interior do Estado do Rio, reunia a criançada da rua na varanda, abria a maleta de livros e começava o jogo do faz de conta. Era uma gostosa brincadeira de escolinha, onde eu, a pequena professora, contava histórias e mais histórias. A criançada viajava comigo na narrativa, tornando vivo o fragmento de Walter Benjamin: “Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada”. Eu me sentia importante porque era ouvida e contribuía com uma novidade, já que eram crianças oriundas de uma área rural e mantinham contato restrito com livros. Ao mesmo tempo, aprendia a subir na mangueira, a comer fruta no pé e a me livrar dos carrapatos e carrapichos, quando voltávamos das brincadeiras no alto do morro.

Foi nesses momentos vividos na infância que iniciei minha trajetória de leitora e professora. As conversas à beira do fogão de lenha, a troca de experiências, as histórias de

mundos distantes habitados por princesas com pele de asno e animais falantes, contadas pela minha tia, desenvolveram meu gosto pela narrativa e pela leitura e escrita.

As questões relacionadas à aprendizagem de leitura e escrita sempre me mobilizaram, não somente pelo fato de ter sido professora alfabetizadora e trabalhar diretamente com a formação de professores e auxiliares de creche na rede particular, mas como cidadã que sonhava com um atendimento de qualidade na rede pública, da qual fui aluna.

Há dez anos, quando prestei concurso público e voltei a lecionar nas séries iniciais, passei a conviver com alunos que chegavam ao 2º e 3º anos avessos à leitura e com grandes dificuldades de expressar-se através da escrita. Tal fato reforça o desafio vivido pelo ensino público, relativo à linguagem, leitura e escrita e à necessidade de pesquisas e investimentos em formação, em prol da superação de ambivalências, possibilitando a construção coletiva de projetos voltados para a formação de leitores e escritores, desde a Educação Infantil.

Considerando a necessidade de aprofundamento nas questões apontadas, ingressei no Mestrado em Educação da UNIRIO e no Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Políticas Públicas - EIPP, participando da investigação intitulada “Repercussões das Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: O programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos”, com o objetivo de acompanhar a implantação e o atendimento à Educação Infantil nos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que aderiram ao Programa Proinfância, identificando as estratégias de organização que os sistemas municipais de ensino e as secretarias municipais de educação vêm desenvolvendo para atender à educação infantil e sua adequação às condições de vida das crianças.

A pesquisa seguiu em 2014, pelos municípios do estado do Rio de Janeiro, ampliando seu campo de investigação e se voltando também para a organização dos espaços, as relações entre os sujeitos e as práticas com as crianças.

Como minha trajetória profissional sempre teve uma ligação estreita com alfabetização, leitura e escrita, não pude deixar de lançar meu olhar de pesquisadora sobre as práticas observadas no campo pesquisado, trazendo como objeto de reflexão as concepções de leitura e escrita expressas nos trabalhos dos murais e na organização do espaço-tempo das unidades do ProInfância.

As discussões em torno da aquisição da leitura e escrita sempre suscitaram questões relativas ao papel da pré-escola neste processo. Ponderações em torno de alfabetizar ou não na pré-escola, o que cabe à pré-escola e ao Ensino Fundamental e o papel da Educação Infantil na formação do leitor são questões recorrentes, que continuam gerando controvérsias, principalmente depois da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a antecipação da obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos.

O itinerário pelas unidades do Proinfância do Estado do Rio de Janeiro, com meus colegas de pesquisa, suscitou um reencontro com o tema da alfabetização na Educação Infantil, trazendo questões relativas às concepções de infância, leitura e escrita e sua relação com o planejamento e organização dos espaços.

Esta pesquisa pretende delinear as concepções de infância, leitura e escrita de sete unidades do Proinfância, distribuídas em cinco regiões do estado do RJ, expressas nos trabalhos dos murais, cartazes, portfólios e na organização dos espaços para o trabalho com as crianças, fazendo aproximações e distanciamentos destas práticas com os documentos oficiais orientadores: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC/SEB -2009).

A metodologia se constituiu em um grande desafio: a utilização da linguagem fotográfica e os registros de campo a partir das observações e entrevistas com professores, auxiliares e gestores, como possibilidade de construção de uma narrativa que trouxesse uma análise das práticas e das concepções que norteiam o trabalho com leitura e escrita nas unidades pesquisadas. Foi um exercício de diálogo entre o olhar do pesquisador, as vozes, as entrevistas e as imagens dos espaços e dos murais, cartazes e portfólios, numa articulação de diferentes linguagens.

No trabalho de campo não estive sozinha, pois, como integrante do EIPP, fazia parte de uma trinca de pesquisadores, que se dividiam na realização das entrevistas com os atores mencionados, na observação das práticas e no registro fotográfico.

As fotografias, os registros de campo e as falas dos professores, auxiliares e gestores formaram uma grande coleção de fragmentos, que, inspirada na figura do colecionador de Walter Benjamin (2009), são peças que compõem esta narrativa.

O colecionador diante de sua coleção é capaz de perceber cada detalhe do objeto, sua história, a quem pertenceu, formando uma “enciclopédia mágica”. “Tudo que é lembrado,

pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, fecho de seus pertences”. Os “detalhes se somam” e o colecionador, como intérprete do destino, vai desvelando o escondido. (Benjamin, 2009, p.228). Deste modo, caminhei como o colecionador, reunindo imagens, buscando semelhanças, juntando fragmentos e experiências vividas, num diálogo que envolveu encontros, conflitos e tensões, na busca de uma unidade narrativa.

Iniciando o percurso, faço no primeiro capítulo um breve panorama das conquistas e desafios da Educação Infantil frente às políticas de expansão do atendimento, apresentando o Programa Proinfância e as unidades pesquisadas; trazendo também os referenciais teóricos, que foram norteados por múltiplos diálogos com Walter Benjamin e pelo uso de fotografias como recurso metodológico.

No segundo capítulo, apresento alguns conceitos e reflexões sobre o objeto de pesquisa: concepções de leitura e escrita e formação de leitor na EI, apresentando as pesquisas realizadas com este tema, entre 2009 e 2013, em cinco periódicos (Revista Brasileira de Educação, Educação & Sociedade, Revista da Fundação Carlos Chagas, Revista Perspectiva e Cadernos Cedes) e no GT 7 e GT 10 da ANPED.

No terceiro capítulo descrevo os espaços físicos das unidades, a disposição dos materiais e mobiliários, trazendo reflexões sobre a organização do ambiente e sua relação com as práticas e concepções de infância, leitura e escrita.

O quarto capítulo propõe um diálogo com cada escola pesquisada, revisitando os murais, cartazes, portfólios e trabalhos expostos através das fotografias e dos discursos dos atores nas entrevistas e observações de campo, numa busca por semelhanças e diferenças entre os saberes e concepções de leitura e escrita das sete unidades, fazendo aproximações destas práticas com as orientações postas nos documentos oficiais.

No quinto capítulo, apresento as considerações finais sobre a pesquisa, trazendo os desafios e tensões que se colocam em relação às concepções e práticas que norteiam o trabalho com leitura e escrita, na maioria centrado em abecedários, exercícios grafo-motores e cópia de letras, e na organização dos espaços-tempos com as crianças.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA TEÓRICO - METODOLÓGICA DA PESQUISA

1. Educação Infantil: conquistas e desafios

O direito à educação de crianças de zero a seis anos foi um sonho conquistado, de forma coletiva, por diversos movimentos sociais, por lutas pelo seu reconhecimento e legitimidade (que resultaram em leis inovadoras na construção de um campo de produção científica e de pesquisa em relação à infância) e pela inclusão da educação infantil na educação básica.

O direito à educação desde o nascimento, fruto da constituição de 1988, sofreu modificações em seu artigo 1º e 208, cuja educação básica passou a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Tal ementa trouxe grandes desafios em relação à expansão e universalização do atendimento, colocando-nos diante de várias questões. Quais as condições dos municípios para atender esta demanda de expansão? Quais os impactos desta expansão na gestão e organização do sistema? Como garantir o direito da criança ao atendimento de qualidade?

A discussão sobre qualidade de atendimento como direito das crianças advém da expansão do atendimento e da democratização do acesso, que se dá de maneira rápida, visto as políticas públicas dos últimos 10 (dez) anos e da própria legislação. No entanto, as pesquisas nos mostram que estamos distantes de um trabalho pedagógico de qualidade, que esteja em consonância com os direitos da criança. (KRAMER, 2013).

Enfrentamos profundas desigualdades sociais e modelos institucionais diversificados de creches e pré-escolas (públicas e conveniadas), que abrem possibilidades de oferecimento simultâneo de serviços com qualidade desigual, penalizando as crianças mais pobres. (ROSEMBERG, 1999)

Apesar da existência de um maior consenso por parte da sociedade quanto à importância desta etapa da educação, é necessário continuar a luta pela expansão da oferta de vagas com qualidade para todos, remuneração justa para os profissionais, estabilidade através de concursos públicos, planos de carreira e investimentos em formação de pessoal, partindo do princípio de que a educação infantil é direito de toda criança e etapa fundamental para o seu

desenvolvimento; e que este atendimento não pode se restringir a centros de excelência para poucos privilegiados.

A obrigatoriedade não estando mais vinculada, especificamente, ao Ensino Fundamental, mas se estendendo à faixa etária compreendida dos 04 aos 17 anos, amplia o dever constitucional do Estado em relação à educação, trazendo a necessidade de adequação dos espaços e do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para esta faixa etária, respeitando suas especificidades, para que haja uma inclusão e não uma promoção de novas desigualdades.

Pelas iniciativas legais descritas, percebemos um processo de expansão do tempo de escolarização, cujo reflexo demanda uma nova estrutura e organização dos espaços e tempos. Lembrando sempre as especificidades de cada uma das etapas e de como se relacionam e se influenciam, de forma positiva ou não, dependendo do olhar voltado para cada uma delas. O que é específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? O que é característico de uma das etapas e não pode ser transposto? O que é próprio da Educação Infantil e necessita ser transposto para o Ensino Fundamental?

Algumas pesquisas - Correa (2010); Kramer, Nunes, Corsino (2011) - sobre o impacto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos apontam para um viés preparatório nos currículos praticados na Educação Infantil, em função desta ampliação. São atividades de cópias de letras e números, que se distanciam de um dos principais objetivos do trabalho da Educação Infantil, que seria o de proporcionar à criança o acesso à cultura oral e escrita, formando futuros leitores e escritores.

Cria-se algo distante da riqueza de possibilidades de ensino que a Educação Infantil pode oferecer, antecipando, de forma equivocada, conteúdos e procedimentos característicos de uma "concepção bancária da educação" (FREIRE, 1983, p. 66). No lugar de uma transição rica em sentidos e construída coletivamente, as crianças são convidadas a memorizar, recebendo algo pronto, de forma antidialógica e passiva. "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (idem)

Presenciamos, na realidade brasileira, modelos pedagógicos para Educação Infantil que se alternam entre pressupostos preparatórios, que visam o ingresso no Ensino Fundamental, ou assistencialistas, atendimento à criança nas rotinas de alimentação e higiene, ambas distantes da orientação trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs

- Brasil, 2009), que afirmam que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”

São grandes os desafios em relação à expansão e universalização do atendimento, colocando-nos diante de várias questões: quais as condições dos municípios para atender esta demanda de expansão? Quais os impactos desta expansão na gestão e organização do sistema de ensino? Como garantir o direito da criança ao atendimento de qualidade respeitando as especificidades de cada faixa etária?

Sendo qualidade um conceito polissêmico, cuja definição relaciona-se aos valores, tradições, conhecimentos e ao contexto social, histórico e econômico de um grupo, toda menção relativa à qualidade utilizada nesta dissertação terá como parâmetros os documentos oficiais.

A realidade dos municípios é muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas, e se traduzem em relação à oferta de ensino, número de matrículas e qualidade da oferta, que podem ser avaliadas através do espaço físico, dos equipamentos e da própria formação docente. Para se buscar uma unidade em meio a tanta diversidade são necessárias ações contínuas, discussões, investimento em formação e engajamento político, para cobrar ações contínuas por parte dos gestores municipais.

1.2 Conhecendo o campo e os sujeitos da pesquisa

As mudanças legais rumo à democratização do acesso e à melhoria da qualidade da educação são resultantes de políticas públicas criadas para atender as demandas sociais, decorrentes do processo de crescimento da população e desenvolvimento sócio-econômico. “Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas” (Rua, p.1).

A constituição de 1988 trouxe autonomia aos municípios, que fazem parte de um Sistema Educacional, os quais, para funcionar de forma eficiente, necessitam imprimir uma dinâmica de ações que integrem as esferas municipal, estadual e federal, num regime de colaboração.

Pensar na educação de 0 a 5 anos¹, numa dinâmica de interações também entre secretarias, gestores, coordenadores, professores, auxiliares, crianças e famílias, não é tarefa fácil. São muitos os fatores que interferem no processo, gerando ambiguidades e tensões, decorrentes da relação do todo com as partes, somados a investimentos financeiros, determinação e envolvimento político-pedagógico, para que as iniciativas tenham continuidade.

No ano de 2007 foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabeleceu 28 diretrizes a serem alcançadas para melhorar a qualidade da educação brasileira, com o objetivo de alcançar índices de desenvolvimento dentro dos padrões internacionais. Com esse objetivo, foram criados diversos programas para atender as necessidades da educação básica brasileira, entre eles o PAR (Plano de Ações Articuladas), que pretende diagnosticar a situação da educação na localidade e elaborar um plano de ação com o objetivo de melhorar as condições e elevar o IDEB (indicador de qualidade nacional). As ações do PAR estão ligadas ao MEC e aos entes federados com o objetivo de prestar assistência aos municípios e estados de forma mais eficiente. Uma das ações foi o aporte de recursos financeiros, pelo FNDE, em convênio com os municípios, para construção de unidades de Educação Infantil, através do programa Proinfância, no intuito de fomentar a oferta de vagas.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, formulado pelo MEC, é um programa criado para atender à demanda de vagas na Educação Infantil, em convênio com os municípios, tendo por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011, on line). Segundo o FNDE, esta iniciativa é importante “por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação”. (ibid).

De acordo com dados do site do FNDE:

O Programa oferece às prefeituras municipais e ao Distrito Federal projetos arquitetônicos padronizados para construção das unidades, disseminando o conceito de padrão construtivo mínimo para creches e pré-escolas. Em

¹ Inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, que passa de oito para nove anos. (Brasil 2006a) e ampliação da escolaridade obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, a partir de 2016. (Brasil, 2009b)

situações particulares, os entes federados podem também desenvolver seus próprios projetos arquitetônicos, atendendo a aspectos ergonômicos, de segurança, acessibilidade, conforto, higiene, entre outros.

As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala de informática, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço. O Proinfância repassa também recursos para equipar as escolas em fase final de construção, com itens padronizados e adequados ao funcionamento das creches e pré-escolas. A partir do ano de 2013, as creches poderão ser construídas com metodologias inovadoras, mediante a adesão das entidades beneficiadas pelo programa às atas de registro de preços do FNDE. Tal procedimento permitirá a redução do prazo de execução e do custo das obras, garantindo elevado padrão de qualidade. (<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresenta>)

É com este argumento que o Proinfância se delinea na agenda da política pública. Voltado à construção e melhoria das condições das instalações físicas das escolas públicas de EI, foi instituído pela Resolução nº. 6, de 24/04/2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2007), a partir da consideração de que a construção de creches e pré-escolas, bem como a compra de equipamentos e mobiliário, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Com o objetivo de avaliar a implementação do Programa Proinfância, o Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP), coordenado Prof^ª Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes, desenvolveu a pesquisa intitulada “Repercussões das Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos”(2011-2014),² identificando as estratégias de organização que os sistemas municipais de ensino e as secretarias municipais de educação vêm desenvolvendo para atender à educação infantil, no âmbito das unidades do Proinfância, e sua adequação às condições de vida das crianças.

Na primeira etapa da pesquisa de campo do EIPP foi feita uma investigação da implementação, funcionamento e ingresso de crianças no programa na Região Metropolitana do Estado, avaliando o impacto e os desafios por concentrar o maior contingente da população

² A pesquisa contou com o apoio do CNPq e Faperj.

do Estado. A segunda etapa da pesquisa de campo se estendeu a outras regiões do Estado do Rio de Janeiro que já têm unidades do Proinfância em funcionamento. Nesta fase, a investigação volta-se também para as práticas e organização dos espaços e tempos com as crianças.

O Estado do Rio de Janeiro tem 92 municípios, divididos em oito regiões, em virtude da Lei nº 1.227/87, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social de 1988/1991. A partir deste período, foram feitas algumas alterações tanto na denominação, quanto na composição dessas Regiões³. São elas: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Serrana, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde. Cada região do estado apresenta um perfil econômico e social e uma demanda de atendimento para população infantil.⁴

O mapa abaixo, mostra o estado do Rio de Janeiro, dividido em regiões, segundo a legenda:

³ **Região Metropolitana:** Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá.

Região Noroeste Fluminense: Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Natividade, Porciúncula, Santo Antonio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai.

Região Norte Fluminense: Campos dos Goytacases, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra.

Região Serrana: Bom Jardim, Cantagalo, Carmo, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Petrópolis, Santa Maria Madalena, São José do Vale do Rio Preto, São Sebastião do Alto, Sumidouro, Teresópolis e Trajano de Moraes.

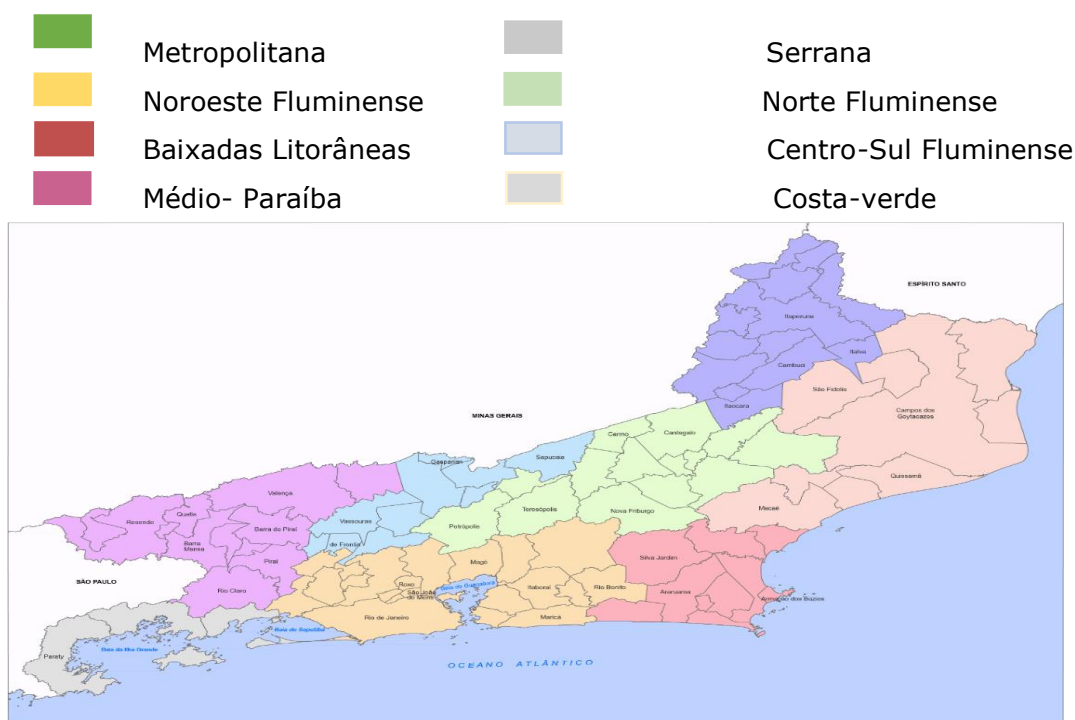
Região das Baixadas Litorâneas: Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Maricá, Rio Bonito, Rio das Ostras, São Pedro da Aldeia, Saquarema e Silva Jardim.

Região do Médio Paraíba: Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda.

Região Centro-Sul Fluminense: Areal, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, Miguel Pereira, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Sapucaia, Três Rios e Vassouras.

Região da Costa Verde: Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba e Parati.

⁴ A tabela apresentando um perfil resumido das regiões com suas características econômicas, principais problemas e percentual de população infantil, estão em apêndice (1). Os dados utilizados fazem parte do Relatório de Pesquisa “Repercussões das Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos” do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas – EIPP e informações colhidas no site do Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas (CEEP).



Fazendo um recorte da situação econômico-educacional do Estado do Rio de Janeiro, vamos recorrer, nesta etapa do trabalho, aos dados do Censo Escolar de 2010 (Educacenso, INEP/MEC), que traz os índices de matrícula na creche e pré-escola do estado do Rio de Janeiro, de instituições formais de ensino. Segundo o censo realizado em 2010, apenas 19,22% das crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em creches públicas, privadas ou conveniadas. Este índice está bem aquém da meta estabelecida pelo PNE (Plano Nacional de Educação), que previa até 2010, que 50% de crianças estariam sendo atendidas.

Em relação ao atendimento em creche nas regiões do estado do Rio de Janeiro, em termos percentuais, aparece primeiro a Norte Fluminense (30,78%), seguida da Serrana (22,69%), Baixadas Litorâneas (21,32), Médio Paraíba (21,05%), Noroeste Fluminense (20,12%) e Centro-Sul Fluminense (19,47%). A Região da Costa Verde aparece em penúltimo lugar (19,03%), só ganhando da Região Metropolitana (17,68%). Porém, todas abaixo da meta do Plano Nacional de Educação para o ano de 2010 (50%). (Fonte: Relatório de Pesquisa do EIPP, 1013, p. 20)

Os dados do Censo em relação à pré-escola (4 a 5 anos) trazem que cerca de 80% das crianças estão frequentando a pré-escola, meta alcançada pelo Plano Nacional de Educação, que vigorou até 2010. O novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 tem como

meta universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e ampliar até 2020 a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. A universalização da pré-escola está expressa pela aprovação da Emenda Constitucional n.º. 59/2009, que obriga a universalização do ensino para crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016.

O atendimento da pré-escola em muitas regiões, em termos percentuais, já superou o previsto no PNE (2010):

Tabela 1 – Percentual de atendimento da pré-escola por Região do estado do RJ.

Noroeste Fluminense	Centro Sul	Serrana	Norte Fluminense	Metropolitana	Médio Paraíba	Baixadas Litorâneas	Costa Verde
80%	110,31%	100,55%	98,79%	69,79%	97,54%	94,11%	74,52%

Fonte: Relatório de Pesquisa do EIPP – 2014

O Grupo de Pesquisa EIPP levantou o número de matrículas dos sete municípios, com unidades do Proinfância em funcionamento, consultando o Censo da Educação Básica do Inep de 2013, para identificar os efeitos do Proinfância nas matrículas. Na tabela abaixo, pode-se constatar que a implantação do programa nestas regiões contribuiu para o aumento do acesso como um todo, mas quando destacamos o número de matrículas por dependência administrativa, esta contribuição fica ainda mais evidente, chegando a aproximadamente 56% de todo o incremento obtido pela rede pública no período de 2010 a 2013.

Tabela 2 - Distribuição de Matrículas na Rede Pública

	2010	2011	2012	2013	2013 vs 2010	Proporção da Variação
Proinfância	62	156	627	1.002	940	56%
Outros	7.122	7.792	7.816	7.848	726	44%
Total Rede Pública	7.184	7.948	8.443	8.850	1.666	100%

Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Evidencia-se que o Programa Proinfância teve uma representatividade em relação no número matrículas na educação infantil, causando impacto de 11% na totalidade do atendimento à educação infantil na rede pública. Esta representatividade varia de município para município, em função de cada etapa, mas pode chegar a 25% de toda a rede pública, como

é o caso do município de Rio das Flores ou até 37% do atendimento em creches, como é o caso do município de Quatis.

Na tabela abaixo, podemos constatar a representatividade do Proinfância para a rede públicas, com os percentuais de matrícula, por município:

Tabela 3 - Representatividade do Proinfância para a Rede Pública

Município	Tipo do Estabelecimento	Proporção Creche	Proporção Pré-escola	Proporção Total	Número Total de Matrículas
Angra dos Reis	Proinfância	10%	7%	8%	189
	Outros	90%	93%	92%	2.207
	Total	100%	100%	100%	2.396
Aperibé	Proinfância	23%	17%	21%	90
	Outros	77%	83%	79%	347
	Total	100%	100%	100%	437
Maricá	Proinfância	15%	3%	7%	232
	Outros	85%	97%	93%	3.002
	Total	100%	100%	100%	3.234
Porciúncula	Proinfância	26%	11%	18%	142
	Outros	74%	89%	82%	649
	Total	100%	100%	100%	791
Quatis	Proinfância	37%	0%	16%	93
	Outros	63%	100%	84%	475
	Total	100%	100%	100%	568
Rio das Flores	Proinfância	31%	19%	25%	107
	Outros	69%	81%	75%	318
	Total	100%	100%	100%	425
Tanguá	Proinfância	37%	4%	15%	149
	Outros	63%	96%	85%	850
	Total	100%	100%	100%	999
Total dos 7 municípios	Proinfância	21%	6%	11%	1.002
	Outros	79%	94%	89%	7.848
	Total	100%	100%	100%	8.850

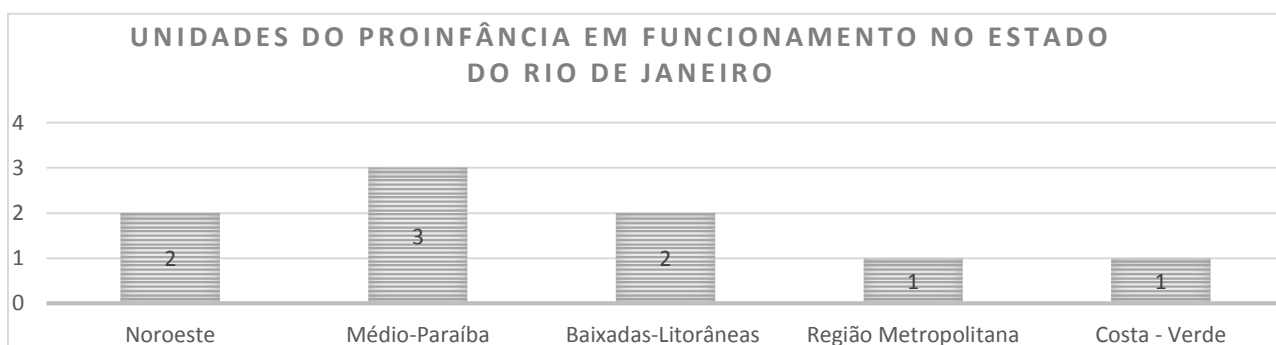
Fonte: Relatório de Pesquisa: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Assim, é preciso avaliar o programa dentro do contexto das políticas públicas de educação no Brasil, considerando o impacto positivo na ampliação do atendimento, levantando as positivities e os entraves para sua implementação, acompanhando e agilizando os processos de adesão nos municípios.

Neste sentido, a pesquisa “Repercussões das Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos”, em sua investigação nos municípios da Região Metropolitana do RJ,

aponta alguns desafios que a serem superados. O maior deles, levantados por quase 38% dos respondentes foi o atendimento das especificidades do programa para a construção, destacando terrenos, espaço físico, padrões de medidas, apropriação/desapropriação e escritura. Seguidos da demora no trâmite do projeto, falta de orientação do FNDE, disponibilização da equipe técnica de engenharia, mudanças na estrutura política das secretarias, descentralização das responsabilidades, adaptação do Projeto Político Pedagógico do município ao Proinfância e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs, entre outras.

Tais dificuldades podem ser percebidas pelo número pequeno de unidades em funcionamento no estado⁵, sete⁶ ao todo, e que podem ser remediadas com ações conjuntas, em prol da desburocratização dos procedimentos e acompanhamento dos processos de implantação, criando estratégias junto as secretarias municipais, movimentos sociais, para continuidade da política e seu aperfeiçoamento.



Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Na segunda etapa da pesquisa institucional⁷(2013-2014) percorremos os sete municípios de cinco regiões do estado, observando questões, a saber: políticas municipais e modos de implementação; normas de credenciamento; pré-requisitos para o ingresso das crianças; como

⁵ Foi inaugurada uma nova unidade na Região do Médio- Paraíba que não chegou a fazer parte da pesquisa, contando a região com três unidades em funcionamento.

Na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro têm duas unidades concluídas do programa (Rio de Janeiro e Tanguá), porém o município do Rio de Janeiro optou pelo Tipo A, para a construção dos EDIs – Espaço de Desenvolvimento Infantil.

⁶ O corte temporal para a realização da pesquisa de campo foi o primeiro semestre de 2014, ou seja, buscou-se unidades do programa concluídas e em funcionamento até esta data.

⁷ “Repercussões das Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: O programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos”- 2ª etapa (2013 – 2014) financiada pela Faperj.

o Proinfância se integra ao sistema de ensino em relação ao acesso e carreira; de que forma tem sido concebida a rotina e o espaço físico para o atendimento de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos nas unidades; quais critérios são estabelecidos para a compra de mobiliário e equipamentos.

Nesta fase, o olhar também voltou-se para os murais e para práticas de leitura e escrita e organização do ambiente para as atividades com leitura literária e demais práticas discursivas, objetos de investigação desta dissertação.

1.3 PERCORRENDO O CAMPO NA COMPANHIA DE WALTER BENJAMIN E OUTROS AUTORES

A pesquisa pelos espaços do Proinfância inspirou-se em um percurso benjaminiano, cujas imagens e vozes do campo formaram uma grande coleção de narrativas e imagens, como um quebra-cabeça, que foi tomando forma a cada unidade visitada, deixando pistas sobre a concepção de infância, de leitura e escrita, que norteia as práticas dos educadores nas unidades visitadas no estado do Rio de Janeiro.

Os textos de Walter Benjamin, pensador berlinense, filósofo, crítico da modernidade, nascido em 1892, ajuda a pensar o campo de pesquisa, sobre diferentes lentes. Sua obra caminha pela política, artes, história, infância, linguagem, cultura, não de forma linear, mas através de fragmentos, imagens, brechas, ruínas e esconderijos que trazem uma visão filosófica e humanista a estes campos do conhecimento.

O autor pensa a experiência humana como um traço cultural ligado à tradição e traz a reflexão sobre o empobrecimento da dimensão expressiva da linguagem pelo avanço capitalista na modernidade, o crescimento do consumo e da valorização da dimensão do ter, não do ser, como fatores de “transformação generalizada dos seres humanos em bonecos automatizados” (SOUZA, 2009, p.153), em máquinas produtivas onde, segundo o pensador, predominam as “vivências” e não as “experiências vividas”.

“O declínio da faculdade de intercambiar experiências provoca a extinção da arte de narrar, uma arte que não é só produto da voz, mas de tudo que é aprendido” (KRAMER, 2009, p.293). A experiência passada de pessoa para pessoa, na qual encontros e diálogos deixavam marcas no narrador e no ouvinte, através de uma linguagem expressiva e carregada de

sentidos, dera lugar a uma linguagem instrumental, informativa e monológica, sem trocas, sem traços e elos de coletividade. E sem experiências, segundo o autor, o homem não deixa rastros.

Sua analogia entre conhecimento e coleção faz da figura do colecionador uma inspiração para o pesquisador, que na sua interação com o objeto de pesquisa, vive a rotina de um colecionador, que reúne os eventos, as falas, as imagens, as informações, numa busca de afinidades e significados, construindo e reconstruindo a história do seu objeto de pesquisa, através dos fragmentos.

Para nos acompanhar neste percurso, num diálogo sobre linguagem, práticas e interações, evocamos Mikhail Bakhtin. Segundo o autor, o modelo monológico de linguagem “descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um [...] universo mudo, inerte” (BEZERRA apud Brait, 2008, p.192). Para ele, a linguagem e a vida são inseparáveis. Cada enunciado faz parte de um encadeamento mais amplo, entre o sujeito falante, outras pessoas e a realidade social, numa corrente ininterrupta no fluxo das interações e dos diálogos com a vida.

Lev Vigotski e seus colaboradores também nos ajudam a entender a leitura e escrita como instrumentos de cultura, vinculados à participação da criança no mundo (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1995). Outros autores, como Corsino (2009,2012), Jobim e Souza (2009) Kramer (1995,2009,2012,2013), Nunes (2009,2012,2013), trazem contribuições sobre as políticas e práticas e auxiliam na análise dos eventos e imagens fotográficas.

Benjamin e sua crítica da cultura nos faz parar e pensar sobre as consequências do ritmo alucinante das invenções tecnológicas, da globalização dos mercados e do desenvolvimento das forças produtivas, que afastam os homens da narrativa, da troca de experiências, e o passado perde a referência de continuidade. No desafio da sobrevivência, o homem passa a viver sob o ritmo da técnica, numa busca incessante pelo “novo”, ocorrendo o declínio da experiência humana coletiva. Esta perda da experiência resulta na transformação dos seres humanos em autômatos, peças de uma linha de montagem, fazendo com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem, enraizando o conformismo.

O autor traz um olhar novo sobre a história, vendo o presente como “momento revolucionário e o passado como obra inacabada sobre a qual devemos trabalhar como intelectuais, professores, pesquisadores e pensadores do nosso tempo”, para olhar o futuro.

“O passado traz um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos das vozes que emudeceram?[...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre gerações precedentes e a nossa...”(Benjamin, 2011a ,p.223)

Benjamin, como referencial teórico-metodológico, auxilia na travessia pelo campo de pesquisa, através de suas alegorias, metáforas e imagens de infância, que nos instigam a olhar sob um ângulo novo, buscando os esconderijos, as frestas, o caminho avesso ao esperado, escavando coisas escondidas, buscando um diálogo vivo com o cotidiano, como faz a “criança desordeira”:

“Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja as coisas; entre os espíritos e coisas ela gasta anos, e seu campo permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente”. (Benjamin, 2011b, p.39)

As reflexões trazidas no texto da dissertação dialogam com fragmentos das obras de Walter Benjamin (2007, 2011a, 2011b) e na figura do colecionador, presentes no livro “Passagens” e “Rua de Mão Única”. O colecionador é tocado pela confusão, pela dispersão em que se encontram as coisas do mundo. “A existência do colecionador é sempre uma tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem” (2011b, p.228). Nesta aparente desordem, o seu olhar sobre o objeto é incomparável, na medida em que no seu modo de ver “o mundo está presente em cada um de seus objetos” (2007, p.241). É a possibilidade de leitura da totalidade no fragmento, como faz a criança desordeira, nesta passagem do livro Rua de mão Única.

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela o princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. (Benjamin,2011b, p. 39)

O colecionador “reúne as coisas que são afins, e consegue, deste modo, informar a respeito das coisas através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo” (2007, p. 245). O autor o compara a um mago, capaz de olhar através dos objetos e ser tocado por eles, além de descobrir o seu passado, a sua história.

“...cada objeto, fragmento, ou insignificância contém o todo. A totalidade se revela na singularidade e os estilhaços se compõem em imagens como as de um caleidoscópio”.(KRAMER, 2009, p.290)

Inspirado na figura do colecionador, foi utilizada uma coleção de fotografias dos espaços físicos das unidades, murais e trabalhos dos alunos como mediadores no processo de criação desta narrativa, somados às entrevistas com os membros da secretarias, gestores e professores, que formam outra coleção, o conjunto de vozes dos atores.

Na tentativa de aproximação dos fragmentos, os elementos colhidos apontaram semelhanças, que foram se desenhando no contorno da pesquisa em diferentes direções. Um dos achados da pesquisa foi a relação entre a organização dos espaços e práticas de leitura e escrita que se assemelham, apesar das diferenças geográficas e das realidades diferenciadas de cada município.

A busca pelo conhecimento na pesquisa em ciências humanas se dá no lugar de tensão entre o eu e o outro. O campo construiu muitas questões, revelou outras, num processo de estudo onde as lacunas de análise mostravam a riqueza do processo e suas especificidades. As fotografias dos murais, cartazes e trabalhos das crianças dos diferentes municípios formam uma grande coleção, cujo principal atributo é sua carga imagética e sua múltipla capacidade de combinações e produção de sentidos.

Buscando inspiração no colecionador de Benjamin, as fotografias foram organizadas por município, num primeiro momento, seguindo o itinerário da visita, num processo de rememoração dos espaços percorridos, buscando semelhanças, diferenças e concepções de infância e conhecimento, inscritas na organização dos ambientes. Rememorar, para o autor, significa trazer de volta o passado vivido como opção de questionamento das relações existentes, “porque o passado e o presente se conectam e se organizam em novas constelações” (KRAMER, 2009, p. 291)

No momento seguinte, o olhar se particularizou e voltou-se para cada escola, para os murais, cartazes, decoração das paredes, trabalhos expostos, livros de literatura e demais materiais relacionados às práticas de leitura e escrita. Cada escola revelou suas características mais marcantes, através dos trabalhos expostos, das falas dos profissionais e dos eventos observados. Das imagens que ficaram na lembrança nasceu um nome, que foi escolhido para cada uma. E cada nome trouxe uma marca do trabalho, que renasce na rememoração, fruto de impressões, fragmentos, fagulhas de uma realidade percebida pelo olhar do pesquisador.

A pesquisa seguiu caminho, aproximando os fragmentos, fazendo-os falar sobre as concepções e práticas inscritas nos espaços e nas narrativas dos sujeitos nas sete escolas do Proinfância, com os seguintes objetivos:

- ♦ Conhecer a concepção de infância que norteia o trabalho nas unidades do Proinfância do Estado e Região Metropolitana do Rio de Janeiro, delineando as aproximações e distanciamentos desta concepção de infância com a organização dos espaços para o trabalho com as crianças.

- ♦ Conhecer as concepções de leitura e escrita que norteiam o trabalho, através dos murais, cartazes, portfólios, cadernos e trabalhos expostos, conhecendo também os espaços e as práticas de leitura literária.

- ♦ Delinear as aproximações e distanciamentos que estão presentes nas práticas e artefatos encontrados e os documentos oficiais orientadores, como: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010) e os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil. (MEC-2009)

A partir dos objetivos da pesquisa e das questões apresentadas, a investigação se propõe a enfrentar as seguintes questões:

- 1- Quais as características físicas das salas das unidades do Proinfância do estado do Rio de Janeiro, em termos de estrutura e materiais presentes, e o que estas características trazem em relação à concepção de infância e conhecimento?
- 2- Quais as práticas de leitura e escrita expressas nos murais, portfólios, cadernos e cartazes?
- 3- Quais as aproximações e distanciamentos entre as práticas observadas e as políticas previstas?

1.4- Imagem como narrativa e produção de conhecimento

A experiência humana na atualidade está vinculada, de forma irreversível, ao fascínio pela imagem. Ela invade o campo visual através dos diferentes aparatos tecnológicos (celular, TV, notebook, tablet, iphone), estabelecendo um diálogo entre o social e o subjetivo, ameaçando a intimidade e criando novas relações do sujeito com o conhecimento.

Esta relação entre os conteúdos sociais e os sujeitos, se intensificou de uma forma tão intensa e veloz que, podemos dizer que a imagem se incorporou na vida dos sujeitos de forma irreversível.

Segundo SOUZA (2000), estas modificações culturais da sociedade transformam “a natureza do olhar e criam um novo tipo de observador” (p. 9) que dialoga e produz diversos sentidos nesta interlocução.

Devido ao volume exacerbado de estímulos, esta dialética pode influir no sujeito, diminuindo sua capacidade de reflexão e interpretação das mensagens, como também pode criar novas possibilidades de interpretação, a partir do recorte ou criação da realidade.

Uma reflexão mais profunda sobre a imagem deveria, precisamente, ajudar-nos a escapar dessa impressão da passividade ou intoxicação que ela muitas vezes sugere e permitir-nos, ao contrário, perceber novas possibilidades de compreensão dos efeitos da cultura da imagem sobre nós. (RIBES & SOUZA, p.3, on line)

Neste sentido, as autoras trazem a dimensão polifônica da cultura da imagem, que, como um signo, produz uma atitude interpretativa naqueles que a recebem, construindo uma relação que poderá se encaminhar para ações regressivas ou emancipadoras, pelos efeitos da diversidade de conhecimentos produzidos e a cultura do consumo. (ibid, p. 4)

O uso da fotografia e imagens na pesquisa em Educação vem ganhando relevância, na medida em que cria novas possibilidades de narrativas, a partir de vivências individuais e coletivas, recuperando lembranças e gerando memórias, provocando novos sentidos no cotidiano. (Alves, 2000)

As fotografias carregam informações e podem se constituir como mediadoras de um diálogo, pois estão marcadas por quem as criou, pelo contexto em que foram produzidas, pelas pessoas retratadas e pelo olhar do outro, no caso do pesquisador, gerando novos significados. Neste diálogo, pode-se perceber detalhes que não tinham sido notados antes, construindo-se novos sentidos e re-significando relações e práticas.

A utilização da fotografia no trabalho de campo, acrescida de entrevistas, possibilitou uma intercessão entre as práticas expressas pelas imagens e as vozes de quem está diretamente ou indiretamente relacionado com aquela realidade expressa na imagem. São fragmentos que, sob diferentes ângulos, revelam e ocultam, instigando o pensar e repensar das práticas.

[...]a fotografia adquire, metodologicamente, um papel de significativa relevância, uma vez que, de forma visível, apresenta-se como fragmento recordado de uma realidade sempre mais ampla. Mesmo como fragmento, é, em si uma totalidade”. (RIBES, 2005, p. 42)

Na construção desta narrativa foi utilizado um grupo de fotografias do banco de dados do grupo de pesquisa (EIPP) auferidas durante a pesquisa de campo realizada em 2013-2014, por sete unidades do Proinfância do Estado do Rio de Janeiro.

No processo de escolha das fotografias, buscou-se primeiramente as semelhanças das imagens das diferentes unidades, fazendo uma aproximação com os relatos das entrevistas. Após este momento, aconteceu o processo descrito por Benjamin (2011a):

“[...]os episódios cotidianos em que se percebem conscientemente as semelhanças, são apenas uma pequena fração dos inúmeros casos em que a semelhança os determina, sem que se tenha disso consciência. As semelhanças percebidas conscientemente [...] em comparação com as incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, ou que não são percebidas de todo, são como a pequena ponta do iceberg, visível na superfície do mar, em comparação com a poderosa massa submarina”. (p.109)

Com a coleção nas mãos, inicia-se o processo de “leitura” das imagens e surge a pergunta: É possível ler as imagens? As imagens permitem uma tradução?

O olhar sobre a fotografia caminha, primeiramente, em direção ao passado que se liga ao presente pela via da imaginação e da subjetividade de quem olha, trazendo novos significados àquela imagem.

“As imagens, assim como as histórias nos informam [...] Quando lemos imagens, de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar [...] conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGEL, 2009, p.27)

A estratégia metodológica de registro fotográfico foi fundamental no processo de pesquisa, na medida em que revelou, através das imagens grafadas, o percurso trilhado, numa articulação de diferentes narrativas, visuais, orais e escritas.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA, LEITURA E ESCRITA

Leitura e escrita na educação infantil. Pode? Algumas reflexões sobre o tema.

O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade. (BENJAMIN, 2011a p.215)

“E viveram felizes para sempre”. Normalmente, com esta frase, terminam os contos de fadas, primeiros conselheiros das crianças, segundo Benjamin. O autor aponta o papel libertador do conto de fadas, descrito no fragmento, fazendo da figura do narrador seu conselheiro e aliado, aquele que transforma e ajuda no enfrentamento do desconhecido, trazendo a alegria da libertação.

A literatura convida a criança para a vida, com suas dores e alegrias, humaniza, propicia a imaginação e a possibilidade de criação de outros textos, contribuindo na aprendizagem da leitura e escrita. E nesta relação narrador e ouvinte, criam-se laços, promove-se diálogos, ampliando o universo cultural, construindo subjetividades.

A mudança constitucional trouxe o reconhecimento de que a criança é um ser de direitos e, entre eles, está o da apropriação da leitura, da escrita e o acesso à cultura, trazendo assim, para a pauta de discussões, o papel da Educação Infantil neste processo e os possíveis caminhos para efetivação plena deste direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) apontam que as propostas pedagógicas devem ter como objetivo:

“... garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. [...] experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (2010, p.18-25)

A ampliação da escolaridade obrigatória e gratuita de quatro a dezessete anos, consolida um direito, mas não garante a qualidade do atendimento, posto que existem grandes diferenças nas condições de acesso e permanência, como também estruturais (materiais e humanas). É necessário retomar as discussões sobre a identidade da Educação Infantil, refletindo sobre o seu papel no processo de construção de novos conhecimentos e formação integral da criança, em todos os seus aspectos, inclusive em relação à leitura e escrita. Como também pensar as concepções e práticas, espaços e tempos, para a crianças de 4 e 5 anos, que estão chegando na escola.

Segundo Kramer (2010), as pesquisas acadêmicas se mostram tímidas face ao impacto gerado pelas políticas públicas recentes (a inclusão da educação infantil no FUNDEB⁸, a ampliação do ensino fundamental para crianças de 6 anos e a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos).

Esperava-se que as mudanças legais fomentassem a investigação no campo da leitura, escrita, do letramento e formação do leitor na Educação Infantil. No entanto, no levantamento realizado pela autora, entre 2002 e 2008, em cinco periódicos da área educacional (Revista Brasileira de Educação da ANPED, Revista Educação e Sociedade, Cadernos CEDES, Revista Perspectiva, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.) e dois grupos de trabalho da ANPED (GT 7 e 10), utilizando como descritores: alfabetização na EI, letramento na EI e alfabetização, leitura e escrita e formação de leitor, demonstrou que pouco se “tem acompanhado, alimentado ou questionado políticas e práticas”. (KRAMER, 2010 p.111).

Dos periódicos analisados pela autora, foram encontrados apenas seis artigos abordando o tema do papel da EI na formação do leitor, conceito de letramento, práticas de letramento de crianças de 4 e 5 anos, práticas de alfabetização no 1º ano do Fundamental e o papel da literatura na formação e autoconstrução de si. “Os artigos vinculados especificamente ao tema da alfabetização na Educação Infantil são de autoria de Goulart (pesquisadora também conhecida por sua produção no campo da alfabetização e do letramento)” (idem, p.125).

⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Emenda Constitucional 53/2006.

Nos dois Grupos de Trabalho da ANPED, GT7 de Educação de 0 a 6 anos e GT10 e de Alfabetização, Leitura e Escrita, foram encontrados apenas quatro trabalhos relacionados a letramento na EI, o papel da literatura na EI (acervos e mediações) e leitura e escrita na EI, levando a autora a concluir “que não há volume de produção acadêmica nesta área”.(idem, p.127).

Na busca de maiores referências, e complementando a pesquisa da autora, foram levantadas outras produções acadêmicas realizadas no GT7 e GT10 da ANPED, Revista Educação & Sociedade, Cadernos Cedes, Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e Revista Brasileira de Educação, entre 2009 e 2013, utilizando os mesmos descritores: leitura e escrita na EI, alfabetização e letramento na EI e formação do leitor. Vale informar que, na busca, foram utilizadas as palavras em conjunto, como estão informadas acima e separadamente, relacionando-as à educação infantil: letramento na EI, leitura e escrita na EI e formação do leitor na EI.

Na busca foram encontrados 10 trabalhos no GT7 e GT 10 da ANPED⁹, versando sobre os seguintes temas: cinco sobre literatura e formação do leitor, abordando questões relativas à apropriação do livro pela criança, leitura literária como facilitadora do processo de alfabetização e letramento e mediadora de cultura; um sobre a produção de textos na EI e quatro sobre questões voltadas para a integração de brincadeira com práticas de letramento e a transição para o Ensino Fundamental.

Na Revista Educação & Sociedade¹⁰ foram encontrados dois trabalhos com os descritores letramento e alfabetização: um abordando questões conceituais sobre letramento e alfabetização, trazendo reflexões sobre possíveis mudanças nas falas e ações de educadores, a partir da adoção desta ou daquela proposta. O outro trabalho versa sobre a política de distribuição de dicionários para as séries iniciais, como instrumento eficaz no processo de letramento e de alfabetização do aluno, trazendo reflexões sobre a funcionalidade e qualidade das obras em sala de aula.

⁹ A síntese dos artigos do GT 7 e GT 10 da ANPED está no apêndice 2

¹⁰ A síntese das pesquisas da Revista Educação&Sociedade está no apêndice 2

No caderno Cedes¹¹, foram encontrados seis trabalhos com os descritores letramento, alfabetização na EI. O primeiro trabalho discute o engajamento de crianças da EI nos eventos de letramento e o esforço, individual e coletivo, das mesmas em se posicionarem como leitoras e escritoras no espaço da sala de aula; o segundo trabalho traz reflexões sobre o conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos, discutindo a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e os efeitos na organização das escolas e no currículo; o terceiro traz uma análise a partir da observação de duas turmas de 6 anos, evidenciando o papel fundamental da mediação docente para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos em crianças em processo de alfabetização. O trabalho seguinte aborda a importância da alfabetização de jovens e adultos para construção de um projeto de sociedade e a forma como esta abordagem tem sido incorporada na pesquisa, na organização de políticas, programas de alfabetização e formação de professores. O quinto trabalho discute a influência dos elementos relacionados ao letramento escolar (práticas discursivas) na criação de textos por crianças recém-alfabetizadas e o sexto, as políticas nacionais voltadas para o trabalho com o letramento em escolas, no Brasil e na Inglaterra.

No Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas não foram encontrados trabalhos com os descritores selecionados.

Na Revista Brasileira de Educação¹² foi encontrado um trabalho com os descritores alfabetização, leitura, escrita na educação infantil. O texto traz uma revisão dos trabalhos realizados pelo grupo de trabalho da ANPED “Alfabetização, leitura e escrita” no período de 1991 a 2001, traçando um mapa de atuação do GT, suas conquistas e fragilidades, trazendo também aspectos da história da própria associação.

Na Revista Perspectiva¹³ foram encontrados dois trabalhos com os descritores leitura, escrita e formação do leitor. O primeiro trabalho se propõe a compreender a concepção de linguagem que fundamenta a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em seis

¹¹ A síntese dos trabalhos do Caderno Cedes está no apêndice 2

¹² A síntese do trabalho da Revista Brasileira de Educação está no apêndice 2.

¹³ Síntese dos artigos da Revista Perspectiva está no apêndice 2.

municípios de Santa Catarina; o segundo apresenta um conjunto de estratégias para ler e apreciar poesia no contexto escolar, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Fazendo uma análise comparativa das publicações entre 2009 e 2013, acrescidas dos dados da pesquisa de Kramer (2010), realizadas entre 2003 e 2008, podemos perceber um pequeno aumento nas investigações relativas à literatura, formação do leitor e letramento literário. Foram encontrados de 2009 a 2013, quatro trabalhos sobre literatura e letramento literário e dois artigos relativos a leitura e escrita na EI, vinculados a práticas de leitura de livros infantis, demonstrando um interesse crescente pelo tema.

Em relação à leitura, escrita e letramento, foram encontrados quatro artigos sobre leitura, escrita e práticas com textos na EI, totalizando cinco trabalhos no período de 2003 a 2013, demonstrando um pequeno crescimento. Questões sobre alfabetização e letramento aparecem em nove trabalhos, uns voltados para questões conceituais, outros para políticas de alfabetização / letramento e para transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Estes trazem questões relativas à organização do tempo, integração entre as práticas de letramento e brincadeiras, como também sobre o respeito às especificidades da infância pequena.

A partir da análise das publicações existentes e da reduzida quantidade de pesquisas voltadas para leitura e escrita na Educação Infantil, se faz necessário abrir a discussão sobre concepções e práticas, propondo debates sobre as possibilidades de um trabalho com a língua escrita na Educação Infantil. Segundo Kramer (2010) “o trabalho com leitura e escrita segue sendo um tabu no Brasil entre os pesquisadores de Educação Infantil” (p.122), evidenciando que se trata de um campo de disputas e questionamentos das diversas esferas que compõe o sistema.

Um novo impulso deve ser dado ao debate, visto a chegada da escolarização obrigatória, com a entrada das crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil. A adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da Educação Infantil impõe desafios e a necessidade de se discutir a questão e toda a complexidade que a envolve. Afinal, pode-se ou não trabalhar com leitura e escrita na Educação Infantil?

2.1 Dando início ao debate ... E as crianças? Quem são elas?

O olhar sobre a criança sofreu transformações ao longo do tempo e adquiriu diferentes concepções, a partir das relações estabelecidas com os adultos, como nos traz Kuhlmann e Fernandes: “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p.15)

O sentimento de infância veio sendo construído ao longo da história e ecoa os valores presentes na sociedade em diferentes períodos. Philippe Àries (1985), com seus estudos sobre a história social da criança e da família, assinala que o conceito de infância surge na modernidade, com o desenvolvimento do capitalismo, na medida em que muda a inserção e o papel da criança na sociedade. De um ser que participava da vida produtiva, como um adulto, na época feudal, a criança passa a ser alguém que deve ser escolarizada e preparada para o futuro, para atuar de forma produtiva, tendo como consequência o afastamento do adulto da criança.

Neste sentido, Kramer traz (1998):

“A educação que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e de lazer, foi substituída, pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os dias de hoje...”(Kramer, 1998, p.37)

As pesquisas relacionadas às crianças têm se desenvolvido intensamente no Brasil, influenciadas pela Filosofia, Medicina, Psicologia, Direito, Linguística e pelas Ciências Sociais e também pelas lutas políticas pela consolidação de seus direitos fundamentais.

Inicialmente, a criança era considerada um sujeito em construção, que, baseado na psicologia, passava por etapas de amadurecimento e crescimento. Surgindo também a abordagem com ênfase na dimensão cognitiva, com os estudos de Piaget, segundo o qual a criança é sujeito do seu conhecimento, que se constrói em interação com o ambiente. Outra visão considera o desenvolvimento infantil em três enfoques: intelectual, afetivo e psicomotor, numa visão dicotômica, separando corpo e mente. A História, a Sociologia, o Direito e as Ciências Políticas, trazem a visão das crianças como atores sociais, sujeitos de

direito e cidadãos, nascendo, de forma progressiva, uma concepção de infância como categoria histórica e construção social. (KRAMER, 2001; 2010)

Benjamin (2011) vê a infância inserida na história, parte da cultura, distante da visão romântica da modernidade. A criança subverte a ordem dos adultos, traz à tona a diversidade, dando novos sentidos aos objetos, olhando de outra maneira para a realidade. Ela vê a realidade com seus próprios olhos, como indivíduo.

Kramer (2009), complementa a visão de infância de Benjamin:

Sua concepção de infância implica não infantilizar a criança[...] critica a pedagogização da infância e da cultura e critica o autoritarismo que submete e subjulga as crianças. (p.295)

Atualmente, nas pesquisas e documentos norteadores, a criança não mais é vista como um ser inacabado, como um vir a ser, alguém que necessita de cuidado para se tornar um adulto completo, e sim, alguém que interage com o meio, sendo capaz de expressar seus sentimentos, sua capacidade imaginativa e seus conhecimentos, devendo ser estimulada a adquirir autonomia, para cada vez tornar-se sujeitos ativos, criativos e transformadores.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (Kramer, 2000, on line)

Nas políticas voltadas à Educação Infantil, a criança figura como cidadã, sujeito de direitos, sendo entendida como produtora de cultura e sendo produzida na cultura; concepções estas contidas nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010), que trazem como eixos norteadores do processo os princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”, o princípio

político “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” e os princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”(p.16).

As mudanças legais e todos os estudos sobre a infância, tanto das pesquisas acadêmicas, quanto dos documentos oficiais, frutos das políticas para a infância, “não se traduzem em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade” (NUNES, 2012, p.36).

Constata-se a (re)produção de diferentes concepções de infância nas práticas escolares, muitas vezes calcadas na preparação para o futuro (preparatórias) ou voltadas para os cuidados de alimentação e saúde (assistencialistas).

Estudos sobre qualidade na Educação Infantil (MALTA,2011) apontam para necessidade de investimentos em formação de professores, gestores e equipes das secretarias, que possam gerar efeitos positivos na qualidade e maiores oportunidades de aprendizagem às crianças na continuidade de sua escolaridade.

2.2 Linguagem, leitura e escrita

Estar no mundo, sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem contar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. (Freire, 1996, p.58)

“Estar no mundo”, no sentido proposto por Paulo Freire nesta passagem, é também, entre outras coisas, apropriar-se de uma ferramenta importante, a leitura e escrita. Não somente “para ser alguém no futuro”, como ouvimos muitas vezes nos discursos de pais e professores, mas para viver o hoje, para desfrutar o prazer da descoberta, e perceber que quase tudo que vivemos e sentimos pode ser representado pelo ir e vir do lápis sobre o papel, no contorno mágico de letras que se unem, revelando as experiências vividas, numa narrativa.

O processo de aquisição da leitura e escrita é complexo e envolve muito mais conhecimentos, do que simplesmente a relação entre fonemas e letras, distinção entre vogais e consoantes, sílabas e formação de palavras, como nos diz Goulart (2013):

“...observamos que a criança, no esforço de aprendizagem da língua escrita, faz uso dos conhecimentos e recursos que dispõe, utilizando-se do que Halliday denomina de estratégias semióticas[...]. As estratégias semióticas são como procedimentos heurísticos para lidar com as demandas cognitivas que uma situação objetiva de aprendizagem implica. Essa noção está relacionada com a atividade criadora do sujeito que aprende e, nesse sentido, orienta e organiza aquela aprendizagem. Ao mesmo tempo, a organização da linguagem escrita e o seu uso social[...]também são estruturantes daquela aprendizagem, ao funcionar como organizadores de probabilidades para construção de estratégias pelo sujeito”. (p. 22)

A partir desta ideia, qual é a contribuição que a Educação Infantil pode trazer neste processo? Será que estamos oportunizando às crianças o acesso a diferentes suportes de texto, a variados gêneros literários e incentivando as narrativas de experiências?

A criança já nasce sob a atmosfera da escrita, o mundo é repleto de estímulos visuais, cheio de mensagens impressas nos produtos, roupas, paredes, cartazes e imagens provenientes da televisão, da internet, livros, revistas entre outros. A linguagem, enquanto produto da vida social, tem caráter dinâmico e está em permanente transformação. As relações entre as pessoas e o mundo são repletas de sons, imagens, textos, ou seja, diferentes linguagens.

Imersos na tecnologia, vamos sendo bombardeados por informações, que circulam numa velocidade tamanha, que se tornam obsoletas rapidamente. Os fatos chegam carregados de explicações, já “mastigados” e invadem nosso cotidiano numa velocidade que, muitas vezes, nos impede de processá-los criticamente. A comunicação, cada vez mais, está a serviço da informação, e menos em favor do diálogo, do intercâmbio de ideias e troca de experiência, como já previa Walter Benjamin (2011a):

“Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. [...]quase nada que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (p.203)

O autor traz a narrativa como espaço de troca de experiências e possibilidade de construção de elos de coletividade, já que na história narrada há um encontro entre o narrador, a história e seus ouvintes, gerando intercâmbio de conhecimentos. A narrativa abre espaço para “o não dito”, que poderá ser livremente interpretado. “... o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação”. (idem)

“O homem no mundo contemporâneo vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida. Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que eles, muitas vezes, se deem conta do processo aprisionador do qual são vítimas”.(SOUZA, 2009, p.188)

Benjamin traz uma reflexão sobre o empobrecimento da linguagem e da experiência do homem, pela extinção da narrativa. É através da experiência, passada de pessoa para pessoa, que a história e a cultura se perpetuam. Não tendo tempo de viver a experiência, de assimilar o que foi vivido, o homem tem apenas vivências e não cria raízes e não deixa marcas.

“Muito diferente da narrativa. Ela não se entrega. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 2011a, p.204)

A superação desta linguagem instrumental e maquinista, a reinvenção e recuperação da maneira genuína e natural de expressão, revive na criança. Nela, a linguagem renasce em cada gesto, choro, berro, riso e palavra do universo infantil. “É por isso que a criança dá trabalho, ela exige que o adulto se volte para ela. E neste voltar-se os olhos se encontram e a relação se estabelece”. (CORSINO, 2009, p.209).

Benjamin faz uma crítica à concepção evolucionista de história que traz uma visão de um tempo sucessivo que caminha para um futuro de progresso, deixando uma imagem de passado como algo velho e superado que necessita ser substituído por algo novo. Este olhar no futuro subtrai do homem a capacidade de fazer história, destituindo-o da linguagem e da cultura.

O autor (2011a) vê o historiador como aquele que tem “o dom de despertar no passado as centelhas de esperança” (p.224) e contempla no presente os bens materiais e

culturais que temos hoje, e que tiveram origem na barbárie, nas vozes emudecidas na história dos vencidos. Ele impede o seu esquecimento, a perda da memória, mantendo viva a história pela narrativa, pela troca de experiências, proporcionando “um encontro secreto, marcado entre as gerações”, tornando o passado vivo e transformador, “... a história é objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”. (p. 225). Benjamin afirma que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (p.223).

No livro *Rua de Mão Única*, “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin vira menino, trazendo suas experiências de infância, descortinando um tempo sob o olhar de criança, com seus esconderijos, coleções de borboletas, cheiro de maçã assada e livros. Vai descrevendo uma época, repleta de humanidade, e nesta rememoração do passado, ele traz o presente, gerando possibilidades de transformação do futuro.

Os conceitos apresentados pelo autor podem ajudar a refletir sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita na escola. A figura do narrador traz a reflexão sobre a importância da troca de experiências para continuidade da história vivida, que fica registrada na memória do ouvinte e que também pode deixar marcas, através da escrita coletiva.

Nesta concepção, a escola precisaria romper os universos hierarquizados e construídos entre adultos e crianças de forma a recuperar o sentido de ensinar e aprender, a partir da “experiência vivida” da narrativa benjaminiana, numa troca de olhares sobre a vida, dando sentido aos currículos e a aprendizagem da leitura e escrita.

A aquisição da leitura e escrita é um processo que se inicia em um cotidiano repleto de histórias, que possam ser partilhadas entre adultos e crianças, onde se possa contar sobre o que se viveu, dividir os sonhos, ler, cantar, dançar, jogar, brincar, pintar, desenhar e escrever juntos, entendendo a escrita como uma prática de narrativa, um registro daquilo que foi vivido.

CAPÍTULO III

PERCORRENDO OS DIFERENTES ESPAÇOS DO PROINFÂNCIA

O espaço físico está impregnado de signos e marcas de quem nele convive. Ele expressa, através de sua organização, distribuição de materiais, murais e interações humanas, muitas pistas sobre as concepções e práticas vividas na instituição.

A educação, sendo uma atividade humana, precisa de espaços e de tempos determinados para ser realizada. Assim, a educação possui uma dimensão espacial e, por outro lado, o espaço juntamente com o tempo são elementos constituintes da atividade educativa. O espaço educa. (VIÑAO FRAGO, 2001).

A arquitetura, a disposição das salas, as instalações, os materiais, a arrumação do mobiliário, brinquedos, livros, entre outros, são aspectos do currículo, que correspondem a “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, p. 45). Como sujeito histórico, cultural e social, a criança interage com o meio, com os adultos e com outras crianças e experimenta, além do contexto social e cultural, o contexto espacial, o espaço da escola e seus artefatos, que também vão contribuir na construção de sua subjetividade e do seu olhar estético.

Neste capítulo vamos percorrer as unidades, com um olhar voltado para organização e utilização dos espaços, buscando conhecer as concepções que norteiam as práticas nestes ambientes, buscando as positivities do projeto arquitetônico do Proinfância e os desafios superados ou ainda presentes nas unidades visitadas.

3.1 Abrindo o portão ...

O projeto arquitetônico do Proinfância obedece a um modelo padronizado, sendo classificado em três modalidades: **A, B e C**. No projeto Tipo A, a proposta arquitetônica é apresentada pelo próprio município, a partir de regras específicas. O Projeto Tipo B tem uma arquitetura padrão e tem a capacidade de atendimento de até 220 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), e 110 crianças em período integral. Já as do Tipo C são também

padronizadas, mas o atendimento é de 120 crianças em horário parcial e 60 em horário integral.

Nesta análise foi escolhida uma coleção de imagens dos espaços, selecionadas no banco de imagens do EIPP, bem como narrativas de professores, auxiliares e gestores dos sete municípios, localizados nas regiões Metropolitana, Costa verde, Médio Paraíba, Noroeste Fluminense e Baixadas Litorâneas, distribuídos na tabela abaixo:

Tabela 4 – N° de municípios por Região do estado do RJ.

Metropolitana	Costa verde	Médio Paraíba	Noroeste Fluminense	Baixadas Litorâneas
1 município	1 município	2 municípios	2 municípios	1 município

As unidades visitadas foram do tipo B e C, com ambientes organizados de forma semelhante, com algumas variações na disposição das salas e aproveitamento dos espaços. Os brinquedos externos não são padronizados, com variações entre os municípios. O mesmo não acontece com o mobiliário, que obedece o mesmo padrão, com raras variações.

Podemos observar abaixo imagens de quatro unidades que mostram a entrada principal, pátio interno protegido com vidro, o pátio com mesas para refeições e a área descoberta.

Figura 1 -Entrada principal



Figura 2 –Pátio interno com vidro



Figura 3 – Pátio coberto com mesas de refeições



Figura 4 – área descoberta



Em cada município visitado, a equipe foi recebida por membros da Secretaria de Educação e gestores das unidades, que mostraram-se disponíveis e preocupados com o bem estar dos pesquisadores, acolhendo a todos e permitindo o acesso por todos os espaços, para observação das rotinas e registro fotográfico.

Na entrada de cada unidade existem cartazes com avisos gerais e procedimentos de matrícula. Foi observado que os critérios se assemelham, mas não obedecem a um padrão determinado em todos os municípios. Em alguns há o sistema de sorteio, em outros uma lista de espera por ordem de chegada ou uma pré-matrícula, com cada caso analisado, privilegiando crianças cujo responsável trabalhe ou esteja em vulnerabilidade social. Alguns dirigentes afirmaram que a mãe que trabalha geralmente tem prioridade. Ademais, em alguns casos, garantem a vaga para quem já tem irmão estudando na rede de ensino.

Após o hall de entrada, situam-se as salas dos gestores, coordenadores, secretaria e banheiros. Logo à frente há uma grande área aberta, com mesas e bancos compridos para as refeições das crianças, um anfiteatro e um parque com brinquedos. De um lado ficam as salas destinadas à pré-escola, turmas de 4 e 5 anos, banheiros e sala de informática, e do outro, as salas designadas a crianças de 0 a 3 anos, cozinha, banheiros, lavanderia e dispensa. A sala de informática só estava funcionando em uma das unidades visitadas. Encontramos banheiros (masculino e feminino) para crianças com necessidades especiais em uma unidade. Havendo assim, pequenas diferenças na organização do espaço entre elas.

Projeto Proinfância – Unidade Escolar TIPO B



Observando as plantas do projeto, o fato que chama bastante atenção é a ausência no projeto arquitetônico do Proinfância de um espaço destinado à biblioteca infantil. Esta ausência, mesmo sabendo-se da importância da convivência da criança com material escrito em suas várias formas e gêneros, é compensada em algumas unidades com a utilização da sala de multiuso, prevista no projeto, para reunir livros, brinquedos e fantoches.

Figura 5 – Pátio interno



Figura 6 - Anfiteatro



3.2 - 1, 2, 3 e já! Neste pátio tem brincadeira?

A área externa é composta de um pátio interno, um externo e o anfiteatro. O pátio coberto é utilizado, entre outras finalidades, para as refeições das crianças, que são servidas em mesas coletivas, em frente à cozinha. No pátio descoberto ficam os brinquedos, que se diferenciam em forma e qualidade, não sendo padronizados. Foram encontrados pátios com brinquedos adequados para creche e pré-escola, inclusive com tapetes emborrachados para proteção, outros que só tinham brinquedos de madeira cercados por areia e voltados para as crianças maiores. Tinha pátios sem brinquedos e pátios com cercados de grama artificial e brinquedos de plástico importado, apontando para uma grande desigualdade de recursos entre os municípios.

Figura 7 – Brinquedão



Figura 8 – Pátio interno



E o anfiteatro? Nas falas dos entrevistados percebe-se que este espaço não é valorizado. A justificativa dada é que oferece perigo de queda para as crianças, além do sol intenso, na maior parte do ano. A solução seria uma cobertura e algum apoio para as crianças, foi o que ouvimos de alguns gestores. Até lá, permanecerá vazio.

Uma das queixas frequentes dos professores e gestores é o fato do pátio coberto não ter nenhuma proteção, formando um corredor de vento nos dias de chuva e frio. Encontramos, em somente uma escola, vidros na parte superior do pátio interno, como proteção para resolver a questão da chuva e do vento. “As refeições não deveriam ser feitas em local aberto, sujeito a vento e chuva.” (diário de campo – outubro 2013)

Observando as imagens dos pátios interno e externo das unidades, percebemos um espaço amplo, aberto, de onde temos ampla visibilidade de tudo que acontece. Tal fato, remete a um fragmento de Benjamin (1984) “Criança escondida”:

Já conhece todos os esconderijos da casa e retorna para eles como a um lugar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita, ela prende a respiração. [...] Atrás do cortinado, a criança transforma-se, ela mesma, em algo branco e que sopra como o vento, converte-se em fantasma[...]. Por nenhum preço ela pode ser encontrada. Quando ela faz caretas, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso tudo, a criança sabe-o no seu esconderijo. (p.80)

Pensando no pátio como lugar de interações e brincadeiras, imaginamos a criança retratada no fragmento na busca de um esconderijo que possa partilhar sua fantasia e se transformar naquilo que sua imaginação alcançar. Mas os esconderijos ameaçam o controle dos adultos e, assim, não encontramos brinquedos que proporcionem estas experiências, como simples túneis e minhocas, comuns em creches e pré-escolas.

Durante a visita nas sete unidades do Proinfância foram raros os momentos de observação de brincadeiras livres e/ou dirigidas pelos pátios interno e externo das unidades. Em um deles, presenciamos várias atividades corporais desenvolvidas por um recreador, com turmas de pré-escola e no outro, um grupo de crianças de 4 e 5 anos brincou por 15 minutos no gramado, onde havia três brinquedos de madeira. Nestes eventos, únicos durante toda pesquisa, vimos crianças correndo e brincando nos espaços.

Nas conversas sobre a organização do tempo e brincadeiras, uma professora relatou:

“Eu acho que falta mais brincadeira, eles têm de 20 a 30 minutos no parquinho. Não tem brinquedo, eu trago dos meus filhos. A gente está esperando mandarem” (Diário de Campo, outubro de 2013)

Durante o desenrolar da pesquisa percebemos que o uso limitado dos pátios é uma prática desenvolvida em todas as unidades. O tempo é de 20 a 30 minutos diários ou acontece três vezes por semana. Esta restrição aparece em quase todas as unidades visitadas de horário parcial. As unidades que mantêm um horário diário de pátio livre para crianças são as de horário integral. Quando perguntadas se a organização do espaço e distribuição do tempo eram adequadas às necessidades das crianças, 80% dos respondentes acharam que sim e 20% acharam que o tempo é pequeno para as rotinas, trabalhos pedagógicos e brincadeiras.

Foi percebido que existem concepções diferenciadas de uso do pátio e da sala. O espaço do pátio é concebido como um espaço para brincadeiras, por isso menos valorizado e, conseqüentemente, utilizado. A sala, lugar de aprendizagem, é o espaço em que as crianças devem ficar mais tempo.

3.3 Mamãe posso ir? Quantos passos? Enveredando pelas salas da creche e pré-escola.

Chegando às salas da creche e pré-escola, foi percebido que o planejamento arquitetônico não privilegia a interação das crianças com os materiais. As bancadas são altas, fora do acesso dos pequenos, e as mesas e cadeiras estão, em sua maioria, arrumadas em fila, viradas para frente, semelhantes à disposição utilizada no Ensino Fundamental.

Nas salas há um pequeno pátio nos fundos, descoberto e com piso de cimento, e presenciamos algumas brincadeiras com jogos.

Há poucos brinquedos e jogos nas salas, principalmente nas salas de crianças de 4 e 5 anos. Quando encontrados, os jogos são de encaixes, alguns quebra-cabeças e algumas bonecas e carrinhos. Percebemos alguns alfabetários de madeira e um enorme investimento em cartazes com as letras do alfabeto e números, presentes desde o berçário. Encontramos jogos pedagógicos de madeira de boa qualidade guardados, enquanto nas salas, só havia brinquedos já muito desgastados.

Outro ponto observado foi a presença da televisão e vídeo, artefato valorizado, principalmente para os alunos da creche (nomenclatura usada para os alunos que ficam em horário integral, independente da idade), mas faltam filmes, segundo os atores; fato resolvido por iniciativas da própria equipe. Estas atividades são utilizadas nos tempos de espera, tanto para iniciar uma rotina, como banho, por exemplo, ou para simplesmente passar o tempo.

O brinquedo e as brincadeiras representam possibilidades de conhecer e representar o mundo, produzindo sentidos e promovendo ações sobre ele (NUNES, 2012). As fotografias e os diários de campo das diferentes unidades visitadas mostram a escassez de brinquedos e jogos e restrições ao uso dos espaços externos, não privilegiando amplamente este eixo de trabalho.

Figura 9 – Bancada alta



Figura 10 – Alfabeto e brinquedos



3.4 - Cadê o livro que estava aqui? O gato comeu!

Em relação aos livros de literatura infantil, não existe no planejamento arquitetônico das unidades um espaço destinado à biblioteca infantil e nem um programa regular de distribuição de livros de literatura. Alguns gestores aproveitaram salas sem uso ou multimeios e reuniram o acervo disponível para manuseio. Nas visitas, foram observados cartazes que apontam para livros inexistentes, salas totalmente sem livros, salas com poucos exemplares disponíveis e unidades com um acervo um pouco mais diversificado.

A oferta de livros para o manuseio das crianças é muito restrito, bem como o acervo disponível para práticas de contação de histórias. Foi observada também a ausência de outros suportes de textos, como revistas e histórias em quadrinhos.

Figura 11- Cantinho sem livro



Figura 12 – Livros disponíveis em uma sala



As professoras relataram nas entrevistas que resolvem a questão com livros trazidos pelos pais e pela própria equipe de professores.

Muitos estudos mostram que as primeiras experiências com leitura literária podem propiciar um caminho privilegiado de conhecimento entre a criança e o mundo, assim como as artes e suas múltiplas expressões.

As Diretrizes Curriculares também deixam claro a necessidade de ser propiciado à criança múltiplas, garantindo a relação entre os diversos eixos do conhecimento e a interação entre os alunos.

“Garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.” (DCNEI, 2010, p. 26)

O contato com livros e leituras compartilhadas e vividas no cotidiano inserem as crianças em experiências sociais e culturais, propiciando encontros, estimulando o acesso a manifestações culturais diversas e a formação de possíveis leitores.

Nas entrevistas, as professoras relataram um pouco sobre o acervo:

“Eu trago livros lá de casa, dos meus filhos. Aqui quase não tem. Está para chegar, mas até agora não veio”.

“Eu peço para as crianças trazerem e conto o que vem”

“Eu sempre procuro uma história que tenha a ver com o que estamos trabalhando. Ajuda muito”.

(Diário de Campo – 2013/2014)

Os depoimentos das professoras deixam algumas pistas. Primeiramente, a questão do uso da literatura como estratégia para ensino de conteúdos e, em segundo, a falta de um acervo que permita o acesso das crianças aos bens culturais, ampliando seu conhecimento do mundo e propiciando a troca de experiências.

“A presença da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representa espaço de fruição, de criação e de participação. A literatura, tal como as artes de um modo geral, não pode ser uma estratégia de ensino de conteúdos. Ela é a possibilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. (NUNES , 2012, p. 42).

3.5 - Nesta sala tem conversa? Música? Artes?

Observando os materiais disponíveis nas bancadas e mesas das salas, encontramos lápis de cor e canetinhas coloridas em todas as unidades. A massa de modelar é um material cobiçado pelas professoras e nem sempre disponibilizado. Papeis de diferentes cores e texturas, tintas e cola colorida aparecem em cartazes e painéis nas paredes, no entanto representando criações dos adultos.

Os trabalhos de artes encontrados são dirigidos pelo adulto, que comanda passo a passo a ação da criança, como nas imagens:

Figura 13- Atividade de colagem em letras



Figura 14 – Atividade de colagem da borboleta



Na imagem nº13, a professora trabalha o alfabeto, propondo às crianças que colem bolinhas de crepom nas letras. Observando a “perfeição” da colagem, e das bolinhas, é fácil deduzir a interferência do adulto. O mesmo acontece em outra atividade, da imagem nº14, onde a professora já distribuiu papéis cortados, orienta a dobradura e a colagem das asas e do corpo da borboleta. Ela chega a dobrar pela criança, “corrigindo-a” caso faça diferente. No final, todas as borboletas ficam semelhantes e a professora fica feliz. (diário de campo – 10/2013)

As práticas de artes observadas demonstraram uma concepção de trabalho que não privilegia a autonomia e a criatividade, predominando atividades direcionadas pelo/para o adulto, que se sobressai nas produções.

As conversas do cotidiano são momentos de partilha e produção de conhecimento e também foram observadas pelos pesquisadores. Na rodinha, lugar de aconchego e troca, foram observados muitos monólogos, disfarçados em diálogos ou diálogos que tem a aparência de diálogo, mas, na verdade, não tem uma implicação responsiva. São dirigidos para uma compreensão passiva, sem interlocução, onde já se pergunta e responde.

A professora está na rodinha diante um quadro com as fichas que retratam a rotina do dia e rememora:

Figura 15 – Cartaz com a rotina do dia



Nós chegamos, almoçamos e escovamos os dentes. Vamos colocar as fichas do que já fizemos?

Três crianças levantam ao mesmo tempo e dizem:

- Eu, eu ...!

A professora fala em tom de desaprovação:

- Não é assim! Não foi deste jeito que ensinei.

- Qual é o combinado?

Rapidamente uma criança responde e é interrompida no meio da frase pela professora

- Quem comeu tudo e obedec....
- Não, criança! É pela letra do nome, esqueceu? (Diário de campo – 10/2013)

A professora desconversa, entrega as fichas com a rotina do dia para outra criança e orienta a sequência de atividades que deverão ser colocadas e que vão acontecer ainda, sem qualquer negociação com as crianças. Depois começa a cantar uma música animada que anuncia quem está presente hoje. As crianças cantam com alegria e reconhecem os amigos que estão presentes e os que não vieram pelo nome.

Podemos recorrer ao filósofo Martin Buber (2007) para analisar a cena descrita e os diálogos que se estabeleceram. Para o autor, existe o diálogo autêntico, falado ou silencioso, onde cada participante tem o outro como foco, havendo uma reciprocidade viva; o diálogo técnico, que tem um objetivo de entendimento de algo por parte do outro, e o monólogo, cujas pessoas envolvidas falam consigo mesmas, sem o objetivo de comunicar, influenciar ou ensinar, mas de confirmar suas próprias afirmações (p. 53).

Na cena, a professora utiliza uma linguagem instrumental e monológica. Primeiramente, seu objetivo seria o de trabalhar a sequência das atividades com vistas à construção da noção de tempo pelas crianças. Atividade esta que, realizada ao final do dia, como rememoração do que aconteceu, teria maior sentido, já que os fatos estariam carregados de significados e poderiam se constituir em um diálogo autêntico. Outra questão foi a reação da professora pela resposta inesperada da criança, somada à presença da pesquisadora no ambiente. Talvez por nervosismo, a professora não se dirigiu à criança pelo nome, chamando-a de “criança” e interrompeu sua fala, fazendo um monólogo com as fichas de atividades, orientando a colocação das mesmas, determinando o que ia acontecer depois, sem interlocução com as crianças.

A professora, após a colocação das fichas, começou a cantar a música “Boa tarde” (que é uma espécie de “chamadinha”) e todos se voltaram para ela e participaram alegremente, pronunciando seus nomes e dos colegas que faltaram naquele dia.

Bakhtin¹⁴ também auxilia na análise da situação relatada, lembrando que toda compreensão implica numa responsividade que pressupõe um juízo de valor. Toda compreensão é carregada de resposta, pois quem compreende participa do diálogo. Logo,

¹⁴ apud Jobim e Souza, 2009.

no momento da colocação das fichas na ordem que a professora determinou não houve nenhuma resposta oral por parte das crianças, apenas a linguagem corporal denunciou o desinteresse, pelo olhar que desvia da professora e corre pelo ambiente e o corpo que se mexe na direção oposta. O silêncio, neste caso, denuncia a pobreza do diálogo, voltado, na maioria das situações observadas, para orientações sobre normas, rotinas e procedimentos a serem cumpridos pelas crianças.

Na atividade seguinte, ao contrário da primeira, as crianças estabeleceram uma troca dialógica, embalados pela música, pelo prazer de ver seu nome pronunciado pelos colegas e de se sentir parte do grupo. A troca de olhares e sorrisos entre eles e a postura participativa e brincalhona da professora (quando chegava o nome da criança, falava algo sobre ela), propiciou um momento de encontro.

O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro. Aparentemente trata-se de algo que acontece toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra[...] fazemo-lo também com a alma.(BUBER, 2007, p.56)

Nas conversas em roda, em sua maioria, foi observado o mesmo padrão de perguntas e respostas por parte das professoras para as crianças. As questões colocadas eram bem previsíveis e feitas com uma entonação de exercício de preenchimento de lacunas. Quando a criança respondia não havia prolongamento da conversa e outra pergunta era feita em seguida, impossibilitando a continuidade do diálogo.

3.6 - Refletindo sobre os espaços: o que eles dizem?

A organização do ambiente, as paredes, a arrumação do mobiliário, a presença ou não de livros, brinquedos, trabalhos expostos, entre outros, são pistas que podem elucidar a visão que os adultos têm em relação às crianças, representadas pelas práticas cotidianas, na organização do tempo e nas interações que se estabelecem entre as crianças, os adultos e o ambiente.

Os espaços visitados ainda revelam ambiguidades, herança de práticas sociais instituídas, e que tem a escola como lugar de preparação para o futuro, como aponta NUNES (2012):

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar de crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade. (p.35)

O planejamento do espaço e do tempo são fundamentais se queremos garantir a qualidade das interações que se estabelecem no convívio entre professores e crianças. Ambientes ricos e estimulantes, onde se pense nas necessidades, nos desejos, no contato com diferentes materiais, levando-se em conta a participação da criança em sua construção, é um dos parâmetros de qualidade.

“Pensar em escola de qualidade é pensar em um ideal de escola. Significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função”.(Fernandes e Nazarett, 2011)

A arquitetura do Proinfância e seus espaços apresentam muitas positivities: pátios amplos (coberto e descoberto), banheiros adaptados, sala de informática, multimeios, salas para as crianças de creche e pré-escola, estrutura para preparação de alimentação e manutenção da higiene, recepção dos pais e crianças e sala destinada ao trabalho pedagógico com os professores.

Se os espaços vão contemplar uma educação dos sentidos, oportunizando o contato social, o movimento do corpo, o contato com as artes, o desenvolvimento da imaginação e ampliação cultural e acolhimento das famílias, vai depender das pessoas que lá trabalham e da forma como concebem a criança e seu desenvolvimento. Investimentos em material, formação de professores e gestores e acompanhamento do trabalho, com avaliações periódicas baseadas em parâmetros nacionais de qualidade, entre outros, são caminhos para que estes espaços tornem-se ricos em experiências culturais para adultos e crianças.

CAPÍTULO IV

CAMINHANDO PELAS SALAS DAS UNIDADES: DIALOGANDO COM OS MURAI E COM AS PRÁTICAS

Neste capítulo vamos percorrer sete unidades, em sete municípios do estado do RJ, direcionando o olhar para os trabalhos expostos nos murais e portfólios, na intenção de construir hipóteses sobre a concepção de leitura e escrita que permeiam o trabalho dos professores das unidades do Proinfância.

Na passagem pelas unidades, a equipe de pesquisadores, além da observação da rotina e entrevista com os professores e auxiliares, no sentido de conhecer a organização e funcionamento de cada município, também realizou registros fotográficos dos trabalhos expostos nos murais, cartazes, portfólios e cadernos, formando uma variada coleção de imagens. Estas imagens, conjugadas com os depoimentos dos atores (a partir de suas experiências e práticas), entrevistas e observações dos pesquisadores, através dos registros de campo, deram forma a esta narrativa, como um álbum de retratos, cuja legenda reaviva a história dos acontecimentos.

As fotografias das unidades contam histórias vividas e trazem pistas sobre as práticas. A análise das imagens, sob a lente do pesquisador, traz a legenda como parte essencial à fotografia. “Aqui deve intervir a legenda, introduzida a fotografia para favorecer a literalização de todas as relações de vida e sem a qual qualquer construção fotográfica corre o risco de permanecer vaga e aproximativa”. (BENJAMIN, 2011^a, p. 107)

Segundo Jobim e Souza, a imagem “é signo e um signo só é signo se provoca uma atitude interpretativa na mente daquele ou daqueles que o percebem”. (2000). Portanto, a interpretação das fotografias deve ser analisada no processo de sua produção, conjugadas com as falas dos gestores, professores e auxiliares e as observações registradas no diário de campo.

A pesquisa que se utiliza da imagem está interessada em captar pormenores normalmente considerados sem importância ou até triviais, que, captados pela câmara fotográfica, tirados do contexto, explicitam as práticas estabelecidas nas diferentes escolas. A fotografia não é a realidade em si, mas um recorte, um ponto de vista a partir do olhar do observador. (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2009)

As práticas vividas entre os professores e as crianças ressuscitam através das imagens, havendo um despertar dialético, como diz Benjamin no seu texto sobre as paisagens parisienses (2007):

“... a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética da imobilidade, pois enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido é agora dialética [...] Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas”. (p.504)

No exercício de estabelecer este diálogo proposto por Benjamin, a coleção de fotografias foi reorganizada, por municípios de cada região do estado, representada no mapa abaixo:



No processo de seleção das imagens foram utilizados, como um dos critérios de escolha, as imagens dos murais das salas de crianças de 3 a 5 anos, por apresentarem trabalhos relacionados a leitura e escrita. A fotografia é um elo entre o passado e o presente, um convite à releitura dos fatos vividos e que pode auxiliar na reflexão sobre as práticas de leitura e escrita.

A tarefa, quase arqueológica, de conjugar as imagens aos registros de campo, foi inspirada na busca benjaminiana de transformá-las em imagens autênticas, que renascem e se manifestam em conhecimento. “Nos domínios de que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é trovão que segue ressoando por muito tempo”. (p. 499).

Os registros de campo foram frutos da observação participativa¹⁵ de turmas de 2 a 5 anos e a aplicação de um roteiro de entrevista¹⁶ com professores, auxiliares e gestores. O roteiro foi elaborado com quatro blocos de perguntas: Bloco I – Proposta Pedagógica e Planejamento, Bloco II – Cooperação e Troca com as Famílias, Bloco III – Práticas e Interações e Bloco IV – Materiais, Espaços e Mobiliários, sendo os dois últimos blocos destinados a observações dos pesquisadores.

Para fins deste estudo, optou-se em analisar do Bloco I (roteiro dos professores/auxiliares) as respostas de 04 questões, relativas ao planejamento das atividades, material didático utilizado, organização do tempo e trabalho com leitura e escrita. No Bloco II (roteiro do diretor), 04 questões, relativas ao planejamento com os professores e no, Bloco III, foram analisadas 04 questões relativas à leitura e ao manuseio de livros de literatura e demais suportes de texto e 06 questões relativas à oralidade e ao desenvolvimentos de outras linguagens. Vale ressaltar que o Bloco III foi fruto da observação participativa dos pesquisadores.

As visitas às unidades foram feitas em grupos de três pesquisadores¹⁷, que se dividiram na realização das entrevistas com os gestores, professoras/auxiliares, observação participativa das rotinas e registro fotográfico.

Segundo Freitas (2003), a observação participativa se caracteriza por uma dimensão alteritária, cujo pesquisador observa, torna-se parte do evento e, ao mesmo tempo, mantém-se fora, num lugar exterior, para assim olhar e encontrar-se com o outro. A pesquisa “se constitui num encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos.”. Estes discursos expressam a realidade social dos sujeitos, logo o pesquisador não deve se prender somente à descrição dos eventos observados, mas buscar as relações entre os discursos, numa integração entre a realidade individual e social. (p.33)

¹⁵ Observação participante é uma metodologia que consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo pesquisado numa relação alteritária.

¹⁶ Roteiros de entrevista em anexo 1

¹⁷ Participantes do Grupo de Pesquisa Educação e Políticas Públicas – EIPP da Unirio

Buscando inspiração no livro *Passagens*¹⁸, de Walter Benjamin, primeiramente, vamos percorrer as sete escolas pesquisadas, trazendo informações sobre o número de alunos, planejamento, espaço físico, acervo e as concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos murais. Para cada escola foi escolhido um nome¹⁹. O critério de escolha foi subjetivo, e se deu a partir das impressões deixadas, das marcas mais expressivas que ficaram na memória. Seja pelos trabalhos expostos, pelas vozes dos sujeitos, pelas cores, pelo cheiro no ar ou pela movimentação, gestos e expressões das crianças e adultos.

A narrativa de cada escola é construída através de fragmentos, imagens, palavras, numa aparente “desordem criativa”, fundamental para uma reorientação posterior, revelando o estranho (*unheimlich*) no cotidiano.

No segundo momento, inicia-se o exercício de organizar a coleção de imagens, sabendo-se que “o colecionador vive a tensão dialética entre a ordem e a desordem”, já que uma aparente ordem “pode ser uma desordem na qual o hábito se acomodou”. Apesar da dicotomia e da advertência de Benjamin (1987) sobre os perigos de se colocar qualquer tipo de ordem numa coleção: “...toda ordem é precisamente uma situação oscilante à beira do precipício”(p.228), o texto segue seu caminho buscando possíveis arrumações, trazendo considerações sobre os murais e os trabalhos com a leitura e escrita, buscando compreender as concepções de infância, leitura e escrita que referenciam as práticas e refletindo sobre as semelhanças e diferenças observadas entre as escolas.

Foram utilizados como referência na análise dos dados colhidos nas entrevistas, questionários, imagens fotográficas, observações de campo, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010)

4.1 - PASSAGENS PELO PROINFÂNCIA

A escola Colorida

¹⁸ O livro é composto de uma coletânea de esboços, fragmentos de textos e notas apresentando Paris do séc XIX.

¹⁹ Inspirado na tese de Doutorado, de Maria Leonor Pio Borges de Toledo, intitulada “Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação infantil”, pela Puc-RJ, em 2014, orientada pela professora Sonia Kramer.

A escola Colorida localiza-se em um município da região Metropolitana, com 30.732 habitantes (fonte: IBGE), tendo como atividade econômica a agricultura, a pecuária, o extrativismo mineral e um parque industrial bem diversificado.

A Educação Infantil do município vem apresentando um crescimento em seu percentual de matrículas, passando de 1,82% em 2012 para 3,32% em 2013, segundo dados do censo escolar²⁰. Dos estabelecimentos, 28,67% atendem em horário integral e 71,33% em horário parcial.

A unidade foi inaugurada em 2012 e atende na modalidade creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Em entrevista, a diretora pontuou a tendência da unidade em receber somente crianças de 0 a 3 anos, já que o município possui outras escolas que cobrem a demanda da pré-escola. Segundo ela, “a questão mais séria é a creche” (sic). A unidade não conseguiu nos informar durante a entrevista sobre o quantitativo de crianças que atendia naquele momento.

Foram entrevistadas a diretora, a coordenadora pedagógica, duas professoras regentes e duas professoras auxiliares (uma professora regente e uma professora auxiliar da creche, crianças de 0 a 3 anos, e uma professora regente e uma professora auxiliar da pré-escola, crianças de 4 e 5 anos).

Abaixo, temos o quadro geral de profissionais da escola com sua respectiva formação:

<i>Profissionais</i>	<i>Formação</i>
<i>Diretora</i>	Ensino Médio
<i>Coordenadora pedagógica</i>	Especialização
<i>Professoras</i>	4 com Curso Superior com licenciatura (em curso) e 5 com C. Superior com licenciatura concluídos
<i>Auxiliares</i>	20 com Ensino Médio e 2 com C. Superior com licenciatura.

²⁰ O censo escolar é um levantamento de dados estatísticos-educacionais de âmbito nacional coordenado pelo INEP.

Durante a entrevista com a diretora, a coordenadora pedagógica foi chamada, pois não sabia responder à maioria das perguntas dos Blocos II (Proposta Pedagógica e Planejamento) e Bloco III (Cooperação e Troca com as famílias)

A coordenadora explicou, em entrevista, que “a proposta pedagógica é da rede municipal, num projeto único para todas as creches do município. A coordenação dialoga com as professoras nas reuniões de planejamento sobre seus interesses para o projeto semestral”(sic).

A creche chama a atenção pelo colorido intenso dos cartazes espalhados pelas salas e demais espaços. No momento da visita, os professores estavam trabalhando com o projeto “A arca de Vinícius,²¹” e foram observados muitos trabalhos direcionados para este tema, em todas as salas.

Figura 15 – Entrada da escola Colorida



Figura 16 – Projeto da escola Colorida



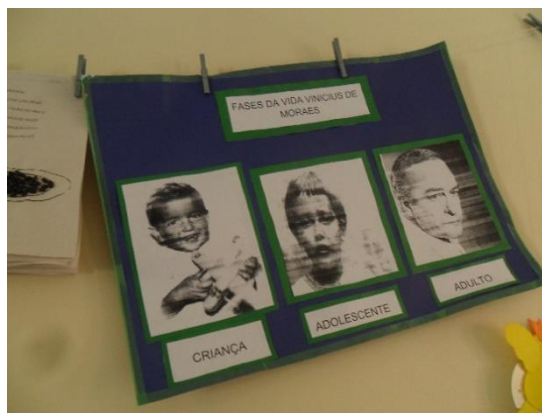
Uma das professoras entrevistadas relatou que estavam trabalhando os animais da arca de Noé, Vinícius de Moraes e os estados do Brasil, “tudo de acordo com a idade da turma”(sic). Toda a escola, segundo ela, também estava “estudando o Acre”, comidas típicas, danças e animais, e que, ao final, seriam feitas apresentações para Secretaria de Educação”.(sic)

²¹ Comemoração do centenário de Vinícius de Moraes.

Figura 17- Mural do Vinícius de Moraes



Figura 18- Linha do tempo da vida do Vinícius



Nos murais foram observados muitos cartazes intitulados de “mural da apreciação” ou “cantinho da apreciação”. Todos encapados de plástico, com figuras variadas, normalmente relacionadas ao projeto trabalhado.

Figura 19 – Mural sobre o Vinícius e Calendário



Figura 20 – Mural sobre a construção da arca e animais



O uso da palavra “ apreciação” suscita algumas questões. Apreciar significa estimar, valorar, sentir, observar, gostar, sentir prazer em olhar, tocar e fazer. Envolve uma olhar atento, uma observação cuidadosa. A apreciação envolve curiosidade, questionamento e descoberta. No caso, pergunta-se: estas figuras foram pesquisadas e organizadas com as crianças ou foram selecionadas apenas para se olhar? Qual o critério de seleção das imagens? Significativas para o adulto ou para as crianças?

Levando-se em conta que todos os cartazes estão plastificados, parece que o projeto vai e volta, repetindo-se ao longo do tempo. O plástico envolve o que não pode ser tocado:

mapa do Brasil, do Acre, fotografia do Vinícius, do Chico Mendes, desenhos da construção da arca por Noé e alguns animais.

Percorrendo as salas e os murais, encontramos letras e números por toda parte, representados em cartazes feitos pelas professoras e letras emborrachadas presas nas paredes ou penduradas em forma de móbile. Nos abecedários das paredes havia, embaixo de cada letra, uma lista de palavras que começava com a letra correspondente.

Qual a função delas? As letras e palavras soltas, por si só, são capazes de alfabetizar?

Figura 21 – Mobiles de letras e números



Figura 23 – Sequência numérica de 0 a 9



Figura 22 – Alfabeto e lista de palavras

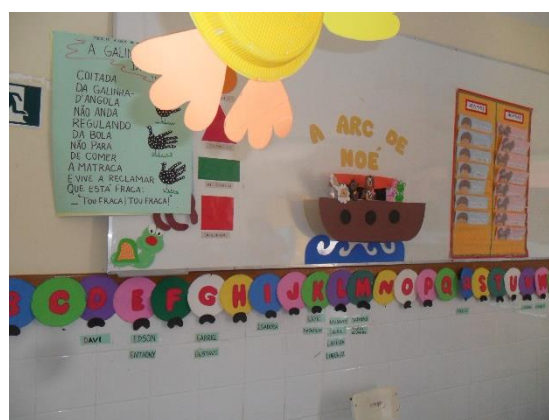


Figura 24 – Classificando letras, números e palavras



Para descobrir o porquê de tantas letras do alfabeto e números presentes, de diferentes formas em todas as salas, procurou-se analisar os diários de campo e os questionários de pesquisa buscando pistas.

Durante a entrevista com as professoras, conversamos sobre os materiais didáticos/apoio utilizados no planejamento e foi revelador notar que o alfabeto e os números

de 0 a 9 apareceram como materiais de apoio importantes para a leitura e escrita, seguidos pelos jogos, brinquedos e livros.

Foram vistas muitas folhas impressas, com desenhos variados, para as crianças colorirem e fazerem exercícios grafo-motores de cobrir pontilhados e labirintos, com objetivo de preparação para a escrita.

Quando perguntadas sobre as práticas de leitura e a escrita desenvolvidas, a preocupação com o sucesso escolar norteia o discurso:

“Utilizo as histórias e a partir delas, seleciono palavras para lançamento das letras do alfabeto”(sic)

“É feito sempre com histórias e escrita de palavras e índices”(sic), “vou lendo e escrevendo, simultaneamente. As crianças riscam. Há atividades de recorte e colagem de letras”.(sic)

“Tem a letra e o nome com a foto. Eles associam e veem (se reconhecem). Tem um crachá com a foto e o nome”(sic).

Em umas das salas, diferentemente das demais, foi encontrada uma lista com o nome das crianças e, abaixo de cada nome, haviam palavras e imagens. Apesar da intenção de relacionar palavras e imagens à letra inicial de cada nome, a atividade proporcionava a oportunidade da criança expressar suas preferências, trazendo um significado novo ao trabalho com as letras, ao contrário do que é visto normalmente nas escolas, e apontado pelas autoras:

De maneira descontextualizada e desprovida de sentido, as práticas identificadas com os alfabetos[...] longe de contribuir para a formação das crianças como leitoras, acentuam um trabalho pedagógico de treinamento, instrução, escolarização de um objeto- escrita – que é cultural e social. (KRAMER, NUNES e CORSINO, p.22, 2009)

Buscando também entender a relação entre literatura e práticas de leitura e escrita concebidas pelas professoras, foi perguntado sobre o acervo de livros de literatura e outros suportes de textos e da frequência de práticas de leitura e reconto de histórias previstos no planejamento. A escola, segundo as professoras, tem um acervo de livros disponíveis e desenvolvem o projeto “bolsa literária”, no qual as crianças levam um livro de histórias para casa e os pais leem para ela. Quando o livro retorna, a criança conta a história para os colegas. “As crianças gostam muito” (sic)

Nas passagens pelas salas não foi encontrado nenhum espaço destinado aos livros, bem como não havia livros ao alcance das crianças. Uma das professoras relatou que trazia livros de casa, pois não havia nenhum livro apropriado para as crianças, como este no evento:

Em uma das salas foi presenciada a história “Pinguim- tudo sobre mães”. As quinze crianças estavam sentadas num tatame, com três auxiliares e a professora que contava a história. O livro era interativo e tinha peças de encaixe. Na medida que contava, entregava a peça que compunha a cena para a criança encaixar no livro. (Diário de Campo – 09/2013)

Os materiais disponíveis, segundo relato das professoras e observações no diário de campo, foram massinha de modelar, canetinha hidrocor, livros trazidos pela própria professora, fantoches, CDs da Xuxa, Galinha Pintadinha, Aline Barros e DVDs. Por que a professora traz livros de casa se existe um acervo guardado? Esta indagação ficou sem resposta. Foi observado um grupo de crianças brincando com jogos de montar e de encaixe.

Introduzindo o tema da família e do grau de satisfação dos pais com a aprendizagem das crianças, foi respondido que os pais se envolvem com os projetos e se mostram satisfeitos com as aprendizagens das crianças. Um deles disse, feliz: “meu filho aprendeu a rezar!” (sic).

Figura 25- Hall de entrada com uma Bíblia



Figura 26– Mural com a oração da família



Figura 27 – Mural com trabalho com decalque das mãos



Figura 28 – Varal de trabalhos



Da passagem pelo Proinfância A ficou a lembrança das cores dos cartazes, dos brinquedos, os móveis alfabéticos e numéricos ao vento, e as crianças brincando juntas. É uma escola colorida!

Os projetos desta escola vêm de longe, das mãos dos coordenadores da rede municipal, distantes ainda das mãos de seus professores. Seguindo pegadas que não são suas, as práticas parecem caminhar rumo ao ditado popular – “Filho de peixinho, peixinho é” (vide figura 13), com peixinhos nadando na mesma direção e leões que tem a mesma cara.(fig, 14). Talvez o equívoco comece com a palavra projeto. “ Podemos definir projeto como antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado. Uma ideia para ser transformada em ato” (IN:CORSINO, p.101, 2012), onde professores e crianças se juntam para descobrir algo novo e imprimem suas próprias pegadas.

A Escola Preparatória

No trajeto para a Unidade do Proinfância B, a região Metropolitana vai ficando para trás, e surge, de um lado, um mar com diferentes tonalidades de verde, e, do outro, uma exuberante vegetação.

O município tem uma população de 169.511 habitantes(Fonte:IBGE), tendo, como principais atividades econômicas, o turismo, a agricultura, a silvicultura e a pesca.

Em relação à educação infantil, o município apresentou crescimento no número de matrículas entre 2010 e 2012, passando de 1.823 para 2.520. Em 2013 foi verificada uma queda para 2.396 matrículas. Destas matrículas, o atendimento à creche (de 0 a 3 anos) apresenta o percentual de 26,84%, e a pré-escola, que teve 73,16% em 2013. O horário parcial, geralmente oferecido para crianças de 4 a 5 anos, tem um percentual de 73,16% das escolas, enquanto o horário integral, na maioria destinado à creche, tem um percentual de 26,84%, segundo dados do censo escolar.

O Proinfância B foi inaugurado em março de 2012 e atende 53 crianças de 0 a 3 anos em horário integral, e 112 crianças de 4 e 5 anos em horário parcial, em dois turnos.

A diretora da unidade está na gestão desde a inauguração e é concursada. Ela recebeu a equipe de pesquisadores, facilitando o acesso às salas de aula e fornecendo as informações que lhe foram solicitadas.

Os questionários foram aplicados em três professoras, duas do pré (5 anos) e uma professora e uma monitora do berçário, além da direção da unidade. De acordo com a formação da equipe, o diretor possui especialização, um professor possui Ensino Médio modalidade Normal, dois berçaristas possuem Ensino Superior com Licenciatura, dois berçaristas e quatro auxiliares possuem Ensino Superior com Licenciatura, um professor possui especialização. Já, com relação aos professores auxiliares: três recreadores e quatro professores auxiliares possuem Ensino Médio, um berçarista cursa o Ensino Médio modalidade Normal, um recreador possui Ensino Superior sem Licenciatura e um berçarista e um recreador possuem Ensino Superior com Licenciatura. (Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. - CNPq-Faperj 2011-2014).

Na entrada foi observado um cartaz contendo os procedimentos de matrícula, com a seguinte documentação para a pré-matrícula: cópia da certidão de nascimento, cópia do comprovante de residência, declaração de trabalho da mãe ou responsável legal e comprovante de rendimento dos membros da família maiores que 18 anos. Tal relação aponta que a escola Preparatória optou, como critério de seleção, as mães que trabalham fora e crianças em vulnerabilidade social, por não conseguir atender à demanda

Este fato traz à tona um conflito vivido pelas políticas públicas no Brasil, que ora caminham numa orientação universalista, voltadas para todos os cidadãos, ora, por uma

orientação residualista, que atende a uma parcela em situação de pobreza e exclusão ou aquelas que podem pagar pelo serviço. (NUNES E CORSINO, 2013)

Ao entrar no grande pátio, no caminho para as salas, não foi difícil descobrir o projeto trabalhado pela escola: Primavera. No centro do pátio, vários cartazes anunciavam sua chegada com muitas flores e borboletas.

Figura 29 – Pátio interno



Figura 30 – Pátio interno



Figura 32 – Sala 3/4 anos

Figura 31 – Sala de 5/6 anos



Nos murais das salas de aula, a primavera também estava presente, em cartazes feitos pelos adultos, com flores coloridas de papel crepon cuidadosamente amassadas, caules de árvores bem pintados e borboletas voando perfeitas, muito parecidas umas com as outras. Mãozinhas da mesma cor, compõe a copa das árvores e servem de pano de fundo para as borboletas. O trabalho das professoras foi intenso, e não se percebia as marcas das crianças, exceto pelas mãos que juntas serviam para formar a copa das árvores.

Além dos murais sobre a primavera, foram encontrados muitos alfabetos em letra bastão, em forma de cartazes, ou letras soltas na sequência alfabética; números de 0 a 9, representados em diferentes formatos, cartazes com os aniversariantes do mês, chamadinha por gênero, calendário, normas de convivência e painéis com a sequência das atividades do dia.

A primavera aparece como mote para a leitura e escrita. No cartaz, representado na figura 20, há uma poesia escrita, cujos espaços entre as palavras estão pintados a lápis colorido: Enfim... a primavera chegou! Chegou a primavera o que parece anunciar/ os pássaros cantando e as borboletas pelo ar/ As plantas perfumosas se tornaram só/ A primavera está a florescer/ Tudo é tão lindo/ E colorido/ Abre-se as flores de todo jardim/ A natureza é uma beleza/ E a primavera apareceu. (sem referência de autor)

Na entrevista com a professora, ela explicou que trabalha com pedagogia de projetos e que todas as atividades são planejadas para preparar os alunos para o Ensino Fundamental. “Mas tudo na brincadeira.”(sic) Os espaços pintados entre as palavras da poesia são para as crianças perceberem que as palavras não ficam todas juntas. É importante. Eu faço análise textual sempre!” (sic)

Figura 33 – Análise Textual

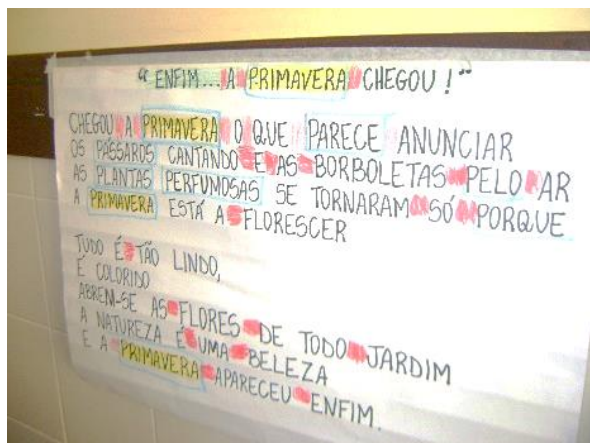


Figura 34 – Palavras com B

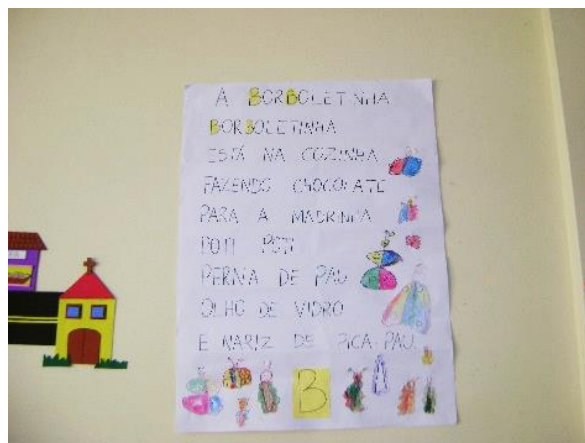
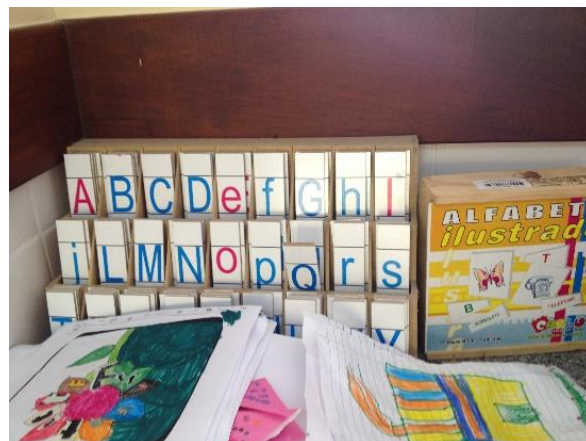


Figura 35- Cartaz de palavras com B ilustrado pelo prof. e cartaz de numerais



Figura 36- Alfabetário e Alfabeto ilustrado



A figura 34 mostra a música da “borboletinha”, recorrente nas escolas, sendo usada para lançamento da letra B: Borboletinha/ Tá na cozinha/ Fazendo chocolate/ Para a madrinha/ Poti, poti/ Perna de Pau/ Olho de Vidro? E nariz de pica-pau (pau pau).

Neste caso, as crianças participaram ilustrando o cartaz. O mesmo não aconteceu na outra sala, que tinha um cartaz com a letra B, com ilustrações da professora.(figura 35)

Foi percebida uma grande variedade de material impresso relativo à aprendizagem de letras, números e palavras (figura 36), além de alfabetários de madeira. Este material, segundo a professora, era organizado de diferentes maneiras: uma parte era colocada em um envelope ou pasta e enviado periodicamente para casa, e a outra, organizada em de portfólio. Existia também um caderno de tamanho pequeno com pauta para atividades relacionadas a cópia e escrita de palavras e outro para atividades de Matemática.

As imagens abaixo trazem exemplos de atividades impressas. Elas obedecem a uma sequência de dificuldades, iniciando pelos desenhos para colorir, exercícios grafo-motores (pontilhados, linhas, curvas e labirintos), seguidos das vogais, encontros vocálicos e palavras iniciadas por vogais. A “análise de texto”, enfatizada pela professora na entrevista, aparece também nos exercícios impressos (fig.40): O sapo não lava o pé/ Não lava porque não quer/ Sapo mora na lagoa/ Não lava o pé/ Porque não quer/ Mas que chulé!

Prevalece uma concepção em que a aquisição da leitura e escrita acontece em etapas e que, rigorosamente, devemos segui-las para alcançar o objetivo. Primeiro é preciso

desenvolver a coordenação motora fina através de exercícios de pontilhados e labirintos. Depois, trabalha-se a grafia e o som das vogais e demais letras, ancorando todo o processo de aprendizagem da escrita e leitura na aquisição do código, distanciando do funcionamento da língua.

Figura 37 – Exercícios motores

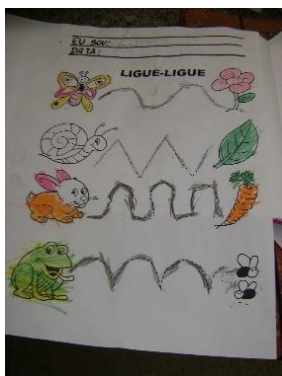


Figura 38 – Exercícios com a vogal A

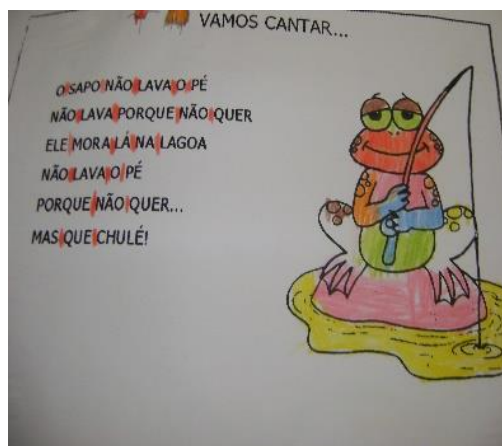


Na segunda sequência de imagens, observamos que o grau de dificuldade dos exercícios vai aumentando. As crianças desta etapa já têm que identificar a palavra dentro do texto, ler e desenhar a figura correspondente, copiar palavras em um caderno pautado e escrevê-las a partir das figuras.

Figura 39 – Identificação de vogais



Figura 40 – “Análise textual”



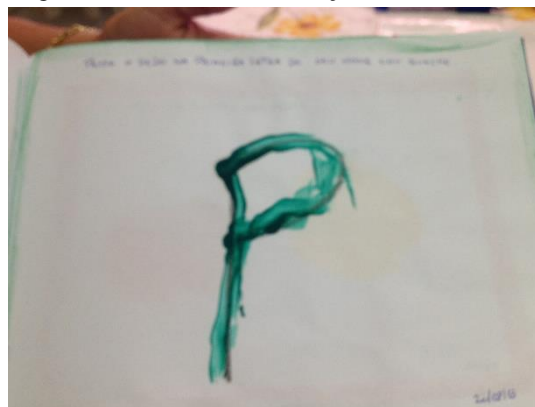
Em relação às práticas com literatura infantil e ao acervo, as professoras relataram que faltam livros e outros materiais. “Na sala faltam jogos, brinquedos, livros, instrumentos musicais e materiais específicos para lidar com crianças deficientes. Falta tudo.” (sic). “Tinha que ter mais material. De manhã eu faço a rodinha, faço atividades um por um e eles já se empolgam. Tinha que ter jogos de encaixe, brinquedos” (sic). (Diário de Campo – 09/2013).

A despeito da reivindicação da professora, encontramos uma sala fechada, repleta de jogos de encaixe e quebra cabeças. O material era novo, e em nenhuma outra sala encontramos jogos semelhantes. (figura 46)

Figura 47 – Sala com jogos



Figura 48 – Portifólio do Berçário



Pode-se observar, desde o berçário, que a escola Preparatória tem como concepção de educação infantil, a preparação para o Ensino Fundamental. O portfólio dos bebês traz páginas impressas, onde se registram vários momentos da criança na escola.

Dentre os relatos encontramos a letra do seu nome pintada com cola colorida. (figura 47)

A concepção de preparação para o futuro da escola Preparatória é expressa no cuidado com o planejamento das atividades e na elaboração dos exercícios preparatórios para a escrita, que são bem diversificados. Tais práticas impõe às crianças um controle rígido do tempo, para viabilizar a execução de tantos “trabalhinhos”, furtando-lhes o espaço da brincadeira com seus pares e do contato com diferentes linguagens, limitando a formação de leitores já a partir da Educação Infantil.

A Escola Atenta

No caminho para a unidade do Proinfância C descortina-se uma região cortada por rios e, em volta, animais pastando e muito verde. A agricultura, pecuária, algumas indústrias e criação de aves são as principais atividades econômicas.

O município possui 13.415 habitantes (fonte: IBGE), apresentou um crescimento de 21,11% de matrículas para a Educação Infantil em 2013 e atende 76,76% em horário parcial e 23,22% em horário integral, segundo dados do censo escolar.

A unidade tinha um ano de funcionamento na época da pesquisa (2013) e a equipe foi recebida pela secretária de educação do município, que designou a coordenadora de Educação Infantil para nos acompanhar até a escola. A secretária pediu que voltássemos à prefeitura para dar um feedback sobre o trabalho e ainda mandou um e-mail para o grupo de pesquisa, em novembro do mesmo ano, buscando saber as impressões sobre o atendimento realizado no município. É uma equipe atenta!

A creche atende 98 crianças, de 4 meses a 3 anos, em horário integral. A diretora da unidade está na gestão desde a inauguração e aponta como dificuldade a rotatividade de pessoal, pois conta somente com 5 professores concursados e 4 monitores/recreadores. A escola fica em um morro, numa área rural, que foi aplainado para sua construção. A diretora relatou que tiveram problemas com cobras e formigas na unidade. É um local mais distante do centro urbano. Nesta unidade as crianças fazem cinco refeições ao dia e a creche funciona de 7:00 às 17:30.

A proposta pedagógica é municipal, e foi atualizada em 2012. O trabalho pedagógico acontece por temas, chamados de projetos. O próximo a ser trabalhado, relata a diretora, será sobre Vinícius de Moraes, já que estamos comemorando o seu centenário.

Foram entrevistados dois professores, duas auxiliares e a diretora da unidade acompanhada da coordenadora de Educação do município.

Em relação à formação dos profissionais, temos que o diretor e o coordenador pedagógico possuem Ensino Superior com Licenciatura, dois professores possuem Ensino Médio (um contratado e um concursado) e oito professores possuem Ensino Superior com Licenciatura (quatro concursados e 4 contratados). Já dos professores auxiliares, dois possuem Ensino Médio, vinte possuem Ensino Médio modalidade Normal e o recreador está cursando Ensino Superior com Licenciatura.

A diretora apontou dificuldades relativas a questões estruturais como: “... o anfiteatro não tem uso porque as professoras têm muito medo das crianças caírem no buraco, precisaria de proteção, as bancadas do berçário são baixas e tem uma quina que machuca as crianças, os registros d’água ficam na altura das crianças e oferecem perigo de acidentes, os brinquedos não são para faixa-etária atendida, o mobiliário do refeitório não é adequado, a grama sintética não foi instalada (sic).

Logo na chegada, foi observado que o título do mural era do Projeto Família que estava sendo desenvolvido pela creche. Abaixo, vários desenhos, pinturas e colagens das crianças, expressando autoria.

Nas demais salas, fotografias das crianças e professores retratando experiências vividas, murais que registravam a altura das crianças, folhas de cartolina e papel pardo com desenhos das crianças presos nas paredes e colagens com papel picado.

Figura 49 – Mural com colagens e pinturas



Figura 50 – Folhas de cartolina nas paredes



Figura 51 – Mural com retratos das crianças



Figura 52 – Mural da altura



Na conversa relativa às práticas de leitura, escrita e literatura, as professoras relataram que utilizam histórias para desenvolver os projetos. Como exemplo, usaram a história do Chapeuzinho Vermelho para iniciar o projeto Família. Elas contam histórias diariamente para o grupo e dizem que “a partir delas, as crianças entram na rabiscação e no reconhecimento dos nomes através da letra inicial”(sic). O contato com livros também ajuda no processo de leitura e escrita porque “Manuseando livros e escrevendo para as crianças vão percebendo as letras”.(sic)

As produções das crianças seguem num portfólio, que contém um trabalho retirado a cada mês e no final do ano, ganham um DVD com fotos das crianças.

No berçário foi visto um portfólio de uma criança com propostas de atividades que tinham o uso de gelatina e massa de brigadeiro para exploração sensorial. As atividades retratadas pareciam propiciar práticas criativas e diversificadas, oportunizando autoria e interação entre as crianças e professores. As fotos de crianças manuseando livros e professores contando histórias com fantoches eram a réplica das interações e brincadeiras entre adultos e crianças.

Em relação ao acervo, as professoras sentem falta de livros mais atrativos, material de artes e brinquedos. Elas trabalham meio período e as atividades pedagógicas acontecem neste horário. As crianças ficam com as auxiliares no segundo turno e fazem atividades livres, como jogos, brinquedos, veem TV e DVD e dormem. O processo de retirada de fraldas é feito pelas auxiliares.

Na observação sobre o acervo, encontramos somente o CD da galinha pintadinha como opção de música para as crianças e os brinquedos são em quantidade insuficiente e estão em condições precárias. Foi observado que numa turma com quinze crianças tinha uma professora e três auxiliares, numa proporção de $\frac{3}{4}$ adultos por criança.

Em conversa com as auxiliares, elas trouxeram como maior dificuldade a falta de funcionários. “O horário que as crianças ficam na escola é muito extenso e durante o horário de 15 às 17h, as crianças já estão cansadas, querendo ir para casa, e ficam agitadas e se machucam. Não há muito funcionários neste horário”(sic). As auxiliares relataram que não participam das reuniões pedagógicas.

O Proinfância C foi chamado de Escola Atenta pelo cuidado e vontade observado por parte de seus gestores em atender bem as crianças. O tom acolhedor dos professores e auxiliares e suas preocupações em apontar as possíveis falhas em relação à segurança e falta de material denotam responsabilidade pelo outro, a consciência de seu papel e busca de diálogo e soluções. É como nos diz Kramer (2013) “... o agir ético, como responsabilidade significa a presença ativa, a não indiferença, o inverso da omissão e do esquecimento” (p. 315).

Percebe-se um olhar para a criança presente nas falas dos atores e expressa nos murais que expõe a produção da criança, utilizando os materiais disponíveis, apesar de restritos.

Observa-se a presença de livros de literatura e uma rotina de contação de histórias diárias, segundo o relato dos professores. O acervo é restrito, com pouca variedade, mas presente nas salas.

Figura 53- Livros presentes nas salas



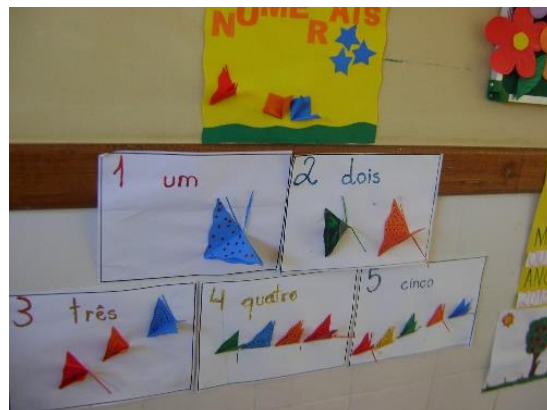
Figura 54 – Sacola literária



Figura 55- Outros livros presentes



Figura 56- Trabalhos expostos com números



Existe uma circulação de livros que vão para casa numa sacolinha, com a proposta das famílias lerem para seus filhos (figura 54).

Foi observada uma presença pequena de letras e números, expressa através de cartazes, jogos e trabalhos de contagem (figura 56). As letras que aparecem estão relacionadas aos nomes das crianças.

Nas entrevistas feitas com professores e auxiliares foi perguntado se o planejamento contemplava atividades de leitura e escrita, e em todas as respostas apareceu o manuseio de livros e contação de histórias: “O trabalho com a escrita é em cima de histórias e entram na rabiscação”(sic), “no reconhecimento do nome através das fichas.”(sic). No berçário, uma auxiliar respondeu: “Devia ter mais revista para as crianças rasgarem”.(sic)

Figura 57- jogos de quebra-cabeças



Figura 58- Jogos de encaixe



A exploração do espaço externo da creche acontece mais frequentemente na parte da tarde, pois na parte da manhã ocorrem as atividades pedagógicas e as rotinas de alimentação e higiene, que restringem o tempo das atividades livres.

A ESCOLA DA IMAGINAÇÃO

Fazendas de café, rios, animais pastando e muito verde fazem parte do trajeto para o Proinfância C2. O município tem 8.838 habitantes e a unidade foi inaugurada em fevereiro de 2012. Ela atende, em horário integral, a um total de 95 crianças, de 0 a 4 anos, porque as crianças de 5 anos foram transferidas para as escolas de Ensino Fundamental.

A taxa de crescimento de matrículas na Educação Infantil no município cresceu de 12,47% em 2012 para 21,11% em 2013. O atendimento ao segmento creche (0 a 3 anos) teve um aumento considerável, passando de 28,57% em 2012 para 43,84% em 2013, segundo dados do censo escolar. Este impacto positivo deve-se à inauguração da unidade do Proinfância.

A direção, orientadores pedagógicos, professores, agentes de recreação e monitores são concursados e esta é a segunda gestão da unidade. A diretora atual assumiu em 2013, indicada pela prefeitura.

A unidade do Proinfância foi um ganho para a população, pois o atendimento para a faixa etária da creche era muito improvisado, segundo a diretora.

A proposta pedagógica foi elaborada pela gestão anterior e, segundo a diretora, as reuniões de planejamento acontecem com muita dificuldade devido aos horários diferenciados da equipe. Em entrevista, uma auxiliar justificou a falta de reuniões, dizendo: “É difícil fazer reunião porque as crianças não podem ficar sem aula! É uma orientação da prefeitura!”(sic)

A equipe conta com três professores especialistas: educação física, ballet e informática. As crianças têm atendimento dentário uma vez por mês e também de uma nutricionista da prefeitura. A unidade possui dez professores, seis com ensino médio na

modalidade normal e quatro com curso superior com licenciatura; o diretor e o orientador pedagógico têm especialização.

O grande desafio, segundo a diretora, é o uso do espaço da creche, “tirar as crianças das salas” (sic), pois os profissionais têm medo, devido à pouca idade das crianças.

Figura 59 – anfiteatro



Figura 60 – pátio externo



A unidade possui monitores do sexo masculino que foram bem aceitos pela comunidade, mas não passaram por nenhuma capacitação. Quando perguntado como tinha sido para ele, respondeu: “me virei porque já sou pai”. (sic)

A primeira professora entrevistada explicou que o planejamento das atividades é feito a partir dos seguintes conteúdos: cores, números, letras do alfabeto, atividades de mesa (desenho), brincadeiras e linguagem oral”. Muitas crianças não falam” (sic). Ela planeja uma visita à sala de leitura e informática uma vez por semana, e faz o planejamento de informática, apesar de ter um professor na equipe.

Em relação às atividades com leitura e escrita, a professora relatou que existe uma sacola com um livro que circula entre as crianças. Cada dia um leva para casa. Ela não explicou como a proposta funciona e continuou falando das outras rotinas.

Na parte da tarde, as crianças dormem, e quando acordam ficam mais livres, pois “o pedagógico acontece pela manhã”.(sic)

A monitora, que acompanha as crianças à tarde, também foi ouvida, e sente falta de brinquedos e material de artes. “Os brinquedos estão quebrados e faltam jogos educativos”. (sic). Ela não se furtou a falar dos problemas e pontuou sobre a falta de estrutura do berçário, que não tem praticamente nenhum material de apoio e falta pessoal.

A segunda professora relatou que os planejamentos são feitos por projetos bimestrais, mas que podem se estender. São escolhidos por temas. Os materiais de apoio, como papel, tinta, brinquedos são doações dos pais. Os livros de literatura chegaram da prefeitura, recentemente.

O tempo dedicado às atividades na área externa se limita ao dia da educação física ou do parquinho, segundo a monitora da turma. Ela acompanha a turma no período da tarde e ficou sozinha na hora do sono das crianças. Demonstrou uma certa pressa para que dormissem.

Uma menina pediu o brilho labial e ela perguntou: O seu brilho vai ficar quietinho? Como a menina respondeu afirmativamente, ela lhe entregou o brilho. A menina começou a passar o brilho na colega ao lado e a monitora se irritou: - Você falou que ia ficar quietinha e dormir. Vou guardar o brilho! (diário de campo – 04/2014

Figura 61 – sala de informática



Figura 62 – sala de leitura



Figura 63 – Fantoches nos colchonetes



Figura 64 – Mural de chamada e calendário

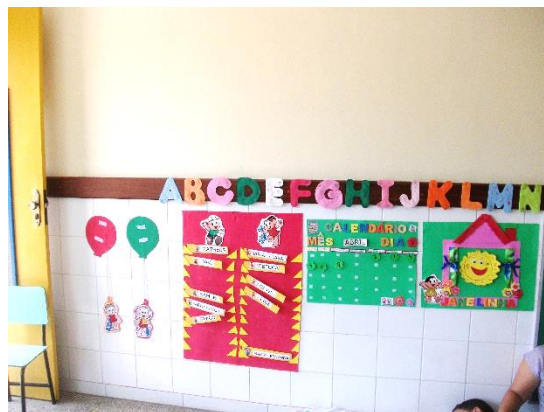


Figura 65 – Trabalhos no varal



Figura 66 – pátio interno



As salas não têm trabalhos expostos das crianças, somente quadros de presença, calendário e o alfabeto. As paredes são vazias, inclusive na área externa, combinando com o pátio, igualmente vazio. Foram vistos alguns trabalhos pendurados em um varal na sala de crianças de 3 a 4 anos (fig.51).

A sala de leitura tem livros que atendem às crianças menores, livros de pano, plástico, capa dura, com animais em relevo, alfabeto, números e livros-brinquedo. A variedade é pequena, mas são atrativos. Não há gibis, revistas ou outros suportes de texto. Tem um número considerável de fantoches que ficam ao alcance das crianças e colchonetes para as crianças sentarem e manusearem os livros, estimulando a fantasia e a produção de textos orais. O ambiente pareceu ser bem utilizado, pois foram vistos muitos fantoches espalhados pela sala e livros desarrumados, o que denota que foram manuseados pelas crianças. (fig.49) Este fato observado inspirou a escolha do nome: escola da imaginação.

O espaço vazio das salas e pátios e a falta de um horário comum para reuniões com a equipe chamam atenção. Os murais de uma escola traduzem o trabalho vivido que precisa ser planejado coletivamente. Não se garantindo o encontro dos profissionais para uma discussão e elaboração de um projeto comum não se constrói uma identidade institucional.

A ESCOLA TRABALHADORA

Cruzando o Estado do Rio, nas proximidades de Minas e Espírito Santo, chegamos à unidade do Proinfância D1, fundada em 2011, cujo município possui uma população estimada de 18.293 habitantes (fonte:IBGE). Quando a unidade foi inaugurada, causou um impacto positivo no município por ser a primeira instituição com infraestrutura adequada para atender crianças pequenas em horário integral. Ela atende tanto a creche como a pré-escola, num total de 144 crianças, ultrapassando a meta de 120 alunos em horário integral. A diretora pontuou a necessidade de expansão da rede, pois existe muita demanda para os bebês. Ressalta que um dos motivos desta demanda é uma população jovem ociosa, sem perspectiva e um grande número de mães adolescentes. No entanto, afirma que não existem políticas sociais voltadas para este problema.

O município apresentou um crescimento do número de matrículas de 4,22% na Educação Infantil em 2013 e o atendimento em horário parcial corresponde a 82,05% das matrículas, segundo o censo escolar. O Proinfância é a única instituição que atende em horário integral no município.

A secretaria de Educação tem um planejamento base para todo o município e cada unidade adapta para a sua realidade. Os professores não participam da elaboração. A coordenadora pedagógica faz as propostas e fornece as professoras que desenvolvem as atividades com as crianças. “Trabalhamos muito com datas comemorativas. As professoras planejam as atividades e a coordenadora avalia”.(sic)

Em relação ao nível de instrução, temos que o diretor e o coordenador pedagógico possuem especialização, um professor possui Ensino Médio modalidade Normal, dois professores possuem Ensino Superior com Licenciatura e oito professores possuem especialização. Dos professores auxiliares, oito possuem Ensino Fundamental e três possuem Ensino Médio modalidade Normal.

Os murais expressam o trabalho com datas comemorativas (figura 65) e os demais enfeites da entrada da creche e do pátio são produzidos por adultos ou adquiridos por fornecedores.

Figura 67 – Mural de entrada do pátio coberto



Figura 68 -Pátio coberto



No início do dia, as crianças de todas as idades se reúnem no pátio em fila, por turma. A coordenadora pedagógica faz algumas orações: “Santo Anjo do Senhor ...” e Meu anjo de guarda me leva para o bom caminho ...” e depois canta as músicas relacionadas às datas comemorativas. Como era no mês de abril, foi cantada a música dos Indiozinhos²², enfatizando a contagem dos números em ordem crescente. O mesmo aconteceu com a música do Coelho da Páscoa²³. Ao observar essa prática, ficou evidente que objetivo não era cantar e sim contar. A mesma música foi repetida várias vezes.

Após a cantoria, as crianças se dirigem para as salas e sentam na rodinha.

A professora, inicia o dia fazendo o calendário e as crianças contam até 14, várias vezes, pois estamos no dia 14 do mês. Depois, cantam a música “A escola nos ensina a trabalhar ...” e faz a chamadinha, fazendo o reconhecimento por gênero. Depois deste momento, contou a história do Bambi e distribuiu livros e gibis para as crianças manusearem. (Diário de Campo – 04/2014)

²² - Música “Os Indiozinhos” – www.mus.br/eliana/298095/

²³ - Música “Coelho da Páscoa” – www.mus.br/eliana/246916/

Figura 69- Chamadinha



Figura 70 – Cartaz com a música dos indiozinhos



Figura 71 – sala de 3 a 4 anos



Figura 72 - sala de 4 a 5 anos



Na entrevista, a professora relata que alterna entre atividades de Português e Matemática e fala que “a rotina é apertada, e a brincadeira é feita na sala. Na parte da tarde assistem vídeo. As crianças circulam pelos espaços da escola apenas uma vez por semana, bem como desenvolvem jogos e artes. Utilizam dois cadernos, um para Matemática e outro para Português. (sic)

Existia um quadro com as atividades e os horários, assim distribuídos: sala de leitura, parquinho, filme, massinha, jogos de encaixe e artes. Cada atividade é realizada uma vez por semana!

Foi observado que os murais das salas não apresentam produções das crianças. Havia alguns trabalhos xerocados com figuras de índio para as crianças colorirem, atividades de

pintar caminhos e figuras de casas para colagem de papel picado. Os cartazes com aniversariantes, janelinha do tempo e normas de convivência são feitos pelas professoras.

Figura 73 – Mural do tempo



Figura 74 – Trabalhos de colagem e pintura de caminhos

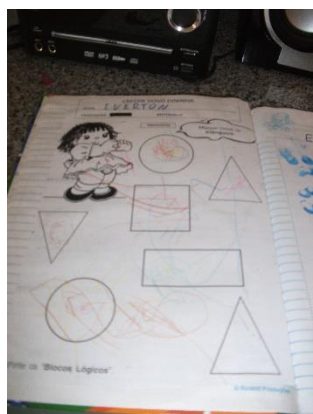


Figura 75 – caderno de Matemática

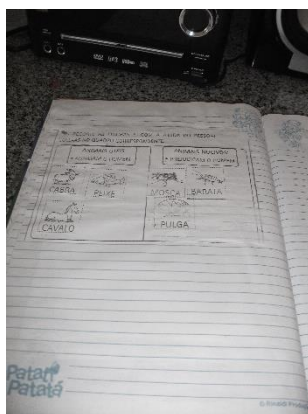


Figura 76 – Caderno de Português

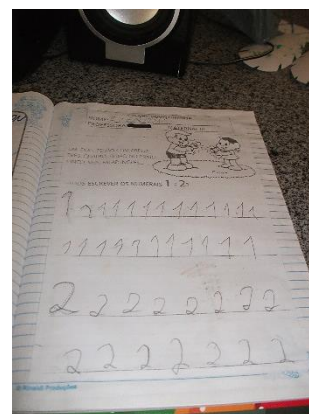


Figura 77 – Caderno de Matemática

Na passagem pela sala de crianças de dois anos, foi observado um tom muito carinhoso e paciente por parte da professora. As crianças estavam pintando o índio Poti, impresso em papel. Todas sentadas. Depois de concluída a tarefa, a professora colocou todas as crianças em roda e cantaram músicas relativas aos números e alimentos. Há uma criança que não anda e a professora lhe dá colo. Todos choramingam e sem ajuda, a professora apela para as chupetas. (Diário de Campo – Maternal – 04/14)

Figura 78 – Letras do alfabeto



Figura 79 – Pátio externo



Todas as salas são enfeitadas com letras do alfabeto, números e com cartazes relativos a normas de conduta. Os trabalhos impressos estão presentes nas salas de crianças a partir de dois anos. Não encontramos brinquedos e jogos disponíveis. Os brinquedos do pátio externo não parecem adequados para as crianças pequenas, somente para as de 4 e 5 anos.

Quando a professora cantou a música no início do dia “A escola nos ensina a trabalhar...” ainda não se tinha percebido que esta era a marca registrada da unidade. “Trabalhinhos” por toda a parte, folhas com desenhos para colorir, caminhos e labirintos para serem trilhados, letras e números para serem desvendados. Letras, sílabas e palavras povoam a rotina das crianças desde pequenas.

A ESCOLA CAMPEÃ

Na mesma região da unidade D1, esta unidade foi fundada em 2012 e teve um impacto positivo no atendimento da Educação Infantil no município em horário integral, sendo a única na região, nesta modalidade. Com uma população estimada em 10.882 habitantes (fonte: IBGE), o município, antes da inauguração do Proinfância, só contava com uma creche que funcionava em um espaço pequeno e que não podia mais atender à demanda de crianças, segundo o depoimento da diretora da unidade. Boa parte da equipe migrou para o Proinfância, inclusive a própria diretora e coordenadora.

Em 2013, a unidade já atendia 122 crianças em horário integral, ultrapassando a meta de 120 alunos prevista para o Proinfância tipo B, que atende em horário integral. Isto também foi possível pela flexibilidade no horário de entrada. A diretora e a coordenadora acreditam que não pode haver na Educação Infantil a mesma rigidez de horários que há no Ensino Fundamental.

Foram entrevistadas pela equipe de pesquisadores 4 professores, o diretor e o coordenador pedagógico da unidade. A diretora informou sobre o nível de instrução da equipe, tendo o diretor e o coordenador pedagógico com especialização (lato sensu), um professor possui Ensino Médio modalidade Normal, dois professores possuem Ensino Superior com Licenciatura e oito professores possuem especialização. Dos professores auxiliares, oito possuem Ensino Fundamental e três possuem Ensino Médio modalidade Normal.

A proposta pedagógica tem uma base única, vinda da Secretaria Municipal de Educação, cabendo a cada unidade, em conjunto com as outras escolas da rede, desenvolver seu planejamento

Tivemos acesso ao planejamento de Linguagem oral e Escrita para as crianças de 4 e 5 anos, que é estruturado a partir de competências, objetivos a serem atingidos em cada bimestre. Foram observados conteúdos relativos ao nome próprio, alfabeto, consoantes e vogais, aparecendo as histórias e poesias, como suporte ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Em relação às práticas de leitura e escrita, uma das professoras entrevistadas relatou que utiliza “alfabeto móvel, leitura no quadro e folhinhas. E também a Coleção Teleco Teco que é muito boa e faço cópias para os alunos. Uso a coleção de A a Z e trabalho uma letra por semana.”(sic). A outra professora do grupo de crianças de 5 anos, relatou que usa “vários livros didáticos para fazer cópias, livros de histórias e coisas da internet.”

Em relação às práticas com literatura, foi presenciado um evento de contação de histórias coletiva, com várias turmas juntas, que parece ser uma prática da instituição, já que existe um planejamento com dias estipulados para as rodinhas de conversa, com um rodízio de professores.

A rodinha começou e a responsável disse: “Vamos dar bom dia para o Papai do Céu?” As crianças juntaram as mãos para a oração e repetiram: “Papai do Céu, te agradeço por mais um dia de alegria aqui na minha escola...”. Veio então, uma sucessão de perguntas motivadoras, seguidas de música:

- Que dia é hoje? Cantaram a música do dia da semana.
- Como está o tempo? Cantaram a música da janelinha do tempo.
- Quem escovou os dentes? Cantaram a música dos dentinhos.

Depois, os animais louvam o Senhor e uma menina puxou outra música e a professora cantou. Eles queriam cantar outra, mas era hora da história.

A sala tinha 45 crianças e a professora se irritou algumas vezes com aquelas que não ficavam quietas e falou: “estou triste porque a tia queria contar uma historinha e não estou conseguindo”. E continuou a narrativa, enquanto outra criança fazia malabarismo com as pernas debaixo da mesa e ninguém a incomodou. Depois da história “A princesa e a ervilha”, a professora perguntou se alguém gostaria de recontá-la. Um menino de aproximadamente 3 anos se ofereceu. Ela ia fazendo perguntas para direcionar o reconto, mas o menino não conseguia responder. A professora disse: “mas quem pede para contar a história tem que saber, né?” (Diário de Campo – 06/2014)

Em relação às práticas de literatura, foi encontrado um acervo pequeno, que fica organizado em uma sala determinada, não havendo livros nas salas das crianças e nem outros suportes de textos, como revistas e gibis.

Figura 80- sala de leitura



Figura 81 - Mural da Copa e normas de convivência



Uma professora relatou que havia um projeto da rede sobre a poetisa Cora Coralina, no entanto não havia nenhum livro e material sobre o assunto na unidade e estão tendo dificuldade em desenvolver o projeto.

A escassez de livros também se estende aos brinquedos. Os poucos encontrados foram doados pela própria comunidade ou a própria professora trouxe.

Uma escola tão cheia de crianças e tão vazia de brinquedos e brincadeiras. Em conversa com uma das crianças, o pesquisador perguntou o que elas mais gostavam de fazer. Responderam que gostavam de brincar no parquinho, mas que a professora não levava “porque a tia tem medo de se machucar”. Foi perguntado também o que faziam na escola: “chega, toma leitinho, almoça, dorme e vai embora”.

Este relato das crianças denota longos “tempos de espera” e raras atividades que tenham deixado marcas na lembrança. Isto se confirma, na observação dos pesquisadores, pelo modo como as crianças vão chegando devagar, cada uma em um horário, se dirigem a uma única sala e lá esperam pelas outras. Ficam reunidas crianças de 2 a 5 anos. Depois de um tempo considerável, a professora da escala do dia, faz a rodinha coletiva e conta história. Só depois se dividem e vão para suas salas. Quando isto acontece, já está quase na hora do almoço.

Figura 82 – Alfabeto e quadro de giz



Figura 83 – Numerais



Figura 84- Quadro branco

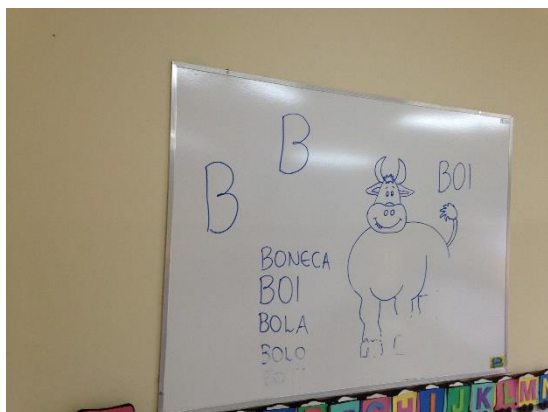


Figura 85 – Pátio



As paredes também não têm registro do trabalho das crianças, somente cartazes feitos pelos professores, letras do alfabeto e números (figuras 80 e 81). Quadros de giz e quadros brancos também podem ser vistos com registros de letras, palavras e desenhos, mais uma vez feitos pelo adulto. A criatividade infantil dá lugar a desenhos estereotipados, acompanhados de palavras escritas, representando letras do alfabeto. (figura 82)

A Escola Campeã fez grande diferença no atendimento em horário integral no município e se orgulha disso. No entanto, alguns desafios, relacionados à organização do espaço-tempo, se impõem. Entre eles, o planejamento da roda de conversa. No evento trazido, o equívoco começa na própria organização da rodinha. Ela é planejada para ser realizada três vezes por semana, duas na parte da manhã e uma na parte da tarde, sob a responsabilidade de oito professoras que se alternam. As turmas de dois a cinco anos se juntam formando um grande grupão.

Como dar a voz a todos com um número tão grande de crianças? Por que cada professora não realiza a rodinha com sua própria turma? Fica a questão.

A ESCOLA BRILHANTE

Perto da região Metropolitana, juntinho do mar e lagoas, chegamos ao Proinfância E, cujo município possui 143,111 habitantes (fonte: IBGE). A unidade foi inaugurada em maio de 2013, atendendo crianças a partir de dois anos, em horário parcial, num total de 260 alunos, divididos em dois turnos.

O município apresentou um crescimento no número de matrículas de 1,68% em 2012 para 15,38% em 2013, segundo dados do censo escolar e possui duas unidades do Proinfância em funcionamento.

Vale ressaltar que o aumento considerável da taxa de matrícula no município, no que cabe ao Proinfância, se dá pela estratégia de atendimento em horário parcial, que dobra o número de crianças, engordando as estatísticas de atendimento.

A instituição tem uma proposta vinda da Secretaria de Educação do Município e foi elaborada antes da inauguração da unidade. Cada professor é responsável por seu planejamento, pois não há possibilidade de estratégias coletivas, devido ao horário diversificado das professoras.

A unidade possui 22 professores, sendo 16 professores regentes e 6 de atividades diversificadas: música, artes, educação física e sala de leitura. Há seis auxiliares e dez apoios, todos contratados. Do total de professores de sala de aula oito têm magistério no ensino médio, oito têm ensino superior com licenciatura.

Para fins deste estudo, foram entrevistados 03 professores/auxiliar e a diretora da unidade.

Logo na chegada, a Escola Brilhante chama a atenção pelos painéis de Eduardo Galeano²⁴ e Manoel de Barros²⁵, que trazem, na centralidade de seus textos, a voz da criança com toda a sua sabedoria. Um belo convite para entrar na unidade.

Figura 86 – Painel de entrada da escola Brilhante

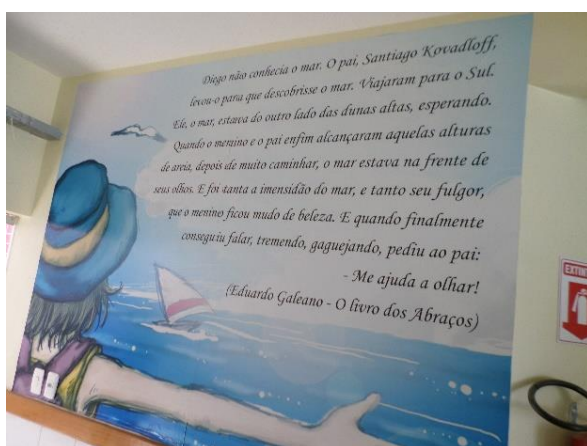
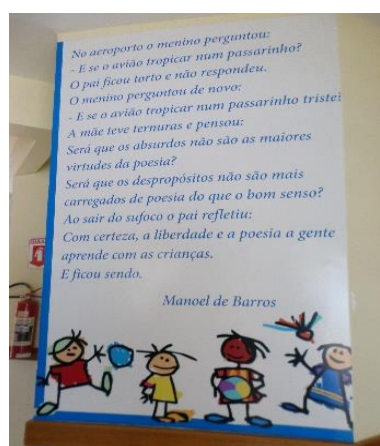


Figura 87 – Painel de entrada



Ainda na entrada, encontramos murais informativos para os pais, com dados sobre eventos do município, cardápio, normas de funcionamento e um organograma da instituição.

No pátio interno foram encontrados brinquedos para a faixa etária de dois e três anos, protegidos por colchões, e muito bem conservados.

Na Escola Brilhante há uma sala de informática e multimeios com diferentes materiais, inclusive livros de histórias. Perto dos livros tem colchões e almofadas, convidando os pequenos leitores para manusear os livros, todos acessíveis.

²⁴ 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 aquela alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai me ensina a olhar! – (do livro: O livro dos abraços)

²⁵ No aeroporto o menino perguntou: - E se o avião tropicar no passarinho? O pai ficou torto e não respondeu. O menino perguntou de novo: - E se o avião tropicar num passarinho triste? A mãe teve ternuras e pensou: Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? Ao sair do sufoco o pai refletiu: Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo. – (do livro: Exercício de ser criança)

Figura 88 – Corredor de entrada

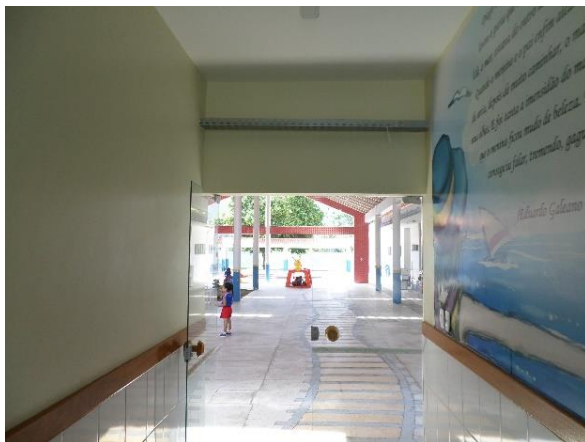


Figura 89 – Pátio interno



Figura 90- sala de Multimeios



Figura 91 – Acervo



Conversando sobre as práticas literárias, uma das professoras entrevistadas relatou que houve uma feira literária e todas as crianças receberam um ticket para ser trocado por livros. Foi tudo patrocinado pela prefeitura, segundo ela, essa iniciativa “foi muito boa para as crianças, porque elas não têm muito acesso aos livros”(sic)

Foram encontrados livros em algumas salas, mas com pouca variedade de gêneros. Algumas edições tinham texto simplificado e com diferentes padrões de ilustração e qualidade do texto.

Ao conhecer cada sala, percebemos que cada uma é batizada com um nome de animal. E como a escola trabalha em horário parcial, cada sala tem o nome de dois animais, porque ficam ali duas turmas em turnos diferenciados. (fig 78). A sala de multimeios, por

exemplo tem uma lagartixa na porta(fig.79). Será que estes nomes foram escolhidos pelas crianças?

Figura 92 – porta da sala do Maternal



Figura 93 – porta da sala de Multimeios



Entrando na sala das crianças de 5 anos e observando os murais, percebemos o quadro de presença (chamadinha) por gênero e o calendário, além de letras do alfabeto. Apesar do cartaz do calendário, a professora reforça, escrevendo os dias da semana, relacionados ao dia do mês, no quadro branco, provavelmente com a intenção de fixar os números e trabalhar a noção de tempo. As figuras geométricas também estão presentes na beirada do quadro. A chamadinha tem uma figura de um menino e de uma menina bem loirinhos, bem diferentes das crianças da sala, que são pardas e negras. Estas figuras estereotipadas, louras e com laço na cabeça são encontradas em escolas de todo o estado.

Figura 94 – Quadro branco, alfabeto e chamadinha



Figura 95 – Alfabeto e encontros vocálicos



Figura 96- Atividade com a letra S

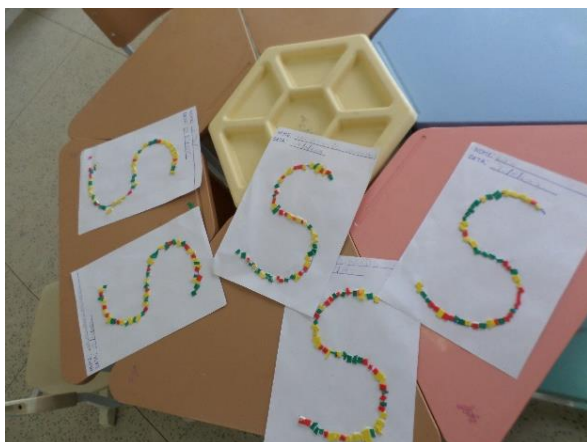


Figura 97- Letras que já aprenderam



Em outra sala, estavam aprendendo a letra S e a professora desenhou figuras no quadro branco, que começavam com a letra, buscando dar sentido à atividade. Eles colaram pedacinhos de emborrachado na letra S com a orientação da professora, pois tinha que ficar tudo “bem certinho”. No varal, outras letras do alfabeto protegidas em sacos plásticos transparentes, como um tesouro.

A quantidade de trabalhos com letras e números é bem grande. A professora procura variar fazendo colagens e pinturas, mas sempre em torno deste universo.

A professora partilhou considerações sobre seu trabalho com o pesquisador:

“Não tem material de consulta no Proinfância, então procuro na internet . Como a unidade é nova, ainda não temos coordenadora pedagógica”(sic)

“As atividades de leitura e escrita são tiradas de livros. São cópias de letras, números e coordenação motora.”(sic)

“Eu sei que falta brincadeiras. Só vamos ao pátio três vezes por semana. Ficamos mais nas atividades de papel. Os pais gostam.”(sic)

“ Eu gostaria de brincar, mas preciso trabalhar as crianças para que aprendam coisas importantes, como os números até 20.(sic)

(Diário de Campo, 11/2013)

Durante o relato, a professora mostrou-se insegura em relação às práticas, mas com desejo de fazer o melhor. Tal fato fica agravado pela dificuldade dos “professores

participarem dos cursos oferecidos pela secretaria” (caderno de campo 11/13). Tal relato evidencia a inexistência de uma política de formação continuada, organizada para atender aos professores.

Percorrendo outras salas da escola Brilhante foram encontrados trabalhos de pintura e desenho das crianças menores, bem como o uso de fotografias como forma de registro.

Figura 98 – Pintura



Figura 99 – Mural com fotos



Na figura 97, as crianças estão retratadas como flores que precisam ser regadas, com amor e carinho. Esta imagem de criança como um ser inacabado, frágil e fraco, que precisa ser cuidado, “é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção”(KRAMER e HORTA, p. 26).

Entrando na sala do Maternal, foi presenciado a história “Meu grande livro da floresta”. Era um livro bonito, colorido e interativo. As crianças queriam pegá-lo, mas a professora não deixava. Ela ia lendo e se dirigindo às crianças fazendo perguntas:

Professora: - Que bicho é esse?

Crianças: - Lagartixa!

Professora: - Lagarto! Parece uma lagartixa, mas não é.

- Qual é a cor das escamas do lagarto? O que ele come?

Crianças: - Pintinho!

Professora: - Não! Come insetos. E mostra a foto dos insetos e pergunta ao menino que tinha respondido “pintinho”. – Isso é pintinho?

As crianças começam a se movimentar e a professora repreende: - Olha, aL está bonitinha sentada. Vocês não! E começa a mostrar a figura da arara e pronunciar a inicial da palavra na tentativa das criança completarem:

Professora: - A a

Crianças: - Galinha!!!!

Professora: - Arara! E as cores das penas?

Crianças: - Azul, vermelha ...
A professora vibra:- Acertaram!
A professora diz que acaba a história amanhã e fecha o livro.
(Diário de Campo – 11/2013)

No evento relatado, podemos constatar que, no lugar de propiciar um espaço de descobertas sobre os animais que aparecem no livro, a preocupação da professora era que as crianças respondessem às suas perguntas, deixando de explorar os conhecimentos trazidos por elas e as oportunidades de interação com o livro. No momento em que a professora falou que não era uma lagartixa e sim um lagarto, todos olharam atentos, mas o interesse foi interrompido por uma nova pergunta.

A prática de leitura como um processo cooperativo, do qual as crianças possam verbalizar seu entendimento e contribuir para o texto, envolve um diálogo entre o leitor, o autor e a própria obra, num processo discursivo, que possibilita o encontro dos leitores com outros contextos, ampliando seu universo de compreensão. “Ler é dialogar, interpretar e dar sentido ao texto”. (KRAMER, 2001, p. 126)

Assim, na despedida da escola Brilhante, fica a lembrança das cores, das paredes pintadas, das instalações recém-construídas e o cheiro de novo. Mas isso só não garante práticas de qualidade. É preciso criar espaços de formação e reflexão sobre as práticas, garantindo o direito de acesso às artes, à brincadeira, à literatura e, principalmente, direito à participação e à troca de experiências.

4.2 – ORGANIZANDO A COLEÇÃO DE ESCOLAS

A coleção de imagens, vozes e eventos das escolas pesquisadas impõem o desafio de organizá-las numa narrativa que retrate as concepções e práticas de leitura, escrita e literatura nas unidades do Proinfância do RJ.

Diante da coleção, que pode se modificar a cada elemento mexido, alterando a ordem da arrumação, nos reportamos, novamente, à figura do colecionador de Benjamin (2007), aquele que “empreende a luta contra a dispersão...” diante da confusão em que se encontram as coisas do mundo. Ele busca conhecer a história dos objetos de sua coleção, e “reúne as coisas que são afins; e consegue informar a respeito[...]através de suas afinidades ou de sua sucessão no tempo” (p.245).

O exercício de ordenar, desordenar e reordenar as imagens, relacionando-as aos eventos e às falas dos professores, propiciou diferentes arrumações, lembrando que “a percepção é uma função do tempo” como diz Bergson, citado por Benjamin, (p.239) e, portanto, marcada pela provisoriedade.

Kramer (2003), faz aproximações entre a figura do colecionador e do pesquisador:

“...o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas como um colecionador; e para investigar as interações humanas, quer dizer para colecioná-las, a relação dialética entre a ordem e a desordem precisa ser estabelecida”.(p.61)

As escolas pesquisadas foram nomeadas a partir das marcas que deixaram nos observadores, no decorrer da pesquisa: Escola Colorida, Preparatória, Atenta, da Imaginação, Trabalhadora, Campeã e Brilhante. Marcas e impressões que foram expressas nas paredes, murais, salas, pátios, nas entrevistas e nos eventos observados nestes espaços com professores, gestores e crianças.

O exercício seguinte consistiu em buscar as semelhanças e diferenças entre as escolas, a partir de duas categorias: murais e práticas de leitura, escrita e literatura.

As semelhanças e diferenças encontradas na organização das rotinas e nas práticas de leitura, escrita e literatura também foram analisadas à luz dos marcos legais (documentos que orientam o trabalho da Educação Infantil), avaliando as aproximações e distanciamentos.

Foram escolhidos os seguintes documentos como referência: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁶ (Brasil, 2009b) e os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil²⁷ (Brasil, 2009). O primeiro documento traz os objetivos, princípios,

²⁶ Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (Brasil, 2009b, p.11)

²⁷ Este documento resultou de um trabalho colaborativo que envolveu diversos grupos em todo o país. A partir desse processo, foram definidas sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil. Para avaliar essas dimensões, foram propostos sinalizadores da qualidade de aspectos importantes da realidade da educação infantil: os indicadores. (Brasil, 2009, p.15)

propostas e práticas para Educação Infantil, sendo um documento referência, por ter força de lei.

O segundo documento foi selecionado porque contém as dimensões para formulação dos indicadores de qualidade para um trabalho pedagógico e social significativo na Educação Infantil. Na análise foram utilizados, as dimensões referentes à Multiplicidade de experiências e linguagens e interações.

4.3 – DIALOGANDO COM OS MURAIIS: O QUE ELES NOS DIZEM?

O mundo em que vivemos está rodeado de imagens. “A imagem é signo, e portanto linguagem [...] e cada vez mais, se revela por meio de narrativas figuradas, exigindo a presença de um novo leitor” (JOBIM e SOUZA, 2007, p.79)

A autora adverte que a abundância de imagens pode inibir nossa capacidade de compreensão da mensagem, conceito e sentido nela embutidos, sendo fundamental percorrer, “no sentido inverso, o caminho de seu processo de criação e [...] decifrá-la”(p. 79), fazendo uma releitura e reconstruindo seu(s) texto(s).

Os murais das escolas têm na imagem seu principal predicado, trazendo uma mensagem a ser decifrada e que, “se ampliada, reduzida, recortada ou vista por outro ângulo, pode se re-organizar em combinações infinitas, assumindo novos significados”.(CORSINO, NUNES E KRAMER, p.198, 2009)

Percorrendo os espaços das escolas percebemos muitas semelhanças em relação à organização dos murais das salas e demais espaços. Na entrada das unidades encontramos quadro de avisos de cortiça ou fórmica, com frases de boas-vindas e informações de matrículas, cardápios, avisos gerais e enfeites feitos de um material chamado Eva, comercializado em mercados populares do RJ.

Figura 100 – Mural da escola Colorida



Figura 101 – Pátio interno da escola Preparatória

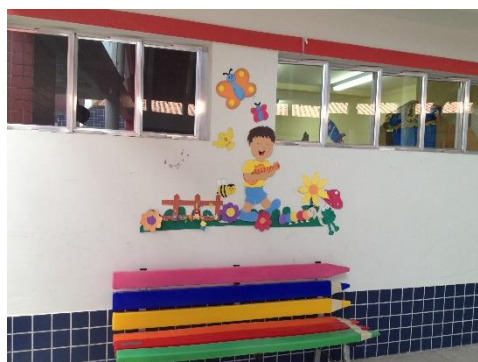


Figura 102 – Porta do banheiro da Brilhante



Figura 103- Porta da sala da Campeã



Nos corredores, pátios e nas salas, mais figuras de Eva enfeitando os espaços. Foi percebido que devem ser produzidas em larga escala, pois foram encontradas, em várias escolas, figuras de meninos, meninas e bebês com a mesma fisionomia, só se diferenciando pela cor do cabelo e das roupas. As escolas visitadas que se distinguiram deste padrão de organização, foram a escola Brilhante, que apresentou painéis com poemas pintados nas paredes de entrada, embora também utilize as mesmas figuras de Eva em outros espaços (fig. 100) e a escola da imaginação, que não utiliza nenhum enfeite na entrada, corredores e pátio.

Foi observado em todas as escolas uma preocupação dos gestores em informar as famílias, através dos murais, sobre os procedimentos de matrícula, cardápio, eventos, informações sobre saúde e horário de funcionamento.

Os murais das salas também obedecem um padrão bem semelhante entre as escolas. A presença do calendário, quadro de chamada por gênero, quadro de aniversariantes do mês e cartazes com normas de convivência estão presentes em todas as escolas visitadas,

variando apenas, no formato e estilo. Muitos deles são padronizados e outros são feitos pelas professoras.

Figura 104- Quadro de chamada da escola Campeã



Figura 105 –Quadro de chamada da escola Atenta



O alfabeto tem um lugar de honra na arrumação dos murais e painéis. Normalmente ficam em cima ou abaixo do quadro de giz ou quadro branco, e são, na maioria, letras emborrachadas ou feitas em papel cartão. Os numerais também aparecem em cartazes e números emborrachados, variando de 0 a 9 ou de 0 a 20. Os quadros brancos e de giz estão em todas as salas, até das crianças menores. Os demais cartazes encontrados são relativos aos projetos trabalhados.

Figura 106- Mural da escola da Imaginação

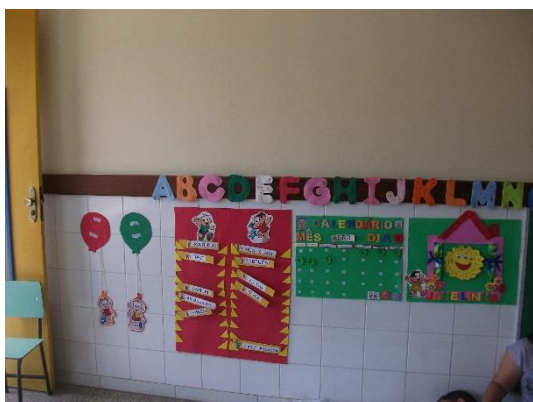
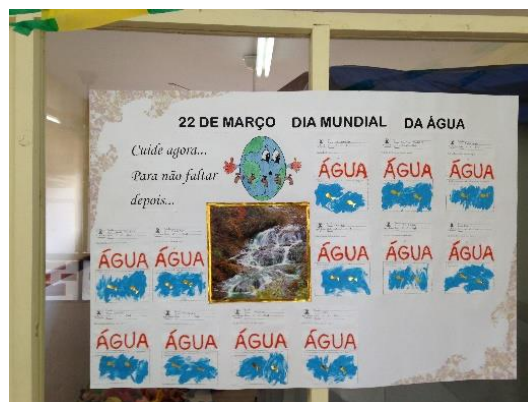


Figura 107 – Mural da escola Trabalhadora



A escola Atenta se diferencia das demais pelos papéis grandes colados nas paredes para as crianças desenharem e trabalhos de pintura e colagem nos murais, além da preocupação em deixar ao alcance das crianças os materiais disponíveis, mesmo que insuficientes. Já a escola da Imaginação privilegia apenas os cartazes padronizados nos murais.

Aceitando a provocação de Jobim e Souza (2007) para decifrar as mensagens transmitidas pelas imagens, percebemos a presença hegemônica do alfabeto e dos números nos murais, ocupando o espaço de outras manifestações da linguagem. Este espaço é dividido com painéis elaborados pelos adultos e figuras padronizadas, ora adquiridas por algum representante, ora reproduzidas pelos próprios professores, na mesmice do tudo igual.

A presença de trabalhos que divulguem formas livres de comunicação e expressão de sentimentos e da cultura infantil aparecem de forma muito tímida nos murais das escolas pesquisadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) apontam como eixos norteadores da proposta curricular, as interações e a brincadeira, trazendo orientações para práticas, e diz que:

“Deve-se favorecer a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (p. 25)

Os trabalhos expostos nos murais dialogam com o expectador, valorizam a produção da criança e desenvolvem sua percepção e olhar estético, já que ela também interage com a produção do colega.

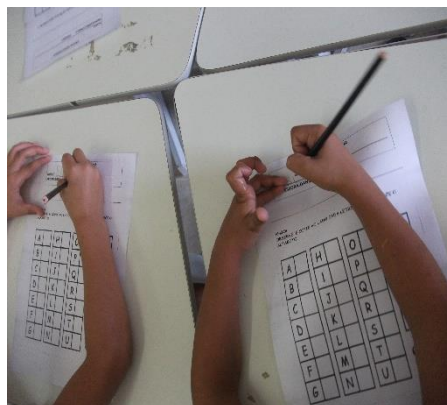
O registro a partir de imagens marca um momento importante e singular do processo de ensino-aprendizagem: auxílio à memória, à sistematização, à história ou ainda ilustração, adorno e enfeite. As imagens constituem o próprio texto, que vibra, pulsa e diz sobre o mundo e a compreensão que temos dele. (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2009)

Uma escola sem trabalhos com autoria das crianças, nos murais, fica sem voz e, calada, não narra para o outro o que foi vivido. Assim não deixa rastros do seu conhecimento e do seu trabalho.

4.4 – E AS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E LITERATURA?



Escola Campeã



Escola Trabalhadora



Escola Preparatória

Além do trabalho de visualização do alfabeto e dos numerais, a maior parte das escolas pesquisadas utilizam folhas impressas, com exercícios preparatórios para a escrita, ainda subsistindo a concepção de que ler e escrever são habilidades conquistadas através de exercícios de treino ortográfico e repetição de sons de letras.

Para isto, se expõe as crianças a uma infinidade de folhas impressas, afastando-a do desenho, do faz de conta, da literatura, das artes plásticas e da brincadeira, que contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão simbólica.

Este processo inicia-se no primeiro gesto do bebê, nas brincadeiras, nos desenhos, num movimento gradativo de construção, que propicia que a criança se aproprie da escrita como representação da vida (VIGOTSKI, 1985). O autor define, como pré-história da escrita, o primeiro gesto do bebê, o balbucio, a brincadeira e o desenho, que surge tendo por base a linguagem verbal. A função simbólica do pensamento é o eixo articulador, sendo fundamental para a criança brincar, pintar, modelar e vivenciar as práticas relacionadas ao uso social da leitura e escrita, para que perceba que a palavra escrita é uma das formas de se expressar, entre outras.

No roteiro de observação, temos 11 perguntas relativas ao indicador “multiplicidades de experiências e linguagens”²⁸, que é parte do documento do MEC, Indicadores de

²⁸ Parte do documento do MEC, Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2009).

Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2009). Este indicador aponta que um trabalho de qualidade deve desenvolver e ampliar diferentes maneiras da criança descobrir o mundo e se expressar, utilizando a música, artes plásticas, literatura, teatro e brincadeiras, proporcionando múltiplas experiências na conquista da autonomia. (MEC, p. 40, 2009)

Com base na importância do desenho, da pintura, da modelagem, do recorte e da colagem para o desenvolvimento da capacidade da criança de expressar sentimentos e percepções em relação ao mundo, os dados da pesquisa²⁹ mostraram que em 1/4 das salas observadas foram encontradas atividades de artes plásticas sendo oferecidas às crianças. No entanto, na maioria das situações observadas, a professora distribuiu o material para cada grupo de crianças, direcionando a atividade de artes segundo seus objetivos, não permitindo a livre iniciativa e descoberta do material.

Em 1/2 das salas foram encontrados algum trabalho expressando autoria das crianças, principalmente desenho livre. Em metade das salas este item não pode ser avaliado por ausência de trabalhos expostos e propostos pela professora no momento da observação.

Também foi observada pouca variedade de materiais de artes, com raras opções de papéis, lápis e tintas, que ficam organizados em bancadas altas, fora do alcance das crianças.

Nos itens relativos à música, somente em três salas os pesquisadores presenciaram atividades cantadas. Em algumas foram observadas a presença de aparelhos de CDs e televisão. Não foi encontrado nenhum instrumento musical.

Em relação à literatura e às práticas de leitura e escrita foi observado que em um universo de 17 salas observadas, em apenas 4 salas havia livros infantis disponibilizados às crianças. Quando perguntadas em relação ao acervo de livros da unidade, muitas professoras relataram que não havia muitos livros disponíveis e que buscavam doações dos pais, compravam ou traziam de casa, dos seus filhos e sobrinhos.

Os pesquisadores presenciaram eventos de histórias em 40% das salas. Este percentual é positivo se pensarmos na possibilidade desta leitura acontecer em outros momentos, além daqueles observados.

²⁹ Estes dados fazem parte do relatório de pesquisa: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: O programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, realizado pelo Grupo de Pesquisa EIPP – UNIRIO, com o apoio do CNPq / Faperj

A leitura de histórias é um momento rico de aprendizagens, que amplia os conhecimentos sobre a língua e propicia a apropriação de palavras e expressões, desenvolvendo estruturas narrativas e aguçando os sentidos, através da imaginação e das emoções, provocadas pela história narrada. No processo de ouvir, contar e recontar histórias, interagindo com os adultos e colegas, brincando com seus pares, a criança vai se apropriando da língua e vai construindo seu universo simbólico. Nas atividades de reconto, a criança desenvolve sua oralidade, estabelece uma estrutura narrativa, interage, busca significados, ganhando uma dimensão socializadora.

Não existe no projeto arquitetônico do Proinfância um espaço destinado à biblioteca infantil. Alguns gestores aproveitaram espaços ociosos e fizeram uma sala de leitura para as crianças. Constatou-se que o acervo não é diversificado e muitas vezes foram encontradas edições com textos reduzidos, que não estimulam a fantasia e troca de experiências. Em apenas duas escolas, Atenta e Brilhante, foram encontrados fantoches, livros de capa dura e pano, livro-brinquedos entre outros, voltados para crianças menores.

A rodinha de conversa, uma prática que faz parte do cotidiano das escolas de Educação Infantil, é entendida como um espaço de troca de experiências e ideias, uma oportunidade de ampliação do universo discursivo, um espaço democrático de fala e escuta, cujo professor tem um papel de coordenador destas interações, promovendo oportunidades reais de participação de todas as crianças.

O Referencial Curricular para Educação Infantil traz a definição de roda de conversa, como: (MEC/SEF, 1998):

A roda de conversa é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (p.138)

Algumas rodas de conversa observadas pelos pesquisadores evidenciaram um diálogo meramente instrumental, numa repetição de músicas que fazem parte de um rol já conhecido, que tratam do tempo, calendário, normas de higiene e conduta e outras de cunho religioso, observadas em algumas das unidades.

A apropriação da cultura escrita pela criança da educação infantil, demanda reflexão e planejamento por parte dos professores, como nos traz Baptista (2014):

Esse processo pressupõe situações de aprendizagens planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados, que, de um lado, garantam o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e, de outro lado, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. (p.33)

Refletindo sobre a importância da escola na formação de leitores e escritores e do desafio vivido por um grupo de crianças em utilizar-se da linguagem escrita para expressar-se (vide o baixo desempenho nas avaliações de larga escala), “cabe aos estabelecimentos educativos o dever de assegurar à criança o seu direito de interagir com a cultura letrada e dela participar desde a mais tenra idade”. (BAPTISTA, p.33), a partir de um currículo que privilegie a oralidade, como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos e a escrita, como forma de registro das histórias vividas.

No diálogo com as imagens, entrevistas e eventos, percebemos que, apesar da distância geográfica, as escolas apresentam semelhanças que trazem tensões em relação às concepções de infância e as práticas, com raros trabalhos de autoria das crianças, voltados para o aprendizado de letras e números, bem como uma escassez de livros, brinquedos e uma rotina rígida de horários, que furtam o tempo da brincadeira e das interações entre pares.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas e as práticas observadas nos sete municípios pesquisados apresentam alguns pontos que se assemelham e outros que se diferenciam pela complexidade de interesses, demandas locais e concepções diferenciadas, em relação ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

São muitos os desafios rumo à universalização do acesso à Educação Infantil. Os municípios, frente a uma demanda crescente, estabelecem critérios de escolha, voltados para atender as mães que trabalham, beneficiários de programas sociais ou crianças em vulnerabilidade social, ficando ainda muitas crianças fora das unidades.

Os dados obtidos no relatório de pesquisa apontaram que o Programa Proinfância teve um impacto de 11% nas matrículas da rede pública nos municípios pesquisados, obtendo um resultado que merece ser avaliado, bem como sofrer os incrementos necessários para se tornar uma política pública, de fato, cada vez mais representativa.

A educação infantil é, pela LDB, a primeira etapa da educação básica, sendo dividida em creche para crianças de zero a três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade. O termo “creche” foi utilizado por muitos entrevistados como atendimento em horário integral, independentemente da idade. A oferta na maioria dos municípios é a partir dos dois anos, sendo o horário de atendimento diferenciado: quando se refere a “creche”, prevalece o horário integral; enquanto que, para crianças de quatro e cinco anos, o horário é parcial.

Esses enunciados remetem a reflexões sobre a concepção que ainda se preservam nas políticas públicas de Educação Infantil – se, por um lado, se mostram distantes do critério de universalização do acesso, prevista na Constituição, por outro, possivelmente mantém uma visão assistencialista quando se relaciona o termo “creche” ao horário integral.

Outro desafio importante reside na adaptação dos Projetos Pedagógicos dos municípios às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), num movimento de reestruturação das concepções de atendimento de crianças de 0 a 5 anos, visto

a prevalência de práticas instrucionais nas unidades pesquisadas, voltadas para a preparação para o Ensino Fundamental.

No diálogo das imagens, trechos das entrevistas e eventos observados, percebemos as vozes que ressoam das vivências da professora, dos pais e da sociedade, valorizando as atividades ligadas à leitura e escrita. O objetivo é preparar para o futuro, aligeirando a infância com vistas à atividade produtiva. Tal fato fica evidenciado pela quantidade de materiais com letras e números presentes nas salas das unidades do Proinfância de todas as idades, em todos os municípios e pouco investimento em brinquedos e livros de literatura infantil.

É fato que todas as crianças da educação infantil têm o direito à cultura oral e escrita, mas estas devem acontecer com práticas de leitura literária, manuseio de livros e outros suportes de texto, registros coletivos, trocas de experiências, acesso a diferentes linguagens, teatro, artes, música, cinema, despertando o gosto pelas histórias e o desejo de aprender a ler e escrever.

O que predominou durante a pesquisa, foram práticas de treinamento, com exercícios de coordenação motora de cobrir pontilhados formando letras e números, cópias de palavras e números, privilegiando o desenvolvimento motor. O alfabeto, presente desde o berçário, é “trabalhado”, em muitas unidades, letra a letra, com listas de palavras desenhadas pela professora, de maneira descontextualizada e sem qualquer sentido para a criança.

Segundo Nunes, Kramer e Corsino (2009), “práticas reais de leitura e escrita são requisitos para formação do leitor”. (p.215). As autoras trazem que a criança aprende sobre leitura desde muito pequena e que é preciso propiciar oportunidades de leitura e escrita, num processo rico em experiências significativas, com “ personagens, aventura, enredos em desfechos alegres e tristes, situações engraçadas, irônicas, boas ou más ...”. Através destas narrativas, a criança não aprende somente elementos relacionados à aprendizagem de leitura e escrita, mas se identifica, construindo significados para sua vida.

O acervo de livros encontrados é muito restrito, havendo uma desigualdade entre as escolas, e não existindo, no momento da pesquisa, nenhum programa oficial de distribuição de livros infantis nos municípios. O próprio projeto arquitetônico do Proinfância não privilegiou um espaço planejado para biblioteca infantil.

A oralidade também é pouco incentivada. Os momentos de conversa observados estavam relacionados às práticas instituídas para o início do período (chamada, calendário, tempo), com músicas padronizadas, que se repetem ao longo dos municípios, mostrando a necessidade de abertura de um espaço de expressão das histórias pessoais e coletivas, que resgatem o diálogo e a humanidade. Nos momentos de contação de histórias, as perguntas presenciadas, em relação ao texto narrado, eram, em sua maioria, de respostas óbvias, sem muita possibilidade de interlocução.

Nos murais das unidades prevaleceu o trabalho do adulto, voltado para práticas educativas concernentes ao projeto que estava sendo realizado, reduzindo as possibilidades das crianças criarem a partir do tema. Os calendários, chamadas e janelinhas do tempo foram artefatos presentes em quase 100% das salas, já fazendo parte de uma cultura instituída.

O espaço-tempo para brincadeiras é fundamental para a criança interagir com seus pares, imaginar e criar, significando e resignificando o mundo. Para isto precisam de “tempo livre” para buscar novas formas de brincar - água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o graveto, e tantos outros materiais não valorizados pelo adulto viram narrativas, pois “o brinquedo fala para criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos” (BENJAMIN, 1984, p.14). Logo, é preciso garantir o espaço da brincadeira, com rotinas menos rígidas, colocando-a como eixo do trabalho, como previsto nos documentos oficiais de referência.

Pensar num atendimento de qualidade, que respeite as necessidades das crianças e garanta sua participação e seu protagonismo, depende de investimentos em formação de professores e gestores, valorização do trabalho da educação infantil e de seus profissionais, discussões periódicas sobre a identidade, concepções e práticas de qualidade, com a participação de todos, escola-família-comunidade, aquisição de materiais didático-pedagógicos e livros de literatura, avaliando periodicamente o trabalho realizado, criando parâmetros de qualidade nas unidades do Proinfância baseados em padrões nacionais.

Garantir boas condições de trabalho e salário compatível também são fatores que refletem na qualidade. Apesar de não ser o foco deste texto, vale ressaltar que as professoras trabalham em jornada dupla, em municípios diferentes, ocasionando um aligeiramento nas rotinas das crianças em função do horário de saída. A implantação de jornada única, com

dedicação exclusiva, refletiria qualitativamente no trabalho com as crianças e possibilitaria condições de tempo, para investimentos em formação continuada.

São muitos os desafios para se alcançar um atendimento de qualidade para todas as crianças, e finalizo trazendo algumas recomendações, para se pensar as práticas e a organização dos ambientes, buscando inspiração no fragmento da letra da música de Milton Nascimento e Wagner Tiso, que sintetiza a intenção desse trabalho de pesquisa:

“Se muito vale o que já feito,
mais vale o que será.
E o que foi feito
É preciso conhecer para
melhor prosseguir”.

RECOMENDAÇÕES

□ A organização dos espaços se configura como primeiro passo no planejamento das ações dos profissionais de creches e pré-escolas. Sua organização acontecerá de acordo com as concepções de infância e de desenvolvimento infantil, valores e crenças e objetivos do grupo de profissionais da escola. Assim sendo, o primeiro passo é oferecer oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências sobre a criança e suas especificidades, num planejamento participativo e democrático, envolvendo todos os profissionais da escola.

□ A organização do espaço-tempo deve garantir a participação de todas as crianças nas atividades, criando condições de interação e troca de experiências com seus pares, professores e demais profissionais. Eles deverão favorecer a imaginação e a brincadeira, com a presença de livros, brinquedos, jogos e mobiliário que facilite o desenvolvimento da

autonomia e cooperação e propicie a partilha entre as crianças. O espaço interno e externo deve suscitar o estímulo dos sentidos, movimentos corporais e contato com a natureza.

□ A organização do tempo deve privilegiar o lúdico, as artes plásticas, a música, a literatura, a dança e todas as formas de expressão, num clima prazeroso, de acolhimento e incentivo à descoberta e ao conhecimento. As rotinas de alimentação, higiene e descanso devem ser integradas à proposta pedagógica, num diálogo entre o cuidar/educar.

□ A leitura de histórias de gêneros diversificados, o manuseio de diferentes suportes de textos, as dramatizações, a criação de histórias coletivas, as conversas, as brincadeiras com as palavras, as rimas, parlendas, versos, adivinhas, cantigas de roda, entre outras, são caminhos para a formação de futuros leitores e produtores de textos.

□ As crianças devem vivenciar atividades significativas de leitura e escrita, através do contato com diversos suportes de textos, por atividades de ouvir e contar histórias, garantindo o acesso à cultura letrada, despertando curiosidades sobre os mais variados textos e a compreensão de diferentes mensagens e discursos, ampliando o conhecimento sobre a língua. Estas atividades antecedem a sistematização do processo de alfabetização que irá acontecer no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda, SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e Imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ARIÈS, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, Ângela M. R. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin- Conceitos-Chaves**. 4ª ed, São Paulo, Contexto, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras escolhidas Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. **Rua de Mão Única**. Obras escolhidas II, São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Passagens**. Editora UFMG, Imprensa oficial do Estado de São Paulo 2007.

_____. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, 2009a.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**. Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública da Educação

Infantil- Proinfância - Disponível em
<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>> Acesso em 10
de março de 2014.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.*** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 11.274, de 2007.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em
agosto de 2013.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BAPTISTA, Monica. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** In: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. MEC – SEB, Brasília, 2009.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** Tradução Marta E S Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo:Perspectiva, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG; BHERING, Eliana; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, V.37, n.1, 220p., 15-33, jan/abr. 2011.

CORSINO, Patricia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: **Educação Infantil-cotidiano e políticas.** Campinas, São Paulo:Autores Associados, 2012.

CORREA, Bianca. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política.** Educação e Pesquisa, Vol 37, nº1, São Paulo, jan/abril 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.* Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

FERNANDES, Claudia, NAZARETT, Henrique. **A retórica por uma educação de qualidade.** Impulso, Piracicaba • 21(51), 63-71, jan.-jun. 2011 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 12º ed, São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa e SOUZA, Solange Jobim, Kramer, Sonia.(orgs.)- **A perspectiva sócio- histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: Ciências Humanas e Pesquisa – Leitura em Mikhail Bakhtin, 2ªed, São Paulo:Cortez, 2003.

GOULART, Cecilia M. A.; WILSON, Victoria (orgs.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita.* São Paulo: Summus, 2013.

KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda Rezende, CARVALHO, Maria Cristina (org). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**, 1ª Ed, Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e desafios da Pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.* In: **Educação e Pesquisa** (on line), vol 37. N.1, pp.69-85, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES Maria Fernanda Rezende; CORSINO Patricia. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. IN. KRAMER, S (org.) **Retrato de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo:Ática, 2009.

KRAMER Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, Formação e Identidade de profissionais da Educação Infantil. IN: **Cadernos de Pesquisa**, V 37, nº 131, p. 423-454, maio/agosto 2007.

KRAMER, Sonia e Horta, **Silvério**. **A ideia de infância na pedagogia contemporânea**. Revista de Educação AEC, nº 30, 1978.

KRAMER, Sonia. **A Política Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 6ª ed, São Paulo: Ed Cortez, 2001.

_____. **Professoras de Educação Infantil e mudança: Reflexões a partir de Bakhtin**. Cadernos de Pesquisa, V 34.nº 122, p. 497-515, maio/agosto 2004.

_____. **Educação a contrapelo**.In: Jobim, Solange, Kramer, Sônia (org). **Política Cidade Educação**. Rio de Jnaeiro: Contraponto, Ed Puc-RJ, 2009.

_____. **O papel da Educação Infantil na formação do leitor: Descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica**. IN: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Alfabetização, Leitura e Escrita- Formação de Professores em curso: Papeis e Cópias** Botafogo e Escola de Professores, 1995.

_____. O papel social da Educação Infantil. In: **Textos do Brasil**. Brasília, nº7, p.45-49, 2000.

_____. **Alfabetização, Leitura e Escrita- Formação de Professores em curso.** 1ª ed, São Paulo, Ática, 2001.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens.** Companhia das Letras, S. Paulo, 2001.

NUNES, Maria Fernanda (coord). **Relatório de Pesquisa: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.** (CNPq-Faperj 2011-2014).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **In: Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148. p.152-175, jan/abr, 2013.

NUNES, Maria Fernanda e CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: **Educação Infantil- cotidiano e políticas.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2012.

RIBES, Rita. **Economia de retratos**, MOTA, Aldenira, PACHECO, Dirceu (org). Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

RUA, Maria das Graças. *Análises de Políticas Públicas: conceitos básicos.* Disponível em: < <http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/Analisepoliticaspublicas.PDF>>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina (ORG). **Estudos da Infância**, Editora

SOUZA, J.S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papyrus., 2ª edição, 2009.

_____, FREITAS, Maria Teresa Kramer, Sonia.(orgs.)- **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas.** In: Ciências Humanas e Pesquisa – Leitura em Mikhail Bakhtin, 2ªed, Cortez, 2003.

_____. **A Pesquisa em Ciências Humanas como intervenção na prática do olhar.** Lenzi, Lucia at all (org). Imagem: intervenção e pesquisa Florianópolis, Editora da UFSC,2006.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOSTSKY, Lev.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões.** In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Perfil das regiões do estado do Rio de Janeiro com suas características econômicas, principais problemas e percentual de população infantil. .

	População Infantil	Atividade Econômica	Bens e Serviços
Região Metropolitana *	7,4% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos.	Concentra a maior parte das indústrias, serviços, órgãos e instituições públicas	Distribuição desigual de serviços, expansão de favelas e alto índice de criminalidade
Noroeste Fluminense *	7,6% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos	Declínio da cultura cafeeira, mantendo-se a agropecuária e pecuária extensiva com estrutura fundiária arcaica.	Fraca expansão das atividades industriais e terciárias, afetam negativamente a geração de emprego e a renda na Região
Norte Fluminense *	8,5% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos.	Agroindústria açucareira caracterizava, tradicionalmente, a Região Norte Fluminense. Nas últimas décadas, dois outros produtos – petróleo e gás natural – assumiram importante papel na economia regional, colocando-a como uma das principais regiões do Estado.	Com base nestes royalties, os municípios têm realizado melhorias urbanísticas em suas jurisdições, havendo necessidade de estudos mais detalhados sobre a aplicação destes recursos.
Baixadas Litorânea *	8,1% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos.	A exploração do sal, produção de laranja, à pesca e à criação de gado foram importantes fontes econômicas. Durante as últimas décadas, as atividades ligadas ao turismo e ao lazer passaram a ser muito importantes nos municípios litorâneos.	A especulação imobiliária tem gerado uma degradação ambiental generalizada, sobretudo nas lagoas, em consequência dos aterros, do aumento de despejos de esgotos "in natura" e da proliferação de moradias em áreas de proteção ambiental.
Serrana *	7,2% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos.	As indústrias têxteis, de vestuário, o turismo, olericultura, floricultura, agricultura estão concentradas em Nova Friburgo e Petrópolis. O restante da Região, apresenta um fraco desempenho econômico, em função da substituição da atividade cafeeira pela pecuária extensiva, em solos empobrecidos, trazendo baixos índices de produtividade.	O comércio e serviços as necessidades A população dos municípios próximos suprem suas necessidades de serviços e comércio em Petrópolis e Nova Friburgo.
Centro-Sul Fluminense *	7,6% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos.	Antiga região cafeeira, o Centro-Sul Fluminense viveu, durante algumas décadas, as consequências da decadência desta cultura e, hoje, sua economia apoia-se na criação de gado, na olericultura e no turismo.	A Região tem em Três Rios seu centro regional. O Município de Paty do Alferes destaca-se pelas atividades de produção do tomate. O de Paraíba do Sul está recuperando o seu polo turístico

Médio Paraíba *	7,5% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos.	A Região do Médio Paraíba é, depois da Metropolitana, a mais industrializada do Estado do Rio de Janeiro, destacando-se o eixo Volta Redonda - Barra Mansa - Resende. Valença, Barra do Piraí e Porto Real são, também, importantes municípios industriais. Neste último, além das indústrias de vidro e de galvanização, destaca-se a Peugeot, montadora de automóveis	A industrialização da Região gera uma série de problemas, com a consequente perda da qualidade de vida da população, retratada na expansão de submoradias e de periferias subequipadas, além da poluição do ar e do Rio Paraíba do Sul.
Costa Verde *	8,5% de crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos	A Região é reconhecida pelas suas belezas naturais, que favorecem o desenvolvimento do turismo, principalmente na microrregião da Baía da Ilha Grande. Presença da agricultura, praticada em moldes tradicionais - principalmente a cultura da banana e das colônias de pescadores	A implantação da indústria de construção naval, a Rodovia Rio-Santos e as Usinas Nucleares imprimiram à Região grandes modificações, não só ambientais como sociais e econômicas.

Fonte: <http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/ceep.html>

*É importante destacar a existência, em todas as Regiões de Governo, de sérios problemas ambientais associados à inexistência de saneamento básico, à coleta e disposição de resíduos sólidos e à ocupação indevida das margens dos rios e das encostas

APÊNDICE 2 – Síntese das pesquisas realizadas entre 2009 e 2013 pelo GT 7 e GT 10 da ANPED, Revista Educação e Sociedade, Cadernos Cedes, Revista Perspectiva, Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e Revista Brasileira de Educação da ANPED.

TABELA 1 - GT 7 E GT 10 DA ANPED (2009 – 2013)

GRUPO	ANO	TÍTULO E AUTOR	SÍNTESE DA PESQUISA
GT7	2009	O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos - Arleandra Cristina Talin do Amaral – UFPR	O trabalho aborda a infância na escola, tendo como sujeito da pesquisa crianças entre cinco e seis anos, que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, muitas delas de cinco anos. Como resultados da pesquisa destaca-se os posicionamentos das crianças quanto à transição da educação infantil para o Ensino Fundamental, indicando que o primeiro ano tem exigências em demasia e que, na Educação Infantil o tempo é melhor distribuído, sendo mais coerente com as especificidades da infância pequena.
GT10	2009	Alfabetização e letramento: o que dizem as crianças -Celdon Fritzen – UNESCO	O texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo refletir sobre as possibilidades desencadeadas pela literatura no processo de alfabetização e de letramento a partir do olhar e das percepções das crianças A criança percebe e acata a intencionalidade dos adultos (pais, professores, sociedade) no que diz respeito ao seu processo de alfabetização e letramento, chamando para si a responsabilidade de compreender o universo letrado. A literatura figura como elemento significativo da aprendizagem que se inicia muito antes da criança chegar à primeira série do Ensino Fundamental.
GT10	2009	A literatura na EI: o encontro da criança com o texto - Cleber Fabiano da Silva – UNIVALI	O trabalho tem como objetivo analisar o encontro da criança com o livro literário na busca de compreender como se dá a seleção das obras literárias por parte das crianças, bem como a dinâmica da recepção, seus modos de interação e seus pontos-de-vista. Dentre as descobertas, os pontos de maior destaque foram: o reconhecimento da importância da ilustração como linguagem complementar e altamente significativa no universo infantil; a busca pelos clássicos e o sentido que ainda produzem para as crianças e o modo de recepção pelo viés da identificação, que tanto pode ser intelectual ou afetiva.

GT10	2010	Ler na escola: as vozes das crianças – Fabiana Rodrigues Cruvinel – UFRPE	O trabalho aborda as relações entre o processo de escolarização e a apropriação da leitura, escrita e da formação de leitores, a partir da perspectiva de crianças. Foi verificado que as crianças lidam com situações de leitura como prática cultural enquanto a escola vê estas práticas apenas como objeto escolar, um fim em si mesma, evidenciando um desencontro.
GT10	2010	Deixa eu escrever no seu caderno: relações das crianças com a língua escrita na E. Infantil - Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG	O trabalho visa compreender as relações que se estabelecem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo de escolarização da infância, evidenciando a necessidade de uma maior integração entre o brincar e as práticas de letramento, bem como o uso do espaço e do tempo, num currículo integrado entre os dois níveis de ensino.
GT7	2011	A construção da Cultura de Pares no Contexto da Educação Infantil: Brincar, ler e Escrever – Vanessa Ferraz Neves – UFMG	O trabalho aborda a possibilidade de construção de uma prática pedagógica que integre a brincadeira e a construção de conhecimento, bem como linguagem escrita, em direção a um “brincar letrando” e “letrar brincando” possibilitando uma parceria entre a E. Infantil e o E. Fundamental.
GT10	2011	Leitura Literária na Educação Infantil: uma contribuição para formação de leitores e textos e da vida – Luciana Domingos de Oliveira – UFES	O texto aborda o trabalho com literatura na Educação Infantil revelando a necessidade do comprometimento desta etapa da educação básica com a formação de leitores, considerando a literatura na sua dimensão artística e cultural, rompendo com didatismos.
GT10	2011	Livro de imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de ensino-aprendizagem - Marília Forgearini Nunes – UFRGS	O trabalho aborda o uso do livro de imagem como gênero textual e sua contribuição no processo de alfabetização e letramento. Ver/ler o livro de imagem é uma oportunidade de desenvolvimento social, cultural e estético, trazendo sentido ao mundo verbal, pela oportunidade dada à criança de observação e descrição da imagem vista.
GT7	2012	Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes – Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi	O texto aborda o trabalho com linguagem escrita na Educação Infantil, através da produção de textos coletivos, refletindo sobre o papel do professor como elemento motivador, atraindo a atenção e curiosidade dos pequenos em relação ao mundo da escrita. Neste sentido, a forma de conduzir as atividades tem uma estreita relação com o significado atribuído pelo professor a esta prática, influenciando na qualidade dessa mediação. O confronto com a prática registrada em vídeo pode trazer contribuições para os programas de formação docente, estimulando a reelaboração do seu saber-fazer.

GT7	2013	Leitura literária na creche: o livro entre o olhar, corpo e voz – Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	O texto traz a investigação sobre as práticas de leitura literária na creche e a apropriação das experiências de leitura pelas crianças. O resultado evidenciou que livros e leituras, compartilhados e vividos no cotidiano, inserem as crianças em experiências sociais e culturais, propiciando encontros entre adultos e crianças, estimulando o acesso a manifestações culturais diversas.
------------	------	---	---

TABELA 2 – REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2009-2013)

Título do Artigo	Autor(es) e Ano	Síntese/Resumo
LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE IMPLICAÇÕES DE FRONTEIRAS CONCEITUAIS	Cerutti Rizzatti, Mary Elisabeth – março/2012, Vol 33, nº 118 – p. 291-305	O artigo aborda o conceito de letramento e alfabetização e defende que ambos têm implicações complexas no universo educacional. Em se tratando das controversas relações entre letramento e alfabetização, defende-se a concepção de letramento como continente, tendo a alfabetização como um de seus conteúdos, o que não legitima sobreposições entre ambos os fenômenos nem tampouco expressões como alfabetização para o/com letramento.
REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS SOBRE DICIONÁRIOS DO GOVERNO BRASILEIRO PARA ALUNOS DE ALFABETIZAÇÃO	Antoniolli, Janina junho/2010 – Vol 32, nº 115, p. 549-593	Este artigo tem o propósito de fazer uma reflexão sobre as políticas de adoção de dicionários escolares para as series iniciais, com especial atenção ao Primeiro Ciclo. Considerando aspectos da abordagem do letramento, triangularam-se dados entre documentos oficiais e exigências da licitação para adoção de dicionários e as necessidades dos estudantes desse momento de escolarização. O estudo que segue não encontra evidências de que as exigências licitadas sobre o material léxico garantam a qualidade e a funcionalidade da obra em sala de aula.

TABELA 3 – CADERNO CEDES (2009-2013)

Título do Artigo	Autor(es) e Ano	Síntese/Resumo
		O texto examina as condições sociais e semióticas em que a escrita se faz presente no cotidiano de uma turma da

<p>EVENTOS INTERACIONAIS E EVENTOS DE LETRAMENTO: UM EXAME DAS CONDIÇÕES SOCIAIS E SEMIÓTICAS DA ESCRITA EM UMA TURMADE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Maria Lúcia Castanheira Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Cristina Soares de Gouvêa Abril/2013, Vol 33, nº 89, p.91 a 107.</p>	<p>educação infantil de uma escola pública em Belo Horizonte, por meio da análise de eventos interacionais e de letramento. As diferentes formas de análise e de representação da interação entre os participantes em eventos de letramento evidenciou que ora a professora, ora os alunos tornavam a escrita integrante das interações estabelecidas entre eles. O engajamento das crianças nos eventos de letramento permite argumentar que há um esforço, individual e coletivo, das mesmas em se posicionarem como leitoras e escritoras no espaço da sala de aula.</p>
<p>A DIVULGAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO E O CONTEXTO DA ESCOLA DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?</p>	<p>Danieli Sebastiana Oliveira Tasca Ana Lúcia Guedes-Pinto Agosto/2013, Vol 33, nº 89, p. 91 a 107.</p>	<p>Este artigo toma o contexto das mudanças recentes deste início do século XXI ocorridas no ensino fundamental: a inclusão das crianças de 6 anos nesse segmento da educação e, conseqüentemente, a ampliação para nove anos de escolarização fundamental no Brasil. Tais mudanças trouxeram efeitos no modo de organização das escolas. Um deles se mostra na adesão ao currículo ciclado. Outro que se destaca é o investimento das redes de ensino em cursos de formação continuada para seus professores. Tomando como referência uma pesquisa realizada no município de Campinas, estado de São Paulo, que tomou escuta das professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, traz-se para a discussão seus dizeres sobre suas práticas de trabalho.</p>
<p>LETRAMENTO E PROCESSO DE ESCRITURA DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS</p>	<p>Eduardo Calil Kall Anne Amorim Lidiane Lira Abril/2013, Vol 33, nº 89, p. 73-89</p>	<p>A partir de um enfoque genético (Genética de Textos) e enunciativo, este trabalho discute como elementos lexicais, semânticos e sintáticos relacionados ao letramento escolar interferem na criação de títulos de contos etiológicos inventados por escreventes novatos (6 a 7 anos). Foi selecionado como objeto de análise o processo de escritura de um título produzido por uma díade de alunos, quando a professora solicitou a invenção de um conto de origem. Nossa análise destaca tanto a relevância da leitura deste gênero para a estruturação do título dado, quanto a importância do processo coenunciativo (e intersubjetivo) que deu visibilidade ao material linguístico advindo do trabalho com o livro didático de Ciências.</p>

**LETRAMENTO E
ALFABETIZAÇÃO DE
PESSOAS JOVENS E**

Claudia Lemos Vóvio

**ADULTAS: UM BALANÇO
DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA**

Angela B. Kleiman

Agosto/2013, Vol 33, nº90,
p.177-196

Nos discursos sobre a educação de jovens e adultos, tanto nacionais como internacionais, a alfabetização é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, constituindo-se como requisito necessário para dar continuidade à escolarização, processo que compreende o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados. Porém, o panorama educacional brasileiro nos mostra que a efetivação do direito à educação com qualidade para jovens e adultos é ainda um grande desafio. O artigo tem como propósito examinar pesquisas no campo da educação de jovens e adultos, que, na última década, lançaram mão da abordagem sócio-histórica do letramento para investigar esse processo educativo. Será analisado o modo como esta abordagem tem sido incorporada na pesquisa, assim como suas consequências para a organização de políticas, programas de alfabetização e formação de professores.

**CONVERSANDO SOBRE
TEXTOS NA
ALFABETIZAÇÃO:**

Ana Carolina Perrusi Brandão

Telma Ferraz Leal

**O PAPEL DA MEDIAÇÃO
DOCENTE**

Bárbhara Elyzabeth Souza
Nascimento

Agosto/2013, Vol 33, nº 90, p.
215-236

Com base na teoria sociointeracionista e na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, o artigo analisa situações de conversa sobre textos escritos em duas salas do 1º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. As situações foram extraídas de uma sequência didática planejada para o ensino do gênero reportagem. Os momentos de leitura e conversa sobre as reportagens conduzidos por cada professora foram audiogravados e transcritos. Para a análise desses dados foram identificados os tipos de perguntas formulados pelas professoras (antes, durante e depois da leitura) e as habilidades de compreensão estimuladas nas crianças. A análise evidencia o papel fundamental da mediação docente para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos em crianças em processo de alfabetização.

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA
INGLATERRA:**

Brian V. Street

Caderno Cedes on line,

**UMA PERSPECTIVA DE
LETRAMENTOS SOCIAIS
COMO BASE**

Vol 33, nº 89, p.51-71

As políticas nacionais voltadas para o trabalho com o letramento em escolas, no Brasil e na Inglaterra, oferecem percepções interessantes tanto teóricas quanto práticas. Na Inglaterra, a Estratégia Nacional de Letramento (NLS) está embasada no que denominei de modelo “autônomo” de letramento, uma abordagem universal, independente da cultura, baseada em habilidades. Há críticas a esse modelo, embora ele continue a ser bastante utilizado. No Brasil, houve uma objeção à visão estreita de aquisição da escrita – representada pelo termo *alfabetização* – e o uso do termo

**PARA UMA COMPARAÇÃO
COM O BRASIL**

Letramento tem facilitado a referência a processos que envolvem usos sociais da leitura e da escrita. Apresento limitações das políticas e estratégias fundadas em premissas etnocêntricas, contrastando-as com políticas e estratégias baseadas em teoria crítica, a partir da teoria do letramento enraizada na comparação intercultural dos usos sociais da leitura e da escrita, baseada no modelo ideológico de letramento.

TABELA 4 – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (2009-2013)

Título do Artigo	Autor(es) e Ano	Síntese/Resumo
ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA:	Cecília Goulart	A partir de revisão realizada com base em diversos textos: históricos, relatórios, livros de programação e de resumos de reuniões anuais da ANPEd, o artigo busca rever a trajetória do grupo de trabalho "Alfabetização, leitura e escrita", no período de 1991 a 2001. Destaca eixos temáticos e áreas de conhecimento trabalhadas, indica e analisa conquistas e fragilidades, mapeando a atuação do GT e revelando aspectos da história da própria Associação. O poeta Drummond, no ano da comemoração de seus 100 anos, percorreu conosco o período, revelando a realidade estudada para além do visível, ressaltando a simplicidade como critério. O texto é dedicado à professora Magda Soares, uma das fundadoras do GT, com relevante e marcante produção na área de estudo.
25 ANOS DA ANPED E 100 ANOS DE DRUMOND	Sonia Kramer	
	Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21	

TABELA 5 – REVISTA PERSPECTIVA (2009-2013)

Título do Artigo	Autor(es) e Ano	Síntese/Resumo
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CENÁRIO ESCOLAR: COMPREENSÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS	Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig Vol 28, Nº 2, 2010.	O objetivo deste artigo é compreender a concepção de linguagem que fundamenta a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em seis municípios de Santa Catarina. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa. Dos enunciados, depreende-se que letramento e alfabetizações são compreendidos dicotomicamente, o que implica o fazer pedagógico e nele o papel do professor e a organização curricular. Há também uma inquietude quanto ao ensino da leitura e da escrita no primeiro ano.

POESIA NA
INFÂNCIA E
FORMAÇÃO DE
LEITORES

Fernando José
Fraga de Azevedo
Isabel Souto e Melo
Vol 30, Nº 3,
2012.

Este artigo apresenta um conjunto de estratégias para ler e apreciar a poesia em contexto escolar, particularmente nos primeiros anos da escolaridade. A poesia é concebida como um tipo de texto onde a elevada concentração sónica e a multivalência semântica, expandidas pela plurissignificação da conjugação dos elementos do conteúdo com os da expressão, possibilita, ao leitor, o contato emocional e afetivo com o estado de coisas do mundo. Assume-se, ao longo do texto, que a fruição do texto poético é relevante na criação de hábitos leitores, aspeto crucial para a formação de leitores capazes de ler voluntariamente em quantidade e em qualidade.

ANEXOS

1- Questionário Diretor das unidades do Proinfância



Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS - EIPP

Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro:
o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a
crianças de 0 a 6 anos

Roteiro de Entrevista/Observação: Diretor

Instrumento elaborado pelas pesquisadoras: Dolores Kappel e Maria
Fernanda Nunes

Prezado (a) Informante,

Esta é uma pesquisa que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de **2013**. **Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.**

Município: _____ Código (IBGE): Polo:

Unidade do Proinfância: _____ Código Censo Escolar: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome do(a) diretor(a): _____

E-mail: _____

Data: / / 2013

BLOCO I - Características da Unidade do Proinfância

1. Breve Histórico sobre a Unidade do Proinfância (quando a instituição foi criada, ano de início das atividades etc.):

--

2. Modalidade de atendimento:

<input type="checkbox"/>	1. Só creche
<input type="checkbox"/>	2. Creche e pré-escola
<input type="checkbox"/>	3. Só pré-escola
<input type="checkbox"/>	4. Turmas do Ens. Fundamental
<input type="checkbox"/>	5. Creche, Pré e turmas do Ensino Fundamental

3. Turnos de atendimento:

Crianças de 0 a 3 anos	Crianças de 4 e 5 anos
1 <input type="checkbox"/> Só parcial	1 <input type="checkbox"/> Só parcial
2 <input type="checkbox"/> Só integral	2 <input type="checkbox"/> Só integral
3 <input type="checkbox"/> Ambos	3 <input type="checkbox"/> Ambos

4. Informe o total de crianças atendidas nesta Unidade do Proinfância, segundo a idade da criança

Nº	Faixa etária	Total de crianças
1	Total	
2	Até 1 ano	
3	2 anos	
4	3 anos	
5	4 anos	

6	5 anos	
7	6 anos	

5. Informe o total de crianças que esta Unidade do Proinfância poderá atender, segundo a idade da crianças

Nº	Faixa etária	Total de crianças
1	Total	
2	Até 1 ano	
3	2 anos	
4	3 anos	
5	4 anos	
6	5 anos	
7	6 anos	

6. Informe o total de profissionais atuando na Instituição, segundo o tipo de vínculo:

Tipo de Vínculo	Profissional					
	Diretor	Coordenador Pedagógico	Professor	Auxiliar	Apoio	Total
1. Concursado						
2. Contratado						
3. Outro (*)						

(*) Inclui parceiros, voluntários etc.

7. Informe o total de profissionais atuando na Instituição, segundo o nível de instrução

Nível de Instrução	Profissionais							
	Diretor		Coordenador Pedagógico		Professores		Auxiliares	
	ursando ^C (*)	oncluído ^C	ursando ^C (*)	oncluído ^C	ursando ^C (*)	oncluído ^C	ursando ^C (*)	oncluído ^C

1. Total								
2. Ensino Fundamental								
3. Ensino médio								
4. Ensino médio – normal/magistério								
5. Superior sem Licenciatura								
6. Superior com Licenciatura								
7. Especialização								
8. Mestrado								
9. Doutorado								

(*) No caso dos profissionais que estão cursando o nível superior, indique quantos fizeram o ensino médio modalidade normal:

8. Quantos profissionais participam atualmente de Programa(s) de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação?

BLOCO II: Proposta Pedagógica e Planejamento

1. A instituição tem uma proposta pedagógica?

<input type="checkbox"/>	1. Sim
<input type="checkbox"/>	2. Não (vá para a 4)
<input type="checkbox"/>	3. Em elaboração

2. Caso afirmativo, quem participou da sua elaboração? (resposta múltipla)

<input type="checkbox"/>	1. Professores
<input type="checkbox"/>	2. Diretor
<input type="checkbox"/>	3. Coordenadores pedagógicos
<input type="checkbox"/>	4. Técnicos da secretaria de educação

	5. Outros funcionários da secretaria
	6. Consultoria
	7. Familiares
	8. Crianças
	9. Outros. Especifique:.....

3. A proposta é atualizada?

	1. Sim
	2. Não

4. Há reuniões periódicas para o planejamento?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 6)

5. Em caso afirmativo, qual a periodicidade e a duração dessas reuniões?

1	Periodicidade	
2	Duração (em h)	

6. O diretor e/ou coordenador pedagógico observa e avalia o trabalho dos professores/auxiliares junto às crianças?

	1. Sim
	2. Não

7. Como são planejadas as atividades? (descrever)

8. As interações entre a equipe permitem a troca e cooperação no trabalho pedagógico?

	1. Sim
	2. Não

9. A instituição possui procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 11)

10. Quais são os procedimentos? (resposta múltipla)

	1. Horário reduzido
	2. Presença dos pais
	3. Outro. Especifique.....

11. Os profissionais que lidam diretamente com as crianças recebem algum tipo de instrução para o cuidado com a saúde da criança e/ou primeiros socorros

	1. Sim
	2. Não

BLOCO III: Cooperação e Troca com as Famílias

1. Os responsáveis podem entrar na Instituição?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 4)

2. Em que situações

	1. Sempre
	2. Quando chamados

	3. Nunca
--	----------

3. Os responsáveis podem ir às salas?

	1. Sim
	2. Não

4. Há um conselho de pais/responsáveis?

	1. Sim
	2. Não

5. Há reuniões coletivas com os responsáveis?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 7)

6.

Caso afirmativo, com que periodicidade?

	1. Mensal
	2. Bimestral
	3. Trimestral
	4. Semestral
	5. Anual
	6. Quando necessário

7. Os responsáveis e a equipe compartilham informações relacionadas aos objetivos e práticas da Instituição?

	1. Sim
	2. Não

8. Os responsáveis e a equipe compartilham informações relacionadas com a criança?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 10)

9. Como é feita a troca de informações?

	1. Agenda
	2. Comunicação informal
	3. Reuniões periódicas com os responsáveis
	4. Boletins informativos
	5. Quadro de avisos
	6. Outra forma. Especifique:

10. A equipe organiza exposições abertas aos familiares e à comunidade?

	1. Sim
	2. Não

11. A instituição tem um relatório de avaliação para cada criança?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 13)

12. Em caso afirmativo, os responsáveis têm acesso aos relatórios de avaliação das crianças?

	1. Sim
	2. Não

13. Os responsáveis são encaminhados para outros profissionais quando necessário (para orientação em situações especiais, para preocupações relacionadas com a saúde e bem estar da criança e da família)?

	1. Sim
	2. Não

Espaço para observações, comentários sobre o desenvolvimento da pesquisa:

Ao término da entrevista com o Diretor agradecer pela sua colaboração!!

ANEXO 2 - Questionário Professor e auxiliar das unidades do Proinfância



Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS - EIPP

Prezado (a) Informante,

Esta é uma pesquisa que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de **2013**. **Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.**

Município: _____ Código (IBGE): Polo:

Unidade do Proinfância: _____ Código Censo Escolar: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome do Professor/Auxiliar _____ Função: _____

Turma em que atua: _____

E-mail: _____

Data: / / 2013

Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro:

o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos

Roteiro de Entrevista/Observação: Professor/Auxiliar

Instrumento elaborado pelas pesquisadoras Dolores Kappel e Maria Fernanda Nunes

BLOCO I: Proposta Pedagógica e Planejamento

1. A instituição tem uma proposta pedagógica?

<input type="checkbox"/>	1. Sim
<input type="checkbox"/>	2. Não (vá para a 5)
<input type="checkbox"/>	3. Em elaboração

2. Caso afirmativo, quem participou da sua elaboração? (resposta múltipla)

<input type="checkbox"/>	1. Professores
<input type="checkbox"/>	2. Diretor
<input type="checkbox"/>	3. Coordenadores pedagógicos
<input type="checkbox"/>	4. Técnicos da secretaria de educação
<input type="checkbox"/>	5. Outros funcionários da secretaria
<input type="checkbox"/>	6. Consultoria
<input type="checkbox"/>	7. Familiares
<input type="checkbox"/>	8. Crianças
<input type="checkbox"/>	9-Outros. Especifique:.....

3. A proposta é atualizada?

<input type="checkbox"/>	1. Sim
<input type="checkbox"/>	2. Não

4. Há reuniões periódicas para o planejamento?

<input type="checkbox"/>	1. Sim
<input type="checkbox"/>	2. Não (vá para a 6)

5. Em caso afirmativo, qual a periodicidade e a duração dessas reuniões?

1	Periodicidade	
2	Duração (em h)	

6. O diretor e/ou coordenador pedagógico observa e avalia o trabalho dos professores/auxiliares junto às crianças?

	1. Sim
	2. Não

7. Como são planejadas as atividades? (descrever)

8. As interações entre a equipe permitem a troca e cooperação no trabalho pedagógico?

	1. Sim
	2. Não

9. A instituição possui procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 11)

10. Quais são os procedimentos? (resposta múltipla)

	1. Horário reduzido
	2. Presença dos pais
	3. Outro. Especifique.....

11. Os profissionais que lidam diretamente com as crianças recebem algum tipo de instrução para o cuidado com a saúde da criança e/ou primeiros socorros?

	1. Sim
	2. Não

BLOCO II: Cooperação e Troca com as Famílias

1. Os responsáveis podem entrar na Instituição?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 4)

2. Em que situações?

	1. Sempre
	2. Quando chamados
	3. Nunca

3. Os responsáveis podem ir às salas?

	1. Sim
	2. Não

4. Há um conselho de pais/responsáveis?

	1. Sim
	2. Não

5. Há reuniões coletivas com os responsáveis?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 7)

6. Caso afirmativo, com que periodicidade?

	1. Mensal
	2. Bimestral
	3. Trimestral
	4. Semestral
	5. Anual
	6. Quando necessário

7. Os responsáveis e a equipe compartilham informações relacionadas aos objetivos e práticas da Instituição?

	1. Sim
	2. Não

8. Os responsáveis e a equipe compartilham informações relacionadas com a criança?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 10)

9. Como é feita a troca de informações?

	1. Agenda
	2. Comunicação informal
	3. Reuniões periódicas com os responsáveis
	4. Boletins informativos
	5. Quadro de avisos
	6. Outra forma. Especifique:

10. A equipe organiza exposições abertas aos familiares e à comunidade?

	1. Sim
	2. Não

11. A instituição tem um relatório de avaliação para cada criança?

	1. Sim
	2. Não (vá para a 13)

12. Em caso afirmativo, os responsáveis têm acesso aos relatórios de avaliação das crianças?

	1. Sim
	2. Não

13. Os responsáveis são encaminhados para outros profissionais quando necessário (para orientação em situações especiais, para preocupações relacionadas com a saúde e bem estar da criança e da família)?

	1. Sim
	2. Não

BLOCO III: Práticas e Interações (itens a serem observados)

1. O professor/auxiliar organiza espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

2. O professor/auxiliar conversa com cada criança durante as atividades de rotina? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

3. O professor/auxiliar olha para a criança enquanto fala com ela? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

4. O professor/auxiliar atende ao choro, gestos, sons, palavras e perguntas das crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

5. O professor/auxiliar chama as crianças pelos seus nomes? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

6. O professor/auxiliar incentiva as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas com materiais adequados à faixa etária? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

7. O professor/auxiliar possibilita que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

8. O professor/auxiliar incentiva as crianças a explorarem instrumentos musicais e outros objetos sonoros? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

9. O professor/auxiliar estimula a conversa entre as crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não (vá para a 13)

10. As crianças têm acesso facilitado aos livros? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

11. O professor/auxiliar lê livros para as crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

12. O professor/auxiliar incentiva as crianças a manusear livros, revistas e outros suportes de textos?

Observação

	1. Sim
	2. Não

13. O professor/auxiliar oportuniza práticas criativas para o contato da criança com a palavra escrita? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

14. Há trabalhos expostos na sala? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

15. Os trabalhos expostos são confeccionados pelas crianças? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

16. Há na rotina um tempo destinado para movimentos do corpo? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

17. Há na rotina um tempo destinado para brincadeiras livres? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

18. Há preocupação com a aparência das crianças? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

19. Há na rotina um tempo destinado para o banho das crianças? **Observação**

	1. Sim
	2. Não

20. Há na rotina um tempo destinado para escovação dos dentes das crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

21. Há na rotina longo período de espera entre as atividades? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

22. Há na rotina um tempo destinado para o descanso das crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

23. Há na rotina um tempo destinado para o descanso do professor/auxiliar? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

BLOCO IV: Materiais, Espaços e Mobiliários (itens a serem observados)

1. Que tipos de materiais educativos existem na Instituição? *Observação*

Materiais	Sim	Não
1. Livros		
2. Revistas/História em quadrinhos		
3. Brinquedos		

4. Jogos		
5. Instrumentos musicais		
6. Fitas de Vídeo/DVD		
7. Fantasia		
8. Material para atividades de arte (papel, lápis de cor, tinta, sucata)		
9. Outros. Especifique:		

2. Quantidade e estado de conservação dos materiais existentes: Observação

Materiais	Quantidade	Conservação				
	Suficiente	Insuficiente	Não há	Boa	Regular	Ruim
1. Livros						
2. Revistas/História em quadrinhos						
3. Brinquedos						
4. Jogos						
5. Instrumentos musicais						
6. Fitas de Vídeo/DVD						
7. Fantasia						
8. Material para atividades de arte (papel, lápis de cor, tinta, sucata)						

9. Outros. Especifique:						
--------------------------------	--	--	--	--	--	--

3. Há estantes abertas utilizadas para expor os brinquedos de fácil acesso às crianças? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

4. Há estantes fechadas utilizadas para armazenar brinquedos? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

5. A disposição do mobiliário permite espaço para brincar? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

6. O arranjo da sala permite que as crianças desenvolvam atividades diferentes no mesmo período? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

7. Há espelho nas salas para as crianças se olharem de corpo inteiro? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

8. Há na sala um espaço confortável para atividades com os livros? *Observação*

	1. Sim
	2. Não

9. O **piso da sala está limpo?** *Observação*

	1. Sim
	2. Não

10. **Os brinquedos são de fácil higienização?** *Observação*

	1. Sim
	2. Não

11. **Há na rotina atividades em área externa?** *Observação*

	1. Sim
	2. Não

Espaço para observações, comentários sobre o desenvolvimento da pesquisa:

Ao término da entrevista com o professor/Auxiliar agradecer pela sua colaboração!

