

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA

CORSINO, Patrícia – UFRJ

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

Considerações iniciais

A pesquisa na qual este trabalho foi construído é parte de uma tese de doutorado já defendida que teve como preocupação central conhecer as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os discursos e as práticas das diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Fundamenta-se teoricamente na produção relativa à história e à política da educação da criança de 0 a 6 anos; na concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos e na linguagem enquanto espaço das interações sociais e lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação. Estes fundamentos foram delineados a partir de referencial bibliográfico específico de cada eixo de estudo, mas teve como pilares as idéias de Mikhail Bakhtin(1992a, 1992b,1998),Walter Benjamin (1984,1993a,1993b) e Vygotsky (1991,1993,1997,1998). Autores que trazem a perspectiva sócio-histórica, dialética e humana dos estudos da linguagem.

Para situar as condições de produção dos discursos dos profissionais, a pesquisa se propôs a: i) conhecer e analisar as concepções de infância e de educação infantil, construídas historicamente e como as políticas públicas brasileiras, especialmente as do município do Rio de Janeiro, vêm tratando destes temas ao longo da história; ii) discutir as concepções de linguagem e suas implicações para a educação infantil; iii) conhecer e analisar a estrutura político-pedagógica-administrativa da Educação Infantil da rede municipal de ensino, frente à diversidade sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os seus atores.

Ao assumir a abordagem sócio-histórica de pesquisa que entende que o espaço principal de reflexão das ciências humanas está na linguagem, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, assumi também o encontro e a interação com a palavra do outro me deixando conduzir pelo processo dialógico estabelecido entre sujeitos e textos. Assim, a pesquisa seguiu o curso das questões emergentes nas diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação, ampliando o foco às questões políticas. Tal qual a *criança desordeira* (Benjamin,1993), que vira pelo avesso a ordem das coisas, os relatos

das entrevistas e as observações foram estabelecendo novas ordens, revelando as interações entre as políticas públicas e a sala de aula.

A pesquisa, além de revisão bibliográfica e análise documental, se valeu de entrevistas semi-estruturadas e de observações em duas turmas de Educação Infantil, de duas escolas públicas municipais, escolhidas, principalmente, pela presença de uma proposta pedagógica e pelo reconhecimento, da comunidade escolar, da boa qualidade do trabalho realizado pelas professoras. Foram realizadas três entrevistas no nível central da Secretaria Municipal de Educação com as responsáveis pela Educação Infantil, uma entrevista no nível central da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, com o responsável pelas creches e seis entrevistas no nível regional das Coordenadorias Regionais de Educação, com a equipe que acompanha a Educação Infantil nas escolas. A observação em cada turma de Educação Infantil foi realizada durante duas semanas consecutivas, perfazendo cerca de 40 horas em cada uma. Além de inúmeras conversas e trocas com as professoras, foram feitas entrevistas com a direção e coordenação de cada escola.

Foi minha intenção ir da dimensão macro para micro, das políticas à sala de aula, traçando um panorama das concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam a educação infantil pública municipal. Como afirma Benjamin (1993b p.16) *a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano*. No caminhar pela estrada, se detêm no terreno do entorno, no sobrevoar de aeroplano, se vê como a estrada se insinua. No vôo, perdem-se os detalhes de cada reentrância, pois se obedece ao movimento do *reino aéreo*, mas torna possível registrar o que salta aos olhos. Optei pelo vôo. Foi uma escolha. E pesquisas são aproximações sucessivas da realidade, já que a totalidade é apenas um instantâneo, uma parte da realidade sempre dinâmica e inacabada.

Neste trabalho, trago uma síntese das questões abordadas na tese com a intenção de que as análises e discussões provoquem novas respostas e indagações para se pensar as políticas públicas para a Educação Infantil, a formação de seus profissionais e as práticas de sala de aula, especialmente as que envolvem linguagem e letramento, de forma que sejam garantidos o acesso, a permanência e, principalmente, a qualidade do ensino oferecido às crianças de 0 a 6 seis de idade.

Pensando a infância e a Educação Infantil

O percurso pelo conceito de infância tornou-se fundamental para compreender a infância hoje e os paradoxos presentes entre os discursos e as ações voltadas para as crianças. Como categoria social e cultural, a infância tem sido vista de forma diferenciada em cada época e local. Desde o século XVII muitos discursos têm sido produzidos sobre a infância, em diferentes áreas do conhecimento e sob vários enfoques. A criança chega ao século XXI com uma ampla gama de estudos e posições até mesmo antagônicas. Da valorização das suas especificidades à ênfase no que lhe falta, a maioria dos discursos oscila entre o ser e o vir a ser da criança. Foi meu objetivo buscar um olhar sobre a infância que pudesse ver esta oscilação de forma dialética, em que o dinamismo das condições humanas e da própria experiência do sujeito abrisse espaço para se ver a criança como sujeito histórico, contextualizado, mas singular e único, que ao mesmo tempo em que recebe e se forma, cria e transforma.. Noção que abre a infância ao inesperado e ao imprevisível, que entende a criança como criadora de cultura, capaz de transformar e transformar-se. A criança sem fragmentações de áreas e posições, que não se resume a estágios, etapas, faixas etárias, estrato social ou nível de escolaridade. Criança sem pré-determinação, com competência no seu aqui e agora. Criança que sai da condição de *in-fans*, etimologicamente aquele que não tem voz, e ganha a palavra.

A desnaturalização do conceito de infância, por sua vez, foi revelando que são as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto (social, econômico, político e cultural) que delineiam as diferentes concepções de infância e formas de se viver a infância e de ser criança. A história da infância no Brasil, construída à sombra dos adultos traz a marca das desigualdades presentes até hoje. À criança pobre, desde de muito cedo, coube e ainda cabe o trabalho. Seu tempo de infância, entendido como *preparo* para inserção da vida adulta e pregoado desde a Modernidade, tem sido abreviado.

No que diz respeito às crianças pequenas, o Brasil chega ao ano de 2000, segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE, com sua população de 0 a 6 anos de, aproximadamente, 23 milhões; porém, cerca de 19% destas crianças vivem em famílias pobres. Segundo estudos do IPEA (Barros et al, 2002), a razão pela qual o Brasil apresenta um grande número de pessoas vivendo em situação de pobreza deve-se não à escassez agregada de recursos, pois somos a 11^a economia mundial, mas ao elevado grau de desigualdade na distribuição destes recursos. Estes e outros estudos têm apontado que o grau de vulnerabilidade das crianças até 6 anos de idade está

intimamente relacionado ao volume de recursos materiais e educacionais das famílias e que crianças de famílias pobres têm limitados não só seus níveis atuais de bem-estar como também suas trajetórias socioeconômicas futuras. Desta forma, a criança pobre, por uma série de situações de vida em que está sujeita, tem poucas chances de romper com o ciclo de pobreza.

Se o número expressivo de crianças desta faixa etária por si só já se constitui um desafio para as políticas públicas, o significativo percentual de crianças pobres indica a urgência de uma política ampla para a infância. A criança pequena, desde 1988, tem seus direitos garantidos constitucionalmente, sistematizados no ECA (lei nº 8069/90), definidos em termos sociais pela LOAS (lei nº 8742/93) e educacionais pela LDB (lei nº 9394/96). No entanto, o fato de termos uma legislação avançada em direção aos Direitos Humanos e da Criança, não significa que eles estejam assegurados, pois a proteção dos direitos sociais é dispendiosa, exigindo a presença do Estado e a adoção de políticas públicas adequadas para o seu efetivo cumprimento. Por outro lado, esta presença do Estado tem tido diferentes versões políticas, indo desde uma visão universalista, que pensa o Estado como coordenador e planejador da macroeconomia, empreendedor em setores estratégicos e provedor social; até uma visão residualista, que vê o Estado atendendo apenas aos menos favorecidos e o mercado suprindo os serviços para os que podem pagar. As políticas neoliberais, desde os anos noventa, têm combatido fortemente a visão universalista, defendendo o *estado mínimo*. O Brasil, que ao longo de sua história, não conseguiu romper com uma das maiores concentrações de riqueza do planeta, entra no novo milênio com grandes desafios na área social. As políticas residualistas, que têm sido implantadas, não têm dado conta de equacionar a garantia dos direitos e a diminuição do fosso social. No campo da infância verbas são pulverizadas e a criança vista de forma parcial.

A Educação Infantil tem sido apontada pelos órgãos internacionais, como a UNICEF, como um dos fatores para se medir o Índice de Desenvolvimento Infantil, fazendo diferença na vida da criança pela possibilidade de garantia dos direitos à proteção de maus-tratos, violência e discriminações; à provisão de alimentação, habitação, saúde, educação etc e à participação social, acesso a produções culturais, expressão dos significados construídos nas relações que estabelece, partilha nas decisões que lhe afetam etc.

Pesquisas de diferentes áreas apontam os benefícios da Educação Infantil tanto pessoais, quanto educacionais, econômicos e sociais. Por sua vez, as novas

configurações da família e do trabalho, no mundo contemporâneo, têm tornado a frequência das crianças à Educação Infantil uma necessidade do grupo familiar e da própria criança de diferentes contextos e classes sociais. Mesmo ocupando hoje um lugar importante na vida das crianças hoje, cabe ressaltar que uma instituição, por si só, não esgota a gama de necessidades de um ser humano e, ainda, que ela não é a solução para os problemas sociais, pois estes fogem do âmbito educacional, e nem para os educacionais, pois o Ensino Fundamental tem que buscar soluções para suas questões internamente. Mas superando as históricas funções de guarda, de preparo e de compensação de carências há de se afirmar o justo lugar que a educação infantil ocupa na melhoria da qualidade de vida das crianças no seu momento atual, nas possibilidades e ampliações que favorece e que interferem na realidade hoje. Portanto, é um direito das crianças que não pode ser negligenciado.

Ao definir as creches e pré-escolas como equipamentos educativos, a LDB reconhece a natureza educacional da Educação Infantil e traz para o âmbito da SME a definição, a coordenação e a supervisão do trabalho promovido nestas instituições. Ao considerar como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, a lei confirma os direitos da criança. Por sua vez, esta inserção à educação tem se constituído como um desafio para os Sistemas de Ensino, implicando em responsabilidades e competências produzidas em torno de uma política educacional. Além de uma expansão quantitativa do atendimento, amplia a abrangência das SMEs, mobilizando ações administrativo-pedagógicas específicas para este nível de ensino, exigindo planejamento, reestruturações, alocação e formação de recursos humanos e materiais, aquisição de equipamentos etc. Soluções em curto prazo porque as crianças não esperam.

Educação Infantil e os meninos e meninas do Rio

A cidade do Rio de Janeiro, segundo dados do Censo-2000 (IBGE), conta com 626.450 crianças de 0 a 6 anos de idade, que representam 10,69% da população total da cidade. Entretanto, analisando a população infantil, de 0 a 6 anos, residente nas Regiões Administrativas das grandes favelas, que apresentam os piores índices de desenvolvimento humano –IDH, observamos que este percentual atinge mais de 15%. Na cidade convivem lado a lado IDHs extremos: dos mais altos do mundo, aos mais baixos. Estas diferenças são retratos de um Brasil desigual que foram se configurando ao longo da evolução urbana da cidade. O Rio, que já foi objeto de desejo dos

brasileiros, chega ao século XXI convertida no testemunho dos desequilíbrios e das distâncias socioeconômicos. A cidade encontra-se cindida dentro de si mesma e não tem sido, nem será fácil reverter estigmas e diminuir as desigualdades.

Em relação à Educação Infantil, nos últimos anos houve um avanço significativo no atendimento às crianças de 0 a 6 anos na rede municipal de ensino. Desde 2000, as crianças de seis anos foram incorporadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental¹ que passou a ter nove anos de duração. O número de crianças de 4 e 5 anos, atendidas nas escolas municipais foi de 19.000, em 1992, para 95.611 em 2004. Observando os dados do Censo Escolar de 2004 (INEP/MEC) e do Censo Demográfico –2000 (IBGE) e fazendo um exercício aproximado de cobertura do atendimento, teríamos 17 % das crianças cariocas, de 0 a 3 anos, atendidas em creches, sendo cerca de 37% delas nas redes públicas, e 95 % das crianças de 4 a 5 anos atendidas em pré-escolas, sendo que destas, cerca de 56 % são das redes públicas. O número relativo permite ter uma visão otimista do atendimento na pré-escola, mas numa cidade como o Rio, com grandes diferenças sociais, não se pode desprezar os números absolutos. Das 358.207 crianças de 0 a 3 anos de idade, quase 300.000 não freqüentam instituições oficiais² e das 179.646 crianças de 4 a 6 anos, cerca de 10.000 não freqüentam escolas e 74.000 pagam pelo atendimento.

A história da Educação Infantil na cidade traz as marcas de uma infância cindida como a própria sociedade. Desde as primeiras iniciativas de implantação de instituições para a primeira infância, houve visões diferenciadas de atendimento para as classes sociais. Já na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro de 1883, os jardins de infância, de orientação froebeliana, foram apresentados como instituições procuradas por famílias da elite diferenciados dos asilos e creches dos pobres. O Rio foi palco das primeiras iniciativas republicanas de implantação de instituições de cunho assistencialista, entendidas na época como propostas modernas de atenção aos filhos de trabalhadores e/ou pobres, já que foram criadas em oposição à *roda dos expostos*.. Quando em 1909, a rede pública da cidade inaugurou o seu primeiro jardim da infância, este ainda não se

¹ O primeiro Ciclo tem a duração de três anos- inicial, intermediário e final – e atende as crianças de 6 a 8 anos, na idade regular. Depois do Ciclo as crianças são inseridas na terceira série do Ensino fundamental..

² Kappel (2003) chama atenção para o número significativo de creches e pré-escolas que funcionam sem qualquer registro, que não estão incluídas nos levantamentos oficiais do MEC. A autora observa que, em todas as idades, os dados sobre freqüência escolar da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar) são maiores do que os encontrados no Censo Escolar e o acréscimo proporcional entre os resultados do IBGE e do MEC, para o grupo de crianças de 0 a 4 anos de idade chega a 140%.

configurou como um espaço para as crianças pobres e assim permaneceu por várias décadas.

Em 1975, quando foi criado o município do Rio de Janeiro³, a Educação Infantil continuava dividida: as crianças pequenas das classes populares eram atendidas em convênios com instituições filantrópicas, organismos internacionais e em projetos governamentais e as de classes médias e altas, na sua grande maioria, em pré-escolas particulares, pois os espaços de Educação Infantil na rede pública continuavam restritos.

As exigências do mundo do trabalho e da vida urbana intensificaram a demanda por creches e pré-escolas. As classes populares, apoiadas pelos movimentos feministas e sociais, buscaram alternativas para oferecer uma educação de qualidade para seus filhos pequenos, criando creches comunitárias. Em 1979 surge a Secretaria de Desenvolvimento Social- SMDS que se tornou responsável por cuidar especialmente da população favelada e dos bairros proletários do Rio, visando a reurbanização destes espaços e a oferta de serviços públicos nas áreas de saneamento, educação e saúde. A SMDS passou a dar apoio às creches comunitárias já existentes, mas também incentivou a criação de novos espaços, instituindo um atendimento paralelo e diferenciado. Em 1985, como plano do governo estadual, foi criada a Casa da Criança⁴ como alternativa de espaço pré-escolar de horário integral com localização próxima à residência da população de baixa renda e a participação da comunidade, através da contratação de agentes educativos para exercerem a função de professores. Como se observa, a entrada do poder público nas comunidades promoveu uma Educação Infantil de forte cunho assistencialista. Uma educação assistencial relacionada a um atendimento aos pobres, *preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento* (Kulmann Jr, 2001,p.202).

A partir dos anos noventa, as Casas da Criança foram incorporadas à rede municipal de ensino e os agentes educativos substituídos por professores. Logo após a LDB, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade ficou sob a responsabilidade da SMDS e o das crianças de 4 a 6 anos da SME. Foi o início do processo de incorporação da Educação Infantil à SME. Os programas sociais da SMDS passaram a ter a participação do governo, da sociedade civil e do empresariado, instituindo-se as políticas de parcerias, com força das Ongs. A terceirização, parte de política neoliberal

³ Houve a fusão dos Estados da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro e a cidade passou a ser capital do novo estado.

⁴ A Casa da Criança, atendendo as crianças de Educação Infantil e os CIEPs as do Ensino Fundamental, pertenciam ao Programa Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

dos anos 1990, substituiu o Estado na prestação de serviços públicos básicos. Com isso, o número de creches conveniadas tornou-se superior ao das creches públicas.

Em março de 2001, a resolução “P” nº 592, instituiu um grupo de trabalho para promover o levantamento de dados sobre o funcionamento das creches vinculadas ao poder público municipal e, naquela ocasião, das 468 creches conveniadas, apenas 187 eram de total responsabilidade da SMDS. As 261 restantes participavam de algum tipo de convênio (integral, nutricional etc). No mesmo ano, o Decreto nº 20.525 transferiu progressivamente o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME, definindo datas para efetivação do processo a ser concluído em 31 de dezembro de 2003.

Analisando este breve percurso histórico, pode-se concluir que a expansão da Educação Infantil, nos últimos anos, na rede municipal do Rio, trouxe para as escolas municipais uma população infantil de 4 a 6 anos, majoritariamente de baixa renda, que até então era atendida nas comunidades. A incorporação das Casas da Criança em 1993, a passagem das crianças maiores de 3 anos das creches da SMDS para a pré-escola da SME e a recente passagem das creches públicas e conveniadas para a SME marcaram o início de uma Educação Infantil municipal popular. A expansão acelerada da rede tem exigido uma reestruturação da SME em relação à educação Infantil, que além de ter que operacionalizar um quantitativo maior a cada ano, tem que reinventar o trabalho pedagógico porque o perfil das crianças mudou. Como isso, a ampliação, organização e adequação dos espaços, a inserção da Educação Infantil nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, a formação de professores e a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil no município tornam-se questões fundamentais.

A incorporação das creches à SME tem ampliado estas questões e provocado outras: necessidade de definir a especificidade da creche e suas finalidades educativas, orientação e supervisão do trabalho deste segmento; articulação e convivência com as comunidades, acompanhamento e formação de professores sem formação específica de magistério, formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches, busca de solução para as diferenças salariais e de vínculos empregatícios dos funcionários das creches entre si e entre os professores da rede etc.

Um ponto importante a ser considerado é que compreender as creches e pré-escolas como equipamentos educativos não exclui os outros direitos como alimentação, saúde, habitação, enfim, os *mínimos sociais* que devem ser assegurados especialmente às crianças em situação de risco. Pois a situação de vida dessas crianças não muda

estando sob responsabilidade de uma ou de outra Secretaria. É de responsabilidade do poder público promover uma política integrada para a infância. À educação cabe a orientação e o acompanhamento do trabalho desenvolvido nos espaços de Educação Infantil e às outras secretarias o que é de direito da criança cidadã.

Se a questão da oferta de Educação infantil na rede municipal do Rio começa a apresentar índices mais animadores na pré-escola; nas creches, o atendimento precisa, urgentemente, de ampliação. Além disso, para que a Educação Infantil possa fazer de fato diferença na vida das crianças da cidade, é necessário que a oferta do serviço signifique qualidade de atendimento, o que exige investimento não apenas em recursos materiais e equipamento, mas, sobretudo, na formação dos profissionais que lidam diariamente com as crianças. São eles que vão transformar o espaço num ambiente, que vão favorecer as relações, ampliar os conhecimentos e a capacidade de expressão, ouvindo e dando voz à criança.

Linguagem e letramento no cotidiano da Educação Infantil

Se o foco da pesquisa se ampliou pela situação da criança brasileira e eminência das questões políticas, que acabaram ganhando muito espaço, foi objetivo fechar o foco e chegar mais perto do que se pensa e se faz nos espaços de Educação Infantil especialmente no que tange à linguagem e ao letramento, na rede municipal de ensino do Rio. No fluir dos relatos foram, então, surgindo o trabalho com a criança no seu cotidiano da Educação Infantil. A seguir, trago algumas questões que emergiram das entrevistas e das observações nas duas turmas de Educação Infantil da rede municipal de ensino.

Algumas falas do nível Central e das CREs trouxeram, como mudança recente na Educação Infantil municipal, o reconhecimento da importância na vida da criança desta etapa da educação, antes vista como um *apêndice*. A forma como a Educação Infantil trabalha e avalia as crianças tem servido de referência para as outras turmas e séries, mas os espaços de discussão sobre Educação Infantil nas diferentes instâncias da SME ainda são *poucos e pobres*; o que significa que estas mudanças estão iniciando. Segundo os relatos, um novo olhar está sendo construído sobre a criança da camada mais pobre da população da cidade. Criança que dizem não ser a ideal e nem a que está escrita nos livros, mas que, ao ser olhada *de verdade*, traz indagações e ensina o professor a reaprender o seu trabalho. As falas trazem o desejo da reconstrução e democratização da escola, mas as condições de trabalho, com equipes pedagógicas

reduzidas, em todas as instâncias da secretaria e com descontinuidade das ações, não favorecem as mudanças.

Em quase todas as entrevistas, surgiu a linguagem, especialmente a escrita e as questões relacionadas ao letramento. Seja como tema de encontros e oficinas de formação de professores às observações das práticas e das falas dos professores, em situações de reunião e de sala de aula, a linguagem aparece como divisor de águas entre um fazer pedagógico mais interativo, rico e significativo e uma prática mais empobrecida.

Os relatos do Nível Central e das CREs mostraram que a linguagem é a chave, mas o processo de apropriação de uma concepção de linguagem, enquanto lugar de interação humana e de interlocução, exige que se quebrem alguns paradigmas. Assim, foi observada a presença de contradições e apropriações parciais dos referenciais teóricos que circulam no ideário pedagógico e na proposta curricular do município- Multieducação- Núcleo Curricular Básico (1996). A linguagem pareceu ser vista de forma prioritariamente utilitária, com pouca ênfase na sua dimensão expressiva e no seu espaço de manifestação. Construtivismo, Emília Ferreiro, letramento aparecem, em alguns relatos, como métodos de alfabetização que se opõem a um outro. Ter conhecimento deste léxico nem sempre significa compreensão do conceito e desdobramentos na prática pedagógica, especialmente da Educação Infantil. *Conhecem o construtivismo*, como aponta uma das entrevistadas, mas nem sempre como uma teoria do conhecimento, cuja compreensão redimensiona a própria postura do professor frente à aprendizagem dos alunos.

Vários relatos trazem o trabalho com diferentes tipos de textos em sala de aula, como trabalho com o letramento. Enumeram indiscriminadamente suportes textuais (jornal, cartaz, lista telefônica) e gêneros discursivos a serem trabalhados na sala de aula. Assim, entendem que na roda de leitura podem levar uma carteira de identidade ou uma lista telefônica para mostrar para as crianças. A parcialidade na abordagem do conceito fica evidente ao excluírem os gêneros do discurso do seu contexto de enunciação, como se a simples demonstração do texto possibilitasse a apropriação de um gênero. Como afirma Bakhtin (1992b), existem tantos gêneros de discursos quanto atividades humanas. Vivenciar diferentes contextos de enunciação e seus gêneros discursivos é ter acesso à universalização da cultura. Diferentes tipos de textos só fazem sentido em contexto de uso, em práticas sociais em que as crianças participam.

É difícil para os professores e também para alguns que estão à frente da Educação Infantil nas CREs esquecer *todo aquele trabalho de percepção* (visual, auditiva, psicomotricidade etc) que foi tão bem *amarrado* nas antigas orientações da SME, então, num processo de aproximação, trabalham simultaneamente com práticas teoricamente incompatíveis.

Do relato sobre a professora que entendeu letramento como o trabalho com as letras do alfabeto aos que se remetem a observações de situações significativas na sala de aula, foi possível identificar a existência de concepções de leitura e escrita e educação infantil antagônicas. É tanto possível encontrar professoras dando cópias e repetições de letras para as crianças quanto registro de situações vividas e projetos interessantes onde perpassam diferentes gêneros do discurso e suas práticas sociais. *A rede tem de tudo*. As três tendências, observadas na Educação Infantil da rede municipal pelo Nível Central: *só socialização, escolarização mais formal e interação discursiva*, têm muitas nuances porque as apropriações dos conhecimentos sobre a criança, o desenvolvimento infantil, linguagem e letramento presentes nos discursos pedagógicos, em todos os níveis, não são lineares.

Ler e contar histórias apareceu como uma prática disseminada: *todo professor de educação infantil que se preze lê histórias*, diz uma entrevistada. Conforme foi observado, a mediação da leitura está centrada nos professores, da escolha dos textos aos espaços abertos à interlocução. Num relato sobre um momento de formação de professores, a seleção dos livros de literatura teve como critério predominante o tema a ser desdobrado em trabalhos, o que se concretizou na maioria dos momentos observados em sala de aula. A relação laboriosa e utilitária do livro pareceu predominar. Nas observações, as crianças tiveram poucas oportunidades de, como diz o poeta Manuel de Barros, *carregar água na peneira*. Brincaram pouco com a imaginação e com a linguagem, registraram pouco suas releituras, reproduziram sentidos mais que produziram. Foi também observado que ter livros de qualidade e organizados em salas de leitura nem sempre garante a utilização do acervo e o trabalho *desinteressado* com o texto literário.

As cantigas, os versos que acompanham gestos, toques e carinhos e as histórias são os textos que partilham as brincadeiras e nutrem o imaginário da criança. Os textos literários, pela proposta ficcional, fazem a criança entrar no jogo de significações, compondo outros mundos e ampliando sua experiência. Nas entrevistas e observações, a

literatura apareceu como acompanhante dos temas trabalhados. Com isso, muitas vezes, este jogo de significações ficou limitado.

Os relatos das entrevistadas indicam que é a maneira como a linguagem é abordada na Educação Infantil que faz a diferença, tornando o trabalho interessante. Mas a linguagem percebida como eixo que perpassa os projetos de trabalho, apresentou-se presa à escrita e à informação. A voz dos in-fans, que se constitui enquanto sujeito na medida em que pode se dizer e deixar marcas, foi muitas vezes silenciada em textos que tomam a sua voz sem pedir autorização, em soluções já prontas, em propostas amarradas, em explicações simplificadas e gestos contidos. Para a linguagem ser fio condutor, não bastam atividades integradas a um tema, é preciso ser tomada como instância de interdiscursividade, de enunciação e, portanto, de produção de sentido,

No ritmo de cada turma observada, foram nas conversas informais, nas brincadeiras e jogos e nas atividades mais livres de artes (desenho, pintura, colagens e massinha) que as crianças tiveram a possibilidade de melhor se expressar. Estes momentos, por sua vez, quando planejados, com materiais disponíveis e com a professora mediando as relações dando autonomia às crianças, ampliavam esta possibilidade. Foi observado também que tanto o excesso de disciplina e de ordem quanto a falta delas não favoreciam os processos individuais. O excesso, pelos limites impostos à movimentação e à curiosidade infantis e a falta pela desorganização do ambiente que impossibilitava as narrativas, trocas e descobertas. A medida é o desafio, não há receita.

Quanto à construção de conhecimentos das crianças, sejam eles relacionados ao convívio social ou às mais diversas informações do mundo físico, natural e social, as observações realçaram a importância do lugar das professoras. São elas que dão o tom ao trabalho, que selecionam e organizam textos e materiais, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproxima dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a produção de sentido, para a fala, a expressão e a autonomia.

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças já está sendo vista, por um grupo de professores, como um processo. No entanto, a preocupação com a linguagem escrita está se sobrepondo ao que Vygotsky aponta como pré-história da linguagem escrita: os gestos, a brincadeira e o desenho que, por serem simbolismos de segunda ordem, *levam diretamente à linguagem escrita*. Aprende-se a ler e a escrever lendo e

escrevendo e para escrever a criança precisa perceber que além dos objetos e situações pode *desenhar também a fala*. Portanto, as crianças de Educação Infantil precisam dramatizar, brincar e desenhar, buscando suas formas singulares de expressão. Seguir modelos pré-estabelecidos, não faz destas atividades manifestação de linguagem.

Observei que o sujeito da linguagem está com pouco espaço de se dizer. Chega à pré-escola, com 4 anos, sem saber o seu nome próprio. Anonimamente, chama a si mesmo e os outros de *Nem*. Os professores da Educação Infantil lhes devolvem o nome, dando-lhes mais do que uma ficha escrita. Precisam agora lhes devolver o *poder nomeador da palavra*, dar-lhes a fala, a narrativa de suas histórias, a construção de suas leitura de mundo, a produção de significados e o registro de seus textos.

No mural de uma das escolas observadas, encontrei a síntese da visão de infância que parece permear à Educação Infantil no município, neste momento. Num lado do mural estava escrito: *Declaração Universal dos Direitos da criança* e alguns direitos listados como ter nome e sobrenome, educação etc; do outro lado do mural, estava a frase *todas as flores do futuro depende das sementes de hoje, os nossos alunos*. As crianças são vistas simultaneamente como alunos, etimologicamente aquele que não tem luz, sementes a serem cultivadas e cidadãos de direitos. Embora se reconheça a Educação Infantil como direito da criança, a idéia de preparo e de moralização das crianças, com nuances diferentes nos discursos e nas práticas pedagógicas, parece predominar. Como aponta Pinto (1997), na lista dos direitos da criança, os que se referem à proteção e à provisão já são reconhecidos e legitimados, os que estão ainda em processo são os que dizem respeito à participação. As crianças participam pouco das decisões que tomam sobre elas, da educação que lhes oferecem, do universo cultural e natural em que estão inseridas, da cultura lúdica que constitui suas formas de conhecer.

Considerações Finais

As condições impostas às crianças revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada, vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. As diferenças de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social. Porém não se pode entender desigualdade como diferença. Muitas vezes as condições impostas às crianças não apenas limitam suas trajetórias futuras, como as impedem de viver uma vida digna no presente. A Educação Infantil, pode ser um caminho para diminuir as desigualdades, mas precisa ser entendida

simultaneamente como parte de uma política educacional mais geral e parte de uma política de infância que é muito mais ampla do que a Educação Infantil, especialmente quando se trata de uma população infantil pobre, que tem direitos sociais a serem atendidos por outras instâncias públicas, além da educação.

O município do Rio tem expandido a Educação Infantil mas precisa dar maior ênfase na qualidade do atendimento, melhorando as condições de trabalho e investindo na formação dos professores. Mas numa formação que não se limite a ações fragmentadas, descontínuas ou eventuais, que seja parte de uma política de formação articulada que leve em conta: um plano de carreira, cursos de formação e de atualização, ações que tenham a escola como *locus* de formação continuada com garantia de momentos de estudo e de reflexão sobre a prática, acompanhamento pedagógico, formação de equipe e construção de um trabalho coletivo.

O caminho para um trabalho que tenha a criança como centro, garantindo o seu direito à participação parece ser abrir espaço para uma ampla discussão sobre infância e linguagem e para a vivência dos professores em diferentes práticas culturais, que permitam que se sensibilizem, se expressem, estudem e troquem experiências. O trabalho com a linguagem em Educação Infantil é revelador das concepções que subjazem à prática pedagógica. Refletir sobre ele pode favorecer a reinvenção e transformação da prática.

As incorporações parciais dos novos referenciais que dizem respeito ao construtivismo e ao trabalho com a linguagem, especialmente a escrita, não foram capazes de romper com a idéia de educação compensatória e preparatória presente na história da educação Infantil do município do Rio. Investir nesta área, dando também ao professor a possibilidade de se pensar e de se dizer, de encontrar a criança na sua história pessoal e olhar a infância não como um período dos in-fans, mas como momento de apropriação da linguagem e conseqüente constituição da subjetividade.

O trabalho com a leitura e a escrita em Educação Infantil supõe a participação em situações reais e significativas de leitura e de produção de texto. Tomo as palavras de Vygotsky (1991):

a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem (p.134).

O autor ainda afirma que a aquisição e o domínio da escrita, como forma de linguagem, acarreta numa crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. Abrir espaço para o processo de letramento na Educação Infantil é um dos objetivos deste nível de ensino, mas isto não significa que se deve alfabetizar as crianças e sim em garantir o acesso à cultura letrada.

Uma vez instituído o Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o desafio é buscar uma unidade entre os diferentes níveis e dependências administrativas, normalizando, integrando as partes num todo e preservando as especificidades das partes. É função do sistema assegurar um conjunto capaz de garantir a igualdade de direitos no acesso ao atendimento e na qualidade dos serviços oferecidos. Diante de uma demanda maior do que a oferta e de uma diversidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, em que se observam grandes diferenças entre equipamentos, funções e qualidade de serviços disponíveis para as diferentes camadas sociais, faz-se necessário formular políticas para a Educação Infantil capazes de diminuir o fosso social.

A cidade encontra-se cindida dentro de si mesma e a cultura da exclusão está presente em cada passo dado. Não tem sido, nem será fácil reverter os estigmas e diminuir as desigualdades. Mas é preciso formular políticas capazes de investir na criança hoje.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992b.
- BARROS, Manuel de. *O menino que carregava água na peneira* In; BRARROS, M. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, R.P, HENRIQUES, R e MENDONCA, R. *Pelo fim das décadas perdidas: Educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. Textos para discussão nº 857*. Brasília: IPEA -Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, janeiro de 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas vol. I: magia e técnica , arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993a.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. II**. São Paulo: Basiliense, 1993b.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: www.ibge.gov.br

- KAPPEL, Maria Dolores. *As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais*. In: **Infância-Educação Infantil: reflexões para o início do século - Seminário Internacional da OMEP**. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2000, p.120-150.
- KULMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- MEC-INEP, Censo Escolar 2004. In: www.inep.gov.br
- PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto(coord). **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1997
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993.