



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

JORDANNA CASTELO BRANCO

**AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DE PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E
ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

RIO DE JANEIRO

2019

JORDANNA CASTELO BRANCO

**AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DE PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E
ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B816	<p>Branco, Jordanna Castelo</p> <p>Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios / Jordanna Castelo Branco. 2019.</p> <p>300 f.: il.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Corsino</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Educação Pré-escolar. 3. Linguagem. 4. Leitura e escrita. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>CDD: 372</p>
------	---



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios."

Doutorando(a): JORDANNA CASTELO BRANCO

Orientado(a) pelo(a) **Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Patricia Corsino

Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)

Giseli Barreto da Cruz
Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Maria Fernanda Rezende Nunes
Prof(a). Dr(a). Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Elaine Constant Pereira de Souza
Prof(a). Dr(a). Elaine Constant Pereira de Souza (NEPP-DH)

Catarina de Souza Moro
Prof(a). Dr(a). Catarina de Souza Moro (UFPR)

Ao meu amado pai, in memoriam, e a minha querida
mãe.

A todas as crianças brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi fruto de uma longa jornada de aprendizado. Ao longo destes quatro anos pude amadurecer, crescer e aprender com cada um daqueles que fizeram parte da minha vida. Por isso, digo que foi um trabalho feito a várias mãos. Sou grata a todos, mas houve pessoas as quais não posso deixar de dar um agradecimento especial.

A minha mãe que me apoiou durante toda a minha trajetória e às minhas irmãs e ao meu irmão pelo exemplo de força, coragem e determinação.

O meu marido Miguel pelo companheirismo, parceria, carinho e cumplicidade.

Os meus sogros.

A minha querida amiga, parceira e orientadora Professora Patrícia Corsino que sempre me incentivou e apoiou a cada passo desta tese.

As orientadoras italianas, as Professoras Ana Bondioli e Donatella Savio.

A Professora Monica Ferrari.

O grupo de pesquisa, em especial as minhas amigas e parceiras Cláudia Pimentel, Sônia Travassos, Rafaela Villela, Hélen Queiróz.

O querido Professor Luiz Antônio Cunha que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial.

A querida amiga Professora Luciane Quintanilha.

A Faculdade de Educação, em especial as Professoras Carmen Gabriel e Rosana Heringer e o Professor Antonio Jorge Soares.

A todos os colegas de trabalho, em especial Mariana, Daiana e Clara.

A bibliotecária Érica por seu apoio e ajuda nas pesquisas durante a elaboração desta tese.

As professoras das escolas de Educação Infantil, brasileiras e italianas, participantes da pesquisa, em especial Maria Grazia Capra e Stephania Vissio.

As colegas italianas (Francesca, Cecilia, Manuela, Irina, Vishal e Emmanuel) e brasileiras (Márcia, Ester e aos colegas da sorveteria Mascheroni) que me acolheram durante o doutorado sanduíche.

As amigas, amadas e queridas, Solange, Rebecca, Melina que estiveram sempre ao meu lado me fortalecendo, incentivando e apoiando.

Aos meus amigos.

RESUMO

BRANCO, Jordanna Castelo. Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, 2019.

A presente tese teve por objetivo desenvolver e analisar a metodologia de avaliação de contexto na pré-escola no campo da linguagem – oralidade, leitura e escrita –, a partir da elaboração de um instrumento com essa finalidade. Frente à obrigatoriedade escolar, a partir dos quatro anos de idade, procura responder as indagações: como têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita no contexto educativo das pré-escolas com a obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade? Que orientações têm sido dadas pelas secretarias municipais de educação para as escolas em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil? O que tem sido considerado como especificidade da Educação Infantil, especialmente, no que diz respeito à leitura e a escrita? Que concepções e práticas de oralidade, leitura e escrita estão presentes nas propostas pedagógicas de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro para a Educação Infantil? O estudo toma como pilares teórico-metodológicos a concepção de linguagem de Bakhtin (1995, 2003, 2010) e Vigotski (1991, 2001, 2007). Conta também com o aporte teórico dos seguintes campos: da avaliação de contexto (BONDIOLI, 2004, 2014, 2015; BONDIOLLI E SAVIO, 2013, 2015a, 2015b; Ferrari, 2013, 2015), das políticas de avaliação da Educação Infantil, (ROSEMBERG, 2013; CAMPOS, 2014; SOUZA e MORO, 2014, 2016, 2017); e de leitura e escrita na Educação Infantil (CORSINO, 2003, 2015, 2014; CORSINO, KRAMER e NUNES, 2011; CORSINO, *et al.*, 2016). Na perspectiva de responder às indagações, foram utilizados diversos procedimentos metodológicos. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica, análise documental da legislação, de documentos do Ministério da Educação concernentes à Educação Infantil, da proposta pedagógicas e de outros documentos da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. No segundo momento, no âmbito da avaliação de contexto no que diz respeito às práticas de oralidade, leitura e escrita foi realizado todo processo metodológico desenvolvido pelas pesquisadoras da Universidade de Pavia- Itália, o que incluiu a elaboração de um instrumento de avaliação de contexto e pesquisa de campo em um Espaço de Desenvolvimento Infantil- EDI- da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, que atende sete turmas de crianças de 3 a 5 anos. A pesquisa evidenciou possibilidades e desafios da avaliação de contexto na pré-escola. Como possibilidades observamos o quanto a metodologia tem potencial de mobilizar a reflexão coletiva do grupo de professores da escola e, conseqüentemente, a busca pela melhoria da oferta de Educação Infantil. Como processo participativo e dialógico, mostrou-se também formativo e mobilizador da equipe para estudar e pensar coletivamente a proposta da escola. Os desafios se dão na gestão das políticas da SME e da própria instituição escolar, pois exige tanto um avaliador externo que tenha escuta, sensibilidade, abertura ao diálogo e que desperte a confiança do grupo, quanto a abertura de espaço para o processo ocorrer nos tempos de planejamento e estudos dos professores.

Palavras-chave: Avaliação de contexto; oralidade, leitura e escrita; pré-escola; Educação Infantil.

ABSTRACT

BRANCO, Jordanna Castelo. Contextual evaluation of educative practices about oral, reading and writing in preschool: possibilities and challenges. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, 2019.

The aim of this thesis is to develop and analyze the methodology of context evaluation in the pre-school in the language field - oral, reading and writing - , from the elaboration of an instrument directed to this purpose. Faced with compulsory schooling, from the age of four, seeks to answer the questions: how have the oral, reading and writing practices been thought in the educational context of pre-schools with compulsory schooling at four years of age? What guidelines have been given by the municipal secretariats of education for schools regarding work with written language in Early Childhood Education? What has been considered as specificity of Early Childhood Education, especially with regard to reading and writing? What conceptions and practices of orality, reading and writing are present in the pedagogical proposals of schools of the municipal education network of the city of Rio de Janeiro for Early Childhood Education? The study takes as theoretical and methodological pillars Bakhtin's (1995, 2003, 2010) and Vigotski (1991, 2001, 2007) concepts of language. It also has the theoretical support of the following fields: context assessment (BONDIOLI, 2004, 2014, 2015, BONDIOLI and SAVIO, 2013, 2015a, 2015b; Ferrari, 2013, 2015), of the evaluation policies of Early Childhood Education, (ROSEMBERG, 2013; CAMPOS, 2014; SOUZA & MORO, 2014, 2016, 2017); and reading and writing in Child Education (CORSINO, 2003, 2015, 2014, CORSINO, KRAMER and NUNES, 2011, CORSINO, et alli, 2016). In order to answer the questions, several methodological procedures were used. Initially, a bibliographical review, documentary analysis of the legislation, documents of the Ministry of Education concerning Early Childhood Education, pedagogical proposal and other documents of the Municipal Department of Education of the city of Rio de Janeiro were carried out. In the second moment, in the scope of the context evaluation with respect to the oral, reading and writing practices, all the methodological process developed by the researchers of the University of Pavia - Italy was carried out, which included the elaboration of an instrument of context evaluation and field research in a Child Development Space (EDI) of the municipal public education network of the city of Rio de Janeiro, which serves seven classes of children aged 3 to 5 years. The research showed the possibilities and challenges of context evaluation in preschool. As possibilities we observe how much potential the methodology has to mobilize the collective reflection of the group of teachers of the school and, consequently, the search for the improvement of the offer of Early Childhood Education. As a participatory and dialogic process, it was also a mobilizing and formative process for the team to study and think collectively about the school proposal. The challenges occur in the management of the SME policies and at the school institution itself, as it requires both an external evaluator who listens, is sensitive, is open to dialogue and that awakens the group's confidence, and that allows processes to occur in the times of planning and study of teachers.

Keywords: Contextual evaluation; oral, reading and writing; preschool; Childhood

SUMÁRIO

Introdução	15
1. Avaliação e Educação Infantil: compondo o mosaico	27
1.1. Trajetória pessoal.....	28
1.2. Avaliação e qualidade: alguns pontos de partida	32
1.3. Avaliação da qualidade da Educação Infantil: alguns instrumentos	40
1.4. Avaliação e Educação Infantil: o contexto brasileiro	47
1.5. Revisão Bibliográfica	58
2. Avaliação de Contexto	64
2.1. Escolhas metodológicas.....	65
2.2. Avaliação de contexto: a experiência italiana	71
2.3. Avaliação de contexto e a leitura e a escrita na Educação Infantil.....	75
2.4. Princípios orientadores do instrumento	79
3. Instrumento de Avaliação de Contexto de Práticas De Oralidade, Leitura e Escrita na Pré-Escola	97
3.1. Percurso de construção do instrumento: tecendo fios entre Brasil e Itália	98
3.2. O instrumento.....	104
3.3. Áreas e subáreas do instrumento	105
3.3.1. Área: Materiais e Organização do Ambiente Educativo (tempo e espaço)	106
3.3.2. Área: Proposta Educativa e Função do Adulto	111
3.3.3. Área: Planejamento (oralidade, leitura e escrita)	117
4. Metodologia em ação: primeiras aproximações do instrumento	120
4.1. Contextualização do município do Rio de Janeiro : a pré-escola	121
4.2. Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)	122
4.3. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: aproximações e afastamentos	124
4.4. A escola campo da pesquisa: espaço de formação.....	128
4.5. As fases da pesquisa.....	133
4.5.1. Os encontros de discussão do instrumento	135
4.5.2. Os questionários de meta-avaliação.....	156

5. Fechando o foco: questões, observações, análises e reflexões	159
5.1.Oralidade	162
5.1.1. Materiais e organização do ambiente: entre tempos e espaços	164
5.1.2. Proposta educativa e função do adulto.....	177
5.2. Leitura e escrita.....	189
5.2.1. Materiais e organização do ambiente.....	191
5.2.2. Proposta educativa e função do adulto.....	211
5.2.2.1. Leitura	211
5.2.2.2 Escrita	220
5.3. Planejamento (oralidade, leitura e escrita)	228
5.4. Nas entrelinhas: reflexões suscitadas pelo instrumento.....	234
5.5. Fase V: Restituição das observações e confrontos	240
Considerações Finais	244
Referências.....	254
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	269
Apêndice I – Revisão Bibliográfica: teses e dissertações	270
Apêndice II – Versão do instrumento apresentada na meta-avaliação	271
Apêndice III – Versão do instrumento apresentada no campo da pesquisa	276
Apêndice IV – Versão do instrumento usada na avaliação de contexto	288

ILUSTRAÇÕES (FIGURAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS)

FIGURAS

Figura 1 - Planejamento a partir da identificação dos objetivos e habilidades relacionados a linguagem oral e escrita	127
Figura 2 – sala do Grupo E – 3 anos (Professora Ângela)	127
Figura 3 – Canto da casinha da sala do Grupo B - 4 anos (Professoras Rosa, Vanda e Suzana)	169
Figura 4 - Canto das artes da sala do Grupo B – 4 anos (Professoras Rosa, Vanda e Suzana)	169
Figura 5 – Canto de leitura e oficina do Grupo D - 4 anos (Professora Juliana)	170
Figura 6 – Canto de leitura móvel do Grupo C – 4 anos (Professora Carla)	172
Figura 7 - Atividades diversificadas nas mesas e nos cantos sala do Grupo C - 4 anos (Professora Carla)	174
Figura 8 - Atividades diversificadas nas mesas e nos cantos sala do Grupo C- 4 anos (Professora Carla)	175
Figura 9 - Rotina do Grupo B - 4 anos (Professora Vanda)	176
Figura 10 – Paredes da sala do Grupo B - 4 anos (Professoras Suzana, Rosa e Vanda)	193
Figura 11 - Mural da sala do Grupo D – 4 anos (Professora Juliana)	193
Figura 12 – Regras do futebol misto do Grupo A - 5 anos (Professora Clara)	194
Figura 13 - Regras do Grupo E - 3 anos (Professora Ângela)	194
Figura 14 – Alfabetário e abecedário do Grupo B - 4 anos (Professoras Suzana, Rosa e Vanda).....	195
Figura 15 – Alfabetário em construção pelo Grupo D – 4 anos (Professora Juliana)	195
Figura 16 – Abecedário e alfabetário Grupo A - 5 anos (Professora Clara)	196
Figura 17 – Momento leitura livre Grupo B - 4 anos (Professora Suzana)	201
Figura 18 – Crianças sentadas no tapete para leitura livre no Grupo E -3 anos (Professora Ângela)	203
Figura 19 – Crianças lendo no canto de leitura da sala do Grupo D - 4 anos	204
Figura 20 - Cesta de livros da turma do Grupo C - 4 anos	205
Figura 21 - Mural do Grupo A - 5 anos (Professora Clara)	212
Figura 22 -Regras do jogo de futebol misto do Grupo A - 5 anos	213
Figura 23 – Atividade com a parlenda do Grupo A - 5 anos	213

Figura 24 – Jogo da memória com os nomes das crianças proposto pela professora do Grupo D - 4 anos (Professora Juliana)	220
Figura 25 – Votação para qual espaço irá o Grupo A - 5 anos (Professora Clara)	222
Figura 26 - Escrita da rotina do Grupo C - 4 anos	222
Figura 27 – Professora atua como escriba registrando a história que estava sendo criada pelo Grupo D - 4 anos	223
Figura 28 – Planejamento da Unidade I do Caderno de Planejamento anual.....	231
Figura 29 – Livro organizado pelo Grupo D- 4 anos (Professora Juliana)	237

TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas em pré-escolas, nas zonas urbana e rural, por região brasileira 2016.....	17
---	----

QUADROS

Quadro 1 – Número de teses encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, de 1996 a 2018, que abordam temáticas relacionadas à qualidade e a Educação Infantil.....	59
Quadro 2 – Número de teses por perspectiva relativas às temáticas: Qualidade e Educação Infantil e Avaliação e Educação infantil- 2007-2018	61
Quadro 3 - Perfil das Professoras Participantes da Pesquisa	132
Quadro 4 – Fases da metodologia de avaliação de contexto de avaliação das práticas de oralidade, leitura e escrita	134

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola no Brasil (2001-2015)	16
Gráfico 2 - Pontuação atribuída pelas professoras e pela pesquisadora externa na área Materiais e organização do ambiente (tempo e espaço), subárea: Oralidade	164
Gráfico 3 - Pontuação atribuída pelas professoras e pela pesquisadora externa na área Proposta Educativa e Função do Adulto, Subárea: Oralidade.....	178
Gráfico 4 - Pontuação atribuída pelas professoras e pela pesquisadora externa na área Materiais e Organização do Ambiente (tempo e espaço), Subárea: Leitura/escrita.....	191

Gráfico 5 - Pontuação atribuída pelas professoras e pela pesquisadora externa na área de Proposta Educativa e Função do Adulto, Subárea: Leitura211

Gráfico 6 - Pontuação atribuída pelas professoras e pela pesquisadora externa na área Proposta Educativa e Função do Adulto, Subárea: Escrita221

Gráfico 7 - Pontuação atribuída pelas professoras e pela pesquisadora externa na Avaliação da área planejamento (oralidade, leitura e escrita)229

LISTA DE SIGLAS

ASEI - Autovalutazione dei Servizi Educativi per L'infanzia

AVSI - AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia

ASQ-3 - Ages and Stages Questionnaire -

ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara da Educação Básica

CFP – Complexo de Formação de Professores -

CF - Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

COEDI - Coordenação de Educação Infantil

D.O. RIO - Diário Oficial do município do Rio de Janeiro

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

GEDI - Gerência de Especial de Educação Infantil

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

ECEC – Early Childhood Education and Care

EC - Emenda Constitucional

ACEI - Evolución de Centros de Educacion Infantil

EDI – Espaços de Desenvolvimento Infantil

ISQUEN – Indicatori e Scalla della Qualità Educativa del Nido

ITERS - Infants and Toddlers Envioirement Rating Scale

IBGE - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEDUC – Laboratório de Estudos da Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAEYC - Nacional Association for the Education of Young Child

NEPP-DH - Núcleo de Políticas Públicas em Direitos Humanos

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OLÉ – Observatório da Laicidade do Estado

PEI - Professora de Educação Infantil

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

SEB - Secretaria da Educação Básica

SME-Rio – Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Sinaeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SOVASI – Scala di Valutazione della Scuola Italiana

SVANI – Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TPE - Todos Pela Educação

UE - União Européia

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UESC - Universidade Estadual de Santa Catarina

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIPV – Università degli studi di Pavia

INTRODUÇÃO

Com a implementação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que determinou a Educação Básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade, várias indagações foram suscitadas, tanto para as políticas educacionais, que precisam atender à demanda com qualidade, quanto para as práticas pedagógicas, diante do desafio de compreender e buscar as especificidades da pré-escola.

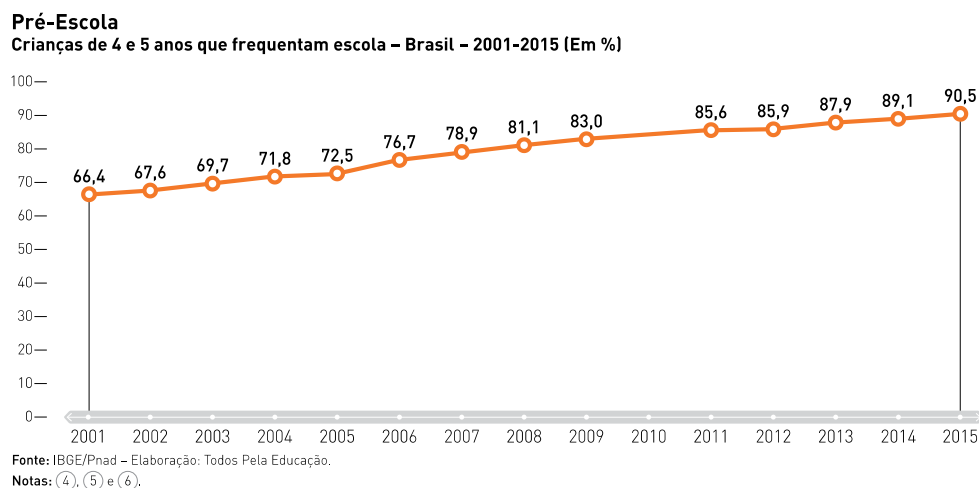
Quando se questiona quem são as crianças que passam a ter acesso à primeira etapa da Educação Básica com a obrigatoriedade escolar, o que muda para elas e suas famílias, entra em pauta a função social da Educação Infantil numa sociedade desigual como a brasileira. Em 2015, um ano antes do prazo de cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) de universalização da pré-escola, a cobertura de atendimento das 25% das crianças de 4 e 5 anos mais pobres era de 88,3%, enquanto que o percentual das 25% mais ricas chegava a 96,3% uma diferença ainda significativa, embora bem menor do que em 2005, quando das crianças de 4 a 6 anos mais pobres, apenas 53,9% frequentavam pré-escola, enquanto que as mais ricas chegavam a 85,7% de frequência. Se por um lado a obrigatoriedade aos quatro anos significa uma possibilidade de democratização do acesso, por outro, há que se investir na qualidade deste acesso para que se possa enfrentar as desigualdades educacionais que se impõem às crianças brasileiras, desde a creche.

Tal preocupação é partilhada pelo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (2001) sobre o ensino obrigatório em idade pré-escolar, que aponta que a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pode trazer benefícios, mas também riscos. Dentre estes, destaca o risco de que a Educação Infantil possa vir a adotar, permanentemente, práticas e conteúdos próprios do Ensino Fundamental, o que a OCDE denominou de “escolarização”.

Diante disso, questionamos: como tem sido o processo de implementação da obrigatoriedade escolar aos quatro anos? O quê os dados do Censo Escolar (INEP/MEC) apontam sobre as condições da oferta? Além das condições dos equipamentos e da formação docente, perguntamos sobre como tem sido compreendido o trabalho pedagógico no contexto da obrigatoriedade escolar aos quatro anos, especialmente no que tange à alfabetização? Questões que têm interpelado a pré-escola desde os seus primórdios.

O documento “Anuário Brasileiro da Educação Básica” revela que desde de 2001 observa-se um aumento constante do número de crianças na pré-escola, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Frequência de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola no Brasil (2001-2015)



Nota-se o avanço de quase 25% na frequência à pré-escola. No entanto, observa-se ainda o percentual de aproximadamente 10% de crianças de 4 e 5 anos sem frequentar a escola, o equivalente a cerca de 600 mil crianças.

Ao se desmembrar o percentual de frequência em 2015 pelas regiões brasileiras, observa-se que, na Região Norte, 80% das crianças de 4 a 5 anos estão em pré-escolas, a Região Nordeste, a que mais atende, cobre 94,1% das crianças, seguida da Região Sudeste com 93% das crianças (Fonte: IBGE/ Pnad – Educação Para Todos: Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017).

Portanto, o crescimento da pré-escola não se deu de maneira uniforme entre regiões e estados brasileiros e nem em relação às zonas urbana e rural. De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), das 105,3 mil pré-escolas, 44,9 mil (42,64%) estão localizadas na zona rural. Ainda que haja grande concentração da população brasileira na área urbana (84, 3%), o número de matrículas na pré-escola na zona rural, especialmente, nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste é bastante reduzido, conforme indica a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Número de matrículas em pré-escolas, nas zonas urbana e rural, por região brasileira- 2016

REGIÃO	ZONA URBANA		ZONA RURAL		TOTAL
	Matrículas	%	Matrículas	%	Matrículas 100%
Sudeste	1.950.320	95,66	88.330	4,43	2.038.650
Nordeste	1.072.302	71,92	418.575	28,08	1.490.877
Sul	591.591	92,77	46.082	7,23	637.673
Norte	369.468	74,62	61.381	25,38	495.091
Centro-Oeste	350.306	94,15	21.756	5,85	372.062

Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica -2016

As redes municipais são as maiores responsáveis pela oferta de pré-escolas. Das 60,4 mil unidades escolares localizadas na zona urbana, 72,8% pertencem às redes públicas municipais de ensino, 26,3% são privadas e 0,9% federais. Na zona rural, a importância do setor público é ainda maior, ele é responsável por 98,0% das pré-escolas. A União e os Estados têm participação de apenas 1% das matrículas na pré-escola.

Quanto à infraestrutura das pré-escolas, as Notas Estatísticas do INEP (INEP, 2017, p.4-5) traçam o seguinte panorama: 41,6% dispõem de parque infantil; na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água; 42,8% das pré-escolas têm banheiro adequado à educação infantil; 47,4% desses estabelecimentos de ensino têm sala de professores e 55,6% têm secretaria; 45,3% das escolas têm pátio coberto; a área verde está presente em 29,4% e quadra de esporte coberta está presente em 15,9%. Fica evidente que grande parte das pré-escolas funcionam em instalações improvisadas, precárias, sem banheiros adequados à faixa etária, sem áreas externas, sem sala de professores para descanso e reuniões, entre outros dados que não foram enumerados, que limitam propostas pedagógicas e que mostram um crescimento que se deu de forma pouco qualificada.

Somada à questão da infraestrutura, há a da formação de professores. Apenas 63% dos que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas) têm nível superior, enquanto que no Ensino Fundamental 79% dos docentes têm nível superior e no Ensino Médio 93% (TPE, 2017, p.107). Este percentual é mais um indicador de que, no processo de expansão da primeira etapa da Educação Básica, muitos municípios (tanto redes públicas como privadas) não priorizaram a contratação de professores com formação em nível superior, como indica o Artigo 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

superior, com curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

A desigualdade expressa no acesso à Educação Infantil revela uma gama de situações desiguais e de violação de direitos que se estendem não apenas às crianças, mas às suas famílias e, em particular, às mães, mulheres trabalhadoras que enfrentam situações desiguais na relação com o trabalho, aos professores e também ao entorno social onde vivem. Como um círculo que aprisiona e perpetua as desigualdades, os que têm menos acesso aos bens materiais e culturais, os mais vulneráveis às questões sociais e ambientais, são os que menos frequentam creches e pré-escolas. A não garantia pelo Estado do direito do cidadão de pouca idade à educação de qualidade impõe, desde a primeira infância, a manutenção das desigualdades e, em muitos casos, esta falta de oportunidade educacional inicial pode repercutir vida afora.

O acesso à Educação Infantil, por sua vez, pode também significar manutenção das desigualdades quando não se garante qualidade do que se oferece às crianças, desde bebês. Apesar de toda a carga de subjetividade presente na ideia que carrega o que se considera qualidade, é possível pensar em alguns consensos, tais como as condições de infraestrutura, equipamentos e materiais, a formação de professores, a intencionalidade educativa expressa em projetos políticos pedagógicos, a gestão educacional, as condições de trabalho, os planos de carreira, entre outros aspectos expressos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL-MEC, 2006 a, 2006b).

Assim, a Meta 1 do PNE (2014-2024) de universalizar, até 2016, a pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade configura-se como um dos desafios de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social. Há que se enfrentar as condições sociais e econômicas que produzem exclusão e desigualdade com políticas públicas que, como assevera Azevedo (2013, p.137), tenham como valores a ideia de igualdade e equidade *substantivas*, isto é, que se questione o pressuposto de “direito igual” porque em uma sociedade em que há diversidade e diferenças que é formada por indivíduos desiguais, é preciso mais cuidado, atenção e recursos para os que mais precisam, de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade. Dessa forma, para romper desigualdades e iniquidades, a ação educacional do Estado não pode ser indiferente às diferenças, tampouco pode tratar igualmente os desiguais. Portanto, embora muitas conquistas tenham ocorrido, não basta pensar o acesso das crianças à Educação Infantil se este não estiver atrelado à promoção de

um patamar de igualdade cujas contingências regionais, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicas dos que frequentam creches e pré-escolas não se imponham.

Moss (2011) ao analisar a pré-escola no contexto da obrigatoriedade escolar em vários países constata que há forte aproximação com o Ensino Fundamental. Considera três fatores em sua análise: i) expansão da pré-escola, que em função dos seus benefícios sociais tem estado presente na agenda das políticas públicas; ii) investimento na área educacional com retorno certo, baseado na “crença de que tem um papel vital na formação de uma força de trabalho flexível no futuro” (p.145); e iii) a cooperação entre Ensino Fundamental e Educação Infantil em relação às políticas e práticas, uma parceria que deve buscar ser equilibrada. Constata que o último fator é o mais complexo, em função das tensões e disputas presentes no campo educacional nos diferentes contextos.

A parceria entre Educação Infantil e Ensino Fundamental por mais que seja forte e sólida tende a não ser igualitária, em função do Ensino Fundamental há muito tempo estar consolidado como obrigatório e tido como principal etapa educacional de muitos Estados (MOSS, 2011). Esta é uma parceria repleta de benefícios e riscos, sendo o principal deles a pressão de que práticas próprias do Ensino Fundamental, conteúdos e metodologias sejam adotadas pela Educação Infantil, sobretudo a pré-escola.

Moss (2011) também traça quatro possíveis relações entre Educação Infantil e obrigatoriedade escolar. A primeira delas diz respeito à preparação. A prontidão ou a preparação consiste em a criança na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola, alcance determinados níveis ou padrões pré-estabelecidos antes de ingressar no Ensino Fundamental. A segunda relação trata do distanciamento. Procura-se marcar a identidade da Educação Infantil, em parte, em oposição à escola destacando suas práticas e ideias como distintas. Muitas vezes essa relação é “marcada pela suspeição e um certo grau de antagonismo, com a Educação Infantil tentando defender-se e as suas crianças do que percebe como uma abordagem estritamente didática da educação, vista como própria da escola” (p.149). A terceira aborda a preparação da escola para as crianças. Esta busca trazer da EI “a pedagogia e os educadores (...), como um meio de humanizar as escolas e inovar suas práticas, visando criar um ambiente melhor para as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental” (p.152). O último tipo de relação é a convergência entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, que reconhece e respeita as diferenças entre ambas. Essa relação é defendida por Peter Moss e vários estudiosos do campo da Educação Infantil: a defesa de uma cooperação entre as duas etapas, em que se relacionem em pé de igualdade. Em outras palavras, a Educação Infantil sendo vista como a etapa educacional em que as crianças experimentam e conhecem o mundo à sua volta e têm práticas pedagógicas com

características próprias com suas tradições preservadas, sem que a pressão de que práticas, conteúdos e metodologias próprias do Ensino Fundamental sejam adotados (MOSS, 2011).

No contexto brasileiro a influência do Ensino Fundamental nas práticas da pré-escola parece anteceder a obrigatoriedade e está também relacionada às desigualdades, sobretudo no que diz respeito à leitura e a escrita. Em 1985, portanto, há quase quarenta anos, Kramer (1985) ao analisar a função social da pré-escola, no período em que ganhavam força os movimentos de reivindicação dos movimentos sociais por creches e pré-escolas, constatou que uma das principais tendências das práticas pedagógicas era a educação compensatória. Tinha como base a ideia da existência de carências culturais determinadas pelo meio sociocultural e que resultavam em efeitos drásticos na linguagem e no rendimento escolar das crianças das camadas populares.

Dentro da perspectiva da privação cultural, as crianças das classes populares teriam atrasos na linguagem, o que dificultaria sua adaptação à escola e a assimilação dos conteúdos a elas transmitidos. A pré-escola compensatória resolveria as questões em torno da linguagem por via da preparação, “através de treinamento e adestramento, inculcação de conceitos, palavras e hábitos” (ibidem, p. 58). A pré-escola compensatória funcionaria como uma espécie de antídoto e como forma de promoção da mudança social dentro da abordagem da privação cultural. A autora considera que esta abordagem desconsidera as condições de vida das crianças e de suas famílias, negando as desigualdades sociais. O princípio é que, uma vez que sejam dadas oportunidades e as crianças não progridem, a questão passa a ser das famílias. Ao pretenderem corrigir as deficiências das crianças (...), discriminando a cultura de origem, por estarem pautados num modelo universal de criança, culpam a criança, a família e o meio social pelas faltas existentes (KRAMER, 1985, p. 62).

A pré-escola fundamentada na abordagem da privação cultural é excludente e não democrática. Dessa forma, ao se propor a democratização da pré-escola para além da oferta de vagas, parte-se do pressuposto de que a democratização envolve, sobretudo, “a garantia de que o trabalho pedagógico desenvolvido atue no sentido de efetivamente beneficiar as crianças a que se destina” (idem, p.54), considerando as especificidades da infância, ou seja, uma proposta em que a linguagem tenha as crianças como centro, vistas como sujeitos de direito e reconhecidas em todas as suas potencialidades, sem desconsiderar suas especificidades.

Essa perspectiva de democratização é também a base da EC nº 59/2009, que reconhece as crianças como sujeitos de direito e produtoras de cultura, e que têm suas diferenças respeitadas (VIEIRA, 2011). A obrigatoriedade da oferta da pré-escola com

qualidade, está associada, também, a profissionais qualificados que fazem a diferença em relação às práticas pedagógicas oferecidas às crianças. A qualidade também compreendida como

uma proposta pedagógica que valoriza a iniciativa da criança, oferecendo uma multiplicidade de situações de experimentação e de aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil, sem deixar de enfatizar a importância dos diversos conhecimentos importantes nessa fase do desenvolvimento (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 30).

Baptista (2010) complementa que as práticas de leitura e a escrita, no que diz respeito à sua qualidade na Educação Infantil, devem ser atravessadas pelo acesso à cultura letrada como um direito da criança na primeira infância. O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com práticas pedagógicas que promovam situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. É importante que sejam realizadas junto às crianças estratégias de aprendizagem que respeitem as especificidades e características da faixa etária de cada criança e que considere os significados que a linguagem adquire para os sujeitos que a vivenciam. A finalidade da primeira etapa da Educação Básica não é alfabetizar, no sentido estrito da palavra, mas ampliar as referências culturais e linguístico-discursivas das crianças, despertar o seu interesse pela leitura e pela escrita e fazê-las acreditar que são capazes de ler e de escrever. Dar a oportunidade de as crianças penetrarem no fluxo da comunicação verbal (BAKHTIN, 1995) de forma a, de fato, banharem-se no “rio” do mundo letrado e nas diversas possibilidades de navegar nele.

Com base nesse e nos demais estudos apresentados até então, frente à obrigatoriedade escolar questiono: como têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita no contexto educativo das pré-escolas com a obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade? Que orientações têm sido dadas pelas secretarias municipais de educação para as escolas em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil? O que tem sido considerado como especificidade da Educação Infantil, especialmente, no que diz respeito à leitura e a escrita? Que concepções e práticas de oralidade, leitura e escrita estão presentes nas propostas pedagógicas de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro para a Educação Infantil? A fim de procurar responder a essas e a outras questões, já apontadas, buscamos desenvolver uma metodologia de avaliação do contexto educativo que pudesse avaliar a qualidade das práticas educativas relacionadas a oralidade, leitura e escrita na pré-escola, que considerasse as especificidades da faixa etária das crianças.

De acordo com Bondioli e Savio (2013), a avaliação do contexto educativo é vista como uma prática que visa a melhoria da qualidade da oferta educativa. Dessa forma, “o

contexto educativo nas suas articulações e complexidades torna-se objeto de reflexão com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhoria” (BONDIOLLI E SAVIO, 2013, P.16). Para que seja realizada a avaliação do contexto educativo toma-se como ferramenta a reflexão das práticas desenvolvidas em suas relações e complexidades com a finalidade de expansão da qualidade. Trata-se de uma avaliação responsiva, em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse são a base para determinar as informações necessárias.

A avaliação de contexto, para as pesquisadoras da Universidade de Pavia- Itália, é entendida como um processo democrático, dialógico, formativo, que visa a melhoria das práticas educativas e que se vale de uma metodologia participativa, que articula dois eixos: i) “a negociação da qualidade”- a qualidade como um conceito polissêmico e contextual, que implica em concepções e valores e exige uma negociação entre os integrantes do contexto a ser avaliado; ii) “a promoção a partir do interno” - ao refletir sobre o contexto educativo nas suas articulações e complexidades, a proposta alia autoavaliação com avaliação externa, num processo dialógico de confronto de pontos de vista, com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhoria.

Para Bondioli e Savio (2013), é na experiência de avaliação de contexto que se configuram os meios pelos quais se pode refletir sobre as práticas pedagógicas, de acordo com a modalidade participativa e a tradição do contexto educativo em pauta. Assim, torna-se necessário que todos os sujeitos envolvidos participem colocando seus pontos de vista, compartilhem percursos reflexivos voltados à interrogação da prática instituída como problema: “é a reflexão comum, o confronto entre pontos de vista ao longo dos processos de investigação desenvolvidos para reponder às questões postas pelo encontro com a experiência que constituem a aprendizagem” (p. 16).

De acordo com Bondioli e Savio (2015a), a metodologia de avaliação de contexto exige que sejam realizados alguns passos sucessivos, caracterizados pela reflexão e a negociação entre os sujeitos envolvidos no percurso avaliativo com o acompanhamento do pesquisador/formador. Os passos podem ser realizados em um ou mais momentos da pesquisa, o que varia de acordo com as exigências e as particularidades educativas em questão.

O primeiro passo consiste em que um dos sujeitos que faça parte da instituição solicite ou se interesse pela realização de um percurso avaliativo de contexto. Na avaliação como “promoção a partir do interno” a comunidade escolar negocia internamente quais de seus membros participará de modo ativo do grupo de trabalho, que pode ser composto por até

20 participantes. “É importante que tenham uma referência comum, sejam parte da mesma comunidade escolar ou região ou cidade ou estado, o que garante que o percurso de reflexão e o debate se refira à mesma identidade educativa” (BONDIOLLI E SAVIO, 2015a, p. 29).

No segundo passo, o grupo de trabalho especifica e negocia os objetivos pelos quais a avaliação é realizada e o aspecto a ser avaliado. O foco é avaliar a própria instituição educativa a fim de refletir sobre “o que se faz, como faz e por que faz” e depois definir e realizar intervenções visando a melhoria. “Esse objetivo é ilustrado pelo formador, discutido e compartilhado no grupo de trabalho” (BONDIOLLI E SAVIO, 2015a, p. 30).

O terceiro passo envolve a escolha do instrumento avaliativo a ser usado e a sua análise crítica, em que cada participante compartilha no grupo de trabalho seus acordos e desacordos com o instrumento, explicitando os seus motivos (no caso desta pesquisa, o instrumento não foi uma escolha do grupo e sim uma proposta ao grupo. Trata-se de um instrumento elaborado com o objetivo de avaliar o contexto educativo no campo da linguagem verbal).

No quarto passo, é realizada a avaliação do contexto educativo utilizando o instrumento já discutido e criticado pelo grupo. É a única etapa de todo o processo que é individual, pois nela cada participante da negociação, pesquisador/formador e membros da comunidade escolar, realizam a observação em um tempo comum; comparam o que foi observado na instituição e o descrito no instrumento e marcam as relativas pontuações do instrumento.

O quinto passo se constitui em refletir sobre os dados avaliativos individuais, elaborá-los e refletir com o pesquisador/formador. A partir da análise das avaliações realizadas pelo formador e pelos membros da comunidade escolar envolvidos, emergem os “pontos fracos” e/ou “fortes” e as eventuais diferenças de avaliação a serem compartilhados e confrontados na restituição ao grupo pelo pesquisador/formador. Neste momento, é negociada a identidade educativa da própria instituição a partir do que foi colocado pelos participantes da escola.

O penúltimo passo implica, “com base no resultado da discussão dos dados avaliativos, que o grupo negocie e tome decisões acerca das ações futuras” (BONDIOLLI E SAVIO, 2015a, p. 31), definindo metas e estratégias com vistas à melhoria. O último passo consiste em avaliar o processo avaliativo.

O pesquisador/formador retoma os passos anteriores procurando evidenciar o seu objetivo e as passagens que o caracterizaram. Para isso, pede que cada um dos participantes expresse livremente a sua avaliação. Em seguida, o grupo debate e reflete sobre o sentido do

processo avaliativo e delinea coletivamente uma avaliação do instrumento avaliativo utilizado ao longo do percurso.

Com base nesses pressupostos, a presente tese teve por objetivo geral desenvolver e analisar a metodologia de avaliação de contexto no campo da linguagem - oralidade, leitura e escrita -, a partir da elaboração de um instrumento com essa finalidade, em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes:

- elaborar, de forma articulada às DCNEI e ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, e em parceria com as professoras italianas Donatella Sávio e Anna Bondioli, um instrumento de avaliação de contexto focalizado nas práticas educativas relacionadas à oralidade, leitura e escrita;
- analisar o processo de avaliação de contexto em uma escola considerada de referência pela secretaria municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro no que diz respeito ao trabalho com a oralidade, leitura e a escrita na Educação Infantil;
- conhecer e analisar documentos e orientações que têm sido dadas pela secretaria municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro em relação ao trabalho com à oralidade, à leitura e à escrita na Educação Infantil;
- identificar potencialidades e desafios da avaliação de contexto no campo da oralidade, leitura e escrita para a melhoria da qualidade educativa de pré-escolas públicas.

Na tentativa de responder às indagações, foram utilizados diversos procedimentos metodológicos. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica, análise documental da legislação, de documentos do Ministério da Educação concernentes à Educação Infantil, da proposta pedagógica e de outros documentos da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. No segundo momento, no âmbito da avaliação de contexto no que diz respeito às práticas de oralidade, leitura e escrita foi realizado todo processo metodológico desenvolvido pelas pesquisadoras da Università degli studi di Pavia - Itália, o que incluiu a elaboração de um instrumento de avaliação de contexto e pesquisa de campo em um Espaço de Desenvolvimento Infantil- EDI- da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, que atende sete turmas de crianças de 3 a 5 anos.

O estudo tomou como pilares teórico-metodológicos a concepção de linguagem de Bakhtin (1995, 2003, 2010) e Vigotski (1991, 2001, 2007, 2008, 2009). Contou também com o aporte teórico dos seguintes campos: da avaliação de contexto (BONDIOLI, 2004, 2009, 2014, 2015; BONDIOLI E SAVIO, 2013, 2015a, 2015b; FERRARI, 2013, 2015), das

políticas de avaliação da Educação Infantil, (ROSEMBERG, 2013; CAMPOS *et al*, 2014; SOUZA e MORO, 2014, 2016; MORO, 2018); e de leitura e escrita na Educação Infantil (CORSINO, 2003, 2014; 2015a; KRAMER, CORSINO e NUNES, 2011; CORSINO *et al*, 2016).

A presente tese¹ está organizada em cinco capítulos e mais esta introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo apresento minha trajetória pessoal em diálogo com a temática. A perspectiva de avaliação adotada nesta tese e os principais instrumentos de avaliação da Educação Infantil. Traço um breve panorama entrecruzando os contextos político e histórico da avaliação na primeira etapa da Educação no contexto brasileiro e revisão bibliográfica.

No segundo capítulo trago as minhas escolhas teórico-metodológicas com as quais procuro avaliar os contextos educativos no que diz respeito às práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola. Tomo as ideias de Bakhtin (1995, 2003) para tecer a concepção de pesquisa e de objeto e com autores que discutem a avaliação de contexto (BONDIOLI, 2004; SAVIO, 2018; BONDIOLI E SAVIO, 2013). Faço uma breve reflexão sobre os aspectos dialógicos da metodologia de avaliação de contexto.

No terceiro capítulo apresento o instrumento de avaliação de contexto das práticas de oralidade, leitura e escrita da pré-escola. Abordo o processo de elaboração e de meta-avaliação do instrumento realizado na Itália. Também, discuto os pressupostos teóricos que embasaram a elaboração das perguntas e da organização do instrumento.

No quarto capítulo, contextualizo o campo da pesquisa e apresento a sua organização em fases. Faço uma breve análise da proposta dos Espaços de Desenvolvimento Infantil no município do Rio de Janeiro com foco na pré-escola, no que diz respeito à oralidade, à leitura e à escrita. Com base na metodologia de avaliação de contexto, apresento as fases da

¹ Ao longo desta tese uso a primeira pessoa, ora no singular, ora no plural, e a terceira pessoa do singular (a pesquisadora). O uso da primeira pessoa, ora no singular, ora no plural, está fundamentada na concepção bakhtiniana de que nos constituímos na relação com o outro e as nossas vozes são repletas de outras. O processo de elaboração desta tese se deu na interlocução com vários outros por meio das leituras, das aulas, das conversas com as parceiras do grupo de pesquisa e, principalmente, nas orientações realizadas no Brasil e na Itália, e no campo da pesquisa junto aos professores, italianos e brasileiros. Um trabalho atravessado por várias vozes e escrito a várias mãos. Assim, se faz necessária a primeira pessoa do plural em muitas enunciações.

Com base no conceito bakhtiniano de exotopia, uso em alguns momentos a terceira pessoa do singular. “Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2003, p. 14). Para autora, para que um objeto de pesquisa se constitua como tal é preciso torná-lo estranho. Durante as análises dos dados do campo da pesquisa, procurei me deslocar do meu lugar, estranhá-lo, ser um outro, o pesquisador, na intenção de me distanciar para um lugar exterior a fim de ver o que foi possível no período de estada em campo.

pesquisa e analiso a Fase III da metodologia, que envolve a discussão do instrumento junto com as professoras.

No quinto capítulo, analiso os confrontos individuais mediados pelo instrumento. Nessa análise procuro dialogar com os diferentes dados da pesquisa, são eles: observações com registro em caderno de campo e fotográfico; respostas dadas as perguntas do instrumento; e análise da proposta pedagógica do município para a pré-escola. Também, apresento a Fase V da metodologia, os resultados dos dados avaliados com base nas observações individuais, destacando os pontos fracos e fortes do contexto em questão no aspecto da oralidade, leitura e escrita.

Concluimos que a pesquisa evidenciou possibilidades e desafios da avaliação de contexto na pré-escola. Como possibilidades observamos o quanto a metodologia tem potencial de mobilizar a reflexão coletiva do grupo de professores da escola e, conseqüentemente, a busca pela melhoria da oferta de Educação Infantil. Como processo participativo e dialógico, mostrou-se também formativo e mobilizador da equipe para estudar e pensar coletivamente a proposta da escola. Os desafios se dão na gestão das políticas da SME e da própria instituição escolar, pois exige tanto um avaliador externo que tenha escuta, sensibilidade, abertura ao diálogo e que desperte a confiança do grupo, quanto à abertura de espaço para o processo ocorrer nos tempos de planejamento e estudos dos professores.

1. AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPONDO O MOSAICO

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos cem pensamentos
 cem modos de pensar de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 (...)
 (Loris Malaguzzi)

O educador italiano Loris Malaguzzi traz em suas palavras as potencialidades das crianças. Brinca com as palavras ao dizer as cem linguagens das quais as crianças são feitas. Em um jogo poético desvela as diferentes formas pelas quais as crianças podem se expressar, criar, se relacionar.

É nessa potencialidade infinita de expressões que as crianças interagem e brincam. Movimentos através dos quais elas criam e se apropriam do mundo. No entanto, eles só são possíveis na e pela linguagem, que é a mesma que as constitui à medida que falam de si e para si e com o outro e para o outro. Apropriar-se da linguagem é banhar-se nela de corpo inteiro. Isso implica em brincar com a palavra, criar com a palavra, imaginar com a palavra, interagir com e pela palavra. É compreender o mundo por meio da palavra, tomando posse dos seus sentidos, dos significados, dos seus modos de usá-la, das suas funções para mim e para outros nos diferentes contextos.

Mas, o que isso estaria significando quando falamos das práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola? Quais seriam as suas práticas presentes nos contextos educativos? Seria possível compreender como estaria se dando as interações com as palavras? Estariam as crianças usando as suas cem linguagens?

Nesse capítulo na tentativa de responder a essas perguntas e juntar as diferentes partes do mosaico que levaram a tecer esta tese apresento minha trajetória pessoal em diálogo com a temática. A perspectiva de avaliação adotada nesta tese e os principais instrumentos de avaliação da Educação Infantil. Traço um breve panorama entrecruzando os contextos político e histórico da avaliação na primeira etapa da Educação Básica no contexto brasileiro e revisão bibliográfica.

1.1. Trajetória pessoal

Em 2004, quando aluna do curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuei como bolsista de iniciação científica no Laboratório de Estudo das Universidades, coordenado pelo professor Luiz Antônio Cunha, que desenvolvia a pesquisa “Dualidade escolar no Brasil: persistências e mudanças”. Durante a minha inserção na pesquisa me dediquei à temática da laicidade da escola pública. Identifiquei-me com o tema por ter estudado na minha infância e adolescência em uma escola pública federal com práticas religiosas, como por exemplo: missas, aulas de primeira comunhão, cultos evangélicos. Cada leitura, discussão e escrita me faziam entrecruzar o presente com o passado (BENJAMIN, 1994). O interesse pela laicidade cresceu ainda mais durante o campo de estágio da disciplina Prática de Ensino de Educação Infantil, ministrada pela professora Patrícia Corsino, realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. No campo de estágio pude constatar que era ensinada religião para as crianças entre 3 e 5 anos. Tal constatação somada aos estudos realizados na pesquisa na qual estava inserida e às minhas experiências me levaram a pesquisar nas monografias de final de curso de Pedagogia e também de final da Especialização em Educação Infantil - curso que fiz na PUC-Rio logo após o término da graduação - a laicidade na Educação Infantil.

Depois de graduada e atuando como professora em uma instituição de Educação Básica da rede pública federal, no meu cotidiano estava em evidência questões relacionadas à leitura e à escrita. Trabalhei dois anos, 2007 e 2008, como professora substituta na Escola de Educação Infantil da UFRJ, onde tive a oportunidade de dialogar com os aprendizados obtidos ao longo da graduação com a minha prática enquanto docente. Nesse período, fui professora regente da turma de 4 e de 5 anos de idade. Ao entrar em sala de aula tinha a certeza de que não era para alfabetizar as crianças. Tinha consciência da importância das crianças conhecerem, interagirem e se apropriarem de diferentes linguagens e também da linguagem verbal - oral e escrita -, dos vários suportes e gêneros discursivos. Mas, como fazer isso com as crianças de forma interessante e criativa para elas? Quais atividades realizar? Para buscar respostas, procurei leituras e conversei com os meus pares, professores mais experientes e da universidade. Pouco a pouco entendi que era preciso que as crianças estabelecessem “relações positivas com a linguagem, leitura e escrita, e que lhes fosse produzido o desejo de aprender a ler e escrever” (KRAMER, CORSINO e NUNES, 2011), o que me fez ter segurança nas atividades que estavam sendo realizadas junto às crianças no

que tange às práticas de leitura e de escrita. Ao longo dos dois anos, procurei dialogar com os professores da escola a partir de minhas reflexões e aprendizagens. Busquei desenvolver atividades junto às crianças que partissem do interesse delas e ao mesmo tempo apresentei diferentes usos da linguagem de modo a proporcioná-lhes experiências que despertassem o interesse pela leitura e a escrita. Elegi como fio condutor das atividades propostas os conceitos e ideias de Bakhtin, Vigotski e também das professoras da Faculdade de Educação da UFRJ: Marlene Carvalho, Patrícia Corsino e Ludmila Andrade.

Em 2009, terminou o meu contrato na UFRJ e passei a trabalhar como professora em uma escola privada de Educação Infantil. Ao ingressar na rede privada me deparei com uma realidade pedagógica muito distinta. Naquela época, tive vários embates com a coordenação pedagógica da escola em que eu trabalhava em função das insistentes solicitações para que fossem ensinadas às crianças de 2 a 3 anos letras e palavras a partir de datas comemorativas. Era pedido que, enquanto uma das crianças escrevesse sentada na mesa, às outras crianças de 2 a 3 anos aguardassem sentadas e paradas. A escrita vinha acompanhada da disciplina e da quietude dos corpos. Como ensinar desta maneira a escrita para crianças pequenas que estavam ansiosas em se conhecer e conhecer o mundo? Faria sentido para crianças tão pequenas escrever palavras? O pedido da coordenação pedagógica ia na contramão da minha formação, tanto como pedagoga quanto como especialista em Educação Infantil.

Outra inquietação era a inexistência de acervo literário destinado às crianças pequenas e o oferecimento de obras com a proposta de alfabetizar as crianças de 4 a 5 anos. Quais histórias estavam sendo lidas para as crianças pequenas? Qual era a qualidade da literatura oferecida? Como compreender o sentido da leitura e da escrita sem ouvir leituras literárias? Na tentativa de trazer para a minha turma de crianças de 2 a 3 anos possibilidades, pegava livros de literatura infantil emprestados no Laboratório de Estudos da Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) para contar histórias, criar projetos etc. Assim, os meus interesses se voltaram para a questão da leitura e da escrita na Educação Infantil ao me candidatar para o mestrado, sob orientação da Professora Patrícia Corsino.

No ano de 2010 ocorreriam grandes mudanças na minha trajetória acadêmico-profissional. Tomei posse no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ e fui aprovada na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Ao tomar posse escolhi trabalhar no Núcleo de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH). Logo nos primeiros dias fui convidada pelo Professor Luiz Antônio Cunha para trabalhar e fazer parte do Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ). No mesmo ano, iniciei o mestrado e integrei a pesquisa “Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura

ao letramento literário de crianças das escolas fluminenses”, coordenada pela minha orientadora. Durante o estudo exploratório da pesquisa, em uma turma de crianças de 4 a 5 anos, numa escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Duque de Caxias, observei a presença de símbolos e discursos religiosos, como versículos bíblicos impressos nas paredes da entrada e da secretaria da escola. Assim, na minha dissertação voltei ao tema da laicidade na Educação Infantil e a escola mencionada acima foi o campo da pesquisa de mestrado.

O estudo etnográfico da pesquisa de mestrado revelou que a escola estudada estava imersa na religião. Os discursos religiosos circulavam tanto nas práticas pedagógicas das professoras quanto nas ações da direção. As orações antes do almoço e das aulas eram frequentes, assim como ameaças divinas às crianças com mau comportamento e o ensinamento de dogmas religiosos. Eram disponibilizados para o manuseio das crianças, majoritariamente, livros de temática ou histórias bíblicas, como por exemplo: “Daniel na cova dos leões”; “Jesus anda sobre as águas”. Isso sem falar da discriminação das crianças que não eram cristãs e/ou que não tinham religião que eram tidas pelos professores como sem possibilidades de sucesso, seja pela falta da fé cristã de matriz evangélica, seja pela condição social e econômica de suas famílias.

Na escola campo da pesquisa de mestrado também foi constatada a presença de práticas de leitura e escrita para as crianças de 4 a 5 anos. Nas salas, em cima do quadro negro, podia ser visto o abecedário com letras grandes para que as crianças não tivessem dificuldades em enxergá-lo. As professoras das turmas da pré-escola costumavam solicitar que as crianças cobrissem pontilhados ou tracejados de letras, fizessem cópias do quadro de palavras e desenhos e soletrassem palavras e também liam histórias com frequência para as crianças. As professoras faziam dramatizações para e com as crianças e a direção procurava usar o seu capital político para garantir a visita mensal dos contadores de história itinerantes da rede municipal. No entanto, na maioria das ocasiões observadas, as histórias contadas em sala vinham acompanhadas da solicitação de que fosse copiado do quadro o desenho do personagem principal. É importante situar que a escola estudada foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias como escola de referência na Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI-2009, as práticas pedagógicas, no que tange à leitura e a escrita, visam garantir às crianças: “(...) experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes gêneros textuais e escritos” (p.25). Assim, as práticas observadas ao longo da minha trajetória, tanto como professora quanto pesquisadora,

parecem destoar do que prevê o documento curricular oficial para a Educação Infantil. Por outro lado, o documento é impreciso. Há uma ausência de referenciais teóricos e práticos que ajudem a compreender a relação entre leitura e escrita na primeira etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas e o processo de aquisição da linguagem escrita (BAPTISTA, 2010). O texto das DCNEI prevê a publicação pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação de Educação Infantil, orientações curriculares que abordem a temática da leitura escrita e direito à educação na primeira infância. Diante disso questiono: como são concebidas a leitura e a escrita na Educação Infantil nas redes públicas municipais de ensino? Em que referenciais teóricos e práticos se baseiam? Quais as concepções de leitura e escrita que circulam nas secretarias municipais de educação e como elas chegam às escolas?

Tais questões me instigaram ainda mais ao conhecer os embates em torno da Emenda Constitucional nº 59/2009. A emenda determinava a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade. O documento foi assinado pelo Ministro Fernando Hadad, embora, a obrigatoriedade escolar aos quatro anos não tenha sido uma reivindicação dos movimentos sociais que militavam pela Educação Infantil, nem fazia parte da pauta de discussões das políticas educacionais voltadas para a primeira infância. O documento gerou polêmica entre os estudiosos e militantes da Educação Infantil. De um lado, estavam os que defendiam a obrigatoriedade por considerar que garantiria a efetividade do direito à educação para a população em idade pré-escolar, visto que parte significativa da população de 0 a 6 anos estava fora da escola, especialmente, as crianças mais pobres. De outro lado, havia os que se posicionavam contrários e argumentavam que obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos anteciparia práticas próprias do Ensino Fundamental para a pré-escola, sobretudo no que se referia à leitura e a escrita. Tomar conhecimento desses debates me trouxe mais perguntas, são elas: a obrigatoriedade estaria significando a antecipação das práticas leitura e escrita do Ensino Fundamental para a pré-escola? Que práticas seriam estas? Qual seria a qualidade das práticas de oralidade, leitura e escrita presentes na pré-escola?

Para Kramer, Corsino e Nunes (2011), a Educação Infantil tem o objetivo de inserção das crianças na cultura escrita, garantir que elas queiram ler e escrever e que cheguem ao Ensino Fundamental com o desejo de aprender. “Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender” (KRAMER, CORSINO E NUNES, 2011, p. 79). É propósito de a Educação Infantil garantir o direito das crianças se expressarem oralmente e ampliarem sua inserção nas cultura(s) do escrito.

As questões apresentadas surgiram ao longo da minha trajetória, tanto como professora da rede pública e privada enquanto pesquisadora, e da leitura de textos legais e de diferentes autores acerca das discussões em torno da leitura e da escrita na pré-escola. Também, colaborou para o meu interesse na temática a minha trajetória escolar, já que fui aluna de escola pública da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em especial, por compreender, em acordo com a Constituição Federal e documentos oficiais da área educacional, a escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada como direito de todos.

1.2. Avaliação e qualidade: alguns pontos de partida

Nos anos de 1980, os debates em torno da qualidade e da avaliação trouxeram também reflexos para as instituições educacionais destinadas às crianças da primeira infância. Foram desenvolvidas pesquisas, medidas, padrões e diretrizes em torno do que seria uma boa instituição de Educação Infantil, todas voltadas para a elaboração e aplicação de critérios que permitissem realizar a avaliação de seus padrões ou do seu desempenho. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), essas diferentes experiências e pesquisas apontaram a existência de três critérios essenciais para pensar a qualidade e a Educação Infantil, são eles: estrutura, processo e resultado.

De acordo com os autores, os critérios estruturais dizem respeito aos recursos e as dimensões organizacionais das instituições, como, por exemplo, o número de crianças em turma, a formação dos professores, a proporção do número de professores por número de crianças e a presença de um currículo. Já os critérios processuais se referem ao que acontece dentro da instituição, em especial quais são as atividades oferecidas às crianças, como os funcionários se colocam frente às crianças e entre eles e as interações entre crianças e adultos. Como o próprio nome coloca, procura olhar de que maneira se dão os processos educativos nos quais estão envolvidos adultos e crianças na instituição educativa voltada para as crianças da primeira infância. Esse critério pode se ampliar ainda mais e abarcar os relacionamentos entre a instituição e os pais. O critério de resultados tem sido definido com base em alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, assim como através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena. Também, pode ser entendido como a satisfação do cliente, a dos pais a respeito do serviço de atendimento à criança pequena.

Uma das perspectivas e métodos por muitos anos dominante na Educação Infantil foram as que relacionavam o desenvolvimento infantil e a qualidade com fins avaliativos. As teorias do desenvolvimento, em especial a de Jean Piaget, tinham como base a ideia de que as crianças ao longo do seu desenvolvimento passariam obrigatoriamente por estágios. A construção da criança reduzida a categorias separadas e mensuráveis, como o desenvolvimento social, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento intelectual. A criança era vista como ser biológico, com propriedades únicas e universais – invariáveis nos diferentes contextos -, em que os padrões estabelecidos eram definidos por especialistas com base nos seus conhecimentos científicos, não sendo passíveis de questionamento (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

Para os autores, o desenvolvimento da criança era oferecido como verdade absoluta: o progresso do indivíduo se daria por meio de estágios de desenvolvimento universais que definiam critérios para olhar a criança pequena e as instituições destinadas a elas. Tal visão de criança e de qualidade não considera a criança nem a instituição a ela destinada, o contexto onde se dá a sua experiência concreta da vida cotidiana, das complexidades da cultura e da importância da situação. É justamente por isso, que os estágios do desenvolvimento infantil eram tomados como critérios para a avaliação da criança a fim de determinar se os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento foram atingidos pela instituição e por meio desta mensuração se definia sua qualidade.

No entanto, a partir dos anos 1990 a psicologia do desenvolvimento e a sua aplicação para a determinação da qualidade por meio da avaliação dos estágios de desenvolvimento da criança tem sido posta em cheque, sobretudo no que diz respeito à sua universalidade, ao seu uso nos processos de regulação e controle e ao próprio conceito de desenvolvimento (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Com base, ainda, na ideia de desenvolvimento infantil, foram elaborados padrões e diretrizes da boa prática, que não se estruturaram em medidas e métodos de avaliação, mas trouxeram definições de qualidade. Eram produzidos padrões e recomendações explícitas para as práticas. Um dos exemplos mais conhecidos é a publicação americana *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, de 1987, da American National Association for the Education of Young Children, baseado no conhecimento do desenvolvimento da criança a fim de definir práticas universais de Educação Infantil para estimular o desenvolvimento e distinguir as práticas adequadas das inadequadas (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). No entanto, essas ações apesar de fundamentadas em uma abordagem descontextualizada e focalizada no indivíduo trouxeram

contribuições para o desenvolvimento e para a avaliação das instituições destinadas às crianças pequenas a fim de assegurar a elas boas experiências.

Os debates no campo das pesquisas relacionadas à qualidade e à Educação Infantil tiveram maior ênfase, inicialmente, nos Estados Unidos. As pesquisas americanas influenciaram fortemente o campo, disseminando ideias do que seria a qualidade na oferta educacional para a primeira infância. As principais consequências dessas pesquisas foram: estabelecer a relação entre critérios estruturais e processuais; e o uso dos critérios de resultado, baseados no desenvolvimento da criança e no estabelecimento de ações no âmbito de cuidado, assim como no âmbito da qualidade, com a finalidade de incentivar o desenvolvimento infantil (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Outra consequência foi o desenvolvimento de medidas que passaram a ser usadas por muitos pesquisadores do campo como um meio experimentado e testado para avaliar a qualidade (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Dentre elas destaca-se a *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS*, a mais conhecida e usada no mundo inteiro, a qual abordarei mais à frente.

Eram colocadas duas perspectivas de avaliação da qualidade: uma voltada para a avaliação das condições estruturais em que os processos educativos ocorriam e outra para avaliação do desenvolvimento da criança, com ênfase nos seus resultados.

Castro e Souza (2017) ao analisar as políticas de avaliação para a Educação Infantil faz alusão às duas perspectivas anteriormente citadas: avaliação na/da Educação Infantil. A avaliação na Educação Infantil se refere a aquela realizada no interior do processo educativo, com foco na trajetória da criança, em suas produções, avanços e desafios, ou seja, a criança está no centro do processo avaliativo. É uma avaliação feita pelos docentes que objetiva o acompanhamento do desenvolvimento infantil e que, como postula a LDB, não teria fins de promoção da criança e nem de uma avaliação institucional. Já a avaliação da Educação Infantil diz respeito a “avaliar se a Educação Infantil tem cumprido a sua função social, respeitando as diretrizes e parâmetros de qualidade estabelecidos para ela” (idem, p.35). O centro da avaliação é o sistema educacional, mais especificamente, as suas instituições com o foco na análise da realização da oferta, das práticas educativas e do contexto nos quais estão inseridas.

Dahler-Larsen (2015) considera que a avaliação está numa relação constitutiva com o seu objeto ou aquilo que alega medir. Para o autor os fenômenos sociais ao serem categorizados podem ser quantificados. No entanto, as categorias assim como as estatísticas acerca dos fenômenos sociais não refletem, por si sós, a realidade. São os sentidos atribuídos a eles ao serem categorizados pela linguagem que vão agindo sobre eles e lhes dão a ideia de

realidade. No próprio ato de quantificar e medir os fenômenos sociais, já existe um elemento constitutivo: coloca-se a realidade de uma maneira particular de modo a construí-la pela palavra, processo esse que pode torná-la mais verossímil (DESROSIÈRES, 2001). A maneira como esses dois movimentos vão se constituindo podem produzir consequências constitutivas distintas para a avaliação. Ela pode impactar no conteúdo do trabalho ou da prática pedagógica e no tempo, ou seja, as práticas ou trabalho pedagógico passam a ser organizados de maneira que o tempo e o ritmo das ações girem em torno da avaliação, o que influencia na configuração ou reconfiguração dos papéis sociais e das identidades, elementos constitutivos da avaliação que tendem a estar interligados. Mas as práticas pedagógicas e o tempo também podem impactar e provocar duas outras consequências constitutivas da avaliação: a tendência a aderir a uma visão padronizada (universal) e a extensão da avaliação aos nossos saberes. A primeira pode ser exemplificada pelo PISA, em que a educação é tida como uma competição internacional na qual os países participantes são vistos de modo homogêneo, todos têm os mesmos objetivos educacionais independente do seu contexto político, histórico, social e cultural. Já a última consiste no "indicador formal que tende a minar ou redefinir o significado de outras formas de conhecimento que estão embutidas em outras normas e práticas sociais." (DAHLER-LARSEN, 2015, p.26).

O autor define a avaliação como um tipo especial de iniciativa social/institucional, pois é uma prática deliberadamente organizada para mudar outra prática. Para que avaliação seja efetiva, deve proteger-se da contestabilidade, ou seja, precisa ser apoiada pelos seus participantes, é importante que creiam na metodologia, nos seus critérios, parâmetros e nos seus objetivos. Sem nenhuma dessas âncoras sociais, a avaliação perde o seu valor. Para que seu funcionamento seja efetivo, a avaliação deve explorar o diferencial entre a fluidez (relativa) do material social que procura mudar e a solidez (relativa) de sua própria fixação no mundo, o que Dahler-Larsen denomina de "o diferencial da contestabilidade". É no jogo entre essas diferenças que vão sendo tecidas as possibilidades da sua contestabilidade. Caso a avaliação tenha alto nível de contestabilidade (tenha a sua credibilidade contestada por seus participantes), ela não pode operar, ou seja, ela não funciona, perde legitimidade.

Dessa forma, o desafio da avaliação no contexto democrático é construir um diferencial de contestabilidade necessário para uma determinada forma ou tipo de avaliação tenha legitimidade. Assim, a avaliação implica em construir um diferencial de contestabilidade equilibrado em que se tenha claro o que é tomado como critério e parâmetro e ao mesmo tempo em que eles possam ser contestados em certa medida. Nesse sentido, os instrumentos cumprem um papel fundamental. Mas, para isso, precisam ter seus objetivos

claros e transparentes e, principalmente, favorecer que a avaliação seja constitutiva. O instrumento é constitutivo ao levar o sujeito a reconstruir a realidade pela linguagem, um processo de construção repleto de ambiguidades (BEST, 2008). Não há instrumentos que constituam as coisas de maneira pura. Sempre existe a sua contestação e ela faz parte da avaliação, seja no status preliminar, antes de ser colocada em prática, ou temporário, garantindo a legitimidade do processo avaliativo.

Em suma, a avaliação é vista para além da mensuração. É uma ação que está longe de ser isenta de juízo de valor, de ser objetiva e de desvelar a realidade. A quantificação não implica avaliação. Avaliar é um processo de aferição da realidade com base num juízo de valor, repleto de intersubjetividade, que tem como finalidade a mudança. O juízo de valor expresso nesse processo é contextualizado e provisório, isto é, está intimamente relacionado à situação vivenciada em uma determinada realidade num certo momento, sendo passível de contestação. É a possibilidade de contestação de forma equilibrada e construída na coletividade, nas negociações entre os sujeitos de sentidos e de significados – numa arena discursiva –, é que se atribui à avaliação legitimidade. A avaliação vista enquanto um processo constitutivo, no qual está presente a emissão de juízo de valor sobre uma dada realidade pela palavra do outro e que se torna minha à medida que a incorporo e dou a ela novos sentidos e significados em consonante contexto enunciativo em que a palavra é enunciada a partir dos meus valores e experiências, é de caráter formativo e os nossos valores e experiências também têm um caráter formativo.

Para Bondioli (2014), a avaliação das instituições educacionais tem uma natureza política. Os critérios e os parâmetros com os quais se julga a qualidade do objeto educativo – programas, instituições, ações, sistemas - são frutos de processos de negociação. São confiáveis à medida que se revelam consensuais, refletem aspirações e intenções compartilhadas. Isto não desconsidera o rigor metodológico, nem a possibilidade ou a necessidade de avaliação, mas evidencia que o tipo de avaliação a ser feita depende do processo de negociação acerca da definição de qualidade e do seu compartilhamento. Para a negociação da qualidade é necessário que haja um movimento dialógico entre os participantes do processo educativo, o que envolve a negociação dos valores dos sujeitos participantes a fim de estabelecer o que é imprescindível e/ou ideal e compartilhado pelo grupo. Trata-se de um processo dialógico em que coletivamente se estabelecem critérios e parâmetros de qualidade com objetivo de avaliar.

Nesta perspectiva, a avaliação tem como elementos fundamentais a negociação e a participação dos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar por meio da reflexão que

se dá através do confronto entre diferentes valores e do planejamento coletivo dos envolvidos das metas e estratégias para mudança da escola, para sua melhoria. Em poucas palavras, em seu cerne estão a participação e a promoção da participação dos envolvidos no contexto educativo.

Essa perspectiva de avaliação é fundamentada nas ideias de Guba e Lincon (1989) a respeito da quarta geração da avaliação educacional. Para os autores a avaliação educacional passou (e ainda passa) por quatro fases. Na primeira fase a avaliação educacional se baseia na mensuração, sendo realizados testes padronizados com a finalidade de medir “com rigor” os aprendizados escolares. A segunda fase tem como marca a descrição, a análise se realiza a partir da descrição de dados e com o objetivo da verificação de resultados. A terceira fase a base é o julgamento. Nesta fase faz-se uma análise do processo avaliativo, realizado por meio da mensuração e/ou da descrição, a qual é atravessada pelo juízo de valor do avaliador. A quarta fase ou geração é fundamentada na negociação entre os envolvidos no processo avaliativo.

Guba e Lincon (1989) entendem a quarta geração como um processo de confrontação entre as diferentes expectativas acerca de uma dada realidade de modo a chegar a uma expectativa compactuada coletivamente. Coloca como ferramenta obrigatória o diálogo, que pode ser fomentado por meio de diversos tipos de instrumentos, o avaliador deixa de ser comunicador da nota atribuída para atuar como mediador. Assim, tem como ponto de partida a matriz construcionista², na qual a negociação é fundamental, e a participação efetiva na atribuição para a qualidade e os valores atribuídos a intersubjetividade ao longo de todo o processo avaliativo.

Com base nesses pressupostos Bondiolo e Savio (2015b) se detêm sobre a avaliação do contexto educativo. Bondioli (2004) define o contexto educativo como “conjunto de recursos materiais, humanos e simbólicos que uma instituição organiza e coloca em jogo com a finalidade de produzir um efeito formativo nos destinatários da ação educativa” (p.33). A autora destaca três pontos da definição supracitada: o contexto como conjunto complexo, constituído de níveis ecológicos diferentes que, no seu conjunto e nas suas relações recíprocas, influenciam a vida e as oportunidades evolutivas de qualquer que seja a matéria formativa; não é constituído apenas de elementos concretos (materiais, equipamentos e práticas), mas também de aspectos simbólicos: aspirações, convicções e intenções; e, enfim,

² Papert e Harel (1991) explicam que o *Construcionismo*, de uma forma sucinta, poderia ser caracterizado como um modo de aprendizado que pede a construção de algo para que se possa compreender o seu funcionamento.

que isso seja definido pela sua finalidade específica, a formativa. Assim, para a realização da avaliação com critérios, procedimentos e instrumentos – vistos como válidos para uma determinada realidade –, deve-se ter como missão específica: a educativa. A avaliação educativa precisa ser realizada por meio da negociação e do confronto, com foco na definição da qualidade intrínseca de uma instituição. Para se chegar a essa qualidade intrínseca é importante levar em consideração os seguintes aspectos: determinações particulares e objetivamente verificáveis nas quais concordam especialistas da área, pesquisadores e dirigentes; qualidade percebida por diversos sujeitos que fazem as instituições; qualidade organizacional e de gestão verificáveis objetivamente, expressas e pré-definidas por especialistas, mas apreciadas por muitos daqueles relacionados diretamente com o espaço em questão (FERRARI, 2013).

Segundo as professoras italianas, a ideia de contexto pode ser resumida em uma perspectiva exocêntrica, como se fossem sistemas organizados em camadas interligadas. Para que o objeto privilegiado da avaliação seja o contexto educativo é fundamental que a qualidade negociada tenha um caráter local. Ela precisa considerar as particularidades dos diferentes contextos educativos - refletir sobre o seu *ethos*, as suas tradições, as suas escolhas, os seus valores – e ter o objetivo de torná-los visíveis, legíveis, explícitos e compartilhados. Os sujeitos para os quais a realidade educativa avaliada se constitui numa aposta em jogo são chamados a definir o que entendem por qualidade e avaliar a partir dessa definição os resultados de um projeto ou de um percurso a contribuir com o seu projeto de melhoria, a co-construção da sua identidade.

Segundo Bondioli (2015), a avaliação da qualidade não implica apenas no envolvimento daqueles que a têm como “uma aposta em jogo” (*stakeholders*³) (BONDIOLI, 2015) e sim todos aqueles que fazem parte da instituição educacional. O debate democrático é estabelecido a partir dos critérios e parâmetros que necessitam ser usados de modo que instigue os seus participantes a exporem seus pontos de vista, garantindo a validade do processo. A participação e o debate, o confronto de ideias tem a finalidade de suscitar a negociação entre os diferentes pontos de vista. Trata-se de ir além de explicar interesses, convicções e objetivos, nem sempre comuns, refere-se aos envolvidos no processo avaliativo trabalharem juntos com o objetivo de chegar a um acordo entre as diversas perspectivas e posicionamentos. A negociação é um instrumento fundamental para avaliação de contexto.

³ São sujeitos que apoiam a instituição, ao mesmo tempo em que influenciam são, também, influenciados por ela (BONDIOLI, 2013).

No entanto, o processo de negociação não está livre de desacordos e é nesse movimento de expor as divergências que a compreensão recíproca delas podem fazer emergir elementos de mediação que possibilitem escolhas e decisões.

Ferrari (2013) em suas reflexões acerca da avaliação de contexto coloca como prioritária a autoavaliação, ou seja, uma autoanálise. Explicita que autoavaliação é uma exigência da democracia como ação comunicativa ao interno de uma organização complexa – como, por exemplo, a escola. A autoavaliação tem como foco a autoanálise a partir do processo de confronto com o outro, o que só é possível através de uma escuta alteritária, que implica a capacidade de descentralização de si mesmo e na possibilidade de questionar-se a si mesmo diante da escuta do outro.

Bondioli (2015) observa que a avaliação de contexto é orientada por instrumentos. A avaliação de contexto prevê o recolhimento de informações para que haja o confronto entre os participantes da pesquisa - o avaliador interno e o avaliador externo. Efetua uma espécie de exame sistemático com a finalidade de evidenciar as características, os recursos e as críticas sem negligenciar nada que possa ser relevante com vista a formulação de um juízo de valor ponderado entre os participantes. Tal processo se dá por meio de um instrumento, que não só orienta como também direciona a observação e a autoanálise. Isto, porque, o instrumento, mesmo repleto de juízo de valor, deve ser aceito de modo consensual pelos participantes da avaliação e funcionar como as lentes pelas quais o avaliador externo e os avaliadores internos olham o contexto educativo e o processo avaliativo sem prejudicar as particularidades do olhar de cada um. A intenção é que o uso do instrumento provoque o confronto entre a realidade “como eu a vejo” e a realidade vista através do instrumento, ou seja, o confronto da “realidade como ela se mostra” e da “como eu desejo que fosse”.

Ferrari (2013) afirma que o processo de autoanálise, independente do instrumento em torno do qual se organiza a escola, pode colaborar, sobretudo, para a formação do professor. Não se trata de um mecanismo autorreferenciado e sim de se confrontar com outros pontos de vista acerca de si mesmo, de promover um processo dinâmico destinado não só ao seu autoconhecimento como também para o seu crescimento. Outra característica da autoavaliação é a defrontar-se, com base em uma abordagem sistêmica, com a discussão em torno dos valores e dos processos de negociação entre os grupos e os seus vários atores, inicialmente a partir do primeiro nível sistêmico – como, por exemplo, a sala de atividades, a unidade escolar - e pouco a pouco ampliando. Enfim, conduzir os diferentes sujeitos a pensar sobre a sua própria prática por meio de instrumentos, que facilitam e orientam o olhar,

fomentam a realização de um processo formativo a partir da autoanálise do que eu faço, porque eu faço e com que finalidade.

1. 3. Avaliação da qualidade da Educação Infantil: alguns instrumentos

Um dos primeiros pesquisadores a se debruçar sobre a temática da avaliação da qualidade das instituições destinadas ao atendimento da primeira infância foi o psicólogo americano Jerome Bruner ao estudar os espaços voltados para o atendimento das crianças pequenas na Universidade de Oxford, em Londres. Bruner (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) em suas teorias afirma que as crianças são ativas e tem intencionalidade em suas ações e daí a importância do ambiente educativo, o que traz impactos na prática pedagógica. A ação do professor desloca-se do transmissor do conhecimento para o que auxilia no desenvolvimento pela interação, a aprendizagem é entendida como um ato de motivação e descoberta. Com base na ideia de que as crianças agem no mundo e que nessa ação, que se dá de modo objetivado, a à medida em que observam e se apropriam do mundo à sua volta aprende, constroem o conhecimento. A interação do adulto com as crianças em espaços adequados com materiais instigantes e desafiadores, as apoiam na compreensão de mundo e no desenvolvimento da criatividade. Tais ideias vão influenciar os principais métodos e modelos de avaliação dos espaços educativos voltadas para as crianças pequenas.

Nos anos de 1980 foi publicado um dos primeiros instrumentos voltados para a avaliação da qualidade dos ambientes educativos para as crianças de 0 a 6 anos de idade, o *Early Childhood Environment Rating Scale* - ECERS. Foi desenvolvida pelos pesquisadores Thelma Harms e Richard Clifford da Universidade da Carolina do Norte para ser usada em todos os tipos de instituições destinadas às crianças pequenas - integral ou não – e com grupos com características diversas, em especial socioeconômicas. De acordo Harms (2013), o ECERS inaugurou o uso de vários níveis de qualidade, rompendo com a ideia de *checklist*, pois em vez de utilizar uma lista com sim ou não, usava uma escala *likert* com quatro níveis de qualidade com o objetivo de proporcionar uma abordagem gradual: (1) inadequado, (2) mínimo, (3) bom e (4) excelente. Essa escala foi amplamente divulgada e utilizada, tanto na melhoria de programas e creches e pré-escolas, quanto em pesquisas voltadas para avaliação de instituições de Educação Infantil⁴.

⁴ Cabe ressaltar que no Brasil esta escala foi usada, em 2009, por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas em articulação com o Ministério da Educação, sob a liderança de Maria Malta Campos, em quatro capitais

Também, foi publicado o *Evolución de Centros de Educacion Infantil - ACEI* - e colocado a prova por pesquisadores espanhóis (DARDER E MESTRES, 1994) com a finalidade de ser autoavaliativa e reflexiva.

Ainda nos anos de 1980, a *Nacional Association for the Education of Young Child* (NAEYC), associação americana que tutela os direitos das crianças com sede em Washington, publicou um instrumento de avaliação do contexto educativo para as crianças pequenas, o *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment* (SOUSA E PIMENTA, 2016). O instrumento era parte de um pacote de medidas para o credenciamento de instituições de atendimento à primeira infância, de 0 a 8 anos. É composto por normas e padrões que visam dar orientações e estabelecer critérios para a avaliação dos programas voltados à Educação Infantil. Avalia diferentes aspectos (avaliação do desenvolvimento da criança; saúde; professores; famílias; relações com a comunidade; ambiente físico; liderança e gestão). O diferencial era que a NAEYC recomenda que participem da avaliação: avaliadores internos (membros da associação) e externos (especialistas, comunidade escolar, pais), o público em geral a fim de analisar o currículo, a avaliação das crianças e os programas de avaliação e accountability⁵ (SOUSA E PIMENTA, 2016).

Nos anos de 1990 foram publicados dois importantes documentos pela União Europeia – UE- acerca da qualidade dos espaços para o atendimento das crianças pequenas: *A qualidade nas instituições para infância* e *Quarenta objetivos da qualidade para as instituições para infância* (BONDIOLI e SAVIO, 2015). De acordo com as autoras, ainda hoje a comunidade europeia, no âmbito da *Early Childhood Education and Care* (ECEC), continua empenhada em fomentar políticas que visem o oferecimento de um atendimento de qualidade para as crianças pequenas, por meio da publicação de documentos e recomendações sobre a qualidade e a sua importância para os países membros. As publicações têm como finalidade assegurar o atendimento de qualidade, considerando essencial a garantia da difusão e do acesso a todas as crianças.

brasileiras – Campo Grande, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro-, para traçar um panorama da qualidade da oferta de Educação Infantil no Brasil.

⁵ Pode-se dizer que o termo equivale ao de *responsabilização* em português. A responsabilização está relacionada à avaliação em larga escala por meio da mensuração do desempenho de professores e/ou das crianças a fim de atribuir pontuação à instituição educacional da qual fazem parte com vistas a sua organização em ranking para a divulgação dos seus resultados para estabelecer metas para a melhoria do seu desempenho, a partir dele podendo ou não receber sanção ou premiação (BONAMINO E SOUSA, 2012)

Dentre os documentos publicados pela ECEC, destacava-se o *Monitoring childcare services for Young*, publicado em 1994. De acordo com Rosemberg (2001), o documento marca o entendimento de que os serviços de Educação Infantil são políticas para a infância e políticas para igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. “Ter clareza do duplo objetivo desse setor da política social permite que se definam, também, claramente, quais os indicadores a serem selecionados (ROSEMBERG, 2001, p. 24)”. O documento poderia ser sintetizado em uma matriz de dupla entrada que considera tanto os participantes envolvidos diretamente nos programas e projetos de educação infantil – responsáveis, profissionais e especialistas da área e crianças - quanto às categorias de informação: necessidades, demandas e provimento, que considera as diferentes compreensões que se dão de acordo com o lugar ocupado pelos envolvidos. Mesmo assim, o documento apresenta uma definição para categoria de informação. A necessidade é entendida como o direito social reconhecido, o que pode ser legal ou, apenas instituído na prática. A demanda é uma necessidade sentida e expressa, podendo ser latente ou explícita. A primeira é definida como aquela expressa pela procura por um serviço e a segunda não expressa espontaneamente, por alguma razão (tipo de serviço, distância entre domicílio e instituição etc.). Já o provimento dos serviços poderia ser descrito como a capacidade ou número de vagas disponíveis para o uso efetivo.

Para Rosemberg (2001), o documento aponta um modelo de avaliação que leva em consideração os participantes (responsáveis, profissionais, crianças) e as categorias (necessidade, demanda e provimento) de modo articulado e complexificado, colocando em cheque as avaliações alicerçadas sob a lógica de custo-benefício: “se pretendo ampliar a cobertura respondendo a necessidades de proteção à criança, poderei estar eliminando do meu programa a necessidade de acolhimento das crianças, de guarda das famílias e laborais dos professores” (ROSEMBERG, 2001, p. 25).

Nesse mesmo período foi publicada a escala *Infants and Toddlers Enviroement Rating Scale* (ITERS) e revisada a ECERS. Os mesmos criadores da ECERS desenvolveram, em 1990, a ITERS para o uso em programas voltados para o atendimento de bebês e de crianças pequenas, de 0 a 2 anos de idade, em função do aumento dessa população nos Estados Unidos durante os anos de 1980 (HARMS, 2013). Em 2000, a ITERS passou por uma revisão e ampliação e foi republicada como ITERS-R. A ECERS passou pelo mesmo processo alguns anos antes, em 1998. Foram mantidas as suas orientações iniciais e incluídos mais indicadores de qualidade, sendo possível uma maior gradação de níveis de qualidade, limitando “o uso da escala para programas de pré-escola e jardim de infância que atendem crianças de 2 anos e meio a 5 anos de idade, e o formulário de pontuação ampliado que

incluía uma planilha para facilitar o registro exato” (HARMS, 2013, p. 80). A nova versão denominou-se ECERS-R. Ambos os instrumentos após a sua revisão ficaram organizados no formato de sete pontos da escala *likert* e os “mesmo sistema de pontuação com itens organizados nas mesmas subescalas (espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa; pais e equipe)” (HARMS, 2013, p.83). Em relação à metodologia, configuram-se instrumentos de observação que demandam que fossem realizadas pelo menos 3 horas de observação em sala de aula, seguida de uma breve entrevista com o professor sobre os indicadores mais difíceis de observar. Eram aplicadas por avaliadores externos às instituições e ao final do processo aconselhavam os profissionais que atuavam na instituição como aprimorá-la.

As publicações da UE fomentaram o debate acerca da avaliação por toda Itália. Foram realizadas diversas experiências significativas que refletem em diversos âmbitos sobre o significado de realizar a avaliação da Educação Infantil e quais as consequências dos diferentes modos de conduzi-la. Todas têm como ponto central a qualidade do ambiente educativo ofertado às crianças e suas famílias. O objeto da avaliação não são as crianças e sim como e em quais condições estaria sendo ofertado o serviço aos seus destinatários. De acordo com Bondioli e Savio (2015b), têm como foco: o aspecto educativo; o projeto de melhoramento da instituição; critérios de avaliação que levem em conta os profissionais que atuam na instituição em questão; a proposta de que o objeto da avaliação do instrumento – a instituição destinada à infância – viesse representado segundo o modelo ecológico, que considera os diferentes níveis de contexto de Bronfenbrenner; um avaliador externo e um avaliador interno, que realizava uma autoavaliação.

Foram realizadas experiências com instrumentos diversos. O ECERS e o ITERS foram traduzidos e adaptados para o contexto italiano. O primeiro deu origem a *Scala di Valutazione della Scuola Italiana – SOVASI* e o segundo ao *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido – SVANI*, ambos fizeram parte do trabalho de tese de Monica Ferrari, Paola Livraghi, Antonio Gariboldi (MORO E SOUZA, 2016). Pouco tempo depois a ACEI também foi traduzida e adaptada para o contexto italiano, por Maria Paola Gusmini, dando origem ao instrumento *Autovalutazione dei Servizi Educativi per L'infanzia – ASEI*.

Ainda nesse mesmo período, a partir do ITERS, em 1992, os pesquisadores Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari, da Universidade de Pavia, criaram: *Indicatori e Scalla della Qualità Educativa del Nido – ISQUEN* (SOUSA E PIMENTA, 2016). O instrumento tem como objetivo avaliar as instituições destinadas às crianças de até 3 anos de idade. É constituído de:

51 itens/descriptores, em que cada item apresenta três condições (a, b, c) e, pela observação, verifica-se quais das três condições (e quantas, pois elas não são excludentes) dizem respeito ao contexto avaliado. Os itens estão organizados e distribuídos em quatro áreas de interesse – os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; as garantias – e em suas subáreas. (SOUZA, MORO, FRANÇA E RODRIGUES, 2017).

O ISQUEN trouxe inovações significativas para o processo avaliativo das instituições destinadas às crianças pequenas. O instrumento se propõe a propiciar os profissionais da creche um processo ao mesmo tempo autoavaliativo e formativo, realizado por meio da meta-avaliação do instrumento e do confronto de ponto de vista, pontuações atribuídas pelo avaliador interno, profissionais da instituição, e do avaliador externo, especialista/formador (SOUSA E PIMENTA, 2016; MORO E SOUZA, 2015, 2016; MEC/SEB/COEDI, 2015). Ambas as etapas têm como objetivo a reflexão das práticas realizadas no cotidiano institucional. Além disso, têm o propósito discutir as condições da oferta, dos contextos, dos sujeitos e das práticas educativas (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2014). Outra característica inovadora é a negociação de pontos de vista entre os participantes do processo avaliativo com a finalidade de estabelecer consensos possíveis com o objetivo de melhoria da qualidade institucional. São estabelecidas metas e estratégias com vistas a melhoria pelos profissionais de creche em conjunto com o especialista.

No início dos anos 2000, dentro dessa mesma lógica avaliativa, foi publicado o instrumento *AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia – AVSI*. Foi elaborado, em 2001, pelos pesquisadores Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio, da Universidade de Pavia, a pedido do *Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione*, no âmbito do projeto de pesquisa *Interventi speciali per la valutazione di qualità nella scuola dell'infanzia* (<https://it.wikipedia.org/wiki/Autovalutazione>). Visa avaliar o contexto educativo de instituições destinadas às crianças de 3 a 6 anos de idade a partir da autoavaliação dos profissionais da pré-escola e da avaliação de um avaliador externo, um especialista. Assim como o ISQUEN, fazia parte da sua metodologia, a meta-avaliação do instrumento, o confronto de pontos de vista entre avaliadores internos e avaliador externo, a negociação e estabelecimento de metas e estratégias para a melhoria da qualidade. O AVSI continha 81 itens/descriptores, escalonados em nove níveis para pontuação. Cinco níveis são explicitados e correspondem à pontuação 1, 3, 5, 7 ou 9; podendo atribuir pontuação intermediária (2, 4, 6 ou 8) para o caso de o item/descriptor em questão estar além da pontuação imediatamente inferior, sem atender integralmente à superior. Apenas uma pontuação entre 1 e 9 seria atribuída como qualificação de cada item/descriptor. Os

descritores/itens também estão organizados em quatro áreas de interesse com suas subáreas – a experiência educativa, as atividades profissionais, os adultos e suas relações e as garantias (BONDIOLI; BECCHI; FERRARI; GARIBOLDI; SAVIO, 2008).

De acordo com os autores do instrumento, a intenção foi que ele servisse como um guia de observação e reflexão da equipe a fim de permitir que a instituição, com o suporte de um formador externo, identificar as características, seus pontos fortes e fracos, relativos à sua realidade educativa, refletir sobre o seu próprio trabalho e sobre essa base, planejar a melhoria da própria prática educativa.

Em 2011, a publicação do documento “*Considerações do Conselho sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância: permitindo a todas as crianças um amanhã com um mundo melhor*” reafirmava os conceitos expostos nos documentos anteriores publicados pela comunidade europeia (BONDIOLI E SAVIO, 2015b). Segundo o texto, somente com a oferta de uma Educação Infantil de qualidade seria possível assegurar benefícios econômicos e sociais amplos, tanto a nível social quanto a nível individual - a garantia da eficácia do sucesso escolar nos anos de escolaridade precedentes e aprendizados futuros de todas as crianças, sobretudo as crianças provenientes de ambiente desprivilegiados. A educação de qualidade na infância é um direito de todas as crianças.

O documento aponta a necessidade de se assegurar e promover a qualidade no atendimento à infância: a proporção adulto/criança; participação das famílias e da comunidade escolar; conteúdo das atividades escolares com particular atenção à diversidade e ao contexto em que são realizados. “Este último ponto marca a importância da relação entre educação e cuidado, numa perspectiva holística, não num senso preparatório, escolarizante” (BONDIOLI E SAVIO, 2015b, p. 9). Busca romper com a perspectiva de que o cuidado e a educação são modalidades opostas, a serem separadas quando se trata da creche e da pré-escola, conforme afirma Bondioli e Savio (2015b). Assim,

o atendimento à criança pequena requer conhecimentos e saberes que são prioritários assim como respeito, afetividade e socialização. Dessa forma as recomendações são claras e práticas: um bom nível de formação, boas condições de trabalho, salários adequados e boas condições de trabalho e suporte para o trabalho cotidiano que permita a observação, a reflexão, a projeção, o trabalho de grupo e a colaboração dos pais (BONDIOLI E SAVIO, 2015b, p.9).

Segundo Bondioli e Savio (2015a), em 2014, a publicação *Propostas para um trabalho de qualidade na Educação Infantil*, pela comunidade europeia, sinalizou que o monitoramento e a avaliação da qualidade são aspectos centrais da qualidade, assim como do seu melhoramento. O documento recomenda que a avaliação seja realizada por meio de um

processo que considere a qualidade estrutural (aspectos organizacionais do sistema em que a instituição está inserida, suas normas de credenciamento, de titulação e de formação dos professores que atuam junto às crianças, relação adulto/criança, ambiente físico adequado), a qualidade do processo (as rotinas de organização da instituição, as interações e relações entre adultos e crianças, a relação com a família, as atividades educativas, as relações entre os professores etc.) e a qualidade do êxito escolar (benefícios para a criança, para a família, a comunidade escolar e para a sociedade).

Aponta princípios nos quais qualquer forma de avaliação do atendimento à infância deve fundamentar-se. O primeiro deles e mais importante era que a criança tenha voz. A instituição de atendimento à criança deveria ser centrada nela, a criança como cocriadora do conhecimento que o busca na interação com seus pares, na relação com outra criança, e/ ou adultos. Assim, a infância é vista como um período em que a criança está significando e resignificando o mundo a sua volta, ela não estava em preparação para o futuro, que viria a ser, sim como alguém que é. As instituições de educação infantil deveriam oferecer o atendimento com base no princípio fundamental da educação e do cuidado como indissociáveis. Outro princípio elementar é de ter claro o objetivo do monitoramento e da avaliação da qualidade, sublinhando que o procedimento deve fundamentar-se no processo participativo e de consulta, de modo a desencadear um processo de negociação entre perspectivas diversas.

Tais medidas da UE vêm ao encontro dos debates realizados na Itália nos últimos 30 anos em torno da creche e da pré-escola e da sua qualidade no que diz respeito à oferta, o que está sendo oferecido às crianças pequenas e como. São propostos critérios e instrumentos avaliativos alicerçados sobre as especificidades da etapa educacional em questão e das diferenças regionais. Tais propostas não deixam de levar em consideração as famílias e a participação, tanto dos responsáveis pelas crianças quanto dos profissionais envolvidos e até mesmo das crianças, embora pequenas. Esses debates têm influenciado não só o campo acadêmico como também decisões políticas e a gestão.

No entanto, no que diz respeito aos países latino-americanos o quadro é bem diferente. Desde os anos de 1990, notou-se que as políticas de avaliação para Educação Infantil vêm tendo como objetivo a “prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental, vista como uma estratégia para o aumento da eficiência” (ROSEMBERG, 2001, p. 23). Muitas delas surgiram a partir de pesquisas sobre a avaliação do impacto da Educação Infantil no Ensino Fundamental. Tinham como finalidade avaliar programas educacionais voltados para as crianças de 0 a 6 anos que estavam em andamento e seus resultados eram

usados para argumentar em prol da manutenção e/ou da ampliação de recursos – “vale a pena investir na Educação Infantil” (ibidem).

Por outro lado, os modelos de avaliação para a Educação infantil dos países da Comunidade Europeia, dentre eles a Itália, têm inspirado modelos teóricos conceituais e a construção de propostas de indicadores em diferentes países da América Latina, dentre eles o Brasil. Os eixos sob os quais se articulam a Educação Infantil europeia – em especial no que se refere ao documento *Monitoring childcare services for Young*, alicerçado em políticas para a infância e a políticas para igualdade de oportunidades entre homens e mulheres - marcaram a história por reivindicação de direitos, também, no Brasil (CAMPOS, 1997; ROSEMBERG, 1989).

1. 4. Avaliação e Educação Infantil: o contexto brasileiro

No Brasil o debate da avaliação da qualidade no que tange à Educação Infantil é atual. Passamos por um processo de definição de uma política de avaliação⁶ voltada para a primeira infância. Inicialmente, havia uma tendência, a ser consolidada, de que as políticas de avaliação tinham foco na garantia de direitos das crianças em meio à expansão da creche e da pré-escola, ou seja, seu objetivo era avaliar a qualidade das instituições por meio da análise e reflexão do que era oferecido por elas às crianças. No segundo momento, em meio ao processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica acirram-se os debates em torno da sua avaliação e entra na discussão a possibilidade de avaliação das creches e, sobretudo, das pré-escolas por meio da avaliação das crianças, do seu desempenho escolar. Assim, como tem se dado esse processo de definição de uma política de avaliação voltada para a Educação Infantil? Qual é a tendência das políticas de avaliação para a primeira infância, em especial a pré-escola?

A Educação Infantil no Brasil tem a história marcada pela luta da educação como direito das crianças pequenas. Após o reconhecimento das crianças de 0 a 6 anos enquanto cidadãs pela Constituição Federal (CF) de 1988 e da Educação Infantil, creche e pré-escola, como primeira etapa da Educação Básica, passando a ser de responsabilidade dos municípios a sua oferta, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), ocorreu uma expansão significativa da oferta de creches e pré-escolas pelos sistemas públicos municipais de ensino. A expansão das redes públicas municipais se deu, mesmo que em

⁶ Trata-se da análise do impacto da política e dos processos pelos quais ela está sendo implementada (PALUMBO, 1994).

pequeno número, pela criação de creches e pré-escolas municipais com profissionais concursados e com prédios construídos pelas prefeituras e, principalmente, por meio de convênios das prefeituras com creches comunitárias e/ou filantrópicas e pelo aumento do número de crianças por turma. A infraestrutura, a formação dos profissionais, as práticas pedagógicas de grande parte das instituições deixavam muito a desejar. Foi nesse contexto que surgiam as primeiras iniciativas voltadas para a qualidade e para a avaliação da Educação Infantil.

A discussão em torno da avaliação da qualidade da Educação Infantil tem início ainda nos anos de 1980, mas só passa a tomar forma nos anos que antecederam a promulgação da LDB/1996. Entrava em pauta a questão da qualidade na Educação Infantil e como avaliá-la (MORO E SOUSA, 2014). Nesse sentido, foram realizadas pelo MEC várias publicações, de 1994 a 1996. Dentre elas destacaram-se os documentos *Políticas Nacionais de Educação Infantil* e *Critérios para o atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*. O primeiro documento, publicado em 1994, é considerado um importante marco na discussão da avaliação da qualidade. Foi elaborado pelas professoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos e inspirado no documento *Monitoring childcare services for Young* da UE (CAMPOS, 2018) e tem como foco garantir que os direitos das crianças fossem respeitados. A proposta foi que fosse fomentada a reflexão e a implementação da qualidade por meio de ações de discussão e formação.

Em 2005, foi publicada *Política Nacional de Educação Infantil: direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação*. O documento faz referência à avaliação das políticas, das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico realizado pela própria instituição e a comunidade escolar, “o que indicava à avaliação com vistas às novas políticas ou a adequação as que à época estavam em vigor” (MEC/SEB/COEDI, 2015, p.15).

Em 2006, foram publicados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil*.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são divididos em dois volumes. O primeiro volume aborda os fundamentos para a definição de parâmetros de qualidade, que vai das concepções de criança às principais tendências identificadas nas pesquisas sobre o tema da qualidade e Educação Infantil. No documento, também, estão presentes textos legais e polêmicas relacionadas à temática em questão. O segundo volume discute a diferença entre indicadores e parâmetros; as características e os cuidados com as crianças nas instituições educacionais voltadas para a primeira etapa da Educação Básica, e

apresenta os parâmetros nacionais de qualidade para essas instituições, o que abarca a proposta pedagógica, a gestão das unidades escolares, as relações entre os diferentes profissionais que nela atuam e a infraestrutura dos espaços.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil tratam da qualidade do espaço físico e dos prédios das escolas de Educação Infantil. O documento discute a relação entre espaço físico, projeto pedagógico, desenvolvimento da criança e adequação ao ambiente. Procura levar a reflexão da importância dos espaços, seus projetos arquitetônicos, para o processo educacional, sobretudo, no que diz respeito às crianças pequenas, que vivenciam e experimentam o mundo pelo corpo.

Dos anos de 1990 até o início dos anos 2000, os documentos publicados pelo MEC apontam para uma avaliação formativa com a função reguladora. Por um lado, há a preocupação da interpretação da realidade e da participação dos professores e membros da comunidade escolar considerando o seu contexto - através da tríade: interpretação da realidade, questionamento e a busca da intencionalidade do sujeito diante da realidade -, por outro, tinha a finalidade de verificar se de modo eficiente e eficaz o grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados ou esperados estavam sendo atingidos (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013).

A avaliação ia ao encontro das demandas da Educação Infantil, que naquele contexto deslocava-se da esfera assistencial para a educacional e, diante da precariedade das creches e pré-escolas, era evidente a necessidade de um patamar mínimo de qualidade para o atendimento das crianças. Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apontaram como motivos para a baixa qualidade no atendimento: problemas de infraestrutura e muitas vezes com espaços adaptados, falta de materiais didáticos pedagógicos, como livros de literatura infantil, brinquedos etc., ausência de projeto político pedagógico, baixa qualificação dos profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças. A Educação Infantil, à época recém instituída como primeira etapa da Educação Básica pela LDB/1996, buscava, então, se consolidar por meio de documentos reguladores e orientadores publicados pelo MEC.

Ainda no movimento de consolidação da Educação Infantil enquanto etapa educacional, no final dos anos 2000, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade que reconfigurava a relação entre avaliação, qualidade e Educação Infantil. A pré-escola passou a ter sua oferta obrigatória pelo Estado, materializado na figura dos municípios conforme determina a CF de 1988, e passou a fazer parte dos programas suplementares de materiais didáticos-escolares,

transporte, alimentação e assistência à saúde. Era reafirmada a pré-escola como primeira etapa da Educação Básica.

Ainda em 2009, foi aprovada a revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de janeiro de 2009. As DCNEI mantiveram o seu caráter mandatório para todas as creches e pré-escolas e o objetivo de orientar as práticas pedagógicas cotidianas. A nova versão procurava aprimorar os pontos abordados na versão anterior, os explicitando melhor e de maneira mais extensa.

No que tange à avaliação do documento, recomenda que seja um processo educativo ofertado às crianças e vivenciado por elas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Para isso deve ser realizado o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado juntos às crianças, de modo a assegurar a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa quanto na transição para o Ensino Fundamental.

A avaliação também é vista como um importante elemento de interlocução com as famílias (Art. 10 e 11). A intenção é que a avaliação auxilie na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, em especial, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sem fragilizar as especificidades próprias dessa etapa e não antecipar tempos, espaços, rotina e práticas que competem as crianças mais velhas, a próxima etapa educacional, o Ensino Fundamental.

Em 2009, também foram publicados pelo MEC os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* e as *Políticas de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*, em parceria com a UNESCO. Este foi produzido a partir de um estudo sobre as competências governamentais, os indicadores de acesso e as condições de oferta de vagas, a questão da qualidade, com base no balanço do resultado das pesquisas, e o financiamento das políticas e serviços. Os *Indicadores de Qualidade* consistiam num instrumento de autoavaliação das instituições de Educação Infantil baseado em princípios democráticos e participativos. Nele sugere-se que participem do processo autoavaliativo toda a comunidade escolar em processo aberto, reflitam e discutam sobre os indicadores propostos no documento, a fim de melhorar a qualidade, culminando com a elaboração e execução de um plano de ações para a melhoria. Os indicadores, ao longo do texto, discutem o conceito de qualidade sob a perspectiva da negociação, uma qualidade flexível e negociável com os diferentes sujeitos que participam do processo educativo, sem deixar de levar em conta os direitos, as necessidades e as demandas das crianças pequenas. O documento avalia: “as políticas públicas; as propostas pedagógicas das instituições; a relação estabelecida com as crianças; a formação regular e continuada dos

professores e demais profissionais, a infraestrutura necessária para seu funcionamento” (MEC/SEB/COEDI, 2015, p.16).

Dois anos mais tarde, em 2011, eram colocadas em pauta pelo governo federal duas propostas divergentes de avaliação voltadas para a Educação Infantil. A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada à Presidência da República, propunha a utilização do instrumento norte-americano Ages and Stages Questionnaire, o ASQ-3, de avaliação de larga escala do desempenho das crianças de 0 a 5 anos, “como projeto piloto na cidade do Rio de Janeiro com pretensão de ampliação para todo o território nacional” (CASTRO E SOUZA, 2017) que não foi a diante. O MEC, por meio da Portaria nº 1147/2011, instituía um Grupo de Trabalho, composto por especialistas, para produzir diretrizes e metodologias que viessem a contribuir para a definição de políticas públicas de avaliação da Educação Infantil, ou seja, “avaliar se a Educação Infantil tem cumprido a sua função social, respeitando as diretrizes e parâmetros de qualidade estabelecidos para essa etapa educacional” (CASTRO E SOUZA, 2017, p.35).

Como resultado desse Grupo de Trabalho, era divulgado, em 2012, o documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática e avaliação* (BRASIL, 2012). O documento aponta a necessidade de uma política nacional de avaliação da Educação Infantil que contasse com a articulação e diálogo entre o governo federal e os municípios, responsáveis pela Educação Infantil. Além disso, estabelece que deviam ser respeitadas as especificidades da primeira etapa da Educação Básica e que a sua avaliação não deveria seguir o desenho das avaliações já existentes do Ensino Fundamental e Médio. Propõe que seja realizada uma avaliação abrangente que envolvesse desde órgãos da administração pública - como, por exemplo: as secretarias municipais de educação - as unidades escolares, de modo que fossem produzidas informações que colaborassem nas decisões e ações em diferentes instâncias governamentais. O documento define a avaliação “como processo, que requer atividades interrelacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas” (BRASIL, 2012, p.11), isto é, a avaliação compreendida como processo formativo com vistas à melhoria da qualidade educacional. De acordo com Rosemberg (2013), o documento trouxe importantes orientações para a criação da política de avaliação da Educação Infantil.

Em 2013, foram criadas comissões para a elaboração de propostas de avaliação da Educação Infantil. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a publicação da Portaria nº 505/2013, instituiu a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil com o objetivo de contribuir com proposições junto ao instituto para a

implementação da avaliação da Educação Infantil em âmbito nacional, sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do INEP. Esta também coordenou o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por diferentes entidades e criado pela Portaria do INEP nº. 360 com a finalidade de discutir e analisar, discutir e sugerir melhorias para o aprimoramento da proposta que vinha sendo desenhada pelos especialistas.

No ano seguinte, em 2014, era publicada no diário oficial da União a Lei nº. 13.005/2014, que instituía o PNE (2014-2024), que em diferentes metas e estratégias traz desafios relativos a avaliação da qualidade. A melhoria da qualidade da educação nacional é apresentada como uma das diretrizes do documento (Art.2).

A Meta 1 em sua Estratégia 1.6 se refere à avaliação da Educação Infantil e apresenta elementos para definir os parâmetros de qualidade:

1.6 - Implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

A Estratégia 1.6, dialoga diretamente com outra estratégia:

1.5 - Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil. (PNE (2014-2024), OBSERVATÓRIO DO PNE)

O programa nacional em questão é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública Escolar de Educação Infantil (PRO-INFÂNCIA), criado em 2007. Além da construção de unidades de Educação infantil, “são destinados recursos para equipar as unidades de educação infantil em fase final de construção, com itens padronizados e adequados ao seu funcionamento”. Não há dúvida de que o Proinfância é um importante programa para o Brasil atingir a Meta 1 do PNE- 2014-2024.

Estão ainda articuladas a estratégia 1.6, as estratégias 1.8 e 1.9. Elas focalizam dois elementos importantes relacionados à qualidade: a formação de professores e a elaboração de currículos e propostas pedagógicas a fim de incorporar a eles os avanços do campo da Educação Infantil. De acordo com Campos, Esposito e Gimenes (2014), os sistemas educacionais devem tomar como base no processo de elaboração das suas propostas pedagógicas e currículos as DCNEI, de forma a traduzir seus princípios na organização e nas práticas presentes nas creches e pré-escolas, respeitando as suas condições e características

locais. Assim, a avaliação proposta na estratégia 1.6 depende das orientações curriculares que fundamentaram e fundamentam os parâmetros de qualidade mencionados nas estratégias.

A estratégia 1.6 para a avaliação da Educação Infantil toma como referência os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (volumes 1 e 2), publicado em 2006, e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado em 2009. Em ambos os documentos, a qualidade é abordada de maneira ampla e entendida como “um conceito socialmente construído, sujeito a negociações, que depende do contexto e baseado nos direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades” (BRASIL, 2006a, vol 1, p. 24). Os Indicadores apesar de serem instrumentos de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil não foram criados com a finalidade de avaliar os parâmetros nacionais de qualidade. Isto fica evidente no documento Monitoramento dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado em 2011, que se trata de um estudo exploratório do uso de indicadores junto a 7.273 municípios. Revela que os indicadores fomentam debates em torno avaliação da qualidade e, em função da sua amplitude, constatou-se a ausência de instrumentos e mecanismo de avaliação e da formação de professores.

Na busca por apontar caminhos de instrumentos de avaliação da Educação Infantil foi elaborado o documento Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, publicado em 2012. O documento propõe diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, esta última entendida da seguinte maneira:

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto, a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2012, p.13)

A proposta de avaliação na e da Educação Infantil, apresentada no documento, privilegia a avaliação institucional, que abrange a análise da instituição educativa como um todo,

(...) nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento

das decisões tomadas pelo coletivo da instituição, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas, suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos (BRASIL, 2012, p. 15).

A avaliação da instituição abrange não só a infra-estrutura, mas também a forma como se organiza a instituição no âmbito administrativo, as práticas pedagógicas - seu planejamento e desenvolvimento - , a formação de professores e suas condições de trabalho e a participação da comunidade escolar - opiniões, críticas e sugestões, assim como seus registros e debates crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância. A avaliação institucional tomada numa perspectiva formativa, pois possibilita a avaliação dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos e o conjunto de ações estabelecidas, o projeto pedagógico, comparando com o que foi executado, estando previsto ou não. Considera os percursos ocorridos ao longo do processo de implementação das ações previstas no projeto pedagógico assim como os obstáculos que esse as práticas educativas sejam de qualidade. Além disso, possibilita a reflexão fundamentada em dados de maneira coletiva, visando desencadear mudanças ao por em diálogo as informações. A avaliação institucional como importante instrumento para reconstrução das práticas pedagógicas, “resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias da rede de ensino” (BRASIL, 2012, p. 16, 17).

A avaliação institucional pode ser realizada tanto pela autoavaliação quanto pela avaliação externa. A autoavaliação definida como um conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da instituição educativa que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção – professores, outros profissionais da instituição, alunos e pais (SOUSA, 2009). A avaliação externa compreendida pela análise da instituição por alguém de fora dela, tal como agentes públicos ou entidades da comunidade escolar. Essa perspectiva toma como base os estudos de avaliação da Educação Infantil desenvolvidos na Universidade de Pavia, coordenado por Bondioli e Becchi (2003), que tomam como foco o contexto educativo.

Em síntese, o documento Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação afirma que

Para construir uma cultura de avaliação na e da educação infantil e fortalecer a concepção de avaliação participativa associada à definição de um conjunto de indicadores de gestão educacional, cabe ao MEC/SEB divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2012, p.26)

Assim, a concepção de avaliação e qualidade presente nos documentos oficiais para a Educação Infantil a respeito da avaliação da qualidade dialogam com o PNE (2014-2024) nas estratégias da Meta 1 mencionadas acima, sobretudo com a meta 1.6. As publicações do MEC apontam caminhos que têm como referência a avaliação na e da Educação infantil baseada na avaliação participativa, apontam para a avaliação em contexto, uma autoavaliação institucional. O que vai ao encontro da estratégia 7.4, da Meta 7, que postula:

Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da Educação e o aprimoramento da gestão democrática. (PNE (2014-2024), OBSERVATÓRIO DO PNE)

Fica clara a articulação entre a estratégia 1.6, da Meta 1, e a estratégia 7.4, da Meta 7, do PNE (2014-2014).

O PNE (2014-2014) determina ainda a criação do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (Sinaeb) (Art.11) com o objetivo de constituir “uma fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para orientação de políticas públicas desse nível de ensino”, dentre as suas etapas estava a Educação Infantil. Além de no seu primeiro parágrafo, no segundo inciso prevê a criação de

“indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes”. (PNE (2014-2014)).

Na tentativa de atender a necessidade de um instrumento de avaliação da Educação Infantil, em 2015, foi proposta a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e elaborada pela Daeb/INEP a minuta da portaria referente à sua criação. De acordo com Castro e Souza (2017), a avaliação tinha o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de acesso e oferta na creche e na pré-escola pelos sistemas de ensino em âmbito nacional, no que se referia à infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos etc., e “fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas” (p.47). Seria realizada de forma censitária em instituições públicas e/ou conveniadas e de forma amostral em instituições privada com periodicidade bianual, em anos pares. Aplicariam questionários aos gestores, profissionais das instituições e sistemas de Educação Infantil nos moldes dos indicadores de qualidade, tomados como referência na elaboração da proposta.

No entanto, essa proposta de avaliação da Educação Infantil não vingou. A portaria que regulamentaria a proposta foi publicada um ano depois em maio de 2016, a Portaria do MEC nº 369/2016. O documento legal instituía o Sinaeb e fazia parte dele a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com a sua realização prevista para 2017 nos moldes propostos pela Deab/INEP. Ainda em 2016 essa portaria foi revogada pela Portaria do MEC nº 981, do dia 16 de agosto, sob a justificativa de que era necessário aguardar a finalização das revisões da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Para Moro (2017), a revogação do Sinaeb e, conseqüentemente, da ANEI, representou a estagnação da busca por melhoria da qualidade da Educação Infantil. O Sinaeb abria a possibilidade de análise da qualidade da primeira etapa da Educação Básica com a formulação dos seus indicadores baseada em pontos relacionados ao contexto das instituições educacionais para a primeira infância, tais como: a gestão, a infraestrutura do espaço físico, o quadro pessoal, os recursos pedagógicos, a acessibilidade, dentre outros. O levantamento desses dados seria realizado a cada dois anos com o objetivo de orientar e reorientar as políticas públicas para essa etapa educacional.

O documento mais recente publicado pelo MEC, até o presente momento, é o *Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*, de 2015. Foi resultado da pesquisa Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação em Contexto que tinha como objetivo trazer contribuições para a política nacional e tratava-se de uma parceria técnica e financeira da COEDI/SEB/MEC. Participaram da pesquisa: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Università degli studi di Pavia (UNIPV), Itália, por meio de convênio.

A pesquisa sugere a avaliação de contexto da Educação Infantil. Desta participam todos os atores envolvidos no contexto no qual se dá o processo educacional junto às crianças da primeira infância – incluem gestores, equipes técnicas, professores etc. Nota-se ao longo de toda a publicação que é levada em conta a trajetória das políticas e ações direcionadas para a discussão da qualidade, da avaliação e da Educação Infantil. Toma como referência não só os documentos oficiais publicados sobre a temática em questão como também as diferentes experiências de avaliação realizadas na Itália com os instrumentos italianos ISQUEN e AVSI. A pesquisa aponta caminhos para a elaboração de um instrumento brasileiro de Avaliação da Educação Infantil.

A partir de meados dos anos 2000, o MEC fomentou iniciativas a respeito da Educação Infantil e da avaliação que se deslocavam da avaliação da segunda geração,

tendencialmente, à quarta geração. Esta tem como base a ideia da avaliação como processo formativo que se dá pela autoavaliação, simetria do poder na relação social e na negociação. Isto ficava evidente nos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* e nos demais documentos publicados nos últimos anos com a autoavaliação dos professores, que ocupam um lugar de atores sociais no qual o seu juízo de valor importa, assim como os demais membros da comunidade escolar, e a negociação dos diferentes juízos de valor com o objetivo de chegar a um consenso a fim de se constituir no processo formativo para a melhoria da qualidade.

Por outro lado, também se fez presente no debate a defesa da avaliação inspirada nos modelos do Ensino Fundamental e Médio. As avaliações de larga escala eram tomadas como indicadoras da qualidade, e o desempenho cognitivo dos alunos era medido por provas (ROSEMBERG, 2013).

A consolidação da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica é atravessada pela questão da avaliação da sua qualidade. De acordo com Rosemberg (2013, p.48) no momento atual, surge um duplo movimento: “o de incorporação da Educação Infantil nas políticas de avaliação da Educação Básica; e, outro mais intenso, que busca a incorporação da avaliação como tema, evocando uma atenção específica para a política de Educação Infantil”.

De acordo com Palumbo (1994), o ciclo de políticas trata de uma representação abstrata dos estágios de elaboração de uma política. É um processo contínuo e nunca estático, mudanças e transformações podem ser feitas durante todo o ciclo. Os estágios do ciclo das políticas são: *a organização da agenda* – significa que a questão se tornou um problema com o qual a agência governamental, tal como o corpo legislativo ou uma agência administrativa lidará; *formulação* – o problema é definido, interesses são agregados em apoio ou oposição a ele, uma determinada abordagem para solucionar o problema é adotada; *implantação* – partes ausentes na política são geradas, programas são criados e aspectos da política são modificados para atender as necessidades, recursos e exigências das agências implementadoras e daqueles que almejam atender; *avaliação* – analisados os impactos das políticas e os processos pelos quais está sendo implementada; e *término* – a política pode ser descontinuada por perda de apoio ou de recursos financeiros ou não estar alcançando suas metas. É importante dizer que dentro desse ciclo podem haver subciclos, que vão da implementação a avaliação, com frequências ajustadas e com base no conhecimento sobre o impacto ou deficiências da política (PALUMBO, 1994, p. 49-51).

Com base nisso, Rosemberg (2013) afirma que a Educação Infantil ao integrar Educação Básica a avaliação da sua qualidade passou a ser vista como um problema social e entrou na agenda política, sendo formuladas e implementadas ações com a intenção de solucionar o problema.

Em outras palavras, na primeira etapa da Educação Básica há muito tempo já se realizam avaliações da e na Educação Infantil. Porém, a avaliação não era vista como um problema social, demarcando um campo do conhecimento e ação política. Ao ser definida como problema social e entrar na agenda política, passa a existir a disputa pela definição da abordagem a ser adotada para avaliação da qualidade. Isso pode ser visto de maneira clara, a partir de 2011, com a ação de outro ministério, sem ser o da educação, voltada para a Educação Infantil no que tange à avaliação da qualidade e a revogação da Portaria do MEC nº. 369/2016. A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com a obrigatoriedade da pré-escola pela EC nº. 59/2009, deu início a disputas pela abordagem a ser adotada para avaliação dessa etapa educacional, sobretudo no que tange à pré-escola, tendo em vista o investimento de recursos nesta etapa educacional.

1. 5. Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica consistiu no levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de teses e dissertações da Capes⁷, a escolha por essas bases de dados se deu em função da relevância delas no campo da pesquisa educacional.

Com o auxílio da bibliotecária do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Érica Rezende, foi realizada a busca no Banco de Tese e Dissertações da Capes e no BDTD com as estratégias de busca⁸: “avaliação da educação infantil”, “qualidade da educação infantil”, “educação infantil” e “pré-escola” – ora separadas, ora conjugadas. A escolha das estratégias se deu pela temática abordada pela tese quanto pela proximidade e diálogo das temáticas de avaliação e qualidade. É importante mencionar que não foi possível identificar com precisão

⁷ Os artigos, teses e dissertações que se relacionam com os objetivos estão listados ao final do projeto.

⁸ Diferente da busca por palavras chave, a pesquisa engloba o título, o resumo e as palavras-chave das teses e dissertações. A opção por estratégia de busca e não palavras-chaves se deu em função da imprecisão dos autores ao escolher as palavras-chave, na maioria das vezes, sem nenhuma consulta ao Thesaurus, e dos programas de pós-graduação ao inserir as informações das teses e dissertações na Plataforma Sucupira que alimenta o Banco de Teses e Dissertações da Capes.

o tema de algumas teses e dissertações, pois não estavam disponíveis os resumos de pesquisas anteriores a 2012, ano de criação da Plataforma Sucupira.

No Banco de teses e dissertações da CAPES a busca com a estratégia “qualidade da educação infantil” foram encontradas 66 teses e dissertações, 12 teses e 54 dissertações, de 1996 a 2018, defendidas em 12 programas de pós-graduação, 10 deles acadêmicos e 2 profissionais. Os programas de pós-graduação acadêmicos estão localizados em diferentes áreas: educação (52); psicologia (2); gestão e avaliação da educação pública (2); educação, culturas e identidade das instituições de ensino (1); consumo, cotidiano e desenvolvimento social (1); ciência do movimento humano (1); direito (1); planejamento da política pública (1); educação, história, política e sociedade (1) e educação especial (educação do indivíduo especial) (1). Já os programas profissionais eram: educação (1) e gestão e tecnologia aplicada à educação (1). Das 66 teses e dissertações, 30 estão com o seu resumo indisponível no banco de teses e dissertações da CAPES, não sendo possível identificar com precisão a temática abordada. As outras 36 teses e dissertações abordavam temáticas variadas relacionadas à educação e a infância, sendo que 18 abordavam temáticas relacionadas à qualidade e a Educação Infantil com diversos enfoques, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Número de teses encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, de 1996 a 2018, que abordam temáticas relacionadas à qualidade e a Educação Infantil.

TEMÁTICAS	NÚMERO DE TESES
Avaliação	8
Gestão	4
Financiamento	4
Direito à educação	1
Programa Pró-infância	1
Total	18

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018)

Do total de 18 teses e dissertações com as temáticas mencionadas acima, 15 trazem em seu título os termos “qualidade e avaliação” ou, apenas, “qualidade” combinados com “Educação Infantil” e/ou “pré-escola”. Dentre os trabalhos acadêmicos destaque: Pimenta (2017) e Ribeiro (2010) por abordarem a temática da avaliação da qualidade.

A dissertação de mestrado de Ribeiro (2010) intitulada “A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches na cidade de São Paulo” foi realizada no programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Maria Malta Campos. O trabalho descreve e analisa o processo de autoavaliação realizado em quatro creches conveniadas com base nos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, a fim de compreender como a comunidade escolar – professores, pais, direção, coordenação pedagógica, dentre outros - participa e contribui para o processo de construção da qualidade na autoavaliação. Tem como ponto de partida para a sua investigação a discussão do tema da qualidade da Educação Infantil no âmbito das políticas públicas brasileiras presentes nos documentos oficiais e na literatura especializada na temática. A autora conclui que o processo autoavaliativo por meio dos Indicadores não distribui o poder entre os seus participantes, mas, na contramão do que propõe, instiga a sua disputa, mesmo diante de alguns consensos negociados pelo grupo. O estudo de Ribeiro traz contribuições para pensar a metodologia proposta nesta tese.

A pesquisa de doutorado de Pimenta (2017) desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Professora Sandra Zákia. A tese “Avaliações municipais de Educação Infantil: contribuições para garantia do direito à educação das crianças brasileiras?” analisa as iniciativas implementadas por municípios paulistas com a intenção de evidenciar as potencialidades de modo a contribuir com a garantia do direito das crianças à Educação Infantil de qualidade. Um dos seus procedimentos metodológicos da pesquisa é a sistematização de dados sobre iniciativas de avaliação da educação infantil conduzida e realizada por municípios brasileiros. Esse mapeamento, além de subsidiar elementos balizadores para a elaboração de indicadores para pensar a formulação de futuras avaliações para a primeira infância, constatou que a maioria das iniciativas avaliativas voltadas para a pré-escola tendem a enfatizar a avaliação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita com o objetivo de medir a aprendizagem das crianças. Também, revelou que há, mesmo que em pequeno número, iniciativas que adotam o processo de autoavaliação institucional combinados com avaliações externas. O trabalho de Pimenta (2017) dialoga diretamente com o tema desta tese, em especial em relação à leitura e a escrita, a qualidade e a avaliação.

Foram encontradas com a estratégia de busca “avaliação da Educação Infantil”: 2 teses e 12 dissertações, totalizando 14 teses e dissertações, de 2007 a 2018, distribuídas em 5 programas de pós-graduação, sendo 3 delas oferecidas no âmbito do mestrado profissional. Os programas de pós-graduação acadêmica são assim distribuídos: em educação (10) e

avaliação (1) e os profissionais em gestão educacional (1), gestão em organizações aprendentes (1) e gestão e avaliação (1). Do total de 14 teses e dissertações, 4 abordam a temática da qualidade e da educação infantil e 3 avaliação e educação infantil, ambas as temáticas são abordadas sob diferentes perspectivas, conforme pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de teses por perspectiva relativas às temáticas: Qualidade e Educação Infantil e Avaliação e Educação infantil- 2007-2018

PERSPECTIVA	NÚMERO DE TESES
Qualidade da expansão do direito à educação infantil	1
Financiamento público	1
Avaliação da qualidade	2
Avaliação institucional	1
Políticas públicas de avaliação e educação infantil	1
Estado da arte da avaliação no campo da educação infantil	1
Total	7

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018)

Desses trabalhos, três apareceram na busca com a estratégia “qualidade da Educação Infantil” mais de uma vez. Uma importante consideração é que, durante o rastreamento com a estratégia “avaliação da Educação Infantil”, foram encontradas teses e dissertações de temáticas que não dialogavam com o tema abordado nesta pesquisa. Outra consideração é que 5 dos 14 trabalhos encontrados datam de período anterior à criação da Plataforma Sucupira e um deles apresenta em seu título as palavras “avaliação” e “Educação Infantil” juntas, mas o trabalho tinha como foco a avaliação da aprendizagem das crianças de 3 a 6 anos, não dialogando com esta tese.

Foram realizadas consultas na BDTD que procuraram conjugar duas ou mais estratégias de busca. Na primeira consulta conjugamos as estratégias de busca “avaliação da qualidade” e “Educação Infantil” e foram encontradas 10 teses e dissertações, 4 teses e 6 dissertações, distribuídas entre os anos de 2007 e 2018. Dentre essas pesquisas destaco os trabalhos de Moraes (2014) e Silveira (2009).

A tese de Moraes (2014), intitulada “Avaliação institucional na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas” aborda a autoavaliação institucional

realizada em três instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de Campinas, São Paulo, e aponta esse tipo de avaliação como importante estratégia para a melhoria da qualidade, almejada pelos atores dos campos da pesquisa e alcançada com a participação deles.

Silveira (2009) em sua dissertação “Qualidade do atendimento em creches: análise de uma escala de avaliação”, desenvolvida no programa de pós-graduação em psicologia da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, discute a qualidade das instituições destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa usa como instrumento para a avaliação da qualidade a escala norte-americana *Infanti Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (ITERS-R)* em 3 instituições distintas - uma universitária, uma municipal e uma filantrópica. A autora conclui que a reflexão dos docentes sobre a sua prática é fundamental para a melhoria da qualidade das instituições educacionais voltadas para a primeira infância.

No rastreamento com as estratégias de busca “avaliação da Educação Infantil”, “leitura e escrita” e “pré-escola”. Foram encontradas 15 teses e dissertações, duas delas apareciam mais de uma vez, sendo o número de trabalhos encontrados reduzido a 13 (5 teses e 8 dissertações), distribuídas entre os anos 1998 a 2018. Do total de 13 pesquisas, 7 delas eram relacionadas ao campo educacional. Dentre elas destaco duas: uma discutia a avaliação na Educação Infantil no que tange à linguagem de modo amplo e a outra a questão do conhecimento das crianças em idade pré-escolar em situação de vulnerabilidade e o impacto de práticas com a leitura e escrita vistas como práticas sociais e parte da cultura para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Apesar dos dois trabalhos contemplarem a leitura e a escrita, não dialogavam com a proposta de pesquisa aqui apresentada no que diz respeito à concepção de linguagem aqui adotada.

A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD apontou o desenvolvimento de estudos, em sua maioria junto a universidades paulistas, que buscavam analisar instrumentos de avaliação da Educação Infantil e avaliar a qualidade das práticas tanto na creche, quanto na pré-escola, mas sem focar numa área específica. Não foram encontradas produções acadêmicas que discutissem a qualidade das práticas de oralidade, leitura e escrita no contexto da pré-escola e tampouco foi encontrada a uma metodologia de avaliação do contexto educativo. Com este levantamento, podemos observar que há um número reduzido de pesquisas brasileiras no campo educacional que discutem avaliação da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito às questões de leitura e escrita. Frente à obrigatoriedade escolar aos quatro anos e as pressões pela alfabetização das crianças cada vez mais cedo, com consequências na pré-escola, consideramos a temática desta tese relevante

tanto pela discussão de avaliação da Educação Infantil numa perspectiva democrática, dialógica e formativa com vistas na melhoria da oferta educativa, quanto pelo campo da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, esta tese, ao discutir a avaliação de contexto das práticas supracitadas e desenvolver um instrumento para essa finalidade, poderá trazer contribuições para as políticas e práticas educativas.

No próximo capítulo apresento a metodologia adotada neste estudo.

2. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado
o semelhante
o indiferente
(...)

Diálogo consigo mesmo
Com a noite
os astros
(...)

Escolhe o teu melhor diálogo
e tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.

Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

(Carlos Drummond de Andrade, O Constante Diálogo)

Drummond convida o leitor ao diálogo e pede que escolha a “tua melhor palavra”. Depois, provoca o leitor ao silêncio. Faz um novo convite. Avisa que o silêncio, nele ou com ele, mesmo na ausência de palavras o diálogo se faz presente. Ele é a ponte que não só nos liga ou conecta ao poeta, é o se colocar diante do outro, no auditório social que está conosco, no outro ausente, mas presente na memória, no afeto que afeta.

O diálogo está presente na vida e em várias esferas e domínios da ciência, da arte, da vida. Dentre eles está o domínio da pesquisa. Ao pesquisar, fazer ciência, o homem escolhe um objeto a ser estudado e conhecido. Ao se colocar diante desse objeto, se relaciona com ele, dialoga, assim como o poeta menciona ao dizer que “dialogamos com o mineral, (...) com os outros, os astros”. O diálogo presente na pesquisa fica ainda mais evidente quando estamos diante de sujeitos, pessoas com quem compartilhamos a investigação, na relação, nas expressões, nas entonações e nas palavras.

Quando falamos em Ciências Humanas, em que o seu objeto é o homem, ela se constrói na interlocução, é dialógica pela própria natureza, ainda que as vozes do outro sejam silenciadas. O homem é um ser que se auto revela, coloca-se em relação com o mundo a sua volta e se expressa livremente (BAKHTIN, 2003), inclusive nos silêncios. O poeta nos revela, assim como Bakhtin, a existência de vários diálogos e a natureza dialógica do homem. As Ciências Humanas, pelo filósofo russo, são vistas como ciências do diálogo.

Neste capítulo apresentamos as nossas escolhas teórico-metodológicas com as quais procuramos avaliar os contextos educativos no que diz respeito às práticas de oralidade,

leitura e escrita na pré-escola. Dialogamos com Bakhtin (1995, 2003) para tecer a concepção de pesquisa e de objeto e com autores que discutem a avaliação de contexto (BONDIOLI, 2004; SAVIO, 2018; BONDIOLI E SAVIO, 2013).

2. 1. Escolhas metodológicas

Tomamos como um dos pilares deste trabalho a escolha da teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin e suas considerações sobre pesquisa em Ciências Humanas. Ciências que tratam do homem, “o ser expressivo e falante”, que nunca coincide consigo mesmo, sendo inesgotáveis os sentidos e os significados que produz nas suas interrelações (BAKHTIN, 2003, p. 395). É a ciência que se debruça sobre o homem tomando como objeto as suas especificidades. “O homem em sua especificidade humana se exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que em potencial)” (BAKHTIN, 2003, p.312). Logo,

o espaço principal de reflexão das Ciências Humanas está na linguagem - nos questionamentos dos seus diferentes discursos, na compreensão da realidade, no produto das ações humanas no mundo, permeados de sentidos constituídos coletivamente, sempre renovados e renascidos na relação com o outro a cada situação (CORSINO, 2015b, p. 194).

As Ciências Humanas pelas lentes bakhtinianas são entendidas como as ciências do discurso, ou seja, das interpretações de textos criados pelos sujeitos em diferentes situações e contextos. Tal interpretação constrói-se nas relações entre pesquisador e pesquisados, ambos sujeitos falantes e expressivos, portanto, na fala e na escuta, nas possíveis trocas entre eles. A pesquisa é entendida como a relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, a interação social no centro do estudo dos fenômenos humanos (FREITAS, 2003).

Ainda com base nas ideias bakhtinianas, trazemos como pressuposto teórico o conceito de dialogismo para pensar a linguagem. O dialogismo é constitutivo da concepção de linguagem de Bakhtin. A interação social, realizada por uma ou mais enunciações, é entendida como a unidade real da linguagem e cada enunciação compreende o verbal e o extraverbal - olhares, expressões, gestos. Ambos variam de acordo com a situação e o auditório social, sem os quais a compreensão não é possível. A enunciação enquanto unidade significativa elaborada “assume uma forma fixa precisa no processo constituído por uma interação verbal particular, (...) um tipo particular de intercâmbio comunicativo social” (VOLOCHÍNOV, 2013 p.159). A interação verbal implica na compreensão da enunciação, que se constitui necessariamente enquanto tal por meio de uma ou mais respostas, verbal e/ou extraverbal, dos participantes da enunciação. A comunicação verbal, seja ela de qualquer

tipo, se desenvolve pelo intercâmbio de enunciações, sob a forma de diálogo. Este “representa a forma mais natural de linguagem” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163).

A perspectiva dialógico-discursiva da linguagem compreende a língua como interação verbal realizada por meio de falas ou enunciações: “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1995, p.123). Para o autor, a língua entendida como um sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica, pois tal abstração não dá conta de maneira adequada da realidade da língua. Os enunciados como unidades de comunicação evidenciam que, embora, a língua tenha regras – que são definidas socialmente – são os gestos, os acentos e as entonações relacionados com as intenções comunicativas e o contexto que realizam a comunicação. A linguagem é compreendida para além do código e atravessada por relações sociais, contextos e situações enunciativas. Todas as pessoas, em suas enunciações, tomam como base a sua visão de mundo e as possíveis respostas do outro para escolher as palavras, sua organização e composição, bem como a entonação.

Dentro dessa perspectiva, Corsino *et al.* (2016) postulam que as práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita na pré-escola precisam considerar as interações verbais como um fenômeno social, que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. As autoras reconhecem que as crianças se constituem como seres de linguagem nas interações que estabelecem com o mundo. Isto implica em práticas educativas que desde o planejamento até as ações realizadas junto com as crianças consideram os contextos discursivos em que elas estão inseridas para propor situações de aprendizagem significativas. O que só é possível a partir da escuta das respostas das crianças e da réplica dos professores como continuidade dos movimentos das crianças. O trabalho pedagógico com a linguagem na Educação Infantil precisa considerar os contextos enunciativos nos quais as crianças estão inseridas, para além da escola, e articular saberes e conhecimentos de modo a afetar o outro e mobilizá-lo para o novo, uma perspectiva discursivo-dialógica de linguagem.

De acordo com a concepção bakhtiniana, as Ciências Humanas são entendidas como a ciência do discurso e caracterizadas pelo diálogo, sendo o texto da pesquisa tecido no encontro do pesquisador com o pesquisado. As Ciências Humanas não falam dele, mas com ele, o seu objeto, o homem. Como explica Freitas (2010, p. 17),

O pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (FREITAS, 2002, p.24). Dessa maneira o pesquisador e o pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva e ativa.

Oliveira e Castro (2009, p.453) afirmam que “o pesquisador não se coloca fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas como um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação”. A presença do pesquisador no campo da pesquisa por si só já é uma intervenção, ou seja, o fato do pesquisador estar entre os pesquisados numa postura dialógica, em interação, provoca experiências numa via de mão dupla e alteritária.

A metodologia de avaliação de contexto vai ao encontro dessa perspectiva dialógica de pesquisa. De acordo com Savio (2018) e Bondioli (2008, 2013), o contexto educativo é o resultado da interação entre várias dimensões – concretas, relacionais e simbólicas - e níveis sistêmicos. As interações entre as dimensões são dinâmicas e processuais. Os níveis sistêmicos relacionados à criança da Educação Infantil são os seguintes: micro (grupo na pré-escola), meso (ambiente nos quais as crianças circulam), eso (ambiente que a criança não circula e que impactam o seu micro) e macro (crenças e valores que impactam na organização e conteúdo dos níveis inferiores). Assim, discutir o contexto educativo implica pensar as dimensões e os níveis sistêmicos que ali estão em processo. Portanto, o contexto ali não se limita a estas duas dimensões.

Segundo Savio (2018), nessa metodologia a avaliação é compreendida como um processo que deve ter como finalidade a melhoria da qualidade. Tanto a avaliação quanto a qualidade são compreendidas enquanto processos sociais, “por isso, são dimensões dinâmicas, somente temporariamente fixadas em configurações estáveis, e são alimentadas pela comparação dialógica intersubjetiva” (SAVIO, 2018, p. 75). A avaliação e a qualidade são da mesma natureza, sendo “a ideia de qualidade resultado compartilhado dos processos de confronto e negociação social” (ibidem) e “avaliar um determinado contexto significa definir seu perfil de qualidade, pontos fortes e instabilidades, por meio da comparação e da negociação” (ibidem). São processos interligados e dinâmicos cuja sua efetividade está alicerçada no processo dialógico. O processo de avaliação de um contexto desenvolve-se por meio da reflexão participativa sobre o contexto em avaliação dos sujeitos que fazem parte dele.

Participa desse processo um terceiro, os *stakeholders*. A participação deles tem como objetivo não só que eles expressem o seu ponto vista sobre o contexto em análise como também deliberem. Eles contribuem ativamente para as decisões dos processos em análise de modo a serem significativos para o grupo e a se desdobrarem em ações. Atua como um facilitador do processo avaliativo. Os *stakeholders* são externos ao contexto educativo em

avaliação e podem fazer parte de um ou mais níveis sistêmicos. Porém, é fundamental que eles estejam abertos a troca, a negociação, sem ter um modelo absoluto a ser seguido do que seria uma “boa” escola. Isto é, não se fechem em um padrão, nem tenham a intenção de impô-lo, uma vez que os *stakeholder* também carregam com eles as suas referências do que seria uma “boa” pré-escola ou creche. Os *stakeholders* devem atuar em cooperação com os sujeitos do contexto em avaliação “no sentido de construir conjuntamente seu próprio perfil de qualidade educacional e promover continuamente sua definição ideal e sua realização concreta” (SAVIO, 2018, p. 76).

Os procedimentos metodológicos de confronto e negociação de pontos de vista, entre os sujeitos internos e externos ao contexto educativo, estão relacionados com o conceito de dialogismo de Bakhtin à medida que é no diálogo, na tensão entre as enunciações dos sujeitos, que são tecidas as ideias de avaliação e qualidade. François (2014), ao analisar o conceito de dialogismo de Bakhtin, explicita que é na arena discursiva que o dialogismo faz sentido. Este só pode ocorrer diante de um equilíbrio instável e da heterogeneidade de pontos de vista, interpretações de mundo distintas. Assim como ocorre com os avaliadores internos e externos ao compartilharem seus pontos de vista, colocarem as suas impressões sobre uma dada realidade para o outro.

O compartilhamento de ponto de vista exige assumir responsabilidade do posicionamento frente ao outro, elemento fundamental do dialogismo, o ato responsável. Ponzio (2010) entende o ato responsivo como o movimento em direção ao outro, uma tomada de posição intencional, daí a ideia de responsabilidade. Segundo Bakhtin (2010), o ato responsivo, também implica em agir no mundo e assumir o lugar único e singular que cada um ocupa no mundo. Isto é, “assumir a responsabilidade da existência coloca o sujeito frente à alteridade, dois centros de valores diferentes e correlacionados: eu e outro” (CORSINO, 2015a, p. 400). É nessa relação entre mim e o outro que os discursos se confrontam e o outro me constitui conforme eu o constituo. O confronto e a negociação como elementos básicos da metodologia são atos responsáveis, resposta não indiferente ao outro e mutuamente constitutiva, tanto do avaliador interno para com seus pares e o pesquisador externo, quanto dele para com os pesquisadores internos.

A reflexão presente na metodologia de avaliação de contexto toma como referência os estudos de John Dewey. Para o autor, a reflexão é um processo de desenvolvimento da investigação por meio dos procedimentos metodológicos de observação, concepção e inferência sobre um problema com objetivo de elaborar e executar possíveis soluções (SAVIO, 2018, p. 77). Desse modo a avaliação de contexto pode ser entendida como uma

oportunidade de promover a reflexão dos participantes da pesquisa. Savio (2018) postula que a reflexão pode se dar em dois níveis.

A observação pontual do contexto leva a desnaturalização das práticas habituais e a reflexão sobre elas no sentido de “por que se faz aquela ação”, ou seja, se questionar em qual referência educacional se está alicerçado. Já a reflexão avaliativa, envolve a comparação “do que faz” e “por que se faz” com “o que poderia ser feito” ou “como gostaria de fazer” com base nas observações já realizadas. A investigação da diferença entre esses dois níveis de análise do que precisa ser mudado acontece e é acompanhada pelo desenvolvimento de possíveis soluções que promovam a melhoria do contexto. É nesse movimento reflexivo que acontece a “promoção a partir do interno” ou “promoção a partir de dentro”, expressões usadas pelas pesquisadoras italianas - Ana Bondioli, Donatella Savio, Egle Becci, Elena Mignosi -, e desenvolvido o aspecto formativo, em especial, no que diz respeito à consciência e a intencionalidade das práticas pedagógicas.

Outra característica da metodologia de avaliação de contexto é o uso de instrumento para avaliação. O uso do instrumento deve ter por objetivo “propor e fomentar uma reflexão sobre a realidade educativa – o ambiente físico, relacional e social; as práticas, as intervenções e as estratégias educativas; o currículo em ação; a organização do trabalho entre profissionais (...) – com vistas a uma maior conscientização sobre as escolhas feitas” (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 36). O instrumento delimita o objeto, determina o que se busca saber a respeito de cada um dos seus aspectos e define quais os critérios de avaliação. O instrumento atua como o mediador do processo reflexivo.

Além das escolhas anteriores, tomamos também, como pressuposto teórico que ajuda a discutir questões em torno da obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade, os estudos de Peter Moss, que examinam as possibilidades da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório. Como apresentamos na introdução desta tese, Moss (2011) ao mapear essas relações e as possíveis questões em torno delas aponta três fatores para o estreitamento de relações entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório: expansão da pré-escola que em função dos seus benefícios sociais tem estado presente na agenda das políticas públicas; investimento na área educacional com retorno certo, baseado na “crença de que tem um papel vital na formação de uma força de trabalho flexível no futuro” (p.145); e cooperação entre Ensino Fundamental e Educação Infantil em relação a políticas e práticas, uma parceria que deve buscar ser equilibrada. Esses fatores se relacionam de diferentes maneiras e variam conforme o país. Em alguns países a pré-escola pertence a gestão educacional e integra o Ensino Fundamental.

As crianças são alocadas no mesmo prédio do Ensino Fundamental, como ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos e em alguns municípios aqui no Brasil. Em outros, as crianças da pré-escola são atendidas em instituições exclusivamente de Educação Infantil – tal como creches, pré-escola e jardins de infância – desde o nascimento. Buscam marcar que o Ensino Fundamental e a Educação Infantil são experiências diferenciadas. O mesmo acontece em relação à idade obrigatória de ingresso na escola.

Na maioria dos países membros da OCDE a obrigatoriedade escolar é a partir dos seis anos de idade. No entanto, em alguns países é aos cinco anos de idade, como na Holanda e no Reino Unido. Já em outros países, como, por exemplo, a Dinamarca e a Suécia, a matrícula obrigatória em instituições escolares é aos sete anos, mas a maioria das crianças ingressa aos seis anos de idade no sistema escolar. Já em outros países as famílias podem optar em matricular as crianças em instituições escolares antes da idade obrigatória, entre quatro e cinco anos, como acontece no Reino Unido, na Holanda e na Irlanda.

O autor, também como já vimos, traça quatro possíveis relações entre Educação Infantil e obrigatoriedade escolar. Retomamos aqui por trazerem reflexões que, em um país como o Brasil, de grandes proporções, diferenças e desigualdades as quatro relações estão presentes nas práticas, com predomínio de uma ou de outra, dependendo de orientações, instituições e até mesmo de professores, já que a própria formação do professor de Educação Infantil apresenta contradições. A primeira delas diz respeito à preparação para a escola. A pré-escola teria como função desenvolver “a prontidão” das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, seria um lugar de preparação das crianças com padrões - objetivos, habilidades, competências, conhecimento - a serem alcançados antes de entrarem para o Ensino Fundamental.

A segunda relação trata do distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na busca de marcar a identidade da Educação Infantil, “busca-se defender as crianças do que percebe como uma abordagem estritamente didática da educação, vista como própria da escola” (p.149). A terceira relação aborda a preparação da escola de Ensino Fundamental para acolher as crianças da Educação Infantil. Esta busca trazer da EI “a pedagogia e os educadores (...) como meio de humanizar as escolas e inovar suas práticas, visando criar um ambiente melhor para as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental” (p.152).

A quarta relação seria a convergência entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o reconhecimento das diferenças entre as etapas, o que exige cooperação, articulação. Esta é a posição defendida por Peter Moss e por vários estudiosos do campo da Educação Infantil que

concebem esta cooperação entre as duas etapas, como um relacionamento horizontal, em pé de igualdade.

Ou seja, a Educação Infantil vista como a etapa educacional em que as crianças experimentam e conhecem o mundo a sua volta com práticas pedagógicas com características próprias, condizentes com as idades e interesses das crianças, sem pressões por adotar práticas, conteúdos e metodologias próprios do Ensino Fundamental. Esta última posição, por sua vez, exige um intenso diálogo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e a delimitação, ainda que com fronteiras largas, das funções de que cabe a cada etapa. Os documentos elaborados pelo MEC, nos últimos anos, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI, também se alinham a esta quarta posição.

2. 2. Avaliação de contexto: a experiência italiana

Com o propósito de realizar uma pesquisa que possibilitasse a avaliação e a formação relativas à qualidade das instituições de cuidado e educação voltadas à primeira infância, o grupo de pesquisa da Università degli Studi di Pavia, composto pelas professoras e pesquisadoras Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donnatella Savio junto a outros colegas de trabalho e assessoramento sobre o tema, desenvolveu dois instrumentos avaliativos que carregam a ideia de qualidade numa perspectiva crítica, de reflexão da realidade (contexto no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos). O grupo desenvolveu o instrumento ISQUEN – Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche, que objetiva avaliar instituições educativas para infância até 3 anos, e o instrumento AVSI - Autovalutazione della Scuola dell'infanzia - Auto Avaliação da Pré-escola, que visa avaliar instituições educativas de 3 a 6 anos. Nos deteremos neste último instrumento em função da presente tese ter como foco a pré-escola.

O AVSI foi criado em 2008. “Constitui-se num instrumento com diversos descritores, escalonados em nove níveis, dos quais cinco descritos (1-3-5-7-9), podendo ser escolhida uma dessas pontuações e/ou outra intermediária (2-4-6-8), exclusivamente (apenas um valor entre 1 e 9 será atribuído como qualificação do descritor)” (MEC/SEB/COEDI, 2015, p.34). São 81 descritores, organizados em quatro áreas de interesse com suas subáreas: Área 1- as experiências educativas; Área 2 - as atividades profissionais; Área 3 - os adultos e as suas relações e Área 4 - As garantias (vide BONDIOLI, e FERRARI, 2008).

De acordo com o documento “Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação em Contexto” (MEC/SEB/COEDI, 2015), o instrumento tem como base uma avaliação

formativa e autoavaliativa, que envolve avaliadores internos (professores, familiares) e avaliadores externos (formador, pesquisador, especialistas da área educacional). O instrumento propõe fomentar a reflexão sobre a realidade educativa com o objetivo de conscientização das escolhas realizadas. Tem também como princípio, a ideia de que a qualidade precisa ser assumida por uma perspectiva crítica pelos que farão uso dela, tendo como valor a sua realidade. Antes de qualquer coisa, evidencia que não há neutralidade em nenhum instrumento avaliativo. Um bom instrumento de avaliação busca delinear o objeto a ser avaliado, determina quais as informações serão coletadas para cada aspecto, define critérios a serem avaliados e implementa uma qualidade ideal e realizável. A análise do instrumento no contexto brasileiro mostrou que ele se articula com as DCNEI/2009 e orienta escolhas de prática educativas junto às crianças e suas famílias.

O documento aponta um importante ponto, decorrente da abordagem participativa e formativa: o confronto de pontos de vista dos diferentes sujeitos participantes da pesquisa. Após o uso dos instrumentos de observação e verificação da qualidade específica de um determinado contexto, realiza-se um debate das percepções individuais, próprias de cada um dos avaliadores, internos e externos. Trata-se de uma reunião colegiada organizada em momentos distintos com a finalidade de considerar os dados obtidos de acordo com uma visão coletiva, chamada de restituição. Esta enfatiza os aspectos dialógicos da reflexão:

a capacidade de acolher o ponto de vista alheio e ao mesmo tempo ter consciência das diferenças; explicitar os pontos de vista próprios e argumentar sobre eles com base na realidade observada e buscar recompor uma visão em conjunto que dê significado aos dados levantados e permita evidenciar pontos fortes e pontos críticos daquele contexto (MEC/SEB/COEDI, 2015, p.37).

O instrumento desenvolvido pelos pesquisadores da Università degli Studi di Pavia busca por meio de uma proposta dialógica, calcada na troca dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, elaborar propostas e planos de ação possíveis para a melhoria das instituições educacionais. Desta maneira, a avaliação da qualidade em contexto tem como pressuposto central a participação. Esta por sua vez, é construída à medida em que as pessoas notam que o elemento chave desse processo avaliativo é a participação. É importante que os sujeitos se comprometam com o processo de avaliação e entendam que a sua presença qualifica o debate, e são os seus pontos de vista e percepções de realidade em diálogo que irão tecer os critérios avaliativos (MEC/SEB/COEDI, 2015).

Por envolver diferentes sujeitos, a avaliação de contexto trata-se de um processo avaliativo complexo. Requer a organização em etapas com formas de participação distintas dos sujeitos da pesquisa. O processo é dividido em sete etapas: etapa 1 – plenária de

apresentação; etapa 2 – aplicação do questionário de meta avaliação do AVSI; etapa 3 – realização de dois encontros de discussão sobre o AVSI; etapa 4 – período de observação das turmas, entrevistas e consulta à documentação; ao longo de uma semana cada profissional faz observação e pontuação da área selecionada do instrumento AVSI; etapa 5 – encontros de restituição sobre a observação e a pontuação das áreas selecionadas; etapa 6 – plenária final e etapa 7 – elaboração de um plano de ação (MANUAL DE PESQUISA DE CAMPO, 2014). Dentre as etapas supracitadas destaca-se a plenária de apresentação. Nela é apresentada a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, em especial a todo quadro de profissionais que atuam na escola, o que é a avaliação em contexto e quais as etapas seriam desenvolvidas. Também é colocada a importância da constância dos grupos de trabalho, participando de maneira efetiva das análises e debates coletivos. Pode-se notar que em todas as etapas a participação é fundamental.

As diferentes etapas são perpassadas por uma dinâmica de manifestação dos diferentes pontos de vista. Isto não só demarca o caráter formativo e dialógico da avaliação em contexto, como possibilita a reflexão crítica e contínua do que é feito. Dialoga-se o olhar de fora da prática em questão com o do sujeito que a materializa pela ação. Nesse processo é fundamental a atuação do avaliador externo, aquele que olha de fora. Para Bondioli e Savio (2014) o papel do avaliador externo é o de facilitador durante o processo formativo e, também, o de formador. A tarefa básica do formador/facilitador é “ajudar os participantes a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade na qual consiste em prospectar o futuro tendo a consciência do *por que se faz e como poderia fazer melhor*” (MEC/SEB/COEDI, 2015, p. 46 e 47). Fica clara a importância e a complexidade do papel do avaliador externo, facilitador/ formador.

A complexidade está em o formador ter o dever de assegurar ao longo do processo:

- a) a função reflexiva de revelação do implícito educativo: refletir consiste em pedir aos participantes do grupo de trabalho que justifiquem os seus posicionamentos e valorações das áreas avaliadas. A prática reflexiva da avaliação educativa lhe atribui a finalidade formativa.
- b) a função dialógica, participativa e democrática de avaliação: trata-se de um diálogo entre os sujeitos da instituição pesquisada – crianças, famílias, pesquisadores, professores - com o objetivo de escuta e troca entre eles.
- c) A função transformadora e de melhoria da avaliação: atribui ao facilitador a função de se colocar num lugar de paridade; a escuta dos pontos de vistas dos

pesquisados; não julgar os pontos de vistas expostos nos debates e se mostrar curioso por compreendê-los.

Bondioli e Savio (2014, 2013), tendo em vista a função do pesquisador como formador propõem formas de organização das reuniões de trabalho. Partem do pressuposto de que o formador é quem dirige a comunicação e organizam as falas dos demais sujeitos; indicam a realização de atividades ou abordam temas em âmbito de tarefa; pedem que os pesquisados esclareçam seus pontos de vista; devolvem ao grupo a sistematização das discussões ocorridas no grupo; e procuram se colocar em pé de igualdade com os demais sujeitos, expondo seus pontos de vista pessoais.

As autoras ainda evidenciam algumas posturas desejáveis para o formador, de acordo com sua metodologia, de modo a atuar como facilitador das reuniões do grupo de trabalho. São elas: escuta – escuta atenta às falas; solicitar explicação – solicita a expressão dos pontos de vista dos participantes; espelhar – restitui a cada um e ao grupo suas diferentes formas de posicionamento a fim de se descentrar e promover uma visão mais destacada de si mesmo; reassumir e destacar – o formador restitui de modo sintetizado os significados compartilhados que estão em via de construção e não apenas focaliza pontos salientes, de modo que os participantes possam estender e aprofundar suas ideias; pedir exemplos e ideias - pede que os participantes expliquem os significados das práticas educativas cotidianas em termos de ideias pedagógicas e tragam exemplos práticos; propor elaborações – propõem ideias e exemplos a partir de conteúdos expressos pelo grupo para promover articulação e aprofundamento; provocar e pedir coerência – promove reflexão e debate mais aprofundado; propor conexões entre diferentes pontos de vista – mostra como ideias diferentes estão articuladas de modo a promover consensos. Tais qualidades do formador/facilitador foram cunhadas pelas autoras ao longo de um processo contínuo e autorreflexivo sobre essa função, que requer a consciência de quem ocupa este lugar sobre o seu posicionamento diante da mediação dos diálogos no coletivo. No entanto, todos os seus posicionamentos devem estar conectados aos dos demais participantes do grupo de trabalho.

Os princípios mencionados são importantes no processo de mediação dos pontos de vista distintos, postos em debate, a fim de construir-se consensos. Estes por sua vez não giram em torno das práticas, mas do que se entende por qualidade. Os embates são tidos como forma de fomentar o posicionamento frente à realidade, às situações cotidianas. É no grupo de trabalho que os confrontos acontecem, já que ao olharem o que fazem e exprimirem dissensos, os próprios pares irão problematizar o que é entendido como qualidade a partir dos indicadores presentes no instrumento, na meta avaliação.

Outro momento em que se busca consenso é na fase anterior, etapa II, em que o instrumento, AVSI, é apresentado e estudado. A análise do instrumento pelos participantes da pesquisa permite que sejam apontadas as suas pertinências para o contexto pesquisado, assim como a reflexão sobre a concepção de qualidade adotada pelo instrumento e a sua apropriação e compreensão dos enunciados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Essa fase é complementada pela seguinte, etapa III, ao serem confrontadas as notas atribuídas a partir da análise da realidade com os instrumentos. A realidade é observada de posse do instrumento de uma determinada área. Cada profissional da escola observa individualmente a turma em que atua por uma semana e os observadores externos a observam um dia desta semana. Na restituição em cada grupo de trabalho são priorizados os itens da área com maior discrepância. Nesse momento são problematizadas as discrepâncias, momento importante de se posicionar no diálogo, coletivo, de argumentação do posicionamento tomado, ao confrontar as perspectivas convergentes e divergentes. Muitas vezes, esse processo gera desconforto, sendo importante ao formador trazer questões que promovam o debate.

O caráter problematizador do processo avaliativo em contexto é formativo. Refletir sobre a atribuição de uma determinada pontuação, leva o sujeito a refletir sobre a sua concepção de qualidade. Este realiza um processo de distanciamento da realidade para lê-la criticamente: faz um exercício exotópico, mediado pelo instrumento e o olhar do outro, do pesquisador/formador. O exercício de afastamento e aproximação, mediado pelo diálogo com os sujeitos ao confrontar pontos de vista e suas próprias concepções, pode levar os sujeitos a mudarem de opinião e perspectivas. Uma vez que isto aconteça ou até mesmo haja essa possibilidade fica evidente o caráter formador do processo.

Em suma, o processo de avaliação em contexto tem como principal objetivo propor a reflexão da realidade educativa que conduza uma maior conscientização das escolhas feitas (BONDIOLI, 2004).

2.3. Avaliação de contexto e a leitura e a escrita na Educação Infantil

A Pesquisa **Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**, uma ação da Universidade Federal do Paraná em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Santa Catarina e com a Università degli Studi di Pavia, em 2015, publicou o documento **A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação em Contexto**, que procura apontar caminhos para

a construção de um instrumento avaliativo em sintonia com as propostas até então apresentadas no âmbito das políticas no que diz respeito à avaliação da Educação Infantil. Inspirada no AVSI e no ISQUEN, o documento propunha a organização de um instrumento sob o eixo da **Experiência Educativa** e organizado em uma estrutura composta de áreas que são divididas em subáreas que, por sua vez, são compostas por uma ou mais dimensões. Dentre as áreas sugeridas destacamos: **Propostas e Contextos**, que tem como uma das suas subáreas **narrativa, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita**, dividida em 3 dimensões: tempo, espaço e materiais e relações dialógicas entre crianças e professores. O documento parte do pressuposto da linguagem como constitutiva do sujeito e construída na relação “eu com o outro” e delineiam princípios fundamentais para pensar a linguagem verbal (oral e escrita) na Educação Infantil. Estabelecem relações da área com o tempo, os espaços e materiais e as relações entre professores e crianças. O documento não trouxe questões, nem procedimentos a serem adotados na avaliação de contexto nesta subárea. Porém, define os aspectos que compõem o fazer pedagógico das práticas educativas que podem colaborar para a elaboração do instrumento que a presente tese se propõe a desenvolver.

Para desenvolver o instrumento foi tomado como ponto de partida as questões formuladas no âmbito do **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil** – realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O projeto teve por objetivo formular e difundir conteúdos, materiais e metodologias de formação relativas às práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil comprometidas com as DCNEI-2009. Além de contribuir com o fortalecimento da identidade da primeira etapa da educação básica como o lugar de formação de leitores com práticas próprias e distintas dos primeiros anos do Ensino Fundamental⁹.

O projeto organizou seminários para aprofundamento das discussões sobre o tema, que contou com especialistas nacionais e internacionais, e desenvolveu duas pesquisas: “Estado da Arte sobre leitura e escrita na Educação Infantil” e “Boas Práticas na Educação Infantil”, que buscou mapear, observar e analisar práticas consideradas de qualidade em diferentes regiões do país¹⁰. O intuito das pesquisas era conhecer as práticas educativas de qualidade que pudessem levar à “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o

⁹ Fonte: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>

¹⁰ Anotações da apresentação do projeto no III Seminário Internacional Leitura e Escrita na Educação Infantil, realizado em 27 e 28 de novembro de 2014 na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e que possibilitassem “experiências de narrativa, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI, Art.9, parágrafo. II e II). O projeto culminou com a elaboração de um material didático de formação de professores de Educação Infantil no campo da leitura e da escrita, com 8 cadernos e um encarte de orientações aos pais, para o desenvolvimento de um curso de 120 horas, que pode ser acessado no site: www.projetoleituraescrita.com.br.

O Caderno 5, intitulado “Crianças como leitoras e autoras”, apresenta princípios básicos para o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil. São eles:

1. têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente a estratégias de ensino e aprendizagem;
2. incentivam as crianças a falar de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
3. concebem que a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
4. apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual o professor acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
5. concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de conhecimento;
6. pressupõem um sequenciamento de atividades que se sustentam em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;
7. ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, ainda que interessantes, mas sim como propostas pedagógicas dialógicas e consistentes;
8. idealizam que a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;
9. ampliam a inserção das crianças na cultura escrita pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos.

(MEC/SEB, 2016, p.47)

Tais princípios embasaram a formulação de questões, de modo a apoiar e subsidiar a reflexão sobre práticas educativas na Educação Infantil, no campo da leitura e escrita, condizentes com as DCNEI/2009. Seguem abaixo as perguntas elaboradas:

1. A linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão na prática educativa das professoras?
2. As professoras organizam sua prática educativa baseadas em um sequenciamento de atividades que têm continuidade e desdobramentos construídos a partir de interações que se estabeleceram na sua turma?

3. As professoras organizam sua prática educativa baseadas em um sequenciamento de atividades que têm continuidade e desdobramentos construídos a partir de brincadeiras que se estabeleceram na sua turma?
4. As professoras organizam sua prática educativa baseando-se em uma interação dialógica com as crianças, na qual a professora acolhe e considera as contribuições da criança, constituindo uma escuta atenta e interessada, que resulta em respostas e em alterações de posicionamentos, a partir das falas do grupo?
5. As professoras organizam sua prática educativa apoiadas naquilo que as crianças já sabem?
6. As professoras organizam sua prática educativa em permanente diálogo com as práticas letradas das famílias das crianças?
7. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com as crianças mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?
8. As professoras incentivam as crianças, de acordo com a sua idade, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e expressar suas opiniões?
9. As professoras favorecem o diálogo entre as crianças?
10. As professoras repropõem diálogos estabelecidos individualmente com as crianças ampliando-os para toda a turma?
11. Os materiais produzidos pelas crianças em atividades, tais como, trabalho com argila, desenho, pintura etc. são propostos, periodicamente, como estratégias para conversas e construção de narrativas?
12. As professoras leem livros e/ou textos de diferentes gêneros para as crianças, diariamente?
13. As professoras contam histórias para as crianças, diariamente?
14. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros suportes textuais, assumindo o lugar de leitores, diariamente?
15. As professoras criam oportunidades contextualizadas para a interação das crianças com a palavra escrita?
16. As professoras realizam jogos de linguagem com as crianças (leitura de poemas, brincadeiras de rimas e aliterações, trava-línguas etc.)?
17. As crianças têm oportunidades de observar e participar de situações em que a leitura e a escrita acontecem?
18. As crianças são incentivadas a se engajar em situações em que a leitura e a escrita acontecem?
19. As práticas de leitura e de escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, em situações interativas nas quais se consolidam como práticas sociais, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores?
20. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever autonomamente?
21. As crianças têm oportunidade de “brincar com a escrita” (escrever textos, frases, palavras etc. de forma espontânea) em diferentes situações?
22. Há livros de diferentes gêneros discursivos em número suficiente para a turma?
23. Os livros existentes estão em bom estado de conservação?
24. Os livros existentes são considerados de boa qualidade?
25. Há na turma outros materiais utilizados para atividades linguísticas (fantoques, imagens, jogos etc.)?
26. Há na turma um cantinho reservado para a leitura?
27. Há diferentes materiais que sirvam como suporte para a escrita (lápiz variados, canetas variadas, papéis com diferentes cores e

- tamanhos etc.)?
28. Os materiais (livros, papéis, fantoches etc.) são trocados e renovados periodicamente?
29. As crianças têm autonomia de acesso aos objetos da cultura letrada?
30. As questões anteriores estão inseridas em um projeto coletivo da escola?

(MEC/SEB, 2016, p. 48-49).

Estes princípios e perguntas, construídos a partir das inúmeras discussões e textos elaborados no âmbito do Projeto Leitura e escrita na Educação, serviram de referência para o desenvolvimento do instrumento de avaliação do contexto no que se refere à oralidade, leitura e escrita na pré-escola, em parceria com as professoras Anna Bondioli e Donatella Savio, da Universidade de Pavia, e Patrícia Corsino, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientadora desta tese.

2.4. Avaliação de contexto da oralidade, leitura e escrita: princípios orientadores do instrumento

O instrumento foi organizado em três partes. Na primeira parte é feita uma breve apresentação do instrumento; na segunda são apresentados os princípios orientadores do instrumento e na terceira, e última parte, são apresentadas as perguntas sobre as práticas educativas de oralidade, leitura e escrita e seu planejamento na pré-escola que perfazem o instrumento propriamente dito, ou seja, as perguntas são o instrumento. A seguir apresentamos a sustentação teórica relativa a cada um dos princípios:

Primeiro princípio: *a linguagem é concebida sob a perspectiva discursiva e constituinte intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, por isso, não pode ser considerada apenas como mero instrumento ou área de trabalho.*

Este princípio é fundamentado na concepção dialógico discursiva de linguagem de Bakhtin que faz uma crítica às principais correntes teóricas da linguagem à sua época - o objetivismo abstrato e subjetivismo idealista - para firmar o seu ponto de vista, na busca por tecer novos pressupostos teóricos em torno da linguagem que considerem os sujeitos, a ordem social e a história.

De acordo com Bakhtin (1995, p. 72), o subjetivismo idealista se ocupa do “ato da fala, da criação individual como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)”. A linguagem compreendida como expressão dos sujeitos. Em contraposição, o objetivismo abstrato toma como centro organizador da língua o sistema

linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. A língua definida como objeto científico da linguística. Em termos gerais, o subjetivismo idealista era regido pelas “leis da criação linguística - sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual e são elas que devem ser estruturadas pelo linguista e o filósofo da linguagem” (ibidem). Por outro lado, o objetivismo abstrato, toma a língua como fixa e regida por traços normativos idênticos em todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais – que garantem a sua unidade e a compreensão dos locutores de uma dada comunidade.

Bakhtin dialoga com as teses de ambas as correntes e chega à sua síntese evidenciando a complexa relação entre sujeito e língua, mutuamente constituinte. Por um lado, o que a língua faz com o sujeito e, por outro, o que o sujeito faz com a língua. Para o autor é na, com e pela linguagem que o mundo é apresentado ao sujeito, isto é, na palavra do outro é que a realidade é nomeada e significada por cada um. A enunciação é a unidade da língua que pode ser materializada. Esta compreende o verbal, que pode ser expresso pela palavra, e extra verbal (o gesto, acentos apreciativos), sem o qual não é possível entender a enunciação e é ela que atribui os diferentes sentidos para a palavra do outro. No intercâmbio de enunciações, a interação verbal, os discursos proferidos pelos interlocutores se confrontam e a partir deles os sujeitos constituem um ao outro, sempre de modo provisório e inacabado. Isso acontece porque toda enunciação está dirigida a um outro, mesmo que em potencial, e implica sua compreensão e resposta, que pode ser de concordância ou discordância, imediata ou não. Bakhtin (2003, p.348) afirma que “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc.”. A dialogia vista como elemento fundante do sujeito e do seu modo de ser e estar no mundo.

O autor postula ainda que, no objetivismo abstrato, toma a língua na sua estrutura, naquilo que tem regras, se fixa e se estabiliza. As reflexões da linguística serviram de base para pensar os estudos das línguas e, também, o ensino. Tinham como ponto central a ideia de decifrar a língua para estudar a sua estrutura e ensiná-la. O autor considera que um dos problemas fundamentais da linguística é: “criar um instrumental indispensável para aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la a necessidade da transmissão escolar” (BAKHTIN, 1995, p.99). A fonética, a gramática e o léxico, centros organizadores das categorias linguísticas, formaram-se em função das tarefas atribuídas à linguística, dentre elas o estudo das línguas mortas e a tarefa pedagógica. A língua como produto acabado a ser transmitido.

No entanto, Bakhtin entende a língua como inseparável do fluxo da comunicação verbal, como fruto da interação social. É na comunicação verbal, um dos aspectos da interação social, que ela se move e desenvolve continuamente. É justamente por isso que

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1995, p. 108).

É na interação verbal que a criança se apropria da língua materna. É um processo no qual a criança já nasce imersa e progressivamente vai sendo integrada na comunicação dos falantes. À medida que ela mergulha na corrente da comunicação verbal, toma conhecimento das diferentes formas nas quais a linguagem verbal pode ser expressa e se apropria delas, ou seja, conforme se integra nela, toma consciência e posse dela.

Ao criticar as duas correntes filosófico-linguística de sua época, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, Bakhtin (1992) mantém a ambiguidade dos opostos numa “dialética dialógica” (KRAMER, 2005). Apresenta uma tensão dialógica entre as teses de ambas as correntes, mantém os opostos e entende que na língua, enquanto enunciação discursiva, coexistem simultaneamente estabilidades e instabilidades, permanências e mudanças, o fixo e o flexível, o generalizável e o contingente, o individual e o coletivo. (CORSINO, 2017, p.120)

Na pré-escola, a linguagem deve ser considerada elemento vivo que atravessa as relações entre adultos e crianças. Compreendemos que a linguagem verbal está presente nas interações sociais de adultos e crianças e delas entre elas e a sua apropriação passa pela necessidade das crianças de uso da leitura e da escrita atrelada aos seus usos e funções sociais contextuais e relevantes para elas de modo que elas possam se banhar no fluxo da corrente verbal.

Para Vigotski o desenvolvimento da linguagem na criança acontece em dois planos: linguagem interior (semântica) e linguagem exterior (sonoro). Compõem uma unidade única, mas se desenvolvem de modos distintos. A linguagem externa se desenvolve da parte para o todo, da palavra para a formação de frases complexas. Na linguagem interior esse processo se dá no sentido inverso, do todo para a parte, da oração para a palavra. O desenvolvimento transcorre em sentidos opostos. É nesse movimento que o pensamento se transforma em linguagem: se reestrutura e se modifica. O pensamento se realiza na palavra. “Por isso os processos de desenvolvimento semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do sentido oposto” (VIGOTSKI, 2011, p. 412). Essa discrepância é a condição necessária para que o movimento entre palavra e pensamento possa se desenvolver.

Por outro lado, é importante notar que a criança em idade pré-escolar funde os dois planos de fala. A criança percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto ou como indissociável a ele. O processo de transição de significados para os sons se desenvolve à medida que a criança cresce e diferencia os aspectos de cada uma das linguagens, a semântica e a fonética, a criança toma consciência das formas e significado das palavras.

O autor aponta como fundamental para entender essa relação entre pensamento e palavra a compreensão da linguagem egocêntrica. Nela a fala acompanha a ação, isto é, é uma fala de si para si mesma em que a criança descreve ou analisa ou assimila situações imediatas. A fala egocêntrica surge diante de desafios postos às crianças como também em situações puramente expressivas com enunciação da ação de modo a organizá-la e de descarga de tensão. A linguagem egocêntrica, que aparece ainda na idade pré-escolar, é um estágio transitório na evolução da fala para a linguagem interior.

A linguagem egocêntrica é “uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais” (VIGOTSKI, 2001, p. 429). Conforme a criança se desenvolve diferencia a linguagem para si da linguagem para os outros, um movimento gradual de individualização. Ao mesmo tempo a linguagem egocêntrica vai se alterando e se tornando linguagem interior. Nesse movimento linguagem vai se tornando uma fala para si, um instrumento de pensamento. A estrutura da linguagem egocêntrica passa a ser a da linguagem exterior – que tem uma sintaxe própria – e sua função a da linguagem interior – fala para si.

Esse processo ocorre ainda na fase pré-escolar e nele acontece a diminuição da linguagem egocêntrica e da sua vocalização conforme há o crescimento interior e o isolamento da nova linguagem infantil. Isto pode ser entendido como: a diferenciação gradual da linguagem egocêntrica da comunicativa; o aparecimento da abstração desenvolvida a partir dos aspectos sonoros da linguagem, principal traço constitutivo da linguagem interior; e “a capacidade crescente de pensar e imaginar as palavras sem pronunciá-las, para operar com imagem da palavra em vez da própria palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 434).

Vigotski (2007, 2001) ao analisar o processo de complexificação da linguagem egocêntrica a considera como uma das linguagens da criança. A fala egocêntrica acompanha outras linguagens da criança. Ela se faz presente no jogo simbólico, na brincadeira, no desenho, nas livres expressões das crianças, nas quais tomam como referências as suas experiências e dão a elas novos significados ao se expressarem. É nessas reelaborações criativas da realidade pela criança que a imaginação entra ação (VIGOTSKI, 2009). Nesse

momento às crianças dão lugar a fabulação, à medida que imaginam a partir das suas experiências narrativas que envolvam a organização do pensamento, a compreensão de situações, planejamento de ações etc., a fim de procurar responder, através delas, questões complexas que fazem parte da sua realidade.

O autor também postula que “a palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2001, p.485). É no gesto que contém a futura escrita da criança e ele vem acompanhado pela fala, assim é nessa relação entre gesto e palavra que vão sendo tecidos os principais processos constituintes do pensamento verbal, dentre eles: o processo de funcionamento do significado, fundamental para a compreensão da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2001, 2007). A fala que acompanha gesto na idade pré-escolar é a fala egocêntrica que virá a transformar-se em linguagem interior, o pensamento.

A fala interior possui estrutura e funcionamento específico organizada em um plano distinto da fala exterior. Tem como sua primeira e fundamental peculiaridade uma sintaxe absolutamente específica, que é “a aparente fragmentação e abreviação da linguagem em comparação com a exterior” (VIGOTSKI, 2001, p.442). A linguagem interior opera, primeiro, com o sentido, que é dinâmico e mutável, depois com significado das palavras, diferente da linguagem falada que opera no sentido inverso, uma vez que é o contexto da sua enunciação que determinará o seu significado.

O autor afirma que se compararmos a linguagem escrita com a fala interior e exterior podemos ver as duas faces de uma mesma moeda. No primeiro momento falamos para nós mesmos com objetivo de organizarmos internamente e depois por meio da palavra falamos para o outro. Trata-se de um discurso feito na ausência do interlocutor, procuramos escolher as palavras e sua ordem a fim de que seja compreendido. Diferente da fala, que é repleta de subentendidos e subjetividades, a escrita por isso se trata de um discurso complexo no qual é preciso enunciar cada palavra pensada.

Essa diferença fica evidente ao analisarmos as especificidades da contação e da leitura de histórias. Ao contar uma história as enunciações são repletas de entonações, subentendidos e subjetividades. Já ao ler uma história procura-se trazer na voz as particularidades da linguagem escrita, sua sintaxe, léxico e formas gramaticais próprias de cada gênero discursivo. repleta de detalhes.

Para Vigotski (2001), outra característica da linguagem interior relacionada à escrita é a influência do sentido, em que a, mesma, palavra simultaneamente tem o seu significado literal e o significado figurado. Um sentido puxa outro, que influencia em um outro, podendo modificar um significado posterior. Isto é, “os sentidos como que deságuam uns nos outros e

como que influenciam uns aos outros, de sorte que os anteriores como que estão contidos nos posteriores ou os modificam” (VIGOTSKI, 2001, p. 469). Na linguagem exterior isso pode ser visto no discurso literário. “As palavras no texto literário incorporam uma infinidade de unidades semânticas e, pelo sentido, pode passar como equivalente a toda uma obra em seu conjunto” (ibidem). No entanto, para exteriorizar a fala interior, traduzir essa complexidade de significados em discurso exterior, é preciso tecer um panorama de palavras, os sentidos fundidos numa única palavra de modo que se faça compreensível a um outro, seu interlocutor em potencial.

A linguagem interior é uma linguagem para si com funções e condições distintas da linguagem exterior. A sua inteligibilidade estaria atrelada à originalidade da sua estrutura semântica. Os significados das palavras, na linguagem interior, são idiomatismos, ou seja, de significado individual e intraduzível. O pensamento também abrange a dimensão afetivo-volitiva dos sentimentos e emoções. É o afetivo-volitivo a principal motivação do pensamento, pois é o que nos mobiliza e afeta. Essa dimensão orienta o seu fluxo do pensamento e está presente no discurso real entre dois interlocutores no ato de enunciação. É fundamental para a compreensão do pensamento, tanto de quem enuncia quanto do seu interlocutor, uma vez que a fala é repleta de subjetividade.

De acordo com a teoria vigotskiana, essas peculiaridades da fala interior reiteram que a linguagem interior surgiu por meio da diferenciação da linguagem da egocêntrica e social da criança. É a linguagem interior que faz a mediação da relação dinâmica e complexa entre o pensamento e a palavra. Fica evidente que a passagem da fala interior para a exterior não é uma tradução direta, não é uma simples vocalização. Trata-se da transformação, de um movimento de reestruturação das peculiaridades da linguagem interior (a sintaxe absolutamente original, a estrutura semântica complexa, os idiomatismos) de modo dinâmico, sintético, compreensível para todos os seus interlocutores. O pensamento não coincide diretamente com a fala como também com os significados das palavras. Nas palavras do autor,

Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediada. Essa via é uma mediação interna do pensamento primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo a expressão verbal, isto é, o caminho entre pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2001, p.479).

O pensamento verbal se revelou complexo. Nesse processo de construção do pensamento, podemos perceber que o autor mostrou que linguagem atua como constituinte do sujeito.

Segundo princípio: *a brincadeira é considerada uma importante voz da criança. Na Educação Infantil é fundamental criar possibilidades para as crianças brincarem e a escuta atenta do professor do que é expresso por meio das brincadeiras deve ser tomada como referência para definir e monitorar as propostas educativas.*

Neste princípio tomamos como referência o pressuposto de Vigotski (2007) a respeito da brincadeira, que considera a brincadeira como a atividade guia da criança. É compreendida como tal por ser a atividade que vai guiar o desenvolvimento infantil, por ser a atividade que ocupa a maior parte do tempo das crianças em uma determinada idade e, principalmente, por gerar novas formações, alterando e reestruturando funções psíquicas (PRESTES, 2016).

Na idade pré-escolar a brincadeira é desencadeada a partir da ideia e não mais do objeto. “Separar a ideia (significado do objeto) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso” (VIGOTSKI, 2007, p.9). Modifica-se uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. A relação entre objeto e sentido que surge baseada na fala e revela que cada percepção humana não é única, mas generalizada. A criança ao brincar pode atribuir outro sentido ao objeto, invertendo a relação para sentido/objeto.

Ao brincar sozinha, a criança também fabula e fala para si, a fala egocêntrica, é fundamental no processo de internalização para se constituir a linguagem interior. Segundo o autor, a linguagem interior (semântica e significativa) e exterior (fonético) se fundem na idade pré-escolar. É nesse processo que desenvolve “a capacidade de comunicar-se pela linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação das palavras na sua fala e na sua consciência” (VIGOTSKI, 1991, p.112). No entanto, trata-se de uma fala egocêntrica que se manifesta como parte do esforço para resolver a situação que vai de uma simples descrição ao planejamento da ação. “As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como os olhos e as mãos” (VIGOTSKI, 1991, p.28). A fala egocêntrica é importante instrumento de pensamento, um estágio transitório para a fala interior. A palavra interior vira instrumento de pensamento, ganhando significado.

Na criança em idade pré-escolar, inicialmente, a ação predomina sobre o sentido. Aos poucos surge uma estrutura de ação, o sentido se torna predominante e ação atua como estrutural para o sentido. Esse caminho de operar com o sentido, em direção a escolha

volitiva à tomada de decisão, revela como ponto determinante não a ação ou o objeto, mas o sentido deles. Isso é realizado por meio do campo semântico que não está atrelado ao real, ao que as crianças veem. Esse é o movimento mais importante na brincadeira por ser do campo abstrato, mas a sua forma é situacional. Isto é, nas brincadeiras imaginadas as crianças podem ser o que imaginarem, mas as suas ações são regidas pelas regras sociais.

Segundo Vigotski (1991), as brincadeiras são acompanhadas pelo gesto. Toda a ação simbólica é plena de gestos indicativos, que atribuem a função de signo aos objetos. Pode ser visto como um sistema complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados na brincadeira. A partir desses gestos indicativos, os objetos adquirem significados, assim como o desenho que também apoiado por gestos ganha significado. Quando o antigo significado do objeto se torna independente e se atribui ao mesmo objeto um novo significado, ele adquire a função de signo, ou seja, a criança age sobre ele diferente daquilo que vê, dando a ele novos significados por meio dos seus gestos.

A brincadeira simbólica é a atividade que leva diretamente a escrita. Corsino (2003) ao explicar esse processo compara a divergência do campo de visão e do significado com o início do processo de alfabetização. É “quando a criança percebe que pode desenhar também a fala e os símbolos escritos funcionam como representação da fala, ou seja, é também um simbolismo de segunda ordem” (p. 71). A linguagem exterior, a fala, é o elo intermediário para apropriação da linguagem escrita. A brincadeira para o autor, como um simbolismo de segunda ordem, é um importante elemento para o desenvolvimento da linguagem escrita que também é inicialmente para a criança um simbolismo de segunda ordem.

Para Vigotski (2007), a brincadeira impulsiona o desenvolvimento, pois a criança age na zona de desenvolvimento iminente. O autor argumenta que, do ponto de vista do desenvolvimento, a situação imaginária pode ser vista como o caminho para o desenvolvimento abstrato:

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Na observação e no registro das brincadeiras das crianças pelos professores é possível perceber seus interesses, desejos, percepções etc. São as observações que podem reunir elementos para propostas significativas para as crianças. Para isso, é preciso que a organização dos espaços e dos tempos na Educação Infantil possam favorecer e sustentar as

brincadeiras. Materiais e cenários que potencializem e enriqueçam as interações individuais e coletivas – para que a proposição de projetos e ações dos professores sejam continuidades e ampliações do que está mobilizando as crianças. Partir da observação das brincadeiras das crianças para definir propostas educativas significa colocar as crianças no centro do processo educativo.

Terceiro princípio: *a interação entre adultos e crianças é entendida como um processo dialógico discursivo efetivo, no qual o professor acolhe o que a criança traz (os gestos, as expressões, os diversos modos de dizer) com uma escuta atenta e interessada, responde modulando as suas próprias intervenções com base nas crianças. Deste modo, dá novas possibilidades de ação e significado, em um processo de modificação recíproca no curso das interações.*

Para cunhar este princípio partimos dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2010, 2003,1995) no que tange aos conceitos de dialogismo e ato responsivo. Para Bakhtin (2010), o existir implica o agir, em tomar posição em um dado momento único e irrepetível. Cada sujeito ocupa um lugar único e insubstituível no mundo e é esta a sua singularidade no agir. Mas tomar posição significa assumir responsabilidade diante do outro. Portanto, a resposta ao outro é um ato responsivo, sendo concordância, silêncio, objeção ou outra resposta.

As respostas, por sua vez, fazem parte de uma cadeia de comunicação em que “cada enunciado é elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.272). As enunciações têm em comum os limites, que são dados pela alternância nos sujeitos no discurso. Todo enunciado implica uma réplica, contendo em si mesmo o gene de resposta a outros enunciados, a ele inter-relacionado. Cria-se uma dimensão dialógica, uma alternância de enunciados, em que cada um deles no todo enunciativo corresponde a uma palavra e a uma contra palavra.

Segundo Faraco (2009), a própria natureza da linguagem fundamentada na relação eu e outro é dialógica. Na interrelação eu e outro se confrontam os discursos, faz-se réplicas aos ditos, ou seja, na relação eu-outro os enunciados envolvem respostas a partir de confrontos de sentidos. Nesta arena estão presentes os índices de valor que compõem o enunciado. As relações dialógicas implicam estabelecer com as palavras de outrem relações de sentido, ou seja, relações em que os enunciados são generalizados de maneira responsiva a partir de posições e palavras avaliativas.

Desse modo, as interações entre adultos e crianças sustentadas na escuta e na resposta alteritária, em que os adultos se permitam alterar-se a partir das enunciações das crianças –

falas, gestos, olhares etc. – são atos responsáveis constituintes. São réplicas não indiferentes seja elas nos ditos, nos presumidos, nos silêncios, nos gestos, nas expressões que acontece as enunciações. Espera-se que na Educação Infantil as interações dialógicas aconteçam, que a escuta das crianças dirija as ações pedagógicas com propostas planejadas e intencionais como resposta, gerando um espaço relacional de significados partilhados.

Quarto princípio: *As práticas com a linguagem escrita são realizadas de modo integrado à oralidade e a outras formas de expressão.*

Este princípio tem como principal referência as ideias de Vigotski (2007, 2001) no que tange aos estudos acerca da relação entre gesto e linguagem ao longo do desenvolvimento infantil. Para o autor, a fala egocêntrica vem acompanhada de gestos, que virá a ser internalizada e transformada em fala interior, e os gestos são a escrita no ar. Os gestos contêm o germe da escrita, os signos são gestos que foram fixados. A fala egocêntrica possui a estrutura da fala exterior (fonética) com a função da fala interior (sintaxe) e nela as crianças internalizam a estrutura da língua. Isso fica ainda mais claro no jogo simbólico. É nele que as crianças dão novos significados aos objetos, atribuindo novas funções e sentidos. Os gestos presentes nas brincadeiras atribuem aos objetos a função de signo e alteram os seus significados. É a representação simbólica elemento fundamental para a compreensão da escrita. A brincadeira é um simbolismo de segunda ordem assim como a linguagem escrita.

Algo semelhante acontece em relação ao desenho. Os primeiros rabiscos são acompanhados de gestos que depois dão lugar ao desenho e a fala. Ao desenhar a criança costuma falar para si mesma de modo a tecer narrativas, que são criadas a partir das suas experiências e da resignificação delas. Percebem gradativamente que podem registrar a fala através de signos, o que requer o mesmo grau de abstração da escrita. O desenho é uma linguagem gráfica que surge a partir da linguagem verbal. Inicialmente, ele é uma fixação do gesto, depois vai tornando-se registro, apoio da memória, manifestação/expressão genuína.

O desaparecimento da vocalização da fala egocêntrica implica na interiorização dessa fala para si. É por meio dela que se transforma o pensamento em palavra pela materialização e subjetivação, como a manifestação da abstração, muito próximas da linguagem escrita. No entanto, este processo é dotado de particularidades e complexidades relacionadas a outras modalidades de linguagem, ou seja, “a linguagem não é uma forma de atividade discursiva, mas um conjunto de funções discursivas diversas” (VIGOTSKI, 2001, p. 452)

Linguagem é uma expressão humana que se manifesta de diferentes maneiras. O corpo é a primeira delas que continua presente nas outras formas. A linguagem se faz

presente desde os primeiros anos das crianças, é parte do seu processo de desenvolvimento e marca seus distintos momentos. Desse modo, a experimentação das diferentes formas de expressão próprias do humano (o jogo simbólico, a brincadeira, o desenho, os gestos). Cabe a Educação Infantil desenvolver as possibilidades expressivas das crianças, com todas as modalidades e formas de linguagem.

Quinto princípio: *a leitura e a escrita são consideradas “práticas” que acontecem em situações reais e significativas, isto é, estão presentes nas práticas sociais, portanto, são parte de situações interativas e necessárias para a comunicação entre os interlocutores.*

Para Bakhtin (1995, p. 116), “a enunciação enquanto tal é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. As práticas sociais se inserem nestas condições de vida. A linguagem verbal se faz discurso porque atribui sentidos e isso acontece na/pela prática social. É na prática social que se concretiza a linguagem verbal. Portanto, há uma estreita relação entre práticas sociais, linguagem e produção de sentido. A linguagem fora de relações sociais perde seu sentido. E cada comunidade linguística ou esfera da comunicação humana produz seus gêneros discursivos e atribui sentidos a eles.

Galvão (2016) considera culturas do escrito as práticas sociais que têm como mediação a palavra escrita. Nas sociedades onde a linguagem escrita circula e faz parte de diferentes práticas, os sujeitos ocupam um papel ativo na produção da cultura escrita. As crianças que já nascem imersas nessas culturas, partilham valores e significados e, também, são produtoras de cultura, conforme se relacionam com ela e nela se inserem. Esse processo abrange a compreensão das funções e usos sociais da leitura e da escrita na cultura onde se inserem. Como são diversos os significados e as práticas sociais das culturas do escrito, cabe à escola ampliar as possibilidades de as crianças participarem de práticas sociais de leitura e de escrita, conhecendo suas possibilidades e atribuindo sentido a elas.

Para Chartier (1990), a leitura pode ser feita por meio de diferentes práticas e os textos terem usos variados. A leitura pode ser: para si e para o outro, em voz alta, baixa, em silêncio; que pode ser pública ou privada; laicizada ou profana; intensiva – ler mais de uma vez um ou mais textos - ou extensiva – ler um número amplo de livros. O leitor pode fazer diferentes usos e construir diversos sentidos ao ler o mesmo texto. É o contexto social, político e cultural que vai diferenciar as práticas de leitura e de escrita e seus significados sociais.

“A materialidade do texto e seu gênero discursivo impõem as formas de ler, possibilitam interações e selecionam leitores” (CORSINO, 2003, p. 102). Os modos como o leitor vai selecionar o quê e como vai ler nas mais diversas situações vão depender dos suportes e das práticas de leitura fomentada por ele, assim como das intenções, necessidades e competências do leitor. Isto, também influencia na postura corporal do leitor diante do texto.

É nas interações entre leitor e texto - as mais diversas - de acordo com o gênero discursivo, suportes, contextos, intenções, necessidade etc. - que o leitor vai sendo formado. As crianças percebem nessas interações as diferenças entre os tipos de textos, suas funções e suas práticas de acordo com o contexto social. “São muitas as descobertas de um leitor iniciante que está em processo de entender que práticas tão distintas são chamadas de leitura” (CORSINO *et al.*, 2016, p. 24).

Segundo Corsino (2003), a escrita é uma marca impressa com a finalidade de registrar, de dizer e simbolizar o que se vive, o que se deseja compartilhar, memorizar. É pelos textos produzidos, que são possíveis de serem lidos, que se ordena e se dá visibilidades às atividades e experiências humanas. No entanto, a escrita é sistema organizado e organizador com regras e convenções que precisam ser apropriadas pelos sujeitos para que possa se tornar ferramenta simbólica. Apropriar-se da linguagem escrita é um processo complexo e constante.

Assim, na pré-escola é fundamental que as crianças participem de práticas de leitura e de escrita que exercem diferentes funções sociais e que nelas possam perceber suas características e sentir a necessidade de escrever e de ler. A leitura e a escrita trazidas para dentro das instituições destinadas às crianças de 4 a 5 anos de forma contextualizada e significativa, relacionadas às práticas sociais. Em suma, cabe a pré-escola

familiarizar as crianças, (...), com as práticas sociais em que a leitura e escrita estejam presentes exercendo as funções e interações sociais diversas tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que ela desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético)”(GALVÃO, 2016, p.26).

Sexto princípio: *As práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Dessa forma, não se apresentam como atividades isoladas e sim inseridas e articuladas na proposta pedagógica como um todo. Em especial, se considera que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando são integradas às outras atividades, são importantes para o grupo, funcionam como suporte de situações*

diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos são também capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever, ler, tais experiências assumem um significado tal que permite às crianças retomarem ao que foi registrado, em diferentes momentos. Esse movimento traz inúmeras apropriações da linguagem escrita e suas funções.

Para elaborar este princípio tomamos como base alguns dos pressupostos de Vigotski (2007, 2001) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e de Bakhtin (1995, 2003) acerca dos gêneros discursivos.

Para Vigotski (2007), o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer por meio de situações reais e relevantes para a vida das crianças. É nas práticas sociais reais da vida com a leitura e a escrita que as crianças percebem os seus significados, incorporando-as. Desse modo,

o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, não somente na escola de Montessori, mas também na habilidade motora, e não como atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõem, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida” – da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Outro pressuposto do autor é que a escrita precisa ser ensinada “naturalmente” como a fala e vista como parte do desenvolvimento cultural da criança, parte das descobertas, das brincadeiras, das interações. Textos, palavras, letras e outros elementos próprios da linguagem escrita precisam ser vistos como parte também da vida das crianças. É a vivência de situações que fazem parte do cotidiano e que são atravessadas pela leitura e pela escrita que suscita a necessidade de ler e de escrever.

Segundo Bakhtin (1995), toda palavra não é a primeira, nem a última em uma enunciação, ela penetra na corrente verbal. As formas da enunciação são determinadas pelas situações da vida cotidiana. A modelagem dos enunciados ocorre na presença de formas relativamente estáveis da comunicação humana na vida cotidiana e é fixada pelos modos de vida e circunstâncias. As situações da vida cotidiana possuem um auditório, que conta com uma organização precisa, dispõe de um repertório específico dos pequenos gêneros apropriados. As formas estereotipadas se adaptam, em qualquer lugar, à interação social que lhe é reservada, reflete a ideologia, o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social.

Esse amálgama cunha os gêneros discursivos e seus elementos impactam a produção dos enunciados, concretos e únicos. Os enunciados, ao serem proferidos, refletem as condições específicas e finalidades de uma dada esfera da atividade humana. Isso se dá por cada esfera possuir seu conteúdo temático (tema), estilo e construção composicional. Todos os três “estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados

pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (...)” (BAKHTIN, 2006, p.262).

Assim, os professores na pré-escola devem organizar ações que promovam o desenvolvimento da linguagem com base nos pressupostos já expostos. Envolve ensinar a linguagem escrita de modo que as crianças possam penetrar na corrente da comunicação verbal, apresentando e proporcionando a experiência com diferentes formas, funções e usos da leitura e da escrita de acordo com as diferentes situações e contextos enunciativos.

Sétimo princípio: *Os objetivos das práticas educativas relacionadas à linguagem (oralidade, escrita e leitura) são definidos e desenvolvidos em continuidade com o que foi e é observado nas interações entre as crianças da turma.*

Este princípio foi construído com base na perspectiva italiana de planejamento e documentação pedagógica (RINALDI, 1999; GANDINI, 1999; PAGANO, 2018).

A observação, o registro e o planejamento, na pedagogia italiana para a primeira infância, formam uma tríade imprescindível para a ação pedagógica. A observação das interações das crianças pelos adultos é baseada na escuta e no olhar atento às ações e as expressões das crianças. Para isso as crianças precisam ser vistas pelos adultos como sujeito único, portadoras de direitos e agente social pleno, consideradas igualmente competentes em relação aos adultos para atuar socialmente sem desconsiderar as suas especificidades (CASTRO, 2013). Vê-las sob essa perspectiva significa reconhecer que: “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com as outras pessoas e comunicar-se” (RINALDI, 1999, p.114). Trata-se de uma observação baseada no ouvir as crianças em que se está atento ao que elas têm a dizer, ou seja, assim como um investigador, estar com os ouvidos abertos para a escuta das curiosidades, dúvidas, fascínios das crianças, assim como os olhos atentos para captar cenas em que as crianças revelem seus interesses, suas experiências e seus desejos por meio de interações e brincadeiras.

De acordo com Pagano (2018), a observação consiste na disposição dos professores em procurar significados nos gestos e expressões das crianças a fim de compreendê-los sob uma nova percepção. Trata-se de ação frequente, quase que cotidiana, que envolve participação para que se possa descrever e interpretar, dizer algo sobre um contexto específico.

São essas observações que vão guiar os adultos na proposição de ações pedagógicas que respondam as indagações das crianças e as provoquem a fazer novas questões mais relevantes. É a observação que fornece subsídios para que o professor questione a si mesmo sobre as questões por ele trazidas e possa elaborar e reelaborar propostas.

No entanto, a observação por si só não é capaz disso. Para que a observação seja potencializada é essencial o seu registro. Os materiais descritivos das observações podem ser produzidos por meio de fotos, vídeos, representações gráficas. O registro por meio da escrita em cadernos de turma ou diário de turma envolve a anotação das impressões e a descrição do que as crianças fazem, sentem, dizem e como se relacionam. “Essa prática desenvolve nos professores um olhar e um ouvir atentos às nuances das múltiplas modalidades de expressão das crianças” (PAGANO, 2018, p. 48).

Esses registros fornecem pistas para se planejar as propostas. Para Pagano (2018) uma das possibilidades oferecida pelos registros das observações (fotos, vídeos, cadernos de turma etc.) é possibilitar ao professor compartilhar suas observações, descrições e interpretações a fim de enriquecê-la por meio do seu contraste de ponto de vista com os dos colegas. Esse movimento de compartilhamento implica em assumir a consciência e a responsabilidade das suas interpretações e abrir a reflexão dela a partir do olhar do outro, seu par adulto. O objetivo é de ajudar o professor a manter um planejamento realizado junto com as crianças de modo contínuo e a reconhecer a parcialidade das suas observações.

Outra importante possibilidade é a compreensão de como as crianças veem o mundo e o que buscam saber sobre ele. Os registros oferecem subsídios para se propor ações educativas a partir das suas curiosidades e interesses das crianças sem desconsiderar as características individuais de cada criança e da turma, seu contexto sócio econômico e sua dinâmica (OSTETTO, 2000). Não se trata de atividades isoladas e desencadeadas, mas sim de projetar o caminho a ser seguido pelo professor junto das crianças ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento delas, o que abarca: conhecimentos, interações, experiências significativas para o grupo. Nele as atividades são encadeadas e intencionais com o objetivo promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir de propostas construídas com elas.

É fundamental que na pré-escola as propostas educativas relacionadas à linguagem sejam definidas a partir dos interesses, curiosidades, desejos, indagações das crianças que se manifestam em suas brincadeiras e interações para que sejam significativas e encadeadas. É a observação, o registro e a interpretação (individual e coletiva) e a reflexão que dão subsídios

para o desenvolvimento de ações educativas significativas para o grupo com oralidade, a leitura e a escrita que fazem parte de propostas encadeadas e articuladas e flexíveis.

Oitavo princípio: *as práticas educativas relacionadas a oralidade, leitura e escrita - por meio de diversos suportes/práticas/gêneros discursivos – são consideradas como parte dos processos de socialização, ampliam a inserção das crianças na cultura letrada.*

Esse princípio toma como base a teoria de Vigotski acerca da pré-história da escrita. De acordo com Vigotski (2007), a escrita desempenha um importante papel no desenvolvimento cultural da criança. A linguagem escrita é vista como “um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (p.126). É um simbolismo de segunda ordem que se torna gradualmente em simbolismo direto, ou seja, a linguagem escrita trata-se de um sistema de signos que designam sons e palavras da linguagem falada que significam relações e entidades reais, que depois aos poucos são convertidos diretamente em linguagem escrita à medida em que a fala desaparece. O alcance desse domínio complexo de signos é o ápice de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas na criança.

Esse processo de desenvolvimento não é linear, nem segue uma linha evolutiva. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança é cheio de descontinuidades. O autor coloca como processos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita: aparecimento do gesto como signo visual para a criança, o jogo simbólico e o desenho como representação da linguagem falada, oral.

“O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança. (...) Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). O rabisco das crianças vem acompanhado por gestos. Ao desenhar o ato de correr a criança começa a demonstrar o movimento com dedos no qual risca sob o papel traços e pontos como se estivesse representando o correr. Desse modo, a criança estabelece uma íntima relação entre a representação por gestos e desenhos. Atribuí sentidos as suas representações e aos poucos essas representações se transformam em representação simbólica e gráfica dos gestos.

No jogo simbólico pode ser atribuído significado a um objeto sem ser o da sua funcionalidade. A criança dá ênfase nas ações representativas que ela pode desenvolver em suas brincadeiras com o objeto. Isso é a chave para a função simbólica do brincar das crianças. São os gestos da criança ao brincar que atribuem ao objeto a função de signo e lhe

dão significado, o que é a base da representação simbólica, sendo repleta desses gestos indicativos. Assim,

(...) o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado - assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se em signo independente. (VIGOTSKI, 2007, p.130)

O objeto adquire a função de signo à medida que é dado a ele um significado distinto da sua funcionalidade. A partir dos modos como a brincadeira pode se desenrolar, pela possibilidade de gestos com objeto, que pouco a pouco ele vai ganhando novos significados e vira signo independente. Isto é, a brincadeira é um simbolismo de segunda ordem assim como a linguagem escrita. A representação simbólica na brincadeira é uma forma particular de linguagem que leva a linguagem escrita.

A criança desenhará inicialmente não o que vê, mas o que conhece. Por volta dos três anos de idade, o desenho vem acompanhado da fala. A criança desenha como se estivesse contando uma história, recorrendo a sua memória e emitindo seus julgamentos. Essa atitude tem como característica um certo grau de abstração, necessária a qualquer representação verbal. O desenho é uma linguagem gráfica que surge a partir da linguagem verbal, ou seja, os desenhos das crianças são tidos como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. A compreensão da linguagem escrita se dá pela linguagem oral, que gradualmente desaparece, e depois adquire o simbolismo direto, passa a ser percebida da mesma maneira que a linguagem oral.

Gradualmente, as crianças transformam os rabiscos usados para representar a escrita, que inicialmente são indiferenciados, em pequenas figuras e desenhos, que por sua vez, são substituídos pelos signos. As crianças mudam de uma escrita que se dá por meio de gestos indicativos para uma escrita repleta de representação. Para que esse processo aconteça a criança precisa descobrir que ela pode desenhar não só coisas, mas também a fala e possa se deslocar de ponto para o outro. Pedagogicamente, o segredo está em como se dá esse deslocamento para que ele seja natural.

Para que esse processo ocorra de modo natural é fundamental que as crianças sintam a necessidade de ler e escrever. Como fazer isso? A escrita precisa ser ensinada como atividade cultural complexa, isto é, vista como relevante à vida social. Isto só é possível se a escrita tiver significado para as crianças. Desse modo, o método natural de ensino da leitura e da escrita na pré-escola tem como pré-requisito trazer ações educativas às crianças relacionadas ao seu contexto sociocultural. Isto requer ações pedagógicas que não se restrinjam ao ensino

de letras, mas também, práticas que demandem das crianças desenhar e falar e que propiciem situações em que possam narrar e vivenciar práticas imaginárias e reais ligadas à leitura e à escrita por meio do jogo simbólico. Vale lembrar que a linguagem escrita está presente em diferentes esferas de socialização e da sociedade por meio de diversas práticas, suportes e gêneros discursivos, ou seja, vivemos numa cultura letrada. Além disso, tanto ao desenhar quanto ao brincar, as crianças remetem-se a situações já vividas, muitas delas atravessadas pela cultura escrita. À medida que pela brincadeira e pelo desenho as crianças se inserem culturalmente e produzem cultura, elas também se inserem na cultura letrada.

No próximo capítulo apresento as perguntas que perfazem o instrumento de avaliação de contexto das práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola, o instrumento propriamente dito.

3. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

L'aspetto in cui l'amplesso e la lettura
s'assomigliano di più è che al loro interno
s'aprono tempi e spazi diversi
dal tempo e
dallo spazio misurabili

O aspecto no qual o encontro e a leitura
Mais se assemelham é que em ambos os interiores
Se abrem tempos e espaços diversos
do tempo e
do espaço mensuráveis.
Ítalo Calvino

Para Calvino, tanto durante a leitura quanto durante o encontro abrem-se tempos e espaços não mensuráveis. Tempos e espaços que se situam, intersubjetivamente, em outra dimensão.

É com esse propósito de possibilitar outras dimensões que se busca propor um instrumento com a intenção de promover a troca de subjetividades dos participantes do processo de avaliação. A proposta é que haja o encontro dos pesquisadores internos, as professoras da escola investigada, com as suas práticas de oralidade, leitura e escrita e delas com o pesquisador externo. É nesse encontro que se abrem outras possibilidades de pensar o fazer pedagógico. Momento esse que é imensurável devido as inúmeras portas que podem ser abertas para que haja mudanças significativas dos sujeitos e das suas práticas educativas. Trata-se de uma dimensão em tempos e espaços diversos, a fim de encontrar possibilidades de alterações. O instrumento se apresenta como o mediador desse processo.

Neste capítulo apresento o instrumento de avaliação de contexto das práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola. Abordo o processo de elaboração e de meta-avaliação do instrumento realizado na Itália e os conceitos os quais o sustentam assim como a sua organização.

3.1. Percorso de construção do instrumento: tecendo fios entre Brasil e Itália

A elaboração do instrumento se deu em parceria com as professoras Anna Bondioli e Donatella Savio, da Universidade de Pavia, e Patrícia Corsino, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientadora desta tese.

Tomamos como base para a construção do instrumento a estrutura e a organização do AVSI. Tal instrumento é dividido em áreas e dentre estas destacamos a área experiência educativa, mais especificamente a subárea atividades educativas, que é atravessada por 3 dimensões do processo educativo: i) ambiente e materiais, ii) tempo e iii) função do adulto.

A área de experiência educativa diz respeito às diferentes relações (adultos-criança; crianças-criança; e adulto-adulto) as quais atravessam a ação educativa na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que o professor é o principal elo na cadeia de relações presentes nos processos educativos das crianças pequenas. Também, considera as ações do professor constituintes desse processo, tanto no que diz respeito as relações deles com as crianças quanto a potencialidade delas. Assim, dentro dessa área, tomamos como elemento fundamental para pensar as práticas educativas relacionadas à linguagem verbal: relação entre adultos e crianças. Desse modo, a subárea função do adulto foi tomada como uma “dimensão crucial de grande parte dos momentos e das atividades que caracterizam a pré-escola, a qualidade da experiência escolar está em grande medida relacionada a essa relação” (BONDIOLI E FERRARI, 2008, p. 81).

A área atividades educativas aborda as atividades propostas às crianças, considerando que cada uma delas tem propósitos que orientam a sua organização. Não basta oferecer atividades. Elas precisam ter intencionalidade e estarem articuladas com a proposta pedagógica. O papel do adulto é o de mediador, aquele que apresenta o mundo às crianças e as faz refletir sobre ele. Por isso, é fundamental que as propostas de atividades ofertadas às crianças tenham objetivos e estratégias a serem alcançadas, sem esquecer as especificidades de cada grupo.

Também, tomamos como referência as proposições do documento Avaliação em Educação a partir da Avaliação de Contexto, elaborado pelo SEB/MEC, para a construção ou revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil. Com base no AVSI e no ISQUEN, o documento propõe que os instrumentos tenham como eixo central a experiência educativa atravessada por três dimensões: i) ambiente e materiais, ii) tempos e iii) relações dialógicas entre professores e crianças. Essas dimensões atravessam todas as áreas e as subáreas do instrumento. Dentre as áreas sugeridas, destacamos a área propostas e contextos

com foco na sua subárea narrativa, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita nas suas três dimensões (ambiente e materiais, tempos e relações dialógicas entre professores e crianças).

Com base nessas organizações e estruturas, foi elaborada a proposta do instrumento considerando as especificidades dos princípios e das perguntas do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Nesse processo, foram encontrados três desafios a serem transpostos. O primeiro desafio era traduzir os princípios e as perguntas do projeto para o italiano. O objetivo das pesquisadoras brasileiras e italianas era elaborar um instrumento que estivesse pronto para ser aplicado tanto no contexto italiano quanto no brasileiro. Para tal, era preciso ser desenvolvido em duas línguas, italiano e português. Além disso, o uso das duas línguas durante o processo de elaboração era fundamental para o diálogo entre as pesquisadoras dos dois países. No processo de tradução para o italiano foram realizadas alterações na redação dos princípios e das perguntas sem perder o seu sentido, os seus fundamentos, assim como acrescentadas novas questões.

O segundo desafio foi revisitar e reorganizar o material brasileiro. Na primeira tentativa procuramos organizar os princípios e as perguntas nos moldes do AVSI. Isso não foi possível porque no instrumento italiano cada princípio abordado está estruturado em forma de escala, ou seja, vem acompanhado de um conjunto de perguntas em gradação a respeito de um determinado descritor. No material brasileiro os princípios e as perguntas foram elaborados sem ter como referência um descritor específico. Ficando muito complexo seguir a mesma organização do AVSI. Ainda inspiradas nesse instrumento, ensaiamos uma nova organização dos princípios e das perguntas. Organizamos o instrumento em duas partes. Na primeira parte abordamos os princípios e na segunda parte apresentamos as perguntas, que estão divididas em áreas, sendo que cada uma delas vem acompanhada de sua descrição.

O terceiro desafio estava relacionado à linguagem do instrumento. Estaríamos usando termos que não dificultassem a compreensão dos interlocutores, professores de Educação Infantil acerca da temática em questão? Temíamos que no processo de tradução algo houvesse se perdido ou que a linguagem usada não estivesse de acordo com os princípios. Para isso, nos debruçamos numa revisão atenta após a finalização da organização do instrumento. Nesse processo voltamos a refletir se as perguntas dialogavam com as áreas e com os princípios e se as contemplavam de maneira coesa e abrangente.

O instrumento ficou organizado em: sumário, introdução, princípios e instrumento de avaliação das práticas educativas sobre oralidade, leitura e escrita. Na primeira parte constava o esquema de organização geral do instrumento e na segunda uma breve descrição da

proposta e a perspectiva de linguagem adotada na elaboração do instrumento. Na parte seguinte, foram listados os 8 princípios nos quais o instrumento estava alicerçado. Eram princípios que dialogavam entre si, sem focalizar especificamente uma prática ou ação pedagógica. As perguntas foram divididas em 3 áreas: materiais e organização do ambiente educativo (espaço e tempo); proposta educativa e função do adulto; e planejamento. As duas primeiras áreas foram subdivididas em: oralidade e leitura/escrita. Essa organização do instrumento pode ser vista no apêndice II.

De acordo com Ferrari (2015), para que um instrumento seja válido, é importante que ele passe pela meta-avaliação, sobretudo quando se trata do campo educacional. Chama a atenção para que esse processo de avaliação da avaliação seja feito pelo leitor-avaliador no que diz respeito a questões legais e éticas. Explicita que “o processo avaliativo tem uma enorme importância política nos diversos níveis sistêmicos interligados aos contextos educativos” (p.62). Para que o processo meta-avaliativo de caráter educacional tenha validade deve possuir sentido formativo e somativo (*Joint Commette on Standards for Educational Evaluation*, 1994). Isto é, uma operação avaliativa deve ser avaliada no sentido formativo e somativo de modo que todos aqueles que fazem parte do processo ou têm interesse nele, reflitam sobre os pontos fortes e fracos que envolvem várias pessoas e influenciam diretamente na sua qualidade. A meta-avaliação é compreendida pela autora como um processo que tem como objetivo pôr em evidência os pontos fracos e fortes do mediador da operação avaliativa, o instrumento, através do confronto dele com os seus sujeitos com a finalidade de reorientá-lo e aperfeiçoá-lo. É através desse processo que se atribui legitimidade ao instrumento.

Para realizarmos a meta-avaliação do instrumento em questão, convidamos um grupo de professores de pré-escolas públicas italianas. O objetivo era que a discussão do instrumento girasse em torno da sua clareza (compreensão do que estava escrito quanto à sua linguagem); viabilidade das perguntas relacionadas às práticas de oralidade, leitura e escrita; e abrangência, se faltava alguma coisa ou se alguma temática considerada importante não havia sido abordada.

Participaram da meta-avaliação professores da rede pública da Comuni de Fossano, em Piemonte, Norte da Itália. A escolha dos professores dessa região se deu em função de realizarem há mais de 20 anos avaliações de contexto junto as orientadoras italianas. Uma das orientadoras italianas, a professora Donatella Savio, entrou em contato por e-mail com uma

das professoras da Comuni de Fossano, Francesca¹¹. A escolha por essa professora se deu não só pela familiaridade dela com as orientadoras Ana Bondioli e Donatela Savio como também atuar muitos anos na rede pública e conhecer os docentes da região que atuavam na Educação Infantil. O e-mail apresentava a proposta da pesquisa e perguntava se os professores da região tinham interesse de participar da meta-avaliação do instrumento. Aceita a proposta, Francesca solicitou aos órgãos centrais responsáveis pelas escolas a autorização para os encontros de meta-avaliação do instrumento e divulgou por *e-mail* entre os professores o convite para participação da meta-avaliação do instrumento. Combinamos que seriam realizados dois encontros com, aproximadamente, duas horas de duração, no período da noite, após o expediente, em uma das escolas da Comuni. Aderiram voluntariamente a proposta quinze professoras de diferentes escolas da região.

Os encontros foram vistos para além de um momento de debate. Foram entendidos pelos professores e pelo órgão gestor das escolas como um momento tanto de colaboração com a pesquisa quanto de formação. A colaboração com a pesquisa se deu em relação à validação do instrumento. Já o aspecto formativo estava em discutir o instrumento. Durante a discussão do instrumento havia a possibilidade de reflexão e a percepção do que precisava ser melhorado na escola e o por que.

As reuniões foram realizadas no espaço de uma das escolas da rede pública de Fossano. A escola cedeu a sala de professores para os encontros. O espaço era amplo com uma mesa grande no centro e com alguns armários encostados em duas das paredes. O modo como estava organizado o espaço possibilitava que as cadeiras fossem organizadas em torno da mesa no centro da sala em círculo, de modo que todos pudessem se ver. Este modo de organização parecia ser um hábito do grupo para a realização das formações, uma vez que quando cheguei o espaço havia sido organizado pelos professores dessa maneira.

O espaço pareceu favorecer o debate. A escolha pela realização da meta-avaliação no espaço da escola foi importante nesse processo. A maioria dos professores parecia à vontade, por estar num ambiente conhecido. Conforme iam chegando na escola e aguardavam o início da reunião, as professoras conversavam sobre os murais, a organização do espaço da escola, a proposta que estavam realizando em suas escolas, o que me pareceu um momento de troca entre as professoras. A organização da sala em círculo favoreceu a escuta uns dos outros, já que podiam se olhar e se ouvir, sem que houvesse outra pessoa na frente, passando uma ideia

¹¹ Por questões éticas os nomes citados são fictícios.

de horizontalidade, promovendo um clima empático e acolhedor entre os participantes (MIGNOSI, 2001; BONDIOLI, 2015).

No primeiro encontro discutimos os princípios. Lemos cada um deles e discutimos um por um. A maioria das professoras questionaram dois dos oito princípios apresentados. Disseram achá-los muito complexos. O terceiro princípio por acharem o conceito amplo e de difícil compreensão. O princípio colocava que a “interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual o professor acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera”. Consideraram o sexto princípio abstrato, de cunho subjetivo, ao postular que

as práticas educativas relativas à linguagem (oralidade, leitura e escrita) são realizadas de modo constante e contínuo, isto é, fazem parte da vida cotidiana da turma e da instituição. Não são propostas como atividades isoladas, mas coerentes com a proposta pedagógica. Em particular, se considera que as atividades de leitura e escrita são de qualidade quando estão integradas às outras atividades, resultam como importantes para o grupo, dão suporte a situações diversificadas, reais e imaginárias, e capazes de superar o aqui e o agora. Assim, se apresentam como uma modalidade de expressão, narrativa e brincadeiras que rompem o que é imediato e local.

Os professores consideraram a linguagem usada nos princípios muito acadêmica e solicitaram que fosse mais clara. Ao final do primeiro encontro sugeriram que fosse incluído mais um princípio e que discutissem a linguagem em relação à inclusão das crianças estrangeiras, que não falam a língua corrente da escola.

No segundo encontro, foram abordadas as perguntas sobre as práticas educativas relacionadas à oralidade, leitura e escrita. Em relação aos Materiais e à Organização do Ambiente (espaço e tempo) no que tange à oralidade destacaram a seguinte questão: na escola/turma há espaço para atividades de narração de fatos e recontos, reais e/ou imaginários (por exemplo: canto de leitura, palco com cortinas etc.)? Colocaram a importância da dramatização e do jogo simbólico nesses espaços e pontuaram a importância da presença dos livros com objetivo de que as crianças os vejam e possam folheá-los. Disseram que na maioria das escolas não há canto de leitura nas salas e sim uma sala ou um espaço na escola destinado aos livros. Esses espaços não são nas salas de atividades, mas as crianças têm livre acesso a eles.

Nessa mesma área no que tange à leitura e à escrita destacaram perguntas também relacionadas ao livro e à leitura. São elas: a escola possui biblioteca ou espaço destinado especificamente ao livro e à leitura para crianças e adultos? Há livros de diversos gêneros literários e informativos (por exemplo: poesia, livro ilustrado, livro informativo etc.)? Há uma organização para os livros? Ela segue algum critério? Acharam essas perguntas

interessantes e novas para elas. Revelaram que não tinham discutido antes a organização do acervo dos espaços de livro e leitura a partir de algum critério específico.

Já em relação à Proposta Educativa e Função do Adulto apontaram questões a serem alteradas e outras como de difícil realização. No que tange à oralidade consideraram inviáveis de serem realizadas as seguintes perguntas: os professores e outros profissionais costumam falar com as crianças mantendo-se na altura delas em diversas situações assim como na hora dos cuidados cotidianos? Os professores escutam as crianças estando atentos às suas comunicações verbais e não verbais? Os professores se dirigem às crianças de modo afetuoso, respeitoso, acolhedor e estimulante de modo a sustentar as suas livres expressões? Os professores encorajam as crianças, de acordo com sua idade, individualmente ou em grupo, a contar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e exprimir suas próprias opiniões? Os professores desenvolvem uma interação dialógica com as crianças, isto é, acolhem e consideram as contribuições das crianças com uma escuta atenta, modificam as suas intervenções com base naquilo que escutaram e sustentam a resposta das crianças em sua intervenção? Mas, também, ponderaram que é fundamental ter essas perguntas em mente ao autoavaliar a sua prática pedagógica. Por outro lado, no que tange à leitura e à escrita sinalizaram a repetição de algumas perguntas e sugeriram que fossem suprimidas ou alteradas de modo a se diferenciarem uma da outras.

Em relação à área Planejamento todos concordaram com as perguntas e revelaram que apenas uma das escolas participantes possuía projeto político pedagógico.

Após a meta-avaliação, listaram o que aprenderam nos dois encontros. Durante a escrita da lista, à medida que os professores pontuavam os seus aprendizados, refletiam sobre a importância deles para sua própria prática e levantavam novos questionamentos a respeito dos pontos abordados no instrumento. Ao final do encontro, elencaram como aprendizado: a importância de organizar os espaços de livro e leitura com critérios, renovar os materiais dos espaços de livro e de leitura, realizar brincadeiras com os nomes das crianças, incentivar a narrativa de situações vividas e imaginadas tanto oralmente quanto por meio de dramatizações, incluir no projeto político pedagógico a discussão sobre linguagem verbal, promover e sustentar a narrativa dos jogos simbólicos das crianças, ter cuidado para não escrever em cima da produção das crianças e ler histórias de diferentes gêneros literários (poesia, fábulas, livros de imagem etc.) para as crianças.

A partir das considerações das professoras durante a meta-avaliação, revisitamos o instrumento. Alteramos a redação de alguns princípios e reformulamos as questões as quais foram apontadas como imprecisas ou não compreensíveis. Procuramos acolher as sugestões

das professoras. Acrescentamos algumas poucas perguntas que pareciam faltar. O objetivo dessas alterações era aprimorar o instrumento a partir da percepção das professoras.

Para concluir o processo de elaboração inserimos a pontuação nas perguntas. Como não havíamos feito uma escala, como a AVSI, estabelecemos índices diversos de valor, de 0 a 1, às perguntas, ou seja, cada área e/ou subárea seria um bloco de perguntas com o valor total de acordo com o número de perguntas e cada uma delas possuiria um índice de valor de 0 a 1. Esta forma de pontuação com índices diversos era confrontável e com valor de síntese que não perdiam o valor dado a cada uma das questões. Assim, optamos por esta última forma de pontuação por permitir uma atribuição por área. Com isso, consideramos finalizada a etapa de elaboração do instrumento denominado “Instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”, que pode ser visto no apêndice III.

3.2. O instrumento

O instrumento se propõe a avaliar as práticas educativas relacionadas à oralidade, leitura e escrita, em turmas de pré-escola. Com este fim, foram elaborados princípios e perguntas sobre práticas educativas presentes no contexto educativo das instituições destinadas às crianças de 4 e 5 anos. Os princípios foram pensados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (CNE/CEB, Resolução nº5, 17/12/2009) que no seu Art. 9º postula que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitando 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.

Os princípios orientadores buscam fomentar reflexões sobre questões teóricas que embasam práticas pedagógicas com a linguagem verbal, numa perspectiva dialógica discursiva. A partir dos princípios, foram elaboradas perguntas sobre práticas educativas de oralidade, leitura e escrita e seu planejamento na pré-escola. As perguntas, que apresentam índices de valor de 0 a 1, são indicadores para a avaliação. Seguindo a metodologia dos pesquisadores da Universidade de Pavia (BONDIOLI, SAVIO, FERRARI, BECCHI), o instrumento é um mediador, provocador de reflexões para o coletivo da escola pensar a qualidade da oferta educativa para as crianças de 4 a 6 anos. A partir do confronto da

avaliação pelo ponto de vista externo do pesquisador/formador e autoavaliativo dos professores se efetivam discussões e reflexões capazes de buscar coletivamente caminhos para a melhoria da qualidade educativa da instituição. Portanto, o instrumento foi pensado entendendo a qualidade educativa como uma negociação do/no coletivo da escola e a pontuação dos itens objetiva a possibilidade de diálogo.

3.3. Áreas e subáreas do instrumento

As perguntas sobre as práticas educativas de oralidade, leitura e escrita e seu planejamento na pré-escola que perfazem o instrumento propriamente dito, ou seja, as perguntas são o instrumento. Buscou-se que a partir delas fosse fomentada a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, o que fazem e por que, assim como quais são as práticas educativas realizadas na instituição como um todo, como melhorá-la.

As perguntas foram divididas em três áreas: materiais e organização do ambiente educativo (tempo e espaço); proposta educativa e função do adulto; e planejamento. Essas três partes se articulam sob as subáreas: a oralidade e a leitura e a escrita. Funcionam como uma espécie de engrenagem de modo que as três áreas (materiais e organização do ambiente educativo (tempo e espaço); proposta educativa e função do adulto; e planejamento) se articulassem simultaneamente com as subáreas: oralidade e leitura e escrita.

De acordo com Savio (2018) e Bondioli (2008), o contexto educativo é o resultado da interação entre várias dimensões – concretas, relacionais e simbólicas - e níveis sistêmicos. No âmbito das dimensões se dá por meio da interação dinâmica entre as dimensões concretas, relacionais e simbólicas e por isso é considerada processual. Em relação aos níveis sistêmicos do relacionado à criança: micro (grupo na pré-escola), meso (ambiente nos quais as crianças circulam), eso (ambiente que a criança não circula e impactam o seu micro) e macro (crenças e valores que impactam na organização e conteúdo dos níveis inferiores). A partir dessa compreensão de contexto educativo com objetivo de avaliar as práticas de oralidade, leitura e escrita nos detemos no instrumento na análise do microsistema e do mesosistema com foco na escola, mas sem desconsiderar os demais níveis sistêmicos. Além disso, tomamos como base os princípios elencados no capítulo anterior. Desse modo, propomos a organização das perguntas do instrumento em três áreas: materiais e organização do ambiente educativo (tempo e espaço); proposta educativa e função do adulto; e planejamento. Abordaremos cada uma delas a seguir.

3.3.1. Área: Materiais e Organização do Ambiente Educativo (tempo e espaço)

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos (...) (GREENMAN, 1988, p.5).

O ambiente educativo abrange não só o espaço físico como também o tempo e as inter-relações. Segundo Gandini (1999), a organização dos espaços e do ambiente físico devem levar em conta as necessidades e ritmos das crianças de modo a proporcionar tempo para que elas desfrutem do seu uso. Trata-se de um espaço cuidadosamente elaborado tendo em vista as especificidades das crianças de modo que elas atuem como protagonistas no processo de construção da aprendizagem. Os espaços escolares são compostos por objetos, materiais e a estrutura física, que influenciam as ações dos sujeitos que nele circulam e são organizados por eles. “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, é considerado o terceiro educador, juntamente com a equipe de professores” (GANDINI, 1999, p.157).

Oliveira (2012) coloca que ao organizar os espaços para as crianças em idade pré-escolar deve-se considerar as suas especificidades. Dos 4 aos 5 anos de idade, as crianças costumam fazer experiências com a cultura escrita, tais como: ler, brincar de faz de conta, desenhar, interagir com os seus pares - crianças e adultos - de diversas maneiras. Elas ampliam as suas possibilidades simbólicas de exploração. Isso implica em ambientes educativos que sejam organizados de modo não só agradável, acolhedor e afetivo, mas também que desafie as crianças e promova suas interações.

Para as autoras, a organização do ambiente educativo precisa levar em conta as experiências de convivência e aprendizagem. Inclui prever a organização e a preparação do espaço físico sem deixar de considerar o número de crianças e o tempo de duração das propostas educativas, conforme a especificidade do grupo de crianças de modo que sejam proporcionados momentos significativos e promovam diferentes modos de interação. O espaço físico é parte fundamental na construção de um ambiente em que as crianças se sintam estimuladas a explorá-lo e provoque experiências afetivas, cognitivas e interativas, sendo importante que seja amplo e acolhedor.

A organização das salas de turma é de suma importância. É o espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo nas instituições escolares. Ao organizá-las é fundamental prever espaços onde seja possível o desenvolvimento de atividades diversificadas e/ou sequenciadas e, simultaneamente, possam guardar seus materiais e expor

suas produções. A organização desses espaços não deve ser rígida e sim flexível, uma vez que são suscetíveis a modificações a partir das observações dos professores de como as crianças utilizam esses espaços e da proposta de novas possibilidades.

Outro ponto importante é a seleção dos materiais colocados à disposição das crianças. Essa seleção deve ter como critério a promoção de experiências que favoreçam a autonomia e as interações. Isto significa que eles fomentam a exploração de diferentes linguagens pelas crianças – como, por exemplo: a pintura, o desenho, a dramatização, a leitura - pondo a disposição delas, em lugares de fácil e livre acesso, materiais, tais como: canetinhas, lápis de cor, giz de cera, tecidos, livros, revistas etc. Dentre esses materiais estão incluídos aqueles os quais as crianças possam: brincar, criar e contar narrativas individuais e/ou coletivas. Escolher materiais com os quais as crianças interajam, fazendo parte ativamente das suas rotinas e do processo educativo.

O cuidado e a conservação desses materiais compreendem responsabilização de crianças e adultos e no seu uso coletivo. Responsabilizar-se pelo cuidado e a organização dos materiais é um aprendizado de cooperação e contribui para a organização e manutenção do ambiente educativo (OLIVEIRA, 2012).

Forneiro (1998) afirma que a organização do tempo precisa ser coerente com o espaço físico e vice-versa. É ela que muitas vezes dita a maneira como os espaços serão usados e a possibilidade de interações entre os sujeitos e dos sujeitos com os objetos e deles com os materiais que compõem o espaço. Também revelam a maneira como está organizada a proposta educacional da instituição. Pensar os tempos de modo a ter a criança como protagonista do processo educativo demanda a sua organização em torno das necessidades e ritmos das crianças. Isto é, a organização do tempo: valoriza a brincadeira; proporciona momentos individuais e coletivos; possibilita a livre expressão com os materiais colocados à disposição das crianças, interação das crianças e exploração dos espaços destinados a elas.

Nessa área, a subárea oralidade aborda as perguntas a respeito da organização do ambiente pelos adultos de modo a colocar à disposição das crianças materiais significativos que provoquem narrativas e interações e disponibilize tempo para a exploração deles. São elas:

A1. Oralidade

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por que.
1. Na sala da turma há materiais que podem ser usados para atividades linguísticas (fantoques, livros, imagens, jogos, panos, fantasias, teclados de computador etc.)?				
2. Esses materiais são em quantidade suficiente para o número de crianças da turma?				
3. Esses materiais são trocados e renovados periodicamente?				
4. Esses materiais estão bem conservados?				
5. Esses materiais estão distribuídos nos cantos da sala e de modo que seja possível fazer propostas diversificadas?				
6. Na jornada diária, há tempo destinado à interação das crianças com estes materiais?				
7. Na escola ou turma existem espaços destinados ao jogo simbólico (casa de boneca, cozinha com panelinhas, fantasias etc.) que permitam as crianças criarem e dramatizarem situações vividas ou imaginadas?				
8. Na jornada diária, há tempo destinado a brincadeira / jogo simbólico?				
9. Na escola ou turma existem espaços para atividades de narração de fatos e recontos reais e imaginários (por exemplo: canto da leitura, palco com cortinas improvisadas etc.)?				

Total: __/9

Na subárea leitura e escrita as perguntas abordam a organização do ambiente pelos adultos com a intenção de possibilitar com que as crianças se expressem livremente pelas suas diferentes linguagens através dos diversos materiais colocados à disposição delas, assim como favorecer a apropriação da cultura do escrito por meio de acesso a diferentes gêneros

textuais e literários e a espaços que convidem a leitura. Isto é, espaços confortáveis com diferentes gêneros textuais e literários organizados de modo acessível e de fácil visualização, favorecendo a sua leitura.

Outro importante ponto é o tempo. A organização dos tempos das turmas pelos adultos de modo que as crianças tenham tempo para se apropriar da cultura escrita. É importante que haja momentos na rotina em que as crianças possam manipular os diferentes tipos de materiais escritos, como, por exemplo: folhear, ler, olhar, brincar etc. Tempo para que elas se apropriem dos materiais escritos a disposição delas. Além disso, é fundamental a existência de tempo na rotina para que elas possam se expressar livremente e de várias maneiras, seja pelo desenho, pela massinha, pela dramatização etc.

As perguntas a seguir mostram como os aspectos mencionados foram abordados no instrumento.

A2. Leitura/escrita

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por que.
1. O espaço da escola/sala chama a atenção das crianças para a linguagem escrita (por exemplo: nome das crianças sob o desenho delas e no espaço pessoal, escritas simples que acompanham imagens, legenda de fotos etc.)?				
2. As crianças têm a sua disposição cartões com os nomes delas?				
3. Nas salas são encontrados textos escritos significativos para as crianças, por exemplo, letra de música ou poema preferido do grupo, rotina da turma, entre outros?				
4. As crianças têm acesso autônomo a materiais - como por exemplo, papéis, canetinhas, lápis, lápis de cor, tinta guache – para que possam se expressar livremente?				
5. As salas das turmas têm canto de leitura/ biblioteca de sala?				
6. Nesses espaços existem livros de diversos gêneros literários e informativos, por exemplo: poesia, receita, fábulas, livros ilustrados etc?				

7. Esses livros são de boa qualidade? Ou seja, são caracterizados pela linguagem adequada, pela abordagem criativa do tema, da ilustração e do projeto gráfico editorial?				
8. A maioria desses livros está em bom estado de conservação?				
9. Esses livros são em quantidade suficiente para todas as crianças da turma?				
10. Esses livros estão acessíveis às crianças durante a rotina de modo que elas possam pegá-los em momentos de relaxamento ou brincadeiras livres?				
11. Os livros estão organizados (no canto de leitura ou na biblioteca de sala) de maneira que as crianças desejem pegá-los e folheá-los de modo que se apropriem dos gestos de leitura e seus significados?				
12. Os livros produzidos com as crianças são conservados e colocados junto aos livros de literatura?				
13. Na sala da turma também estão a disposição das crianças revistas, gibis, jornais, dentre outros materiais escritos?				
14. A escola possui biblioteca ou sala de leitura ou um espaço destinado especificamente aos livros e à leitura?				
15. Nesses espaços o número de livros é suficiente para atender o número de crianças por turma? E da escola?				
16. Nesses espaços os livros estão organizados de acordo com algum critério?				
17. Nesses espaços as crianças têm acesso, de maneira autônoma, aos livros?				
18. Nesses espaços existem locais destinados à leitura, como por exemplo: poltronas, sofás, pufes, mesas e cadeiras?				
19. Na escola os livros em mau estado são descartados e comprados novamente?				

20. A escola costuma comprar livros novos com a finalidade de ampliação do repertório das crianças e para que conheçam novas histórias?				
21. É proposto o empréstimo de livros entre escola e casa (sistema de empréstimo)?				
22. As crianças são convidadas a cooperar no reparo dos livros em mau estado?				
23. Possuem suportes informáticos (tablet, computador, data show etc.) para ler com as crianças?				

Total: __/23

3.3.2. Área: Proposta Educativa e Função do Adulto

Para Nunes (2009, p.41), a proposta pedagógica traz: “os princípios e as estratégias para a construção de um trabalho com as crianças em creches e pré-escolas que expressam valores e, por isso, devem ser explicitados, tal como seus objetivos (...)”. A proposta pedagógica norteia e estabelece os objetivos das práticas realizadas junto às crianças e pode ser considerada a proposta educativa da escola.

As DCNEI (2009) concebem as crianças como sujeitos históricos com direitos e agentes sociais que produzem cultura na medida em que nela se inserem. Determinam que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil tenham como eixos norteadores das práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras. As diretrizes colocam as crianças no centro do processo educativo. Assim, apontam para uma pedagogia participativa cujas propostas educativas se dão nas interações entre adultos e crianças pela interlocução com suas curiosidades, desejos e necessidades.

De acordo com Edwards (1999), dentro dessa perspectiva pedagógica o professor exerce uma função complexa. O professor atua como guia das crianças. Para tal precisa estar “dentro” do grupo de crianças e algumas ocasiões “apenas à volta delas”. Isto é, atua de modo ativo nas interações das crianças estando atento a elas como ouvinte e observador ou até mesmo participando, porém sem dirigi-las. Participa das interações das crianças e interage com elas com a intenção de captar, compreender e interpretar as suas expressões com o objetivo retomá-las para que sejam potencializadas durante o processo educativo. Funciona como o movimento de um bommerang.

O papel do adulto tem como ponto central fomentar a oportunidade de novas descobertas. É na escuta e na promoção do diálogo entre adultos e crianças e delas entre si que se procura desencadear uma ação conjunta e de construção do conhecimento. É nesses momentos que acontecem as trocas entre os professores e as crianças nas quais é possível pensar e repensar ações que vêm sendo desenvolvidas nos projetos ou no seu planejamento. Além da busca de ideias nos diálogos estabelecidos com o grupo para formulação de ações, propostas de projetos. Isto é, escutar os comentários das crianças, observar suas ações a procura de *insights* que poderão motivar questões, registrá-las e depois junto com as crianças retomar ao que foi registrado, a fim de tecer hipóteses e/ou organizá-los de modo a se constituir em uma investigação a ser realizada pelo grupo, abrindo novos caminhos do conhecimento a serem desbravados. Trata-se de um processo contínuo não linear em que o adulto atua como guia da criança.

Edwards (1999) coloca ainda que os professores precisam estar atentos constantemente às ações das crianças com o objetivo de ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. Para isso cabe ao professor auxiliar as crianças a focar em um problema e formular hipóteses e tornar a questão mais complexa e envolvente. Atuam como parceiros dando suporte à experimentação ou verificação das suas hipóteses e ideias, mesmo que estejam incorretas, e dando apoio a elas para prosseguir nas suas investigações, sobretudo quando encontram dificuldades. É importante que os professores encorajem e cooperem com as crianças.

Desse modo trata-se de uma proposta educativa que tem como eixos as relações e a participação. As relações estabelecidas entre adultos e crianças e delas entre si são acolhedoras, de parceria e de trocas. São baseadas na cooperação dos adultos no processo de desenvolvimento e de aprendizagem protagonizados pelas crianças, que participam ativamente deles.

Desse modo, na Área Proposta Educativa e Função do Adulto a subárea oralidade traz perguntas focalizadas no acolhimento e no suporte das crianças, individual e coletivo, pelos adultos de modo a propiciar novas descobertas. Isto é, se colocam disponíveis não só a escutá-las como também a observar as suas ações de modo que em suas interações junto às crianças estejam ao mesmo tempo dentro delas, participando de modo ativo sem dirigi-las, e a volta delas respondendo as suas solicitações e demandas e incentivando-as colocarem seus pontos de vista e opiniões, a narrarem situações vividas e imaginadas, a compartilharem as suas emoções, levantarem questões etc. com base no que foi visto e observado. Conforme pode ser visto a seguir.

B1. Oralidade

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por que.
1. Os professores e os demais profissionais da escola costumam falar com as crianças mantendo-se na altura delas em diversas situações, sobretudo durante os cuidados cotidianos?				
2. Os professores estão sempre atentos às diferentes formas de comunicação das crianças, verbal ou não verbal?				
3. Os professores estão sempre prontos a acolher e a responder os atos comunicativos das crianças? Por exemplo: fala, sorrisos, gestos indicativos para chamar a atenção etc.				
4. Os professores se dirigem habitualmente às crianças de modo afetuoso, respeitoso, acolhedor e estimulante de modo a sustentar a sua livre expressão?				
5. Os professores encorajam as crianças a contar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e a expressar as suas próprias opiniões, individualmente ou em grupo?				
6. Os professores desenvolvem uma interação dialógica com as crianças? Isto é, acolhem e consideram as contribuições das crianças com uma escuta atenta, modificando as suas intervenções com base no que escutam das crianças e apoiam os posicionamentos delas, suas resposta às intervenções dos professores?				
7. Os professores tendem a ampliar os diálogos desenvolvidos isoladamente com uma criança a envolvendo com as outras? (por exemplo: ouviu o que estávamos dizendo? O que me diz sobre isso?)				
8. Envolvem o grupo? (por exemplo: “ouviram o que dissemos, o que nos dizem”?)				
9. Os professores estão atentos aos diálogos das crianças entre elas?				
10. Esses diálogos são favorecidos pelos professores? (por exemplo: ouviu / viu o que ele fez/disse? O que diz sobre isso?)				
11. Esses diálogos são estendidos pelo professor às outras crianças ou ao grupo?				

12. Os professores participam das brincadeiras das crianças de modo dialógico?				
13. Os professores escutam e acolhem o que as crianças expressam nas suas brincadeiras (necessidade, dificuldades etc.), as tomando como referência para monitorar as propostas educativas?				
14. Os professores costumam conversar com as crianças sobre as histórias lidas com a intenção de ampliar os seus conhecimentos de mundo, perguntando que chamou a atenção delas na leitura (sentimentos suscitados, os detalhes das imagens etc.)? (por exemplo: o que acharam da história? E das ilustrações? O que sentiram?)				
15. Os professores desenvolvem jogos linguísticos com as crianças, por exemplo, rimas, aliterações, trava-línguas, parlendas, brincos etc.?				
16. Os professores contam histórias para as crianças cotidianamente?				
17. Os materiais produzidos pelas crianças nas atividades (por exemplo: desenho, pintura, colagem, trabalhos com argila etc.) são periodicamente propostos como estratégias para registrar, conversar e construir narrativas?				
18. Os professores propõem atividades musicais, como cantar junto com as crianças suas preferidas canções ou fazer conhecer novas músicas e canções?				

Total: __/18

Na subárea leitura as perguntas partem do pressuposto de que para a leitura seja significativa para as crianças, depende da performance do leitor adulto - que empenha toda a sua corporeidade, dando voz ao texto - como também da qualidade do texto, da ilustração e da maneira como o tema é tratado - da sua capacidade de surpreender e comover o leitor, o fazendo refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo. Na Educação Infantil não cabe ler para mera memorização de letras, sílabas, palavras soltas. Como pode ser visto a seguir.

B2.1. Leitura

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por que.
1. A leitura faz parte da rotina da turma?				
2. Os professores leem diariamente histórias para as crianças?				
3. Os professores costumam encorajar as crianças a folhear livros, revistas e outros suportes textuais, a fim de que se apropriem dos movimentos que envolvem a leitura?				
4. Os professores convidam as crianças a “ler” os textos (livros, jornais, gibis etc.) colocados à disposição delas? (Por exemplo: me conta / nos conte qual é a história deste livro...)				
5. Os professores propõem a leitura de mensagens de fora da turma (leitura de amigos da escola, pessoas imaginárias etc) a fim de despertar a curiosidade das crianças pela leitura?				
6. Os professores leem para as crianças textos de diferentes gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano da escola? (Por exemplo: bilhetes para os responsáveis, comunicações para a comunidade escolar, avisos)				
7. Os professores criam e propõem brincadeiras com o nome das crianças da turma com objetivo de que reconheçam a escrita do nome umas das outras?				

Total: __/7

Em relação à subárea escrita as perguntas tratam da atuação do adulto no que tange à escrita de modo a mostrar que para que seja significativa deve estar relacionada às atividades de narração e descrição do mundo e surgir como necessidade de registro e de apoio à memória. Na turma exerce uma importante função de construção da história da turma, experiências, descobertas, conquistas, histórias, passeios e situações vividas e tudo o que for relevante para a turma podendo ser registrado de diferentes formas, mas especialmente, por escrito. Não cabe na Educação Infantil qualquer forma de exercícios repetitivos e cópias. É nesse sentido que são feitas as perguntas a seguir.

B2.2. Escrita

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por que.
1. As crianças têm a oportunidade de observar situações nas quais se utiliza a escrita? (Por exemplo: a escrita junto às crianças dos dias da semana e da data no calendário da turma.)				
2. Os professores encorajam as crianças a produzirem textos, de maneira não tecnicista e sim como experiência significativa, mesmo sem saberem ler e escrever de modo convencional? (Por exemplo: quando as crianças realizam atividade de observação da natureza e os professores solicitam a elas a simbolizar as características e peculiaridades)				
3. Os professores criam ocasiões significativas para as crianças participarem de práticas de escrita? (Por exemplo: escritas relativas à rotina do grupo, convite aos responsáveis para uma atividade na escola).				
4. Os professores encorajam cotidianamente as crianças a manipularem materiais para a escrita e as solicitam se expressar através da escrita, propondo-as como práticas reais e incorporadas a situações comunicativas? (Por exemplo: “experimenta escrever de brincadeira o que desenhou ou do que brincou hoje”? Vou tentar escrever e você me diz se é isso? Assim lembramos e podemos lê-lo para o papai e a mamãe?)				
5. As crianças são convidadas a utilizarem formas de simbolização das suas atividades práticas? (assinatura, listas, símbolos para indicar preferências etc.)				
6. Os professores escrevem as histórias que as crianças são convidadas a contar e a desenhar e as organizam em forma de livro? Estes livros são relidos com e para as crianças? São impressas mais de uma cópia e dadas também às famílias ou às crianças da turma?				
7. Os adultos atuam como escriba das crianças em seus desenhos ou representações?				
8. Os adultos ao atuarem como escriba da criança em seus desenhos têm cuidado para não escrever sobre o desenho delas?				

Total: __/8

3.3.3. Área: Planejamento (oralidade, leitura e escrita)

Ostetto (2000) considera o planejamento como o roteiro para realizar a viagem de descobertas, interações, experiências múltiplas e significativas para o grupo. “O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo” (OSTETTO, 2000, p. 177). A intencionalidade se traduz na reflexão do que, como e por que fazer, ou seja, no processo de elaboração do planejamento, nas escolhas feitas e caminhos traçados pelo professor. O planejamento é o elemento norteador da concretização das propostas educativas.

A autora explicita que o planejamento passa por três vivências articuladas: as interações, as múltiplas linguagens e as brincadeiras. A primeira vivência contempla as possibilidades de as crianças trocarem experiências e partilharem significados entre elas e delas com os adultos, possibilitando o acesso a novos conhecimentos. As múltiplas linguagens compreendem a escuta atenta do que as crianças têm a dizer em suas diversas formas de expressão, assim como dar suporte para que possam se expressar por meio delas. A brincadeira diz respeito ao modo como as crianças entendem a organização do mundo adulto, o que implica na elaboração dos seus sentimentos e emoções e na criação e recriação da sua realidade. Em síntese, o planejamento é um recurso para a organização do tempo, do espaço, dos materiais, das atividades, das estratégias de trabalho que o professor propõe e surge na relação com as crianças.

Partindo do entendimento de que a linguagem é valorizada por suas funções comunicativa, representativa e, também, imaginativa e criativa. As práticas de leitura e escrita se desenvolvem em situações significativas, reais e imaginárias, ou seja, em situações interativas nas quais as crianças participam ativamente e que são consolidadas como práticas sociais, enquanto necessárias no processo dialógico entre os interlocutores.

Nessa área, a oralidade, a leitura e a escrita são compreendidas como ações educativas distintas que se completam e devem fazer parte da proposta pedagógica e do planejamento de modo integrado sem perder suas especificidades. Diante disso, as perguntas foram elaboradas com foco no planejamento de práticas educativas articuladas no que tange à linguagem verbal, não sendo desmembradas em subáreas.

As perguntas giram em torno da ideia de que o planejamento para ser significativo parte das observações e registros das interações das crianças entre si para identificar seus interesses e curiosidades. Consiste na proposta de ações que deem a elas a possibilidade de ampliarem suas experiências e de produzirem significados. São ações continuadas e encadeadas que envolvem a participação de todos os agentes que fazem parte do processo educativo e estão sujeitas a modificações, podendo ser alterado para atender demandas

individuais e/ou coletivas, em respostas às necessidades que venham a ser identificadas e discutidas. Como pode ser visto a seguir:

C. Planejamento (Oralidade, Leitura e Escrita)

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por que.
1. Os professores planejam as suas práticas educativas com base naquilo que as crianças já conhecem?				
2. Os professores planejam as suas práticas educativas a partir da observação das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da turma?				
3. Essas práticas educativas possuem continuidade e encadeamento?				
4. Os professores proporcionam às crianças momentos de negociação de pontos de vista para a decisão dos projetos a serem desenvolvidos com o grupo?				
5. Esse processo é registrado junto às crianças?				
6. Esse processo é levado em conta no planejamento de atividades a serem propostas às crianças?				
7. Há na proposta pedagógica da escola algum ponto específico sobre linguagem (oralidade, leitura e escrita)?				
8. Os professores propõem atividades coerentes com o que está declarado no projeto político pedagógico ou na proposta pedagógica da escola?				

Total: __/ 8

Vale lembrar que a pontuação do total atribuída as perguntas do questionário tiveram como valor total 73 pontos. Cada questão equivalia a 1 ponto, maior índice de valor que poderia ser dado. As pontuações dos participantes do questionário a cada pergunta poderia ser: 1 para a resposta “sempre”; 0,5 para a resposta “às vezes”; e 0 à resposta “não”. O questionário pode ser visto no Apêndice 1.

No próximo capítulo será abordada a avaliação de contexto das práticas educativas de oralidade, leitura e escrita em uma escola da rede de ensino pública municipal do Rio de Janeiro com instrumento aqui apresentado.

4. METODOLOGIA EM AÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO INSTRUMENTO

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim, não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

O poeta se refere ao desejo de passar pela porta da verdade, de conhecê-la. No entanto, não é possível passar nessa porta por completo porque a verdade depende do modo como cada um vê o mundo ao seu redor, de sua percepção da realidade, que é sempre incompleta. Quando pensamos na avaliação do contexto educativo e na possibilidade de se abrir a porta do que ocorre no cotidiano das práticas educativas, temos clareza de que a verdade nunca estará completa, mas que no compartilhamento de meias verdades podemos fazer algumas aproximações.

É na tentativa destas aproximações, mas sem a intenção de passar pela porta da verdade, que neste capítulo apresentaremos os diferentes pontos de vista dos participantes da pesquisa: da pesquisadora externa e das pesquisadoras internas (sete professoras da escola investigada), com a mediação do instrumento de avaliação de contexto educativo no que tange a oralidade, leitura e escrita.

Este capítulo da tese será organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos uma breve contextualização da proposta dos Espaços de Desenvolvimento Infantil-EDI no município do Rio de Janeiro com foco na pré-escola. Na segunda, analisamos as Orientações Curriculares para a Educação Infantil acerca da oralidade, da leitura e da escrita. Na parte seguinte, apresentamos a escola campo da pesquisa. Por fim, com base na metodologia de avaliação de contexto, trazemos a análise do processo avaliativo ao longo das fases da pesquisa.

4.1. Contextualização do município do Rio de Janeiro : a pré-escola

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE de 2010, a população infantil, entre 4 e 5 anos de idade, da cidade do Rio de Janeiro era de 149.665 crianças. Em 2014, a estimativa desta população era de 152.820 crianças em idade pré-escolar. Em 2017, a rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, considerada a maior da América Latina com 1542 escolas de Educação Básica, contava com 267 instituições destinadas exclusivamente às crianças da Educação Infantil, os Espaços de Desenvolvimento Infantil-EDI. No Censo Escolar de 2017 (INEP-MEC) a rede pública municipal de ensino do Rio atendia um total de 200.171 crianças na pré-escola (169.989 em horário parcial e 34.182 em horário integral). Em que pese o aumento populacional e a sobreposição de crianças em horário integral, observa-se que o município já universalizou a pré-escola ou está próximo de fazê-lo.

Cabe destacar que há muitas turmas de pré-escola em unidades escolares que atendem ao Ensino Fundamental e que esta tem sido uma questão para se pensar as especificidades da pré-escola. Mas, desde 2009, foi criado o projeto dos EDI. De acordo com o Diário Oficial do município do Rio de Janeiro (D.O. RIO), publicado em 21 de julho de 2009, o projeto buscava implementar um novo modelo de atendimento à primeira infância na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

A Secretária Municipal de Educação à época, Cláudia Costin, declarou que com o projeto seria dada “uma maior atenção à aprendizagem das (...) crianças da Educação Infantil. (...) Quanto mais cedo for o estímulo à aprendizagem, maior é a chance de sucesso dessas crianças no Ensino Fundamental” (D.O. RIO, 21/07/2009, p. 49). Previa a abertura de trinta mil novas vagas em creches públicas ou convenidas e dez mil nas pré--escolas públicas e, também, a capacitação de agentes auxiliares de creche e « padronização curricular » da Educação Infantil. O EDI atenderia numa mesma unidade crianças da creche a pré-escola, de 3 meses a 5 anos e 6 meses de idade. Cabe destacar que o modelo inicial sofreu alterações e nem todos os EDI atendem a toda extensão dessa faixa etária. Entretanto, a Resolução nº 1.317, de 28 de outubro de 2014, definiu que todas as unidades de Educação Infantil, creches e pré-escolas, que fazem parte da rede pública municipal do Rio de Janeiro passariam a ser denominadas de Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). A resolução também determinava que as pré-escolas funcionariam em turno único de sete horas e a organização da rotina de acordo com a jornada escolar.

Como unidades de Educação Infantil, os EDI também integram o programa “Rio Escola Integral”, do atual governo do prefeito Marcelo Crivella. O projeto busca expandir o ensino em tempo integral de modo que atenda 45% dos alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Conforme salienta o site da SME-Rio “a intenção é garantir um currículo e aprendizagem adequada, atrativos e inovadores para cada etapa de seu desenvolvimento. O programa tem como uma de suas ações a reorganização dos EDI”.

Atualmente, a proposta pedagógica da rede pública municipal carioca para a primeira etapa da Educação Básica se encontra em revisão em função da Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação Base Nacional Curricular Comum (BNCC) até 2020. Sendo assim, a presente tese analisa, a seguir, os documentos de orientação curricular para a Educação Infantil da SME-Rio em vigor: o documento “Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) – Modelo Conceitual e Estrutura” e as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”.

4.2. Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)

O documento “Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) – Modelo Conceitual e Estrutura” publicado em 2010, pela Gerência Especial de Educação Infantil - GEI, apresenta a proposta do EDI (objetivo, funcionamento e estrutura) e, de modo breve, as demais ações que compõem o “Plano de Expansão e Salto de Qualidade, política da SME-Rio para a Educação Infantil”. Tal plano afirma que “frequentar um programa de qualidade de Educação Infantil possibilita um desempenho diferenciado no Ensino Fundamental” (Rio de Janeiro, 2010a). O termo qualidade não apresenta uma definição, mas a ideia de desempenho, evidencia uma visão instrumental da Educação Infantil, reafirmada em um dos seus objetivos: “criar base para o ensino básico” (ibidem). A justificativa para abrigar no mesmo espaço a creche e a pré-escola era de facilitar o monitoramento do desenvolvimento infantil e do crescimento das crianças. No documento, um dos principais resultados desse acompanhamento são os « benefícios no ingresso no Ensino Fundamental ». Esses e outros indícios, presentes ao longo do documento, apontam para uma abordagem da Educação Infantil fundamentada numa perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental.

Kramer, Corsino e Nunes (2011) afirmam que nas políticas e nos projetos educacionais tem se dado ênfase na antecipação da escolarização, associando a Educação Infantil ao sucesso escolar e como solução aos problemas educacionais, sobretudo ao que tange às avaliações externas em larga escala, tal como a Provinha Brasil.

Castro e Souza (2017), ao analisar o documento, afirma que ele parece indicar uma forte presença da Psicologia do Desenvolvimento nas práticas educativas das creches e pré-escolas, há muito tempo presentes nessas instituições educativas. Isso pode ser notado na própria nomenclatura do projeto aos seus pressupostos. Aponta, ainda, que a perspectiva indicada no documento poderia vir a marcar discussões sobre a infância que se restrinjam às fases do desenvolvimento sem dialogar com produções mais recentes do campo, as quais colocam as complexidades do lugar social ocupado pelas crianças e que marcam a importância das suas experiências.

O documento cita também como parte do “Plano de Expansão e Salto de Qualidade” as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (SME-Rio, 2010b) e os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (MEC/SEB, 2009). Em relação aos indicadores, o texto afirma que tem como objetivo monitorar cinco áreas do desenvolvimento de acordo com a faixa etária. São elas: comunicação, habilidade motora ampla e fina, resolução de problemas e habilidades sociais. São as mesmas áreas abordadas no conjunto de questionários denominados de Ages & Stages Questionnaires – ASQ-3. O documento em questão não menciona o ASQ-3, porém, em seu manual, publicado pela GEI, consta como adotado pela prefeitura para monitorar o desenvolvimento das crianças à época em que o documento foi lançado. (<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>).

O documento apresenta o funcionamento e a estrutura do EDI que deveria possuir: sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento integral. A equipe está prevista para ser composta por: diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico, professor articulador (atua em um dos turnos de atendimento da instituição com o objetivo de auxiliar o coordenador pedagógico), professor regente, agente auxiliar de creche, dinamizador do acervo e professor de Educação Física. O professor regente atua nas turmas de pré-escola. A função de dinamizador do acervo pode ser desempenhada pelo coordenador pedagógico ou professor da sala de leitura. Essa função consiste em organizar o acervo da sala de leitura ou biblioteca e o acervo das salas e desenvolver atividades para as crianças relacionadas à leitura e à dramatização. Consta no documento que essa estrutura pode ser adaptada.

A proposta é “baseada numa rotina diária rica, equilibrada e variada em oportunidades e desafios que provoquem e sustentem o crescimento e desenvolvimento saudável de todos os envolvidos – adultos e crianças” (Rio de Janeiro, 2010a). No entanto, no mesmo texto são sugeridos os momentos a serem contemplados na rotina assim como quadros com a síntese de ações a serem realizadas pelo professor, por exemplo: brincar com materiais que desenvolvam a brincadeira de faz de conta de maneira rica e interessante.

Prevê, ainda, a organização da rotina das turmas de creche e pré-escola de acordo com o respectivo turno. Consta na proposta a sugestão da organização de tempos e espaços e as atividades a serem realizadas. Estas, por sua vez, vêm acompanhadas por indicações de como devem ser realizadas pelo professor, como veremos nas “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”.

4.3. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: aproximações e afastamentos

As “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” é o documento que orienta as práticas educativas dos EDI. Está organizado por áreas do conhecimento e linguagens. Dentre as linguagens mencionadas estão: brincar e falar, ler e escrever. O brincar é considerada a principal forma de expressão das crianças. Marcam a importância “da presença do brincar nas rotinas, nos espaços e no oferecimento de brinquedos e materiais na Educação Infantil” (Rio de Janeiro, 2010b) assim como a transmissão de brincadeiras tradicionais. Ressaltam as brincadeiras de faz de conta como fundamentais para que as crianças se expressem livremente, vivenciem e criem e recriem histórias e interajam com seus pares, adultos e crianças.

As Orientações, embora não mencionem a brincadeira como eixo do trabalho, parecem estar em conformidade com as DCNEI e, conseqüentemente, vão ao encontro do segundo princípio do instrumento de avaliação de contexto desta pesquisa, em que a “brincadeira é considerada uma importante voz da criança” assim como a organização do espaço educativo pelo adulto de modo a provocar que as crianças criem narrativas e interajam por meio das brincadeiras. Envolve o oferecimento de brinquedos e outros materiais.

O instrumento apresenta como fundamental que os professores ao interagirem com as crianças em suas brincadeiras tenham uma escuta atenta ao que as crianças expressam por meio dela, com a finalidade de definir e acompanhar propostas educativas. Já nas orientações, a ação ou função do professor só é abordada na organização e oferecimento de brinquedos. É mencionado, em outra parte do documento, que o adulto deve observar as interações e brincadeiras das crianças com o fim de “avaliar a eficiência em relação aos objetivos pretendidos” na organização do ambiente, alterando-o caso seja necessário. É importante destacar que as orientações estabelecem objetivos a serem alcançados de acordo com a área do conhecimento, tal como as linguagens oral e escrita. Aqui observa-se uma visão instrumental da brincadeira com objetivos pedagógicos estabelecidos a partir das

brincadeiras, o que é bastante distinto do que as DCNEI postulam e que está presente no instrumento.

As Orientações apresentam falar, ler e escrever como uma linguagem. Partem do pressuposto de que a linguagem verbal se expressa através do oral e do escrito e que ambas estão intimamente articuladas. O desenvolvimento da fala é entendido como dependente das interações sociais e por meio delas é que adultos e crianças e crianças entre si compartilham significados. Isso se dá nas situações presentes no cotidiano das pré-escolas. Postula o mesmo em relação à linguagem escrita.

Podemos observar que essa perspectiva de linguagem dialoga com a concepção de linguagem adotada no instrumento, tanto ao destacar a sua função comunicativa quanto no entendimento de que a escrita e a oralidade estão inter-relacionadas e que elas se desenvolvem nas interações em situações reais e significativas. Situações essas que são vividas ao estarem inseridas na cultura letrada, como também, ao criarem e recriarem narrativas vividas e imaginadas. A pré-escola é vista como importante potencializadora dessas situações ao oferecer um contexto educativo que propicie tempo, espaços e materiais organizados de modo a fomentar brincadeiras e interações, assim como a mediação do adulto nesse sentido. Entretanto, em relação à mediação do adulto não fica claro como ela se dá. As orientações abordam em vários momentos a importância de o adulto oferecer materiais num primeiro momento sem especificar quais e depois aponta que sejam materiais escritos “entendendo-o como ferramentas que permitam a expressão escrita” (Rio de Janeiro, 2010b, p.20). Aqui também se evidencia uma visão instrumental dos materiais escritos. Não há menção ao texto na sua dimensão dialógica e nem de práticas sociais de leitura e escrita. Menciona o oferecimento de materiais como canetinhas, lápis de cor, massinha etc. ao abordar as artes visuais e apresentar o desenho como forma de representação e expressão da criança. Há o entendimento de que ao desenhar a criança cria narrativas, muitas vezes, acompanhadas pela fala e expressa sentimentos. Os materiais escritos estão em área distinta dos materiais para livre expressão das crianças, o que parece dissociá-los no que tange à linguagem escrita. Neste ponto identificamos também uma diferença em relação ao que propomos no instrumento.

Em várias partes das Orientações o adulto é abordado como alguém que deve promover a escuta das crianças entre si. Não há dúvida de que esta é uma ação importante, mas cabe ao adulto também a escuta da criança, mas o documento não menciona a importância de o adulto estar disponível à escuta do que as crianças têm a dizer por meio das suas diferentes linguagens, o que é fundamental para a proposta dialógico discursiva de

linguagem, adotada no instrumento de avaliação de contexto desta pesquisa e que partiu das DCNEI.

As Orientações, com intenção de ajudar os professores a planejar, apresentam objetivos e habilidades para cada área de conhecimento e linguagens. Os objetivos são compreendidos como a ação intencional do educador e as habilidades como a ação das crianças ao interagir com as propostas educativas (CASTRO E SOUZA, 2017, p. 132). Os objetivos e habilidades englobam os dois segmentos da Educação Infantil sem distinguir o que é específico para cada segmento.

Ainda em relação aos objetivos e habilidade o documento coloca ainda que: “é importante ressaltar que a meta é garantir a presença de experiências que sejam importantes para a alegria, o desenvolvimento e crescimento das crianças fortalecendo, assim, a possibilidade de sucesso escolar na sua trajetória educacional” (Rio de Janeiro, 2010b). Não há clareza no documento quanto ao seu referencial teórico e conceitual, mas em muitos momentos aponta o adulto como centro do processo educativo, o que não condiz com as DCNEI. Além disso, o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas crianças a partir do que é ensinado pelo adulto ao longo do processo educativo parece não ser só inadequado como divergente das DCNEI e da proposta apresentada no instrumento.

No que tange às linguagens oral e escrita, os objetivos e as habilidades apresentados nas Orientações são:

OBJETIVOS GERAIS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o vocabulário das crianças; - Possibilitar a exploração e a expressão das diferentes formas de linguagem (corporal, oral, escrita, musical e artes plásticas); - Incentivar o uso de símbolos, brincadeiras; registros, diferentes narrativas; diversas leituras de mundo; - Trabalhar com diversas possibilidades de transformação e expressão de ideias, emoções e formas de agir e pensar; - Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e compreensão da escrita; - Explorar múltiplos usos e funções da língua oral e escrita; - Registrar as conversas e discussões sobre textos incentivando o uso destes registros nas diferentes situações; - Utilizar diferentes formas de texto para a exploração oral; - Utilizar registros de atividade em exposição em sala para apreciação dos trabalhos; - Promover e valorizar produções gráficas e artísticas das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar, contar casos, narrar histórias, cantar músicas e ouvir os outros; - Expressar-se oralmente em pequenos e grandes grupos; - Descrever objetos, fenômenos, sensações e experiências; - Recontar o que ouve: histórias, casos, recados, instruções etc.; - Contar algo a partir da “leitura” de algum material, livro, revista etc. utilizando as diferentes linguagens como, por exemplo, a dramatização como recurso; - Expressar claramente sentimentos, pensamentos, ideias e planos utilizando as diferentes linguagens, em pequenos e grandes grupos; - Identificar e reconhecer letras, palavras, pequenas frases familiares; nomes, brinquedos, tarefas da rotina, materiais etc.; - Praticar a escrita e registros espontâneos para expressar ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, relatos, fatos etc.; - Explorar, tanto na conversa quanto na escrita, o formato das falas e dos textos (por exemplo, o que

- Criar situações em que os adultos e crianças leem textos e diferentes gêneros.	vem primeiro? qual é a sequência da história? etc.); - Participar ativamente de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; - Desenhar, pintar, manusear e modelar massinha, argila, pintura a dedo, demonstrando através do desenho/ou rabisco sua produção; - Ouvir, compreender, contar, recontar diferentes narrativas; - Identificar e utilizar diferentes tipologias textuais, como por exemplo, histórias, poesias, receitas etc.
--	--

(SME-Rio, 2010b, 32)

A maioria dos objetivos e das habilidades mencionadas acima nas Orientações aparecem no instrumento enquanto ações a serem realizadas junto às crianças pelos professores. Entretanto, muitos desses objetivos e habilidades são sistematizados de tal modo que dão a entender que possuem um caráter disciplinar. Conforme pode ser visto nas Orientações ao exemplificar o planejamento do tema “As Cores do Mundo”, a seguir:

Áreas/ Linguagens	Objetivos gerais	Habilidades
Linguagem: oral e escrita	Ampliar vocabulário oral Criar oportunidades de registro em desenho e escrita.	Nomear as cores nos objetos, na natureza, nos materiais etc. Utilizar as cores como recurso para expressar ideias. Descrever as cores e registrar suas idéias

Figura 1 - Planejamento a partir da identificação dos objetivos e habilidades relacionados à linguagem oral e escrita

Em outra parte das Orientações, os objetivos e as habilidades da Área da Linguagem Oral e Escrita que são traduzidas em práticas pedagógicas ao sugerir as rotinas a serem adotadas nas pré-escolas de acordo com o turno de atendimento.

Como pode ser visto as “Orientações Curriculares para Educação Infantil” da rede pública municipal do Rio de Janeiro possui aproximações e afastamentos em relação aos princípios orientadores da proposta do Instrumento de Avaliação de Contexto: Oralidade, Leitura e Escrita. Há convergência sobre a importância das brincadeiras e interações fomentadas pelos materiais e sua organização e espaços e tempos e o papel do adulto para que isso aconteça, apesar de ele incluir muito pouco a escuta das crianças pelo adulto. Já os distanciamentos aparecem ao ser postulada a observação das interações e brincadeiras das crianças com o fim de avaliar se os objetivos e habilidades foram alcançados tanto por

adultos quanto pelas crianças. Os distanciamentos aprofundam-se ao olharmos de perto os objetivos e as habilidades e a configuração delas em metas a serem atingidas. Além disso, a incoerência da concepção de linguagem no que tange à linguagem oral e escrita apresentada e a sua organização em área com a finalidade de planejamento de modo a transformá-la em disciplina.

4.4. A escola campo da pesquisa: espaço de formação

A escolha da escola que compôs o campo da pesquisa se deu por integrar o Complexo de Formação de Professores (CFP), proposta da UFRJ em processo de implementação. É uma iniciativa da reitoria que contou com o aporte conceitual do Professor Antônio Nóvoa (2017), da Universidade de Lisboa, que foi professor visitante da UFRJ em 2017. O CFP busca criar um modelo institucional para a formação de professores, concebida como formação profissional e universitária. O CFP seria um terceiro espaço no qual se integram escolas de Educação Básica e as diferentes licenciaturas da UFRJ, com professores e licenciandos. No entendimento de que nem a escola, nem a universidade formam sozinhas professores, o terceiro espaço seria uma “casa comum”, onde as relações seriam horizontais, integrando os alunos de licenciatura e professores do ensino superior e da educação básica que, mutuamente, se responsabilizariam pela formação inicial e continuada de professores. O terceiro espaço articula, assim, a universidade e a escola básica em prol da formação de professores e implica operar com a ideia de diferenciação e convergência de papéis, singulares e distintos sem que os saberes de um não se sobreponham aos do outro. Daí ser denominado por Nóvoa como “casa comum” em função do entendimento das suas contribuições para a formação sejam pensadas em comum, compartilhadas horizontalmente com todos os envolvidos.

A proposta do Complexo é ter um grupo de escolas parceiras nesse processo formativo. Nesse sentido, foi firmada a parceria entre UFRJ, Secretaria Estadual de Educação, Colégio Pedro II, Instituto Federal do Rio de Janeiro e, em especial, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio). A adesão das escolas no complexo foi/é voluntária e implica uma relação de troca entre a universidade e as escolas de modo que seja realizada pesquisa, ensino e extensão, ações que colaborem para a melhoria da qualidade da educação pública por via da formação de professores.

O EDI campo da pesquisa, pertence ao grupo de escolas piloto do CFP. Foi escolhido por ser campo de estágio de prática de ensino de Educação Infantil há muito anos, ser uma

escola comprometida e considerada pela 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da SME-Rio como uma escola que desenvolve um bom trabalho. A pesquisa foi apresentada à equipe de gestão e aos professores e colocada em discussão. O grupo mostrou-se interessado na pesquisa. Todos os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa foram seguidos, inclusive a apresentação do projeto à responsável pela Gerência Educação Infantil, que não se opôs a realização da pesquisa na escola campo da pesquisa.

O Espaço de Desenvolvimento Infantil, campo da pesquisa, está localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A localização é privilegiada, fica numa região nobre da cidade. Atende crianças moradoras da comunidade da Rocinha e moradoras da localidade e/ou de bairros vizinhos, sendo uma pequena parcela de crianças filhas de porteiros ou trabalhadores dos prédios próximos da escola. Frequentam a escola cerca de 120 crianças de 3 a 5 anos em tempo integral, das 7h30 às 16h30, agrupadas por idade em 7 turmas— 1 turma de 3 anos, 4 turmas de 4 anos e 2 turmas de 5 anos. Cada turma é composta de 20 a 23 crianças em função de reivindicação da direção junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pela sua falta de infraestrutura para atender 25 crianças como determina a SME-Rio.

O prédio da escola foi construído na primeira metade do século XX. Tem um andar térreo com sete salas de atividades, sala da direção, sala de leitura, refeitório, cozinha, almoxarifado e quatro banheiros (dois destinados às crianças, um para meninos e outro para meninas, e dois para os adultos, um deles dentro da sala da direção e outro perto do refeitório).

O hall central do prédio serve como refeitório. Em torno do hall fica a cozinha, um dos banheiros destinados aos adultos, a sala de artes e as salas de atividades. De frente ao refeitório fica o corredor de entrada na escola, onde estão os dois banheiros destinados ao uso das crianças, a sala de leitura e a sala da direção. O refeitório/hall é local de passagem para adultos e crianças que transitam pela escola. Nesse espaço há um bebedouro grande, uma geladeira, uma pequena mesa com micro-ondas para que as professoras possam aquecer o almoço delas e seis mesas em formato de hexágono com cadeiras para as crianças realizarem suas refeições. Essas mesas ficam uma ao lado da outra deixando pouco espaço para o trânsito de adultos e crianças.

A sala de leitura da escola é dividida em dois espaços, um destinado às crianças e outro aos adultos. No espaço destinado às crianças numa parte dele há espécie de canto com gibis, almofadas e fantoches e próximo há uma mesa em formato hexagonal com cadeiras e na outra parte há um grande hall com móveis e utensílios próximos da parede. Nesse espaço numa das paredes fica uma estante grande e alta com livros que ocupa uma ala inteira, numa

outra uma televisão grande com computador sobre uma prateleira e embaixo ficam três computadores para o uso das crianças e em outra um móvel baixo com rodinhas usado para colocar livros para o uso das crianças. O centro fica vazio para que as crianças se sentem para assistir televisão ou fazer alguma consulta à internet junto com as professoras. No espaço destinado aos professores há uma parede com prateleiras até o teto e em cada uma delas há caixas grandes transparentes com livros organizados por temas. Também uma mesa e cadeira repleta de livros. A sala de leitura é ampla e possui uma estrutura confortável e convidativa à leitura para as crianças com acervo vasto e diversificado, mas, como nos outros EDI, não conta com professor de Sala de Leitura, embora o projeto inicial do EDI assim o prevê.

As salas de atividades são compostas por mesas em forma de hexágono com cadeiras, pia na altura das crianças, um grande computador que era um compacto de mesa e cadeira com monitor e teclado, um móvel semelhante a uma cômoda em que fica um filtro de parede e colchonetes para a hora do sono após o almoço. Em todas as salas pelo menos duas das paredes têm murais, quadro branco e “blocão” (conjunto de folhas grandes de papel pardo ou papel 40 kg, contendo registros, que são presas por um cabide de saia).

Nas observações vimos que as crianças tinham pouca autonomia na circulação entre os ambientes. Os adultos procuravam manter a ordem disciplinando os movimentos mais livres. Mesmo o bebedouro sendo na altura das crianças, ficavam garrafas de água nas salas para serem servidas pelos adultos. Era costume se deslocarem em filas pelos espaços da escola.

O espaço externo da escola é amplo com dois pátios, parquinho e quadra. O parquinho fica na parte da frente da escola. É onde há espaços destinados a brincadeiras específicas (pista de carrinhos, casinha de boneca) e brinquedos como: balanço, trepa-trepa, dentre outros. A quadra fica nos fundos da escola. Nesse espaço há uma quadra com chão de cimento e marcações no centro e em volta há o “bosque” com árvores e chão de terra.

A escola conta com uma equipe de 11 professores, 2 agentes de creche e 1 merendeira readaptada que atua como auxiliar de creche. A equipe de professores é composta de sete professoras concursadas para o cargo de professoras de Educação Infantil – PEI e três concursadas como Professor II- PII, antigo cargo para trabalhar tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Também, há diferenças quanto à carga horária: três professoras atuam no regime de 22 horas semanais e sete professoras no de 40 horas semanais. Além das professoras de turma, integram a equipe de professores um professor de Educação Física e uma professora de Artes. A equipe de direção é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma professora articuladora, todas concursadas para o antigo

cargo de PII. Atuam ainda na escola: mais uma auxiliar de creche na função de inspetora, dois estagiários – um atua junto ao professor de Educação Física e outro como facilitador de uma criança portadora de necessidades especiais - e as equipes terceirizadas de cozinha e de limpeza.

Antes de iniciar as análises cabe destacar o perfil das sete professoras participantes da pesquisa. Foram usados nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, a fim de preservar a identidade das participantes. Será apresentado o percurso profissional das professoras bem como a formação delas, turma em que atuavam em 2018 com a respectiva faixa etária e o cargo, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 3 - Perfil das Professoras Participantes da Pesquisa

Nome	Formação	Percurso profissional	Turma	Cargo
Clara	- Ensino Médio Modalidade Normal; - Graduação em Pedagogia;	- Está na escola e na Educação Infantil desde 2012. Ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2010. Anteriormente, atuava como professora alfabetizadora na rede privada com crianças com necessidades especiais.	Grupo A – 5 anos.	Professora de Educação Infantil.
Vanda	- Ensino Médio Modalidade Normal; - Graduação em Psicologia;	- Ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2002. Em 2003 passou atuar na Educação Infantil. Anteriormente, atuou na rede privada no Ensino Fundamental. Está na escola desde 2010. Já atuou como coordenadora pedagógica (2012 -2015) e professora (2015-2018). Desde agosto de 2018 é professora articuladora;	Grupo B – 4 anos de idade	Professora II;
Carla	- Ensino Médio Modalidade Normal; - Graduação em Psicologia; - Especialização em Psicopedagogia;	- Ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2010 e desde então está na escola. A professora atua na Educação Infantil há mais de 20 anos. Na rede privada foi recreadora em creche, professora, coordenadora pedagógica e psicóloga escolar. Atualmente, atua tanto na rede privada quanto na rede pública municipal.	Grupo C – 4 anos de idade	Professora de Educação Infantil;
Suzana	- Graduação em Pedagogia e Artes; - Especialização em Educação Infantil;	- A professora está na escola desde que ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2004. Já foi premiada pela SME-RJ no projeto Troca de Experiências na Educação Infantil.	Grupo B– 4 anos de idade	Professora II;
Juliana	- Ensino Médio Modalidade Normal; - Graduação em Pedagogia	- A professora está na escola desde 2017. Ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2012. Começou a atuar na Educação Infantil em 2005, ainda no Ensino Médio como auxiliar na rede privada;	Grupo D - 4 anos de idade	Professora de Educação Infantil;
Rosa	- Graduação em Pedagogia; - Especialização em Psicopedagogia (cursando);	- Está na escola desde agosto de 2018. Ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2015. Nesse mesmo ano a professora iniciou a sua trajetória profissional atuando na creche.	Grupo B – 4 anos de idade	Professora de Educação Infantil;
Ângela	- Ensino Médio Modalidade Normal; - Graduação em Pedagogia; - Especialização em Orientação, Supervisão e Administração Escolar.	- Está na escola e ingressou na rede pública municipal do Rio de Janeiro em 2018. Já atuou em creche comunitária conveniada e na pré-escola na rede pública de ensino de outro município;	Grupo E – 3 anos	Professora de Educação Infantil;

Como pode ser visto no Quadro 3 todas as professoras participantes da pesquisa têm experiência na Educação Infantil. A maioria delas possui graduação e quase todas em Pedagogia. A maioria fez concurso específico para Educação Infantil e exercem o cargo de Professora de Educação Infantil-PEI.

4.5. As fases da pesquisa

Com base nas etapas da metodologia de avaliação de contexto elaborada pelas pesquisadoras da Universidade de Pavia-Itália, mencionadas no Capítulo 2, a pesquisa foi organizada em fases junto com as professoras e a direção da escola. Realizamos duas visitas de apresentação da pesquisa. Na primeira, apresentamos a pesquisa à equipe de professores procurando deixar claro que a proposta era avaliação como promoção a partir do interno. Mesmo a equipe não estando completa, a maioria das professoras presentes no encontro se mostraram interessadas em participar da pesquisa, assim como os membros da equipe gestora. Ao final do encontro, combinamos de retornar na semana seguinte durante a reunião do Centro de Estudo, quando estariam todas as professoras da escola reunidas.

A segunda visita à escola se constituiu na segunda fase da pesquisa. Nela apresentamos novamente a pesquisa para equipe de professores, dessa vez quase completa e, também, nos colocamos a disposição para tirar dúvida a respeito da metodologia e dos pontos que seriam avaliados. Aderiram voluntariamente à proposta oito das dez professoras de turma e um dos membros da gestão da escola. Solicitamos a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE com a autorização de uso de imagem e som às professoras que aderiram a pesquisa e ao membro da gestão. No mesmo dia foram distribuídos o instrumento impresso e o cronograma com as datas em branco para organizarmos juntos o cronograma. Durante a organização do cronograma os professores de Educação Física e Artes se disponibilizaram a realizar atividades com as turmas das professoras participantes da pesquisa para que fosse possível a participação de todas nos encontros de discussão do instrumento. Também, foi disponibilizado pela direção da escola os horários dos encontros da professora articuladora com as professoras de turma para a restituição das observações e o dia do Centro de Estudo integral para a realização da plenária final, pois é dia em que escola não recebe crianças, sendo o único dia viável para reunir toda a equipe. Assim, organizamos o cronograma da pesquisa de modo que ele encerrasse no dia do Centro de Estudo integral. Diante da necessidade de adequar as fases previstas na metodologia com as possibilidades do campo de pesquisa, aglutinamos as duas últimas fases,

V e VI, propostas por Bondioli e Savio (2015a) em apenas uma. No entanto, durante a realização dessas fases observamos a necessidade de realização de mais um encontro para a restituição dos dados da pesquisa, pois o tempo de discussão não foi suficiente para chegarmos aos principais pontos a serem melhorados pela equipe. Marcamos mais um encontro com as professoras. Nele foi possível chegarmos ao consenso de quais seriam os pontos a serem melhorados pela equipe da escola, mas não chegamos a elaboração de um plano de ações futuras. Desse modo, as fases da pesquisa ficaram organizadas da seguinte maneira.

Quadro 4 – Fases da metodologia de avaliação de contexto de avaliação das práticas de oralidade, leitura e escrita

Fase I	Apresentação do processo de pesquisa e do instrumento. Momento de participação coletiva da instituição.
Fase II	Reapresentação e discussão do processo de pesquisa e do aspecto abordado no instrumento. Solicitação de assinatura aos professores participantes dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa. Organização do cronograma da pesquisa. Momento de participação coletiva da instituição.
Fase III	Dois encontros de discussão sobre o instrumento, cada um com duração de cerca de 2 horas, com as professoras participantes na escola campo da pesquisa. Recolhimento do questionário de meta-avaliação ao final do último encontro.
Fase IV	Observação em turmas das práticas das professoras participantes da pesquisa. Três dias em cada uma das sete turmas. Conversa sobre a pontuação atribuída pela professora da turma e pela pesquisadora a partir do que foi observado. Cada profissional faz a observação e a pontuação dos itens e confrontam suas respostas com as da pesquisadora externa. Entrevista e consulta à documentação da escola.
Fase V	Plenária Final: restituição das observações e busca de consenso sobre os pontos a serem melhorados pela equipe da escola.

É importante mencionar que a Fase IV também sofreu adequações. Por questões culturais procurou-se, após a observação da prática dos professores, realizar confrontos individuais, em vez de coletivos, conforme prevê a metodologia de avaliação de contexto. Para avaliar e ser avaliado é preciso ter clareza que durante o processo de avaliação observa-se a prática do professor, com intenção de julgar as suas ações profissionais: se estão de acordo com a proposta da instituição da qual fazem parte e com as orientações legais, e não pessoais. Trata-se de um exercício complexo que demanda uma cultura de avaliação. Esta consiste no

“estabelecimento e discussão de indicadores de qualidade, de verificação e apreciação do que é realizado e, como aquisição de consciência acerca das escolhas que guiam e informam as

práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, é uma responsabilidade que precisa ser assumida”. (MEC/SEB/COEDI, 2015, p.41).

4.5.1. Os encontros de discussão do instrumento

Os dois encontros de discussão do instrumento tinham como objetivo realizar a sua meta-avaliação junto aos professores da escola campo da pesquisa. Esses encontros ocorreram com uma semana de intervalo entre eles. Foram realizados na sala da direção da escola, o único lugar disponível que comportava todas as professoras participantes. Antes de cada encontro, eu e Carina Oliveira (integrante do grupo de pesquisa, graduanda em Pedagogia, auxiliar de pesquisa), organizamos a sala, colocando as cadeiras em círculo de maneira que todos pudessem se ver. A intenção foi de criar um ambiente acolhedor e horizontal, em sintonia com as ideias de Mignosi (2001) e Bondioli (2015).

Durante os encontros procuramos conduzir a discussão de modo a dar o tom de conversa a fim de que as professoras se sentissem à vontade para participar. Com base no método do colóquio não diretivo de Rogers (MIGNOSI, 2001), procurei fazer perguntas para o grupo ou para as professoras que pareciam mais abertas à participação. No entanto, o grupo pela primeira vez participava de uma pesquisa, em especial, com a metodologia aqui apresentada. A maioria das professoras procurava mais ouvir do que falar e, aos poucos, elas foram se colocando na discussão. Um dos membros da gestão participou dos dois encontros de discussão do instrumento, o que teve um lado muito positivo, pois o envolvimento da equipe gestora é fundamental para propor as mudanças e, também, um lado mais negativo, pois pareceu que sua presença inibia um pouco as professoras.

No primeiro encontro de discussão do instrumento participaram oito professoras de turma e um membro da gestão. Também, participou a bolsista voluntária Carina de Oliveira que auxiliou no encontro com a observação e registro em caderno de campo, em áudio e fotográfico.

É importante mencionar que uma das professoras de turma durante o período de adesão à pesquisa foi convidada para atuar como professora articuladora. A pedido dela realizei¹² a observação em turma e o confronto de pontos de vista na semana de realização do primeiro encontro. Era sua última semana em sala como professora de turma. Outra observação, é que após o primeiro encontro, outra professora mudou de escola e deixou de

¹² Uso aqui a primeira pessoa do singular, pois as observações não contaram com a presença ou colaboração da auxiliar de pesquisa.

participar da pesquisa. Assim, participaram de todas as fases da pesquisa sete professoras de turma com perfis distintos, como apresentado no Quadro 3.

O primeiro encontro foi dividido em dois momentos de discussão: os princípios do instrumento e a primeira parte do instrumento, materiais e organização do ambiente (espaço e tempo).

No primeiro momento de discussão abordamos princípio por princípio. Após a leitura de cada um deles abria-se espaço para a discussão, sempre fomentada por perguntas que procuravam suscitar a participação dos sujeitos da pesquisa e a compartilha dos seus posicionamentos, como por exemplo: o que acharam? Qual é a opinião de vocês sobre esse princípio? Está claro? Para vocês falta alguma coisa? Tem algum ponto que chamou a atenção?

As professoras e o membro da gestão afirmaram concordar com todos os princípios. Discutiram alguns princípios mais do que outros. Foi nesse momento que pudemos observar algumas divergências de concepções entre elas e delas em relação aos princípios do instrumento. Isso pode ser observado na discussão do primeiro e do sexto princípio.

O primeiro princípio do instrumento concebe a linguagem sob a perspectiva discursiva e constituinte do sujeito, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, por isso, não pode ser considerada apenas como mero instrumento ou área de trabalho. Quando perguntado o que o grupo achava desse princípio, se concordavam ou não, Carla e o membro da gestão, doravante denominado de Maria, fizeram as seguintes colocações:

- Eu concordo. Eu vejo como é que a linguagem diferencia as crianças, as pessoas. [A diferença está em] na forma como cada um se expressa, na forma como elas usam essa linguagem. É dissociada daquela [perspectiva] em que o sujeito é o que fala. – Carla fala em tom de crítica a outra perspectiva.
 - Ela é a representação do pensamento mesmo. Se a criança não fala, o pensamento fica quase que fechado. – Maria complementa a fala da professora.
- O grupo fica em silêncio e se entre olham.

(Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

Carla parece entender que a linguagem verbal é o que diferencia o ser humano dos outros seres. E cada um se relaciona pela linguagem do seu próprio modo, pode se expressar de diferentes maneiras, de acordo com as suas características. Para ela a linguagem vai para além da fala ao dizer que “(...) dissociada daquela [perspectiva] em que o sujeito é o que fala”, podendo ser expressa de diferentes maneiras. Já Maria mostra compreender a linguagem relacionada diretamente à fala enquanto representação do pensamento.

Na tentativa de fomentar a participação de outros membros do grupo de discussão do instrumento a pesquisadora pergunta:

- E essa parte aqui em que diz “não pode ser considerado um mero instrumento ou área de trabalho” [o que acharam]?
 - Eu acho que é porque ela – Vanda para de falar desnorteada e ri sem graça enquanto Maria a interrompe.
 - Ela constitui o indivíduo. Então, ela não pode ser só instrumento. Maria fala, interrompendo Vanda.
 - Permeia todas as outras atividades que a gente faz. - Carla fala quase ao mesmo tempo que Maria.
 - Ela é trabalhada o tempo inteiro. – Vanda tenta falar novamente. Dessa vez fala rápido, antes que Carla termine e retoma a palavra para si. Diz mais calma: A gente não planeja trabalhar [oralidade ou escrita], quando a gente separa as atividades [não divide em atividade] de linguagem oral e de escrita. Na verdade, se está trabalhando com a linguagem o tempo inteiro.
 - Ela faz parte do próprio corpo assim dizendo, como o pé ou a mão ou a perna. É instrumento de convivência. Não dá para dizer que é só um objeto de estudo ou uma coisa que a gente possa trabalhar. – Maria fala assim que Vanda termina.
- (Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

A fala de Maria nesse momento parece complementar a anterior ao colocar que a linguagem “constitui o indivíduo” e “não pode ser só instrumento”, dialogando com a perspectiva colocada por Carla inicialmente. Mais à frente diz que a linguagem é parte do corpo e pode ser expressa por ele, faz referência à linguagem corporal e o quanto ela faz parte do próprio sujeito. No entanto, parece ao mesmo tempo se confundir com o termo “instrumento” presente no texto do princípio apresentado ao dizer que a linguagem “é um instrumento de convivência”, que é usada na vida comum, e em seguida afirma que “não dá para dizer que é só um objeto de estudo ou uma coisa que a gente possa trabalhar”. Parece olhar para o primeiro princípio do instrumento com uma perspectiva distinta da qual ele se baseia, uma vez que tem a função comunicativa (BAKHTIN, 1995), não se limita à convivência. Os comentários suscitaram uma indagação: qual seria a concepção de linguagem que perceberam a partir dos princípios?

Vanda procura relacionar o princípio com as práticas educativas presentes na escola. Mostra considerar que a linguagem está presente em todas as ações educativas, sendo a linguagem oral e a linguagem escrita abordadas de modo indissociável. Nesse sentido diz que “[não divide em atividade] de linguagem oral e de escrita” por trabalhar a “linguagem o tempo inteiro”. Por um lado, parece que a perspectiva de linguagem presente na fala dela dialoga com o primeiro princípio do instrumento, mas por outro pode estar indicando um distanciamento dos princípios presentes no instrumento, uma vez que este não ignora as especificidades da linguagem escrita, sobretudo no seu processo de aprendizado, não dispensando que sejam pensadas ações educativas voltadas para elas. A pergunta persiste já que seu comentário parece divergir do que foi apresentado por Maria.

Carla ao dizer que a linguagem “permeia todas as outras atividades que a gente faz” concorda com a sua fala precedente e retoma ao que já tinha afirmado anteriormente, a ideia da linguagem como constituinte do sujeito, não vista como instrumento, nem área de trabalho. A fala de Carla nos dois momentos da discussão desse primeiro princípio indica que a perspectiva de linguagem por ela adotada dialoga com a que está presente do instrumento.

Bakhtin (1995) postula que a compreensão da palavra de outrem significa se orientar em relação a ela, “encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (p. 132), o que não implica repetir a palavra do outro e sim tecer uma forma de diálogo no qual há também contra palavras. No início da discussão os participantes procuravam se orientar em relação à palavra da pesquisadora e, na busca por esse lugar adequado, ora faziam corresponder as suas palavras a da pesquisadora, ora traziam as suas contra palavras de modo cuidadoso. É nesse sentido que percebemos que Maria e Vanda parecem ora tender para uma perspectiva, ora para outra.

O filósofo russo afirma que os discursos se organizam em enunciados que incluem os ditos e os não ditos, os presumidos, gestos e acentos apreciativos, além de serem situados em um determinado contexto social e carregados de um conteúdo e/ou um sentido ideológico ou vivencial. Ao olhar para o contexto enunciativo com essa lente notamos que o encontro é iniciado com várias tensões. A maioria das professoras fica calada e observa como ia sendo tecida a discussão. Já as professoras que expressam suas opiniões foram algumas vezes interrompidas por Maria. Vanda chega a falar bem rápido para garantir o seu lugar de fala assim como Carla também tenta ao falar junto. Essas tensões atravessam todo o debate, em alguns momentos de modo mais intenso e em outro de modo mais ameno.

Na discussão do quinto princípio a pesquisadora, na tentativa de que mais professoras falassem, após ler a pergunta pediu diretamente a uma delas que dissesse o que havia achado, qual era sua opinião. Isso pareceu fomentar a maior participação do grupo de professoras que contribuíram mais quando abordarmos o princípio seguinte. Elas pareceram se sentir mais à vontade e perceber que a intenção da pesquisadora era a construção de um contexto enunciativo ativo e responsivo, em que todos participassem de modo dialógico.

O sexto princípio postula que as práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Dessa forma, não se apresentam como atividades isoladas e sim inseridas e articuladas na proposta pedagógica como um todo. Em especial, se considera que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando são integradas às outras atividades, são importantes para o grupo, funcionam como suporte de situações

diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos são também capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever, ler, tais experiências assumem um significado tal que permite às crianças retomarem ao que foi registrado, em diferentes momentos. Esse movimento traz inúmeras possibilidades de apropriações das crianças em relação à linguagem escrita e suas funções.

Face a complexidade dos pontos abordados nesse princípio, para iniciar a discussão, a pesquisadora destacou um dos pontos e perguntou: o que acharam desse ponto das atividades de leitura e de escrita serem consideradas de qualidade quando integradas às outras atividades, não sendo isoladas? Uma das professoras e o membro da gestão responderam à questão da seguinte maneira.

- (...) A proposta pedagógica como um todo vai encaixar dentro da proposta que a gente tem quando vai trabalhar no projeto. A gente está sempre tentando buscar ideias e práticas que se encaixem dentro do projeto que está aqui – aponta para o caderno de planejamento que está em suas mãos. - A gente vai acompanhando (...) as coisas que vão aparecendo e que queremos fazer, então, planejamos fazer aquilo que caiba dentro desse projeto. Acho que esse todo é o projeto, que é o fim – no sentido de objetivo -. Fazer isso acho que vai encaixar com o projeto. – diz convicta Clara

- Quando fala em proposta pedagógica não sei se se refere ao planejamento anual, mas a uma proposta que é anterior a essa que é inserir a criança no mundo letrado em que ela nasceu. – diz Maria pensativa.

(Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

Clara ao dizer que a “proposta pedagógica como um todo vai encaixar dentro da proposta que a gente tem quando vai trabalhar no projeto” parece que busca abordar a linguagem escrita nos projetos desenvolvidos em sala com as crianças, buscando nas temáticas elementos para propor atividades de leitura e escrita. Sua fala também apresenta indícios de que as práticas precisam se encaixar no projeto que está sendo desenvolvido: “sempre tentando buscar ideias e práticas que se encaixem dentro do projeto que está aqui” e complementa ao apontar para o caderno de planejamento em suas mãos, deixando subentendido que nela já consta o projeto. Revela também o movimento de buscar trazer coisas que gostaria e observa que surgem no dia a dia que dialoguem com o projeto. Ficam as seguintes questões: a qual projeto a professora estaria se referindo? Seria o projeto da escola para aquele ano ou o projeto pré-estabelecido para a turma? Como fica a escuta das crianças? Elas são ouvidas?

Para Bakhtin (1995, p.10) “a diferença das situações determina a diferença de sentidos de uma única e mesma expressão verbal” (p.10). Na situação imediata abordada o termo “proposta pedagógica” se refere à escola, ou seja, a proposta pedagógica da escola, que abarca os objetivos e os pilares teóricos que orientam as práticas educativas da escola assim

como a sua atuação junto à comunidade escolar. No entanto, a fala do membro da gestão parece indicar atribuir diferentes sentidos ao termo “proposta pedagógica” mencionado no texto do sexto princípio. Primeiro atribui ao termo em questão o sentido de planejamento anual e, em seguida, o de inserção no mundo letrado. No contexto enunciativo há sentidos distintos ao termo em questão presente no texto do sexto princípio do instrumento. Perguntamos, então, qual tem sido a compreensão não apenas da equipe de gestão, mas também das professoras sobre proposta pedagógica? Como a escola tem pensado sua proposta pedagógica?

Para esclarecer a questão trazida por Maria, a pesquisadora explica o sentido do termo “proposta pedagógica” presente no sexto princípio do instrumento. Em seguida, ela revela ter atribuído outros sentidos ao termo além dos mencionados anteriormente, como mostra a fala a seguir:

- Quando eu li pensei que fosse a proposta do nosso PPP (projeto político pedagógico), daquilo que a gente entende como a instituição funciona. Ou seja, eu estou aqui para fazer o meu aluno ser um ser social, participativo e para isso ele precisa "adquirir essa questão" da linguagem, escrita e oralidade. Senão ele não vai conseguir interagir autonomamente na sociedade, ainda mais em (...) uma sociedade letrada como a nossa. Eu acho que quando fala nisso, a escrita está presente porque ela é fundamental para que essa criança seja autônoma dentro da sociedade em que ela vive. O projeto pedagógico anual vem a ser como um veículo. - Olha para as professoras e diz - É como, às vezes, eu costumo falar com vocês, a gente não tem que se preocupar com esse conteúdo desse projeto. Ele é só um meio da gente atingir o desenvolvimento e que a criança esteja atenta à aquisição desses instrumentos da vida, que está na vida.

(Maria, Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

Na fala de Maria pode ser visto que ela atribuiu ao termo “proposta pedagógica” o sentido de Projeto Político Pedagógico, e ao tentar explicá-lo, fez referência ao sexto princípio do instrumento, o de proposta pedagógica da escola, que abarca os seus objetivos. Mais à frente usa o termo “projeto pedagógico anual” atribuindo o sentido de planejamento anual, considerado como um “veículo” no qual podem ser trazidas diferentes formas de usar a linguagem verbal. Com certeza tais termos chegam às escolas de forma não muito específica. Há uma proposta pedagógica da SME-Rio e cada escola elabora o seu projeto. Como no governo anterior havia uma premiação para os projetos anuais das escolas, foi criada pela SME uma cultura de se elaborar projetos anuais, geralmente temáticos. Como isso, não fica clara a distinção entre projeto anual e proposta pedagógica. O projeto anual, que segue um tema a ser trabalhado durante o ano por toda escola, é visto como o meio no qual os conteúdos são pontes para o desenvolvimento das crianças. O uso da expressão “atingir o desenvolvimento” estaria revelando uma visão da psicologia de desenvolvimento mais linear,

uma influência da visão construtivista piagetiana, na qual as crianças vão atingindo níveis cada vez mais complexos de desenvolvimento.

Outra questão é o uso da expressão “aquisição desses instrumentos”, que compreende a linguagem como um instrumento. Neste sentido, vale destacar que Vigotski (2001) considera a linguagem um instrumento do pensamento, o que não significa que a linguagem seja um mero instrumento, ou que sua função seja apenas instrumental. Mas na fala de Maria as linguagens oral e escrita seriam instrumentos para o sujeito interagir autonomamente na sociedade. O que apresenta uma visão política do lugar na Educação Infantil no processo de inserção social das crianças.

Segundo Bakhtin (1995), é através da entonação que se realiza a escolha e a ordenação das palavras, fazendo com que o enunciado ganhe um sentido próprio. Isso pode ser visto nos enunciados da Maria que, em alguns momentos da discussão, falou de seu lugar de gestora, como se, por via da discussão do instrumento pudesse enfatizar questões para a formação das professoras. É no tom que imprimiu ao discurso, olhando para o grupo de professoras e marcando seu lugar hierárquico na discussão, que traz a voz do instrumento para reiterar sua posição. Neste caso, o instrumento serviu como ponte não só para fazer as professoras pensarem, como também para firmar a posição da gestão. Isso fica mais evidente quando diz “é como, às vezes, eu costumo falar para vocês”. Este outro lugar hierárquico na instituição se alinha ao que está sendo proposto pela universidade e o instrumento é tomado para legitimar os posicionamentos da gestão junto ao corpo docente. Este alinhamento, embora evidencie uma posição hierárquica, explicita uma aliança com a universidade que pode ser favorável às mudanças pela melhoria, quando conduzida horizontalmente.

Participaram ainda da discussão desse princípio as professoras Juliana, Rosa e Clara. Para fomentar a participação delas de modo mais ativo, que falassem acerca dos seus pontos de vista sobre o princípio em pauta, a pesquisadora pergunta a uma das professoras:

- O que você acha Rosa [sobre esse princípio]?
 - Eu acho que esse todo também é essa prática sempre presente em tudo que você faz (...) A linguagem oral está presente em tudo o que você faz tanto na comunicação quanto nos demais eixos. (...) É isso mesmo? – diz Rosa insegura.
- A pesquisadora procura apoiar a professora enquanto fala fazendo sinal de concordância com a cabeça. Em seguida, explica como se estivesse complementando a fala da professora:
- A gente está falando como esse projeto pedagógico da escola está articulado com o projeto da turma e com as atividades que são trabalhadas [junto às crianças], que estão articuladas ao projeto da turma. É como uma cascata – tenta explicar.
 - Tudo acaba se interligando. – Juliana complementa e a pesquisadora balança a cabeça em sinal de concordância;
 - (...)
 - Trabalha-se todos os eixos através da linguagem. – Clara procura complementar a fala da colega

(Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

Rosa em sua fala toma como referência o texto do sexto princípio e ao dizer “esse todo” parece se referir à proposta pedagógica da escola e a sua articulação com as atividades propostas. Aponta a presença da linguagem oral em diferentes momentos da prática pedagógica e parece ver as situações comunicativas como uma das que compõem os “eixos” da proposta pedagógica. Ainda nesse sentido, Clara complementa ao afirmar “trabalha-se todos os eixos através da linguagem”.

Juliana parece compreender a centralidade do sexto princípio proposição de práticas de linguagem oral e escrita através de situações reais e imaginárias significativas para as crianças e não são isoladas, mesmo que interessantes, assim como encadeadas e articuladas entre elas e a proposta pedagógica da escola. Isso pode ser visto ao falar que “tudo acaba se interligando”.

A discussão em torno dos princípios mostra alguns acordos e desacordos em relação a alguns pontos, mas em nenhum momento discordaram dos princípios. As divergências eram sutis, podem ser vistas nos pequenos detalhes como, por exemplo, no uso de termos que fazem alusão a outras perspectivas de linguagem. Mas parece que as participantes não têm clareza dessas divergências. Pois tais sutilezas exigem discussões teóricas que favoreçam entrar nos meandros. Mas podemos afirmar que todas as participantes se posicionaram de modo a concordar com todos os princípios.

No segundo momento da discussão debatemos a área materiais e organização do ambiente (espaço e tempo). Para a realização do debate dividimos as perguntas em dois blocos: no primeiro abordamos a subárea oralidade e no segundo a subárea leitura, subdividida em dois blocos de perguntas: de 1 a 11 e de 12 a 23. Após a leitura de cada bloco de perguntas procurava fomentar o debate perguntando se houve alguma pergunta que chamou a atenção, ou se gostariam de comentar alguma questão, ou se estavam de acordo com as questões, ou se tinham alguma dúvida, se alguma pergunta não estava clara.

No primeiro bloco de perguntas foram suscitadas algumas questões. Dentre elas destaco as seguintes: as limitações e a organização do espaço físico; a escassez dos materiais para atividades linguísticas; e o tempo na rotina para atividades diversificadas.

As limitações e a organização do espaço físico

(...)

- Ele [o instrumento] dá uma ampliada do que seria o espaço, do que seriam esses materiais. Também, amplia as possibilidades em sala de aula. Não sei se ele contempla a realidade das salas de aula, que não tem espaço para colocar tanta coisa. Aqui há a dificuldade (...) de espaço físico: o tamanho das salas, que são

muito pequenas. Se formos botar um canto para cada coisa, as crianças saem porque ficam só os cantos e não vai dar para elas entrarem na sala. É muito difícil. Diz Maria em tom de tristeza

- Acho que isso aqui [o que pergunta o instrumento] é o ideal. É o ideal para a organização da sala de aula, mas, para nós não é o real para nossa realidade, nem, até mesmo, nas [outras escolas] dentro da rede essa organização para a sala de aula [é possível]. - Juliana tentando analisar comparativamente o que foi posto no instrumento e o contexto da escola.

- São possíveis algumas adaptações. – diz Maria.

- Na rede existe uma orientação dentro da própria rede, um documento da prefeitura, da rede para a organização da sala de aula. Existe um documento legal. Ele determina os cantinhos etc. – Vanda explica e, em seguida, traz para o seu contexto: - Mas, a gente faz isso adaptando à realidade que temos. Não temos espaço para ter um canto, então se tenho uma caixa com as roupas [fantasias, temos o canto da fantasia]. – Como você viu ontem eles usarem. – Olha para a pesquisadora. - Ali têm vários acessórios, fantasias que a gente acessa quando usa. Mas, não para ter um cantinho bonitinho com as fantasias penduradas no cabide. A gente não tem espaço para isso, mas o canto existe. – diz Vanda.

- A própria casinha da boneca demandaria um espaço de mais ou menos um metro quadrado. Isso uma casinha bem pequena. Vale lembrar que nunca brinca uma criança só. E, aí, esse espaço não tem, não dá para separar nem um canto desse – aponta para o instrumento. - Muitas vezes a casinha da boneca se resume a um brinquedo que chega, às vezes, aqui na escola, que é tipo um kit de cozinha compacto, que vem tudo – fogão, geladeira e pia – tudo num retângulo de 60 x40 cm. As crianças vão ali e criam as situações, representam as situações do cotidiano, mas não tem de fato uma casinha, como a gente gostaria que tivesse. – Maria fala um pouco dessa precariedade do seu lugar de gestora.

(Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

No evento acima as professoras não só refletem sobre a questão do instrumento como também sobre o contexto em que estão inseridas no que tange ao espaço físico. Por um lado, reflete sobre o potencial do instrumento de ampliar as possibilidades de práticas e organizações do tempo e do espaço e, por outro, pondera que as possibilidades apresentadas pelo instrumento não dialogam com a realidade da escola campo da pesquisa em função do pouco espaço físico, justificando a não organização das salas em cantos. Afirma que a situação do pouco espaço é tão precária que se “botar um canto para cada coisa, as crianças saem porque ficam só os cantos e não vai dar para elas entrarem na sala”. Isso fica ainda mais evidente quando mais à frente revela que o tamanho das salas inviabiliza que sejam disponibilizados alguns tipos de materiais mesmo que os cantos sejam organizados de modo que ocupem pouco espaço e os materiais sejam compactados. No entanto, quando a professora Juliana concorda com a ponderação de Maria a respeito do instrumento ao dizer que “é o ideal para a organização da sala de aula, mas, para nós não é o real (...)”, ela pondera que podem ser feitas adaptações.

É nesse sentido, da possibilidade de adaptações, que Vanda afirma: “não temos espaço para ter um canto, então se tenho uma caixa com as roupas [fantasias, temos o canto da fantasia]”. O instrumento mobilizou as professoras a pensarem sobre o espaço e percebem

que mesmo em condições precárias, poderiam fazer adaptações. As salas, ainda que de tamanho muito reduzido em relação às necessidades do trabalho, podem ganhar novos arranjos. Fez pensar sobre como os materiais que dispõem estariam organizados nas salas. Vanda revela que há um documento Orientações para a Organização das Salas de Educação Infantil, elaborado pela GEI da SME-RJ, com o objetivo de orientar como as salas de atividades devem ser organizadas.

O documento supracitado toma como referências a DCNEI/2009, no que tange à organização do espaço, tempos e materiais, e orienta que:

É preciso explorar todas as possibilidades que o espaço oferece. Em alguns deles, é possível criar variados cantos de atividades (artes, leitura, blocos de construção, dramatização, natureza...). Em outros, não existe essa possibilidade de organização, sendo necessários arranjos constantes. Os cantos não precisam ser, necessariamente, fixos. Pode-se recorrer a kits (caixas com materiais específicos) para montar, por exemplo, o cantinho da fantasia, do escritório, do cabeleireiro, do mercado, entre outros. Por isso, seja a sala grande ou pequena, é necessário que os cantos de atividades tenham mobilidade e atendam as demandas das crianças. (SME-Rio/GEI, 2013, p. 6)

Como pode ser visto, o texto orienta a organização das salas em cantos fixos ou não, o que pode variar de acordo com o tamanho das salas de atividades, que atendam as demandas das crianças. Há, portanto, no documento, com a ideia dos cantos não fixos, uma visão de flexibilidade, tendo em vista as diferentes realidades das escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. O documento propõe ainda o uso de *kits* que são definidos como caixas com materiais específicos que poderiam vir a montar um canto. Isso de certa forma aponta uma alternativa para a precariedade de algumas escolas e leva à indagação: em que circunstâncias os *kits* poderiam cumprir o papel dos cantos? Seria com base nesse documento que Vanda teria afirmado “não tem o espaço, mas ter o canto”?

De acordo com Bakhtin (1995), o enunciado é endereçado a outrem e a sua construção é atravessada pelo peso hierárquico de quem fala e a quem ele se dirige, o auditório social. O peso hierárquico dos membros que compõem o auditório social em questão parece ficar evidente em alguns momentos do evento analisado na resposta dada por Maria a Juliana, mesmo estando em concordância com ela, e no espaço de fala dado à Vanda, que também faz parte da gestão, sem questionamentos ou críticas as suas ponderações.

A escassez dos materiais para atividades linguísticas

A pesquisadora retoma a um dos pontos abordados anteriormente procurando promover a discussão:

- Antes de iniciar a discussão vocês ponderam sobre o aspecto das possibilidades de uso dos materiais para as atividades linguísticas numa dimensão criativa. Tocaram no ponto da escassez desses materiais.

A pesquisadora é surpreendida por uma das professoras que se posiciona com o corpo como se quisesse avisar algo e diz bem baixinho:

- Não existe escassez, não. - diz Vanda

- Você acha que não? Por quê? – a pesquisadora traz para a roda a intervenção de Vanda.

- Até porque em relação ao jogo simbólico eles precisam de muito pouco. Entendeu? – Vanda respira fundo e diz olhando para a pesquisadora e para o grupo de modo seguro e tranquilo. Ela prossegue: - a gente coloca lá uma caixa de panelinha e outras coisas. Aquilo ali dá panos para a manga. Eles fazem casinha, família etc. Assim: para o jogo simbólico – faz uma expressão como se isso não fosse uma questão. – Precisa de materiais para outras coisas. Em relação ao cantinho de dramatização, acho que ele é muito simples. Ele não é uma coisa difícil da gente ter.

- Aqui tem um item que fala de quantidade para o número de crianças da turma – diz Carla firme em tom de discordância.

- Eu acho que o que se tem também é a possibilidades de adaptação. Eu tenho o hábito de guardar as embalagens na minha casa, por exemplo, a embalagem de Nescau. Pego no lixo [embalagens] porque lá no prédio recicla. Então, eu trago e aquilo vira panelinha. - Maria fica vermelha e ri sem graça, fingindo achar engraçado. O grupo se entre olha e sorri com o canto da boca. Juliana olha, mas não para de falar. Continua falando com tom de voz tranquilo, mas firme e sério: - Eu não tenho aquela panelinha de plástico que é comprada na loja. Mas, para eles, pelo menos nunca vi, não tem diferença de valores. Eles brincam lá e fazem comida lá. Eles guardam o potinho. Minha mãe sempre guarda o potinho de requeijão e eu trago. Minha família toda já está no ritmo. Todo mundo junta. Eu pego no lixo – Vanda ri em tom de deboche. Juliana olha nos olhos dela e diz séria: - É! Eu cato do lixo. Eu pego teclado. (...) Eu saio catando tudo – usa uma entonação mais suave -. Então, você modifica, transforma. É o que dá para fazer. (...) Boneca, as mães doam. A gente vai tentando transformar o material que tem. Realmente, a gente não recebe assim aquelas coisas que vemos bonitas nas escolas de referência que vemos nos vídeos – diz em tom de denúncia. – A gente não tem e não existe possibilidade de compra. - diz Juliana.

(Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

De acordo com Bakhtin (1995, p. 46) “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios”. Isso pode ser visto ao olharmos para o evento acima. De um lado, as professoras relatam a falta de materiais para atividades linguísticas, que provoquem narrativas e brincadeiras, como, por exemplo, as panelinhas. Carla dá a entender que a questão da escassez destes materiais é um problema para a escola ao dizer que “tem um item que fala de quantidade para o número de crianças da turma”. Juliana relata reutilizar lata de Nescau, pote de requeijão etc. para que haja materiais que possam ser usados em diferentes atividades. As professoras parecem considerar importante que haja materiais que sejam colocados à disposição das crianças e entendem a importância de sua presença para que se possa gerar a necessidade e a possibilidade da criação infantil, sobretudo, diferentes narrativas, como postula Vigotiski (2003).

A fala das professoras Carla e Juliana tem o tom de denúncia ao dizer que a escola não compra materiais, nem a Prefeitura, o que fica evidente ao Juliana afirmar: “a gente não recebe assim aquelas coisas que vemos bonitas nas escolas de referência que vemos nos

vídeos (...). Não tem e não existe possibilidade de compra”. De outro lado, Vanda parece compreender que o jogo simbólico, sendo uma importante atividade da criança “um objeto qualquer é usado como símbolo para representar situações não percebidas no momento”. Logo, para Vanda “eles (as crianças) precisam de muito pouco” para representar simbolicamente os seus significados. É interessante observar a sensibilidade das professoras ao pensarem a brincadeira infantil. Embora com pouco material, as crianças brincam, há possibilidades das crianças “darem panos para a manga”.

Os índices de valor confrontam-se também nos não ditos, subentendidos. Os gestos e entonação de voz de Vanda ao quase sorrir para pedir de modo indireto para que a pesquisadora deixasse de usar o termo “escassez de materiais” ao retomar a temática dos materiais usados para atividades linguísticas mostram que o assunto era delicado para o grupo. As formas de enunciação das professoras tanto nas suas palavras como também nos seus gestos – modos de olhar e posicionar o corpo – e no tom de voz mostram também uma certa oposição às enunciações de Vanda. A risada de Maria durante a fala de Juliana revela um certo constrangimento e tensão presente no grupo ao serem desveladas as estratégias das professoras para ofertarem materiais em quantidade suficiente para a turma que, sendo sucatas, podem ser trocados e renovados com frequência.

O tempo na rotina para atividades diversificadas

(...)

- É [sobre] essa questão da rotina. A gente tem que incluir esse momento para acessar os materiais [linguísticos e para a livre expressão] na nossa rotina, ou seja, tem que se dedicar um tempo dentro da rotina, segue uma rotina que tenha tempo para incluir atividades com esses artefatos. – diz Ângela tentando compreender.

- Na época em que eu era regente de Educação Infantil (...) tinha a hora do lanche, que era da escola toda, e a hora do pátio, em que saía da sala. Mas, (...) dentro da rotina diária eu tinha um momento que eu colocava no planejamento de atividades diversificadas em que as crianças tinham a liberdade de escolher o espaço que queriam utilizar. Então, ficava uns na casinha, outros nos jogos. (...) Durante 50 minutos do dia as crianças eram livres para decidir [o que queriam fazer]. A gente combinava que não dá para fazer tudo em 50 minutos. Um dia podia fazer um desenho, no outro dia no outro canto e no outro em outro (...). Havia também a preocupação de a estante dos jogos ser sempre mexida, trocar o acervo. Porque eles vão perdendo o interesse por aquele brinquedo que fica ali. Eles tinham sempre essa possibilidade. – diz Maria, em tom explicativo.

- Acho interessante estipular uma atividade, por exemplo: hoje é desenho livre, jogos lógicos (...). [Estipulava uma atividade?] Ou deixava que eles escolhessem? – Ângela procura entender.

- Não tinha essa coisa (...) de todo mundo fazer um desenho [ao mesmo tempo], mas, geralmente, quando tinha que terminar alguma coisa do projeto fazia todo mundo junto [a mesma coisa]. Mas, todos os dias eles tinham 50 minutos de atividade espontâneas, diversificadas espontâneas. -diz Maria.

(Diário de campo, 9 de agosto de 2018)

Ângela parece buscar compreender como separar tempo para que as crianças tenham acesso aos materiais que possam ser usados em atividades linguísticas e de livre expressão e possibilidades de interagirem com eles. Ela repete várias vezes que precisa “incluir” esse momento, esse tempo de interação das crianças com os materiais linguísticos e de livre expressão, o que aparenta indicar que esses momentos não fazem muito parte da sua rotina em sala de atividades. A entonação usada pela professora parece deixar subentendido que há uma tensão na organização do tempo e dos espaços na escola. Ângela mais dá indícios da maneira como entende a organização do tempo e dos espaços relacionados às propostas oferecidas às crianças ao dizer que acha “interessante estipular uma atividade” para que as crianças interajam livremente com os materiais. Aqui também se observa o quanto as perguntas do instrumento foram provocativas das reflexões sobre as práticas, parecendo ficar no ar a indagação: haveria espaço para as crianças interagirem com os materiais propostos no instrumento de modo autônomo e para se expressarem livremente?

Maria compartilha as suas experiências de quando era professora regente de turma na Educação Infantil. Ao fazer isso se mostrou disposta a ajudar Ângela pensou em como organizar a rotina da turma de modo a incluir tempo para as crianças interagirem com os diferentes materiais sugeridos pelo instrumento de modo autônomo e como organizar a sala em cantos. Maria também coloca a importância da renovação dos materiais que estão à disposição das crianças ao falar sobre a periodicidade da troca de jogos. Finaliza a sua fala discordando de Ângela, traz em suas contra palavras a ponderação de que nem “todo mundo” precisa sempre fazer a mesma atividade ao mesmo tempo e marca a presença de atividades diversificadas na rotina. As repetidas vezes em que fala de serem separados cinquenta minutos da rotina para a realização de atividades diversificadas parecem atribuir a esse tempo um índice de valor, considerá-lo importante.

Na situação imediata as enunciações são realizadas de acordo com os interlocutores nela presentes (BAKHTIN, 1995). Desse modo, Ângela em suas enunciações de modo sutil questiona a organização da rotina da escola, parece interrogar sobre como inserir as atividades diversificadas diante de uma rotina atravessada por outras atividades pré-estabelecidas, e Maria procura respondê-la do mesmo modo, ao dizer que “tinha a hora do lanche (...) e a hora do pátio, em que saía da sala, mas (...) dentro da rotina diária, “tinha” um momento que eu colocava no planejamento de atividades diversificadas”. As entrelinhas e subentendidos evidenciavam que havia tensões entre a organização da rotina da escola e das turmas.

O intervalo entre o primeiro e o segundo encontro de discussão do instrumento foi de uma semana. No entanto, durante esse período realizamos algumas observações na turma da professora articuladora, em sua última semana como professora, e foi também realizado o confronto. Circulamos pelos espaços da escola e pudemos conversar com os membros da gestão, com as professoras, as auxiliares de turma e as equipes de limpeza e cozinha, o que pareceu influenciar o segundo encontro de discussão do instrumento.

O segundo encontro foi um pouco diferente do primeiro. Os professores procuraram falar mais. Colocaram mais seus pontos de vista, mesmo que de maneira tímida. Quando fazíamos perguntas ao grupo com o objetivo de compreender melhor as suas opiniões, o grupo parecia participar mais e em alguns momentos arriscavam divergir e trazer argumentos que sustentassem seus pontos de vista. Porém, ainda pareciam desconfiadas do nosso lugar de pesquisadora e retomaram algumas das perguntas feitas durante a apresentação da pesquisa. É importante mencionar que, neste encontro, Maria um dos membros da gestão, precisou sair várias vezes durante o encontro, pois era requisitada para resolver problemas administrativos. Isso pareceu deixar as professoras, inclusive a professora articuladora, mais à vontade para participar da discussão do instrumento.

Como nesse encontro havia mais tempo, a discussão era realizada após a leitura de cada pergunta. Discutimos as perguntas da segunda parte do instrumento, proposta educativa e função do adulto, e da terceira parte, planejamento (oralidade, leitura e escrita). As professoras e o membro da gestão não disseram discordar de nenhuma das perguntas do instrumento de modo explícito. Durante a discussão foram levantadas várias questões pelas participantes e dentre elas destaque: a leitura para além da letra; o convite à leitura; e as dificuldades do planejamento.

Leitura para além da letra

O membro da direção após ler o texto introdutório da *subárea leitura*, da *área proposta educativa e função do adulto* concorda com o que foi lido e acrescenta:

- (...) Embora, eu ache que eles tenham que conhecer as letras. Elas são um instrumento da escrita, é o veículo com que se monta as palavras. Cabe a gente também dizer isso, mas não é a obrigação de estudar a linguagem como código.

- Então, você falou na questão de conhecer as letras. Como você dá esse conhecimento das letras? – Pesquisadora pergunta.

- A partir das coisas que são importantes para as crianças. No caso a primeira coisa que a gente começa é com o próprio nome delas. (...) Não estou estudando o nome dela (...). Como ela percebe que eu posso escrever quadro? Quando eu escrevo textos para ela, quando ela fala alguma coisa e registro aquela fala. Ela está vendo que eu estou usando aquele veículo [a letra]. – diz Maria, falando como se estivesse explicando.

- Eu estava contando uma história lá no maternal esses dias para uma das crianças, a Eloá nova. Ela disse: ah! Tia, lê essa história para mim. (...) Então, eu li para ela. Mas, estava fazendo só a leitura das imagens. (...) - Ela disse: tia, lê a história. Lê o

que está escrito aqui para mim. Ela percebeu que eu não estava lendo de fato as letrinhas ali escritas. Ela queria que lesse as letras escritas e não que eu contasse a história do meu jeito. - Ângela

- É interessante. Será que ela já conhecia a história e percebeu que não batia?

- Não. Ela é nova na escola e ficou muito interessada naquele livro. - Ângela

- Por que você acha que ela estava achando que você não estava lendo o livro? - Carla.

- Não sei. Eu estava explicando muito bem. - Ângela

- Ela perguntou [se você estava lendo]? - Carla.

- Não. (...) - diz Ângela tranquila.

(...)

- Eu acho que a criança já tem uma vivência de leitura em casa ou em outros espaços e, de repente, ela percebe pela entonação da voz, pela maneira como fala do texto e, então, ela percebe quando é uma história lida e uma história contada. - Juliana tenta explicar.

- Não sei se é porque ela estava olhando para mim também. Não sei se ela percebeu que eu não estava olhando para onde estavam as letras e sim para as figuras. - Ângela fala rindo desconcertada.

(...)

(Diário de campo, 17 de agosto de 2018)

No primeiro momento, Maria parece concordar com o texto introdutório do instrumento sobre a função do adulto em relação à leitura, mas, em seguida, como se quisesse acrescentar algo discorda ao dizer “que elas [as crianças] tenham que conhecer as letras” e justifica que as letras “são um instrumento da escrita, é o veículo com que se monta as palavras”. Quando perguntada pela pesquisadora como fazer isso, responde: “eu escrevo textos para ela, quando ela fala alguma coisa e registro aquela fala. Ela está vendo que eu estou usando aquele veículo [a letra]”. Essas falas mostram a força da ideia da letra como veículo para se montar palavras e, conseqüentemente, diminui a dimensão discursiva básica da enunciação. A escrita representa a fala e as crianças precisam perceber isto, como a menina que pediu para a professora ler o texto escrito e não inventar uma história. A letra é uma parte, mas aparece em blocos, compondo as palavras, separadas por espaços em branco, sinais de pontuação, parágrafos. Há uma dimensão macro do texto que fica subsumida na ideia de letra. Na fala o caminho do aprendizado da linguagem escrita parece se iniciar na letra e dela se chegar à palavra e ao texto. Visão que parece disseminada quando observamos os alfabetários e abecedários nas turmas, como veremos na análise das práticas. Perguntamos se esta concepção adotada por Maria, membro da gestão, seria parte das orientações da SME-Rio e se exerceria um peso hierárquico sobre as práticas das professoras. Frente a esta concepção, qual seria, então, a função do adulto na relação das crianças com a linguagem escrita?

O enunciado se torna compreensível na articulação entre conteúdo e situação, em especial, em função das pontes estabelecidas entre interlocutores, isto é, da interação entre

eles e os subentendidos que os perpassam (BAKHTIN, 1995). É, justamente, nesse sentido que Ângela parece, de modo muito sutil, questionar a fala precedente a dela ao contar uma situação ocorrida na sua turma, de crianças de três anos de idade, que era a única turma na escola sem abecedário e alfabetário nas paredes de murais, isto é, não apresentava as letras. Ela indica que as crianças, mesmo sem conhecerem as letras, compreendiam a diferença entre imagem/ilustração e letra, e mais do que isso, entendiam que elas formavam palavras e que possuíam função comunicativa. Acabou fomentando o questionamento de outra professora, Carla, acerca do assunto.

Ao nos debruçar sobre esse evento podemos observar que a professora Ângela disse que não lia o texto e sim explicava as imagens. No entanto, a menina Eloá percebe que ela não está lendo e uma das professoras procura entender como era possível. Isso nos faz refletir qual é o trabalho de leitura e escrita feito junto às crianças da Educação Infantil, em especial a pré-escola. “Ler e contar histórias são atividades fundamentais para a experiência com a leitura e para a construção de sentidos por parte dos ouvintes, mas são experiências distintas” (CORSINO, TRAVASSOS E VILELLA, 2014, p.271). Enquanto ler implica dar voz ao texto escrito presentes em diferentes suportes, livros ou revistas, ou aplicativos etc, já contar tem como fundamental o ato de narrar oralmente histórias, sejam elas presentes em textos escritos ou não, e podem contar com diferentes suportes, como fantoches, dedoches, panos, imagens e até mesmo o livro. É com a intenção de trazer para o grupo a importância dessas experiências e as particularidades de cada uma delas que Juliana explica que é na “vivência da leitura em casa ou em outros espaços e em diferentes grupos (...) que ela percebe pela entonação da voz, pela maneira como fala do texto e, então, ela percebe quando é uma história lida e uma história contada”. Isto em está sintonia com Bajard (2007) ao postular que o movimento de leitura do texto escrito é fixo diante dos olhos, exigindo um movimento próprio ao leitor, e a sua leitura oral pressupõe a voz de um locutor que está à procura de fazer com que a cada vez que ele ganhe vida pela sua voz seja um momento único, sem deixar de respeitar as pausas presentes na narrativa escrita, as nuances ali registradas pelo autor ao narrar por meio da escrita. Nas palavras de Corsino (2010, p. 202): “a leitura acolhe e também ensina os gestos de ler”.

Desse modo, as professoras participantes parecem concordar com o que foi exposto no texto introdutório da subárea leitura da área em questão. O texto postula que “a leitura, para que seja significativa para as crianças, depende da performance do leitor adulto - que empenha toda a sua corporeidade, dando voz ao texto - como também da qualidade do texto, da ilustração e da maneira na qual o tema é tratado - da sua capacidade de surpreender e

comover o leitor, fazendo-o refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo. Na Educação Infantil não cabe ler para mera memorização de letras, sílabas, palavras soltas”. É na tentativa de dialogar com isso que Ângela compartilha um episódio acontecido em sala e Juliana procura explicá-lo. São as réplicas, primeiro de modo implícito e depois explícito, que as contra palavras das professoras pouco a pouco vão sendo tecidas e mostram compartilhar uma visão de leitura mais próxima da definição apresentada no instrumento.

O convite à leitura

Após a leitura da pergunta se os professores convidam as crianças a “ler” os textos (livros, jornais, gibis etc.) colocados à disposição delas (por exemplo: me conta/ nos conte qual é a história deste livro...), a pesquisadora pergunta:

- O que vocês acharam dessa pergunta?

As professoras se entreolham em silêncio. Até que Rosa diz:

- Eles pedem para fazer um reconto de uma história. As crianças colocam essa vontade. – diz de modo como se fosse algo natural

- Aí, no caso [do instrumento se refere] é a gente. Se a gente convida [as crianças a ler histórias] – explica Juliana pensativa.

- Faço isso às vezes. – diz Rosa

- Não faço isso. (...) Acho que não valorizo isso. Talvez, não seja de forma intencional. Eu nunca parei para separar um espaço de valorização da criança fazer isso. Agora, estou vendo o quanto é importante. – diz Juliana como se estivesse refletindo

- Eu costumava fazer isso na outra escola. (...) – Ângela

- (...) Eu conto a história e as crianças falam: professora, posso ler a história agora do meu jeito. Eu respondo: pode. Às vezes, um quer e todos querem também. Não dá para ir todo mundo, mas um ou dois dá. O espaço do livro está ali. – Clara

- A minha turma gosta tanto disso que eles trazem as histórias de casa para a turma. (...) Eu fico super feliz. É um movimento de várias crianças. (...) O difícil disso é administrar a escuta dos amigos, porque, às vezes, a criança lê baixo, ou num ritmo mais lento. (...) Os amigos dispersam. Alguns ficam escutando e outros vão fazer outra atividade. (...) É difícil administrar, mas eles gostam muito. – diz Carla em tom de satisfação.

- Eles contam e ficam ali um tempão. Ficam viajando [na história] – completa Ângela animada.

(Diário de campo, 17 de agosto de 2018)

Por um lado, a maioria das professoras parece perceber que as crianças gostam de reproduzir e retomar narrativas já conhecidas, tanto ler quanto contar, e criam espaços na rotina das turmas para que esses momentos aconteçam. Isso fica evidente na entonação de naturalidade usada por Rosa ao dizer que “pedem para fazer um reconto de uma história” e nas falas de Carla e Clara. Por outro lado, parece que duas das professoras não diferenciam os atos de contar e de ler. Rosa responde se referindo ao reconto de histórias e Clara diz que “conta a história e as crianças falam: professora pode ler a história agora do meu jeito”. Ao contrário de Carla e Juliana que usam o termo “ler” ao se referir à pergunta. Nem todas as professoras parecem ter clareza da importância de ler e contar e das próprias crianças perceberem que são atos distintos.

Pode ser visto nas respostas das professoras Carla e Clara, que trazem situações em que a iniciativa de ler, o movimento de leitura, parte das crianças, assim como Rosa, naturalizam esse movimento, consideram algo natural das crianças. Porém, apenas Juliana mostra compreender que a pergunta se refere ao convite à leitura dos professores às crianças e ainda explica às colegas ao dizer: “no caso [do instrumento se refere] é a gente. Se a gente convida [as crianças a ler histórias]”.

Será que as demais professoras compreenderam a pergunta do instrumento? Ou será que naquele contexto enunciativo a pergunta parecia não fazer sentido? Os adultos convidarem crianças – que não sabem ler no sentido estrito do termo - a lerem estaria presente nas práticas educativas da Educação Infantil?

Tanto Clara quanto Carla falam das dificuldades de “administrar” o grupo quando as crianças leem histórias. Clara coloca como dificuldade mais de uma criança querer ler a história para o grupo e considera que “um ou dois dá”. A questão seria como fazer esta proposta de forma diferente, sem a necessária presença de todas as crianças envolvidas nessa escuta. Em seguida ao dizer que o “espaço do livro está ali” parece deixar subentendido que essa leitura pelas crianças continuava em um espaço próprio para isso.

Chartier (1990), ao discutir práticas de leitura, postula que a leitura pode ser intensiva ou extensiva. A leitura intensiva é aquela em que se lê várias vezes o mesmo texto e ao reler o leitor procura se reencontrar com aquilo que já conhece, reelaborando sensações, emoções, experiências vividas anteriormente. Era uma prática muito comum em sociedades onde poucos livros e/ou textos circulavam. Já a leitura extensiva, se relaciona à leitura de muitos textos e que não necessariamente se volta a eles. É uma prática de leitura muito recorrente no mundo atual, quando se lê vários textos ao longo do dia e que nem nos damos conta. O autor, ainda se refere a práticas de leitura sacralizadas ou secularizadas, em voz alta ou em silêncio, para si ou para outros. Todas elas estiveram presentes ao longo da história da leitura de diferentes grupos sociais e, de certa forma, mas com outros significados e representações, ainda se apresentam hoje.

Muitos leitores, e as crianças pequenas em especial, elegem livros para serem lidos de forma intensiva, voltando a eles várias vezes. Algumas turmas de Educação Infantil também apresentam este movimento e elegem histórias a serem lidas “de novo”, várias vezes. Assim, ter livros nas mãos e poder fazer escolhas, reler os que interessarem ler para si e para o outro é um movimento que pode ter espaço no cotidiano e que o instrumento favoreceu a reflexão das professoras. Indagamos, então: como cada professora dá continuidade à leitura no espaço do livro? Há leituras em voz alta, silenciosa, partilhada, individualizada? Carla apresenta

como dificuldade mobilizar o grupo para a escuta das histórias lidas. Mas será que todas as crianças do grupo precisam participar de uma única prática? Não estariam as crianças envolvidas em outras atividades e, também, ouvindo a história? Também, afirma que as crianças “gostam muito” de ler histórias para o grupo. Esse gosto pela leitura a ponto de trazerem livros de casa para compartilhar com os colegas não teria sido algo fomentado pela escola, isto é, pelas práticas educativas voltadas para a leitura propostas pela professora da turma?

Bakhtin (2010) postula que “o ato responsivo é entendido como a minha responsabilidade em relação ao outro, a minha não indiferença mutuamente constitutiva”, ou seja, “que firmam o meu compromisso com o outro pelas respostas que dão do seu lugar exotópico, único e sem álibi” (CORSINO, 2015, p. 401). Juliana ao tentar entender e responder à pergunta do instrumento reflete sobre a sua própria prática. Ela diz: “Não faço isso. (...) Eu nunca parei para separar um espaço de valorização de a criança fazer isso”. Ao explicitar isso, assume sua responsabilidade em relação ao outro, a criança, traz uma resposta que se dá de um lugar exotópico, de deslocamento ao lugar do outro e retorno ao seu lugar, de adulto e de professora, que é único, e sem álibi. Ao mesmo tempo, mostra que neste diálogo foi se constituindo como professora: “estava vendo o quanto é importante” o convite a leitura às crianças. Afinal é “nas interações entre mim e outro que se confrontam múltiplos discursos e nessa arena nos constituímos e somos constituídos sempre de forma provisória e inacabada” (ibidem).

As dificuldades do planejamento.

Após a leitura do texto introdutório da área planejamento, a professora Carla comenta desanimada:

- É o ideal, mas é não o possível.

- Por quê? – pergunta a pesquisadora

- Acho um desafio. É muito difícil. Quando eu sento para escrever o planejamento, às vezes, estou longe da turma. Não tem registro das coisas que eu observei com as crianças. É difícil para mim fazer um *link*. Penso mais nas atividades quando estou com as crianças no dia a dia. As ideias surgem e eu também não tenho o hábito de escrever. Essas ideias podiam fazer parte do meu planejamento quando eu fosse escrever, mas parece que tem um *gap* ali, entre o meu dia a dia e a hora que eu sento sozinha para fazer o planejamento. Eu ainda não consegui desenvolver esse hábito do planejamento de [modo que] ele seja uma coisa viva, que ele tanto venha das crianças como volte para as crianças. Eu ainda não consegui isso. – Carla fala em tom de tristeza.

(...)

- (...) O número de crianças que a gente tem por turma. Não tem como desconsiderar isso em relação à escuta das crianças. Não tem como! Ainda mais na Educação Infantil. - diz Vanda de modo firme.

- Não tem ninguém dividindo com você essas tarefas. É só você o tempo inteiro – diz Carla chateada.

- A quantidade de alunos numa Educação Infantil para um professor- faz uma expressão como se estivesse dizendo algo negativo e continua: - Essa escuta fica prejudicada. Eu penso que essa escuta fica prejudicada por mais disponível que a gente esteja. Acha que com 22 a 25 crianças tem como dá conta?! [Não] – Vanda diz chateada

(...)

- A minha dificuldade em relação ao planejamento não é a minha postura, nem a escuta das crianças. É o bendito escrever no papel. Botar ali: segunda, terça, quarta, quinta e sexta. Isso para mim é um desafio. Eu já caminhei em relação a minha escuta, o que a minha turma tem, o que a minha turma traz e da maneira como eu me coloco na minha turma. Mas, eu ainda sinto [que tenho] o desafio de colocar no papel, botar no papel [o planejamento]. Eu tive a experiência de ter uma estagiária da UFRJ. O fato dela estar comigo só duas vezes por semana, a gente dividia 18 alunos ou 20 alunos, me enriqueceu muito no meu planejamento. A gente sentava junto e no meu dia a dia ela estava comigo. Eu tinha a oportunidade de, às vezes, ter um tempo maior com os alunos. Eu gosto de planejar junto. (...) Foi muito rico para mim o tempo que ela esteve lá. Eu acho que essa atitude de ser o professor que escuta é o exercício de ser pessoa. Porque muitas vezes a gente não tem a chance de ser enquanto pessoa, também de se colocar e de ser ouvido, então, a gente vai repetindo com os alunos muito do que vivemos enquanto pessoa, funcionário da prefeitura e de uma escola. (...) Então, se a gente não tem muito isso, em outras situações fica difícil ouvir os nossos alunos. – Carla diz tentando explicitar sua fala anterior.

Fica um silêncio na sala. A pesquisadora olha para Ângela que parecia dizer algo a si mesma e pede que ela compartilhe com o grupo.

- Penso um pouco como ela. Tenho algumas dificuldades também, como ela mencionou ali. Tenho um pouco de dificuldade de fazer o planejamento sozinha e de planejar para todos os dias da semana. Me deixa um pouco presa nisso. A ideia do que ela falou mesmo. – Ângela concorda de modo tímido.

(...)

(Diário de campo, 17 de agosto de 2018)

Ao nos debruçarmos sobre as falas de Carla podemos notar que ela traz várias questões fundamentais para pensar o planejamento das práticas educativas, não apenas as destacadas nesta pesquisa, e a primeira delas está relacionada à observação e ao registro. Rinaldi (1999) afirma que a observação implica escuta do que as crianças têm a dizer, isto é, a se mostrar disponível a ouvir o outro. Essa escuta das crianças, de modo a acolher e valorizar o que elas têm a dizer, dando sentido e significado às suas falas, é o que vai dar elementos para um planejamento centrado nas crianças e não nos conteúdos. Colocar o foco sobre a criança, suas curiosidades e interesses e de forma dialógica buscar continuidades de suas ações. Ter a observação como ponto de partida é considerar as características individuais de cada criança, do grupo, do contexto social, cultural e econômico, sem deixar de lado a dinâmica das relações. É nessa direção que Carla parece tentar caminhar, ao colocar o que observou com as crianças. Isso fica ainda mais evidente ao falar que o planejamento vivo vem das crianças.

A professora aponta como um dos seus desafios o registro. É nessa direção que Ostetto (2008) afirma que o registro é um grande desafio, por exigir que o professor de

Educação Infantil observe as ações, reações, interações, proposições das crianças, sendo ainda capaz de captar suas sutilezas e nuances, sem deixar de ser acolhedor e aberto à reflexão do que foi observado. Esse conjunto de ações que envolvem o registro da escuta dos interesses e curiosidades das crianças. São importantes para que se possa planejar ações educativas significativas, que favoreçam a exploração e a descoberta das crianças e possibilidades de uso de diferentes linguagens, um desafio percebido por Clara, mas que perpassa todo professor da primeira etapa da Educação Básica.

Essa tarefa parece se tornar árdua quando a infraestrutura não favorece. É o que revela Vanda ao dizer: “eu penso que essa escuta fica prejudicada por mais disponível que a gente esteja (...) com 22 a 25 crianças, tem como dar conta?!”. Bakhtin (1995 p.41) questiona “como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação”. Apoiadas, nesta posição, indagamos: É possível observar as crianças e registrar essas observações em meio ao número elevado de crianças por professor e em salas sem espaço físico, conforme apontam as professoras? Quais são as propostas de atividade relacionadas à linguagem oral e escrita planejada em meio ao contexto possível da escola? Esse contexto estaria refletindo e refratando a realidade de muitas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro?

Além do número de crianças por turma, Vanda parece deixar implícita ainda outra questão, ao finalizar uma de suas falas dizendo “ainda mais na Educação Infantil”, relacionadas às especificidades dessa etapa educacional. Isto também pode ser visto na fala de Carla quando diz: “não tem ninguém dividindo com você essas tarefas. É só você o tempo inteiro”. A quais especificidades as professoras se referem? Por um lado, parece fazerem alusão à relação entre o cuidar e educar, fundamental na primeira etapa da Educação Básica e, por outro lado, às crianças chamarem as professoras ao diálogo, à escuta atenta e à interação a partir do que elas falam o que exige que o adulto se faça presente nessa relação com a criança de corpo inteiro.

Outro desafio sinalizado por Carla foi o de “colocar no papel” as atividades a serem propostas, seus objetivos e o roteiro para a sua realização. É nesse momento de elaboração do planejamento que se reflete sobre o que fazer, por que fazer e como fazer a partir das suas observações junto às crianças, quando a criança é colocada no centro do processo educativo (Ostetto, 2000). Esse desafio de *linkar* as observações às propostas de atividades a serem realizadas junto às crianças, de modo desafiador e significativo, não é somente de Carla, uma vez que para se planejar precisa-se de tempo para observar, refletir e escrever. Isso parecia ser possível com a presença da estagiária, assim como um momento de troca. Isto revela a

solidão que as professoras sentem no cotidiano da escola, com poucos momentos para compartilhar experiências, ideias, novos conhecimentos etc. Ângela revela também ter dificuldade de planejar sozinha, o que evidencia a necessidade de momentos de troca dos professores entre si, não só para o estreitamento dos laços enquanto equipe, mas também, para a troca de experiências. Nesse sentido, Carla parece fazer uma importante ponderação ao dizer que: [se] “a gente não tem a chance de ser enquanto pessoa, e também de se colocar e de ser ouvido, então a gente vai repetindo com os alunos muito do que vivemos enquanto pessoa, funcionário da prefeitura e de uma escola (...).” Uma fala bastante forte que diz do silenciamento dos professores. Os discursos que circulam nas diferentes esferas da SME- RJ, da gerência às CRES e destas às escolas estariam, como efeito cascata, silenciando gestores, professores e crianças?

Durante os encontros de discussão do instrumento pudemos perceber que a maioria dos participantes procurava não discordar. Mas divergências ocorreriam na relação entre os princípios e perguntas do instrumento e práticas, mais próximas ou mais distantes da proposta da pesquisa. Em alguns momentos as divergências de ponto de vista eram das professoras entre elas e em outros, majoritariamente, delas e com os membros da gestão da escola. Nas sutilezas, nos implícitos e subentendidos, foi possível perceber as tensões que atravessavam as relações do campo da pesquisa. Em algumas situações pontuais essas tensões vinham à tona, se tornando explícitas e, até certo ponto, constrangedoras.

4.5.2. Os questionários de meta-avaliação

Nesta fase da metodologia, também foi distribuído o questionário de meta-avaliação do instrumento para cada professora participante da pesquisa preencher. Foi sinalizado que não precisariam se identificar. O questionário foi respondido por seis professoras e pelo membro da gestão. Apenas uma das professoras participantes não respondeu.

O questionário era composto de três perguntas abertas. Eram elas:

1. As perguntas do instrumento foram bem formuladas? Há alguma pergunta que não esteja clara? Qual?
2. Há qualquer pergunta e/ou parte com a qual você não esteja de acordo? Qual? Por quê?
3. Na sua opinião, falta alguma coisa no instrumento a se perguntar sobre a questão da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil?

Em relação à primeira pergunta todas participantes responderam que as perguntas estavam claras e objetivas, mesmo assim duas professoras questionaram o uso dos verbos na terceira pessoa do plural e do termo “professores” como sujeito em algumas perguntas do instrumento, tal como coloca uma das participantes ao dizer: “(...) sendo uma autoavaliação a conjugação dos verbos e o sujeito não deveria ser em primeira pessoa?” (Professora 1). O uso dos verbos na terceira pessoa do plural e do termo “professores” como sujeito em algumas perguntas do instrumento pareceu ser compreendido como uma generalização do trabalho realizado pelas professoras, apagando a identidade do trabalho realizado por cada uma delas. A resposta de outra participante deixa isso ainda mais claro ao dizer que: “algumas [perguntas] em que o enunciado faz referência (...) à escola e ao seu trabalho, não fica muito claro se a pergunta é sobre o trabalho da escola ou do professor regente de turma”. Esta foi uma importante contribuição do grupo que consideramos permanente.

Em relação à segunda pergunta das sete participantes da pesquisa, cinco responderam estar de acordo com todas as perguntas e duas que não. Uma delas citou a pergunta se “os professores e os demais profissionais da escola costumam falar com as crianças mantendo-se na altura delas em diversas situações, sobretudo durante os cuidados cotidianos?” e questionou se “é sempre necessário estar na altura das crianças”. Já a outra participante retomou ao que foi apontado em resposta à pergunta anterior, ao discordar de que “várias perguntas sejam feitas na terceira pessoa, “os professores”. Também, questionou “como responder de acordo com a minha atuação em sala de aula” e por fim disse que “as perguntas deveriam ser todas em primeira pessoa”.

Na terceira e última pergunta sete participantes disseram não faltar nada a ser perguntado no instrumento sobre a oralidade, a leitura e a escrita. No entanto, três participantes sugeriram questões, tais como: “existem estratégias individuais adotadas no caso de crianças que apresentam dificuldades com a linguagem oral?”; “de que forma a família [pode] participar mais do processo de desenvolvimento [da linguagem oral]?”; “como a realidade da nossa rede intervém na qualidade do trabalho?”.

A partir das respostas do questionário de avaliação do instrumento, as perguntas foram revisadas, sendo passadas para a primeira pessoa, conforme solicitado pelas professoras. Quanto a falar na altura das crianças, foi considerado como pergunta fundamental para a reflexão da atuação do adulto junto às crianças tanto na meta-avaliação realizada no Brasil e na Itália, sendo mantida no instrumento. Já as perguntas sugeridas estão fora da proposta do instrumento ou já foram contempladas.

Depois de revisadas todas as perguntas, o instrumento foi distribuído novamente às professoras, mas desta vez para a realização das observações e avaliações, tanto das professoras a respeito da sua própria prática quanto da pesquisadora, e do confronto, conforme previsto na próxima fase da metodologia, que será abordada no capítulo a seguir.

5. FECHANDO O FOCO: QUESTÕES, OBSERVAÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES

(...)
 E a segunda metade
 Voltava igualmente com meio perfil
 E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
 Chegaram a um lugar luminoso
 onde a verdade esplendia seus fogos.
 Era dividida em duas metades,
 diferentes uma da outra.
 (...)
 (Carlos Drummond de Andrade, Verdade)

O poeta deixa evidente em suas palavras a relatividade da verdade. Toda a avaliação implica em juízo de valor, ou seja, em julgar a partir da sua verdade, dos seus valores. Muitas vezes eles não coincidem e o que é verdade para mim vai na contramão da verdade do outro. Confrontar os pontos de vistas é por frente a frente as visões de mundo que podem ser distintas ou parecidas ou próximas. É o encontro com o imprevisível que pode arrebentar e derrubar portas até perceber que cada um tem a sua verdade, diferentes umas das outras.

A verdade de cada participante da pesquisa é como a meia da verdade mencionada pelo poeta. São verdades distintas as das professoras e a da pesquisadora e cada uma delas equivalem a meio perfil. A tentativa é o encontro dessas duas metades distintas, que nem sempre é sem conflitos e divergências. Mas, que chegam a um lugar esplendoroso de reconhecimento e distinção entre as meias verdades no qual discutem as suas divergências e convergências. As meias verdades são pensadas e repensadas e dão lugar a novas meias verdades.

Como já foi dito anteriormente, nesta fase da pesquisa são confrontados os pontos de vista das professoras participantes da pesquisa-avaliadoras internas e da pesquisadora-avaliadora externa. Devido à dificuldade em reunir o grupo de professoras participantes da pesquisa, foram realizados confrontos individuais no horário em que as turmas estão em atividade de Educação Física e Artes. Este horário, denominado blocagem, é usado pelas professoras para fazerem planejamento e/ou reunião com a coordenação pedagógica. Foram realizados sete confrontos, um com cada professora, individualmente, durante o respectivo horário de blocagem.

Os confrontos foram realizados em diferentes espaços da escola em função da disponibilidade de um local em que as participantes internas se sentissem à vontade para colocar os seus pontos de vista. Alguns confrontos foram realizados na sala da direção, por ser a única sala não ocupada pelas crianças e pelos adultos no momento dos confrontos. A diretora, a vice-diretora e a professora articuladora não ficaram na sala. Outros confrontos aconteceram no pátio e na sala de leitura, durante o horário do sono das crianças. Nos diferentes espaços de realização do confronto houve interrupções por diferentes membros da comunidade escolar, o que parecia estar ligado ao pouco espaço físico e o número de pessoas circulando, ou seja, a movimentação cotidiana da escola.

Uma componente da gestão também respondeu às perguntas do instrumento. O confronto implica no debate de pontos de vista: o da pesquisadora interna no que diz respeito a sua autoavaliação e o da pesquisadora externa, avaliação a partir da observação da prática da pesquisadora interna. As avaliações que dão base para o confronto são norteadas pelo instrumento, que nesta tese teve como foco as práticas de oralidade, leitura e escrita. Desse modo, não foi possível realizar o confronto com o membro da gestão, sendo solicitado pela pesquisadora que respondesse as perguntas do instrumento de modo que fizesse uma avaliação geral da equipe na opinião da gestão.

É importante mencionar que a maioria das professoras participantes da pesquisa se mostraram apreensivas com essa Fase IV da metodologia, que envolve a observação das práticas educativas das professoras e o confronto de pontos de vista. Na tentativa de deixar as professoras menos apreensivas e de criar um clima acolhedor e de troca, os confrontos passaram a ser denominados de conversas, mas sem perder o seu objetivo de debater as diferentes avaliações com a intenção de fomentar a reflexão.

O confronto/conversa era realizado da seguinte maneira: a pesquisadora lia a pergunta do instrumento e, em seguida, pedia à professora que dissesse a sua autoavaliação e, quando necessário, justificasse. Após ouvir a professora, a pesquisadora dizia a avaliação dela da mesma pergunta, justificando, caso necessário. Nessa troca de julgamentos sobre uma mesma questão eram tecidas discussões nas quais eram colocadas as percepções da pesquisadora a partir das suas observações e as das professoras sobre seu próprio trabalho, o que, como e por que elas fazem o que está posto no instrumento. Era nesse momento que aconteciam divergências e/ou convergências de pontos de vista e questionamentos. Ao final de cada bloco de perguntas por área era possível, a partir das respostas dadas, realizar o somatório das pontuações.

Cabe ressaltar que neste momento ficaram claras as palavras de Bakhtin (1995) no que se refere à enunciação e seus atravessamentos. A enunciação é determinada pelas condições reais de enunciação, ou seja, pela situação social imediata que compreende o espaço físico, as relações sociais, o momento em que acontece a enunciação entre os interlocutores nela envolvidos. A enunciação é produto da interação entre eu e o outro e se ajusta de acordo com o grupo social ao qual cada um pertence, o lugar que ocupam e as relações sociais por eles estabelecidas. A estrutura da enunciação é definida pelo auditório social. Nas palavras do autor,

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções, suas motivações, apropriações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definida (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Com base nisso, pode-se dizer que os discursos dos sujeitos pesquisados e da pesquisadora eram direcionados aos seus interlocutores de modo a ocupar o lugar de um interlocutor ideal. As enunciações das professoras com suas falas e gestos junto às crianças durante as observações e no momento do confronto pareciam, na maior parte do tempo, serem direcionadas a atender às expectativas da pesquisadora. Assim como os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora também teve seus enunciados tecidos a partir do auditório social e das situações sociais imediatas, além de procurar não ultrapassar as fronteiras do campo da pesquisa. Já que a maioria das professoras participava pela primeira vez de uma pesquisa de avaliação do contexto educativo por elas organizado, não estavam acostumadas a serem observadas sem que houvesse um olhar crítico sobre o trabalho por elas realizado. Vale destacar, que a estrutura da SME-Rio se tornou, nas últimas gestões, fortemente hierarquizada e gerencialista. Direcionamentos, tutelas e cobranças foram dando o tom das relações das diferentes instâncias hierárquicas. O professor, último nesta linha do poder, foi sendo silenciado e tendo sua autoria desvalorizada, pois fórmulas e receitas vindas de fora passaram a direcionar o seu fazer. Portanto, era uma novidade para as professoras serem chamadas a refletir sobre a sua própria prática, pensar o quê fazem, como fazem e porquê fazem. Para conquistar a confiança das professoras, a pesquisadora procurou ser pouco rígida nas suas avaliações. Em algumas questões a pesquisadora avaliou positivamente, até mesmo atribuindo a nota máxima, mas fez algumas ressalvas a fim de fomentar a reflexão. O elo de confiança entre as professoras e a pesquisadora foi sendo construídos à medida em que o seu tempo de estada no campo aumentava e elas iam se entrosando. Isso refletiu nos confrontos, sendo o tempo de duração dos primeiros mais curtos e dos últimos mais longos. Desse modo,

as pontuações atribuídas no instrumento apontam alguns indícios, mas foi nas brechas das justificativas das respostas dadas pelas professoras às perguntas do instrumento e das observações realizadas nas turmas, que foi possível perceber indícios das concepções e práticas relacionadas à leitura e à escrita que se faziam presentes na escola campo da pesquisa.

A análise dos confrontos compreendeu as pontuações conferidas em cada um deles, assim como os seus registros em áudio e as observações das práticas das professoras em sala de turma - registradas em áudio, fotografia e caderno de campo. As análises estão articuladas em dois eixos: as pontuações atribuídas pelas professoras e pela pesquisadora e as respostas e suas justificativas acompanhadas das observações em sala de turma. Também serão analisados e categorizados eventos dos confrontos que evidenciam a reflexão das professoras.

Conforme já mencionado no Capítulo 3, o instrumento é dividido em três áreas: i) materiais e organização do ambiente educativo (tempo e espaço); ii) proposta educativa e função do adulto; e iii) planejamento – que é articulado sob dois eixos, as subáreas: oralidade e leitura e escrita. A partir das áreas e das subáreas do instrumento e das perguntas que compõem cada uma delas, a análise dos confrontos foi organizada em três partes. Na primeira parte analisaremos a áreas materiais e organização do ambiente educativo (tempo e espaço) subdivida nas subáreas oralidade e leitura e escrita; e na segunda parte trataremos proposta educativa e função do adulto com a mesma subdivisão. Na terceira parte abordaremos o planejamento e na última, a análise dos fragmentos do confronto que evidenciam o processo de reflexão das professoras. Na última parte apresentarei a Fase V da pesquisa, os resultados dos dados avaliados com base nas observações individuais, destacando os pontos fracos e fortes do contexto em questão no aspecto da oralidade, leitura e escrita.

5.1. Oralidade

A expressão oral não é simples e, como Goulart e Matta (2016) afirmam, é preciso saber organizar e relacionar sistemas, sentidos e valores de modo complexo. Saber usar a língua adequadamente de acordo com as diferentes situações sociais requer mais do que saber falar. Para que isso se dê é importante que as crianças tenham oportunidade de se expressar oralmente em diferentes situações. O movimento contínuo de uso da fala se dá nas interlocuções, que vão possibilitando que as crianças conheçam a si mesmas, se separem e se reconheçam no outro, se vejam como sujeitos sociais. Identificando-se com o outro e diferenciando-se dele, criando modos de ser-pensar-viver. “Aprender a falar e a ouvir é um

fundamental aprendizado humanizador, ampliando de vários modos a inserção dos sujeitos no universo simbólico” (GOULART e MATTA, 2016, p.45).

Segundo Bakhtin (1988, p. 108),

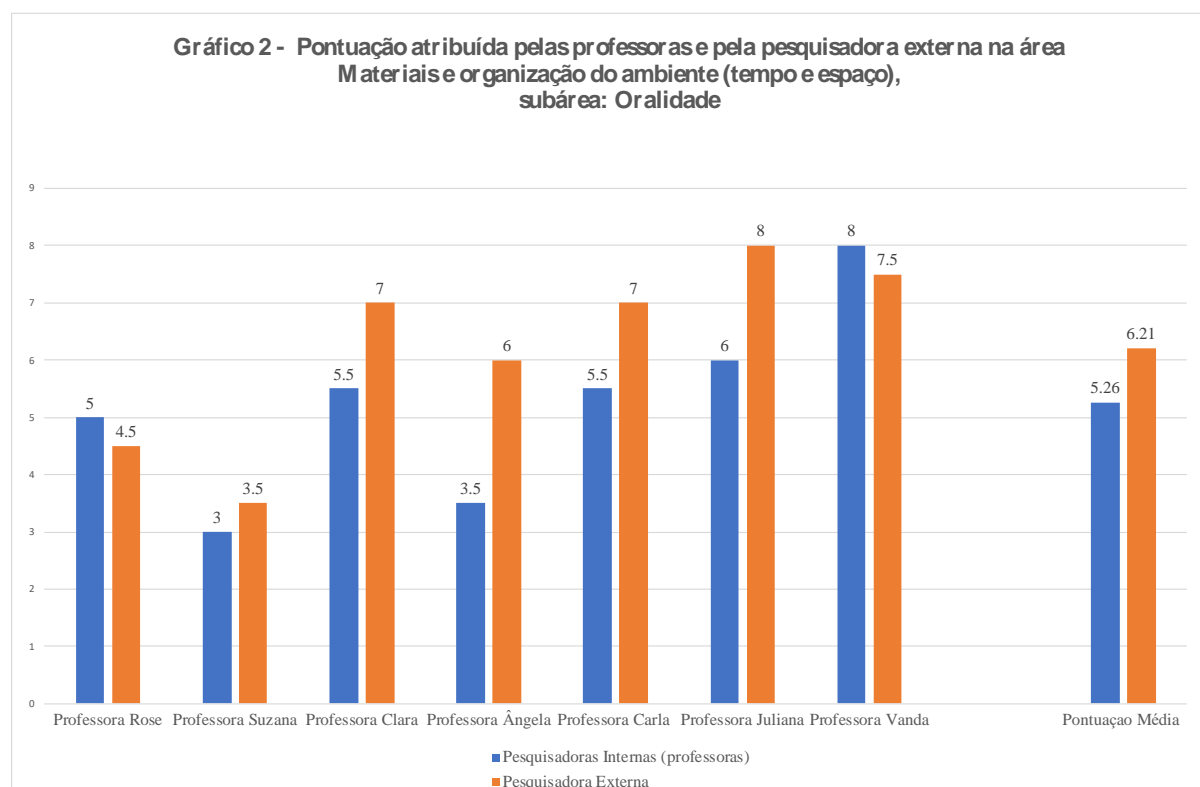
Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Para o autor, somos sujeitos de linguagem e, à medida que nos relacionamos na, com e pela linguagem, somos inseridos no fluxo da corrente de comunicação verbal. Para o filósofo russo, é pelo mergulho nesta corrente que a consciência começa a despertar. Consciência da alteridade e constituição da subjetividade. No mergulho o sujeito capta nuances, significados, produz sentidos próprios nas especificidades de cada situação. Aprender a falar significa mais do que dizer algo, significa organizar o seu discurso para o outro, saber o quê e como dizer para o outro numa dada situação. Isto envolve muitas particularidades, pelas especificidades requeridas por diferentes situações, interlocutores, relações sociais, intenções comunicativas, pluralidade e infinidade de significados dos enunciados e, das palavras, em particular.

De acordo com Bakhtin (1981), as condições reais da enunciação são determinantes. Delas fazem parte a situação e a orientação social do enunciado. Os enunciados se produzem numa dada situação de enunciação. É nela que se “efetiva a realização, na vida concreta, de uma determinada formação, de uma determinada variação da relação de comunicação social” (1981, p.2). Também, supõe a presença de um ou mais interlocutores que fazem parte da situação, o auditório social. Os enunciados variam de acordo com o destinatário, eles se adequam aos interlocutores. A orientação social diz respeito à dependência do enunciado em relação ao peso hierárquico e social do auditório. Todo ato enunciativo supõe uma orientação social que atua de maneira importante na sua organização. A orientação social reflete quem são os interlocutores presentes no auditório social. A situação e o auditório moldam as enunciações. O processo de comunicação verbal é ininterrupto, não há a primeira, nem a última palavra. Nesse fluxo linguístico incessante, a palavra se dirige, é enunciada para ser vinculada ao contexto. É com base nessa perspectiva de oralidade que nos debruçamos sobre análise do confronto em cada área.

5.1.1. Materiais e organização do ambiente: entre tempos e espaços

Na primeira parte do instrumento sobre materiais e organização do ambiente (espaço e tempo) foi observado que na subárea oralidade, com somatório máximo de pontos igual a nove, 5 professoras das 7 participantes atribuíram ao seu trabalho a pontuação igual ou superior a 5, apenas 2 atribuíram uma pontuação inferior a 5, mas nenhuma atribuiu a pontuação igual a 0. A pesquisadora externa não deu nenhuma pontuação superior a 7,5, nem inferior a 3,5. Atribuiu a quatro das professoras a pontuação superior a 6. No entanto, ao comparar a pontuação média das professoras e da pesquisadora, pode-se notar que a avaliadora externa atribuiu nota superior às das professoras, conforme pode ser observado no Gráfico 2.



Fonte: Microdados gerados a partir das respostas dadas ao Instrumento “Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”

Esta diferença pode ser entendida pelos constrangimentos anteriormente descritos. Entretanto, os resultados parecem apontar uma fragilidade da subárea oralidade. Então, há nas salas materiais que podem ser usados em atividades linguísticas como, por exemplo,

fantoches, dedoches, fantasias etc.? Há tempo para que as crianças interajam com esses materiais? Há na jornada diária momentos nos quais as crianças possam brincar? Há espaços disponíveis para isso com brinquedos, tais como: panelinhas, fantasias, caixa de ferramentas, carrinhos, bonecas etc.?

As respostas às perguntas relacionadas à existência e às condições dos materiais, a sua organização nos espaços e os tempos destinados ajudam a compreender melhor as pontuações conferidas nessa subárea. Ao perguntar se “na sala de turma há materiais que podem ser usados em atividades linguísticas”, das sete professoras, cinco professoras responderam “sempre” e duas professoras “às vezes”. Ambas as professoras atribuíram as suas respostas à escassez de materiais na escola, como justifica Juliana:

Às vezes porque não temos muitos jogos e não temos panos, fantasias, teclados. Acho que é uma carência do sistema. Porque quando (...) têm (...) a gente que traz. Nós compramos e trazemos para a sala. O sistema não oferece.

Porém, ao serem perguntadas se a quantidade dos materiais que podem ser usados em atividades linguísticas era suficiente para o número de crianças da turma as respostas se invertem em relação às dadas na pergunta anterior. Das sete professoras participantes, cinco responderam “às vezes”, uma respondeu “não” e a outra professora respondeu “sempre”. As respostas “às vezes” e “não” eram justificadas pelas professoras pela falta de materiais para toda a turma, como fica evidente nas falas a seguir:

Botei às vezes porque têm determinados materiais que são poucos para a quantidade de crianças. Às vezes tem que ficar negociando. Não tem um para cada criança (...) Pensei de uma maneira ampla. Ainda recebemos tesoura para todo mundo. Já a massinha não é uma quantidade que dê para uma turma inteira fazer massinha. (...) Eles amam, mas não tem para todo mundo. Eles têm que dividir (Carla).

Alguns são fartos e outros poucos ou inexistentes. (...) Porque tem material que eu tenho bastante, por exemplo, vou ter bastante tintinhas. Então, é farto, mas tem outros que eu nem tenho. Se tivermos que trabalhar com uma tinta marrom, eu nem tenho. Entendeu?! Então, uns eu tenho muito e outros eu não tenho nada (Suzana).

Temos alguns materiais, mas em pouca quantidade e não atende a toda turma ao mesmo tempo (Ângela).

Por um lado, as justificativas apontam a falta de materiais, o que fica ainda mais evidente na pergunta se os materiais são trocados e renovados periodicamente. Nenhuma professora afirmou que “sempre”. Nas explicações das quatro professoras que responderam “não” e duas responderam “às vezes” é possível perceber que há uma tensão entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, como mostram as falas a seguir.

Não recebemos materiais para essa renovação (Rose).

Só trocamos os brinquedos quando recebemos (...) doações e se (...) construirmos (Ângela).

Quando acabou, acabou (Juliana).

Não existe essa prática de troca. São usados até acabar. (Suzana)

Na maioria das vezes não são trocados ou renovados por falta de materiais. Fica ali até exaurir. (Componente da gestão)

A falta de infraestrutura traz limitações para o trabalho pedagógico. O componente da gestão ao dizer que os materiais ficam “até exaurir”, ou seja, são usados até serem consumidos por inteiro, revela a precariedade das condições materiais da escola. Não ter uma infraestrutura dificulta ou até mesmo impede que sejam realizadas algumas atividades. Além disso, evidencia a política de distribuição de materiais para a Educação Infantil da SME. Qual é o significado da falta desses materiais na escola? Essa não oferta desses materiais estaria inviabilizando quais atividades? E quais os discursos e desdobramentos estariam circulando a partir da falta dos materiais de promoção de atividades linguísticas?

Por sua vez, é possível notar nas respostas das professoras sobre a quantidade de materiais para toda a turma o desejo de que todas as crianças realizem a mesma atividade juntas em algum momento da rotina. As observações nas salas da turma revelaram que a maioria das professoras propunham atividades coletivas dirigidas à turma toda, durante a maior parte do tempo. As atividades diversificadas e/ou brincadeiras livres nos cantos, na maioria das turmas, aconteciam na hora da entrada, durante o período de acolhimento. Realizar a mesma atividade ao mesmo tempo é uma prática que coloca o professor no centro e no controle da proposta e exige um número maior de materiais. Como alterar na Educação Infantil este paradigma que tem atravessado séculos a instituição escolar? A quantidade de materiais para ser suficiente vai depender não apenas do número total de crianças em sala, mas também da proposta.

As professoras também foram perguntadas se “os materiais que podem ser usados em atividades linguísticas são organizados em cantos de modo que sejam realizadas propostas diversificadas”. Das sete professoras participantes da pesquisa, três responderam “às vezes”, duas responderam “não” e uma professora respondeu “sempre”. As professoras que responderam “às vezes” e a que respondeu “não” justificaram que “o espaço físico é pequeno, o que dificulta a divisão dos espaços [para o trabalho diversificado]” (Rose).

Durante as observações constatamos que a maioria das salas das turmas havia pouco espaço entre as mesas de atividades para as crianças e a professora transitarem. O espaço físico das salas é bastante reduzido para o número de crianças (entre 20 e 25 crianças por

turma). Na hora do descanso, momento em que as crianças dormem, era necessário empilhar as mesas e cadeiras para que todas pudessem se deitar em colchonetes no chão da sala organizada em duas ou mais fileiras. Era frequente que durante o sono as crianças se esbarrassem de modo que o pé de uma encostasse na cabeça do colega que estava deitado na fileira precedente. Como na sala da turma de 3 anos, conforme mostra a Figura 2.



Figura 2 – sala do Grupo E – 3 anos (Professora Ângela)

Mesmo com o pouco espaço notamos que duas professoras propunham atividades diversificadas nas mesas e quatro ofereciam atividades diversificadas nas mesas e em um ou dois cantos. Em todas as turmas eram oferecidas nas mesas atividades diversificadas de desenho livre com giz de cera, canetinhas e lápis de cor; de massinha com panelinhas e/ou forminhas; e de jogos, composta por jogos de montar tipo lego. Em todas as cinco salas havia bonecas e panelinhas. Porém, dificilmente, esses materiais eram oferecidos pelas professoras como parte das atividades diversificadas nas mesas ou organizados em um espaço da sala de modo a formar um canto, mesmo que temporário.

No entanto, as professoras quando perguntadas sobre a existência de espaços destinados ao jogo simbólico nas salas de turma que permitissem as crianças brincarem e criarem situações vividas e imaginadas, quatro professoras disseram “sempre” e três falaram “não”. Às respostas negativas foram dadas justificativas distintas, mas as três professoras relacionaram a inexistência de local destinado para jogo simbólico à falta de espaço físico, sendo que uma delas complementa dizendo que

(...) mesmo com a questão do espaço eu acho que a gente tinha de organizar um pouco melhor esse espaço da sala para isso. Pode ter um cantinho que fosse com uma cadeirinha, uma mesinha, uma coisa que remetesse à casa. Eu acho que isso falta. (...) (Carla)

Carla reconhece que apesar do pouco espaço, é importante que sejam criados espaços para que as crianças brinquem, criem, narrem. Parece compreender que é na brincadeira que as crianças não apenas criam histórias como também ao vivenciá-las se apropriam das regras sociais, experimentam viver outros papéis, negociam entre si, argumentam, defendem pontos de vista. A brincadeira para o psicólogo russo é mais que uma atividade lúdica, é a atividade guia da criança, ou seja, é a atividade que guia o desenvolvimento psicológico da criança (PRESTES, 2016). A brincadeira na idade pré-escolar impulsiona o desenvolvimento e por meio da criação de situações imaginadas pode se abrir caminho para o pensamento abstrato. Isto é,

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Ao brincar as crianças se apropriam da realidade, pois ao criar e recriar situações imaginadas tomam como referências as regras instituídas socialmente. “Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras)” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Portanto, é fundamental a organização de tempos e do ambiente das crianças de modo que possam brincar e que sintam a necessidade e a possibilidade de interação.

Outra constatação é que a escolha dos cantos a serem oferecidos e as suas formas de organização, que variavam de uma turma para a outra de acordo com o espaço e os materiais disponíveis. Das cinco salas observadas, duas delas eram organizadas em um ou dois cantos, ambas eram salas de turma de crianças de quatro anos de idade. Uma das salas de turma de quatro anos havia os cantos da casinha e das artes. A casinha era composta pelos seguintes brinquedos: um conjunto de seis panelinhas, um fogão, uma pia, uma privada, duas bonecas e um quadro de ferramentas. Todos esses materiais ficavam sob um banco encostado na parede, como pode ser visto na Figura 3. O canto de arte ficava no final da sala, atrás das mesas de atividade, o que dificultava o acesso, visto que quase não tinha espaço para passar por entre as mesas. No canto das artes ficavam à disposição das crianças: canetinhas, lápis de cor, giz de cera, uma caixa com papéis coloridos e folha. Em abaixo, eram guardadas as pastas das crianças com seus respectivos nomes para guardarem seus desenhos e atividades, como mostra a Figura 3 e 4.



Figura 3 – Canto da casinha da sala do Grupo B - 4 anos (Professoras Rosa, Vanda e Suzana)



Figura 4 - Canto das artes da sala do Grupo B – 4 anos (Professoras Rosa, Vanda e Suzana)

Na outra turma de crianças de quatro anos, havia dois cantos: leitura e oficina. O canto da leitura era composto de livros, gibis, colchonetes e almofadas. Os livros e gibis ficavam organizados em uma estante baixa com três prateleiras. Na primeira ficavam dois livros em destaque cada um deles sob pequeno suporte e entre eles uma caixa com fantoches. Nas duas prateleiras seguintes ficavam os gibis e os livros. Os gibis eram organizados em uma caixa e os livros organizados parte dentro da caixa e parte fora dela. Tanto os gibis quanto os livros estavam dispostos na estante de modo que as capas pudessem ser visualizadas pelas crianças. Na frente da estante ficava uma almofada grande e um colchonete para que as crianças se acomodassem para ler. Já o canto da oficina era composto

por um quadro de ferramentas e uma cadeira. Os dois cantos podem ser vistos na Figura 5. No entanto, durante o confronto a professora da turma disse que existia mais um canto destinado ao jogo simbólico. Mostrou uma cesta com bonecas de diferentes tamanhos e um castelo de papel construído por ela junto com uma turma de quatro anos da outra escola na qual leciona. Afirmou que a intenção era que as crianças brincassem de casinha dentro do castelo.



Figura 5 – Canto de leitura e oficina do Grupo D - 4 anos (Professora Juliana)

Para Bakhtin (1995, p.32) a materialidade é *sígnica*:

(...) todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particulares. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra.

Os diferentes materiais presentes nas salas, a maneira como estão organizados e os espaços da escola dizem algo, nos interrogam e suscitam interpretações em um dado momento. Eles revelam interlocuções que se ali se estabeleceram e, simultaneamente, chamam a interagir e a entrar na corrente comunicativa. Assim,

os espaços e materiais atuam pedagogicamente, e as escolhas dos dirigentes e docentes na apresentação e ordenação destes espaços e no que ali se dispõe às crianças fazem diferença porque enunciam e são signos ideológicos que desencadeiam ações, interlocuções (BRANCO e CORSINO, 2016, p.134).

Isso posto, ficam as seguintes questões: quais são as ações e interlocuções que o espaço físico das turmas observadas provoca considerando suas dimensões e a maneira como os materiais disponíveis foram organizados? Quais são as interpretações possíveis suscitadas diante das atividades diversificadas nas mesas ofertadas pelas professoras? O que estaria nos

dizendo o fato de apenas duas das salas observadas terem cantos? Seria o tamanho do espaço o único limitador para a oferta de contextos educativos provocadores de relações e interlocuções? Que soluções poderiam ser pensadas pelo coletivo da escola de modo a repensar o espaço?

Como foi dito acima, o signo ideológico é marcado pelo horizonte social. Este é caracterizado pelo signo que parte de um sujeito ao outro nas interações e é definido pela ideologia de uma época e de um determinado grupo social (BAKHTIN, 1995). O horizonte social orienta os valores constituídos nas interações. Ao considerar os diferentes materiais linguísticos e a organização dos espaços da escola como signo ideológico, questionamos qual seria a ideologia presente nos signos que partem das professoras para as crianças na organização das salas da turma e nos materiais dispostos com frequência? Qual seria a proposta de escola para as crianças de 3 a 5 anos presente no horizonte social da instituição campo da pesquisa?

Ampliando a perspectiva sógnica da materialidade, Bondioli e Becchi (2003) afirmam que a complexidade do ambiente escolar abrange não só suas características materiais, mas também as ações dos sujeitos nele, ou seja, os elementos concretos organizados assumem significados e provocam interações contínuas, que abarcam os aspectos afetivo, social, simbólico das experiências que aí se realizam. Assim, o contexto educativo é concebido como processo, pois se modifica continuamente pelo efeito das ações, aspirações, relações dos sujeitos que ali operam, e tais transformações, por sua vez, influenciam também o agir dos sujeitos. O contexto reflete e refrata relações, significados partilhados e sentidos produzidos nos processos interativos.

Ainda em relação aos materiais e organização do contexto, foi perguntado se na escola existiam espaços para atividades de narração de fatos reais e imaginários (por exemplo: canto da leitura, palco com cortinas improvisadas etc.). As respostas das professoras a essa pergunta foram variadas. Do total das sete professoras participantes da pesquisa, três responderam “não”, duas disseram “às vezes” e duas professoras responderam “sempre”. As três professoras que responderam “não” apresentaram justificativas diferentes, foram elas: “os espaços não se configuram como próprios para a narração” (Clara); “o espaço físico é pequeno” (Rose); e, “a sala de leitura foi criada para atender a essa finalidade” (Suzana). O mesmo se deu em relação às duas professoras participantes da pesquisa ao justificarem o motivo de terem respondido “às vezes”. Uma das professoras disse que “temos um tempo destinado à contação de histórias, mas não temos palco com cortinas” (Ângela). Isto é, a professora inclui na rotina diária da turma um tempo destinado à contação de

histórias e como não havia palco ou cortinas, considerou que estaria garantido esse espaço “às vezes”. A outra professora justificou que, mesmo sem espaço na sala, durante as brincadeiras livres estende um tapete e coloca uma cesta de livros, que depois fica disponível às crianças na sala. Como pode ser visto na Figura 6 abaixo.



Figura 6 – Canto de leitura móvel do Grupo C – 4 anos
(Professora Carla)

As respostas dadas pela pesquisadora divergiram pouco das atribuídas pelas professoras. Das sete respostas dadas, cinco convergiram tanto nas respostas quanto nas justificativas e duas não. Uma professora respondeu “às vezes” por propor o tapete com cesta de livros e a pesquisadora disse “não”, pois em função do espaço físico não era possível “armar o canto da leitura” com todas as crianças da turma presentes. Já a outra professora disse que “sempre” e a pesquisadora respondeu “não” devido a cesta de livros ficar no fundo da sala embaixo do canto de artes, sendo de difícil visualização e acesso. As observações das turmas revelaram que duas salas possuíam espaços destinados ao jogo simbólico/brincadeira e em apenas uma havia canto de leitura. Isso refletiu nas respostas dadas no confronto e levou a constatação que não há quase espaço na escola para a brincadeira/o jogo simbólico.

Como já foi abordado, a materialidade é signífica e atravessada pelo horizonte social. As diferentes respostas e justificativas dadas pelas participantes da pesquisa, sejam elas explícitas ou implícitas apontam diferentes perspectivas a respeito do espaço para atividades

de narração de fatos reais e imaginários e o jogo simbólico. Vale lembrar que os materiais usados em atividades linguísticas (fantasias, fantoches, dedoches, panos, panelinhas, teclados) podem vir a compor tanto espaços destinados à brincadeira quanto a atividade de narração, são espaços inter-relacionados. De acordo com Vigostski (2008), as crianças ao brincarem de faz de conta podem ser o que imaginarem e no seu processo imaginativo tomam como referência situações vividas. As crianças não só recriam como criam narrativas.

Também, foi perguntado no instrumento se havia tempo na jornada diária destinado para interação das crianças com os materiais que poderiam ser usados em atividades linguísticas e para a brincadeira/o jogo simbólico. Em relação ao tempo para interação com os materiais linguísticos, das seis professoras participantes, seis professoras responderam “sempre” e apenas uma professora disse que “não”. Ela justificou da seguinte maneira:

Botei aqui assim: não, porque são usados em momentos coringa. – leu a resposta escrita no instrumento e em seguida explicou – Por exemplo: hoje não tem parquinho porque choveu. Então, a gente vai brincar com os brinquedos na sala, com os cantinhos. Mas, o objetivo da escola é brincar menos. (...) A filosofia é que a gente tenha atividade. Tanto é que a gente tem que mostrar as atividades planejadas, porque não pode ficar ocioso. – Aponta para a pergunta do instrumento e diz de modo categórico se referindo a exploração dos cantos diz: isso aqui é visto como ociosidade. (Suzana)

Suzana é uma professora com muita experiência na Educação Infantil e deste lugar de quem viveu várias orientações da SME-Rio pode explicitar seu desconforto sobre o que está sendo pensado como atividade/produzividade e ociosidade. As palavras de Suzana revelam um certo desconforto por haver na escola uma maior valorização de tempos destinados à realização de atividades coletivas dirigidas, em detrimento dos tempos de brincadeiras e de interação das crianças com materiais linguísticos provocadores de narrativas, fabulações, interlocuções. A partir da fala de Suzana, fica o questionamento: por que apenas uma resposta apresentou este desconforto? O que as enunciações das professoras menos experientes ou com menos tempo na escola que Suzana estariam entendendo sobre o tempo destinado à brincadeira? Estariam concordando com a ideia da brincadeira como “ociosidade”? Que referenciais de Educação Infantil estariam subjacentes ao par de opostos “ociosidade e atividade/produzividade”.

As respostas dadas pela pesquisadora foram iguais as das professoras participantes da pesquisa. Respondeu “sempre” a essa questão em seis dos sete confrontos realizados junto às professoras porque ao longo das observações de cada turma foi possível ver que havia tempo de interação das crianças com os materiais linguísticos durante a entrada das crianças e/ou no momento destinado às atividades diversificadas nas mesas e/ou antes das refeições, o que

dependia da organização da rotina de cada professora. Carla, Juliana e Ângela propunham que o tempo destinado à interação das crianças com os materiais linguísticos fizessem parte da rotina e acontecessem junto com as atividades diversificadas nas mesas e/ou cantos, como se fosse uma delas. As crianças escolhiam as mesas ou cantos e podiam mudar de uma para outra. Conforme mostram as Figuras 7 e 8 a seguir.



Figura 7 - Atividades diversificadas nas mesas e nos cantos sala do Grupo C - 4 anos
(Professora Carla)



Figura 8 - Atividades diversificadas nas mesas e nos cantos sala do Grupo C - 4 anos (Professora Carla)

Já nas turmas das professoras Clara, Vanda e Rosângela observamos que os tempos destinados à interação com os materiais linguísticos faziam parte das atividades da rotina antes do café da manhã e/ou do almoço. Vanda, ao fazer o planejamento junto com as crianças, denominava de brinquedos o momento em que as crianças brincavam no canto da casinha e com os brinquedos da sala e/ou trazidos de casa pelas crianças, o momento de atividades diversificadas nas mesas. Conforme pode ser vista na Figura 9 abaixo.

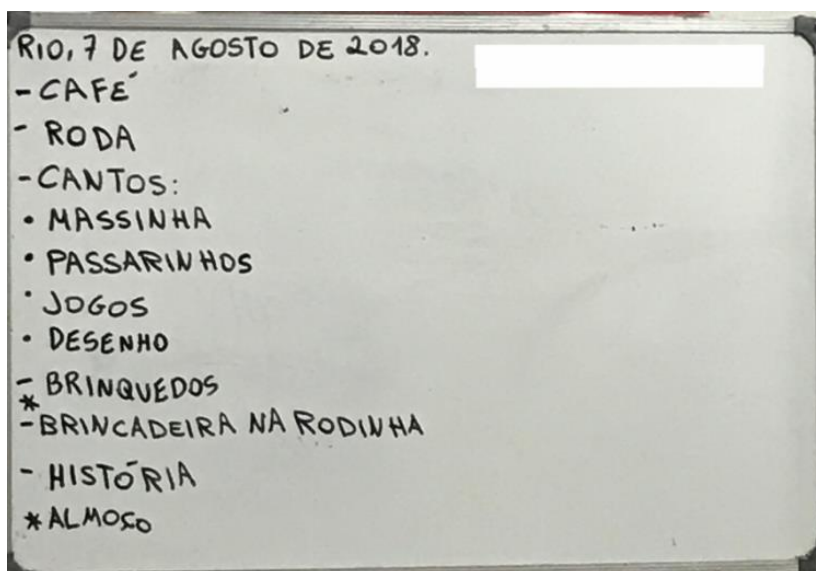


Figura 9 - Rotina do Grupo B - 4 anos (Professora Vanda)

Para Escolano (1993) a divisão do tempo não é neutra. Nela estão presentes um conjunto de valores culturais e sociais que definem e instituem um determinado discurso pedagógico. As professoras ao organizarem a rotina e incluírem nela o tempo destinado às brincadeiras apontam que atribuem valor a esse momento e que o entendem como importante no trabalho pedagógico realizado junto às crianças. No entanto, fica uma questão: qual seria a quantidade de tempo destinada às interações com esses materiais?

Quando perguntadas se “na jornada diária há tempo destinado a brincadeira/jogo simbólico?”, as sete professoras participantes da pesquisa responderam “sempre”. A pesquisadora discordou de quatro das professoras e concordou com três delas. As discordâncias se deram, pois, nas observações das turmas vimos que essas professoras deixavam as crianças brincarem por algum tempo, mas de maneira não intencional. Isto ficou claro na justificativa dada por uma das professoras durante o confronto: “Eu botei sempre porque isso fica a critério deles de fazer, não é?!” (Rosa).

Vigotski (2008) postula que a brincadeira na idade pré-escolar impulsiona o desenvolvimento e argumenta que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato:

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A compreensão de que, na faixa etária de Educação Infantil, brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, daí ter sido tomada pelas DCNEI como um eixo do trabalho pedagógico. Na brincadeira as crianças atuam na área de desenvolvimento iminente, pelas interações que são estabelecidas, pelas apropriações de regras sociais, pela experiência cultural e de conhecimento de mundo, pelas aprendizagens partilhadas entre os pares, pela ressignificação do que vivem e sentem, pela imaginação. É por guiar o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, que Vigostski considera a brincadeira uma atividade guia. Por este ponto de vista teórico, brincar não é uma mera prática pedagógica, é uma prática social, cultural, afetiva e emocional de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças e cabe à Educação Infantil dar tempo e espaço para que brinquem. Tempo que não é ocioso, pois é ocupado por uma ação complexa e exigente.

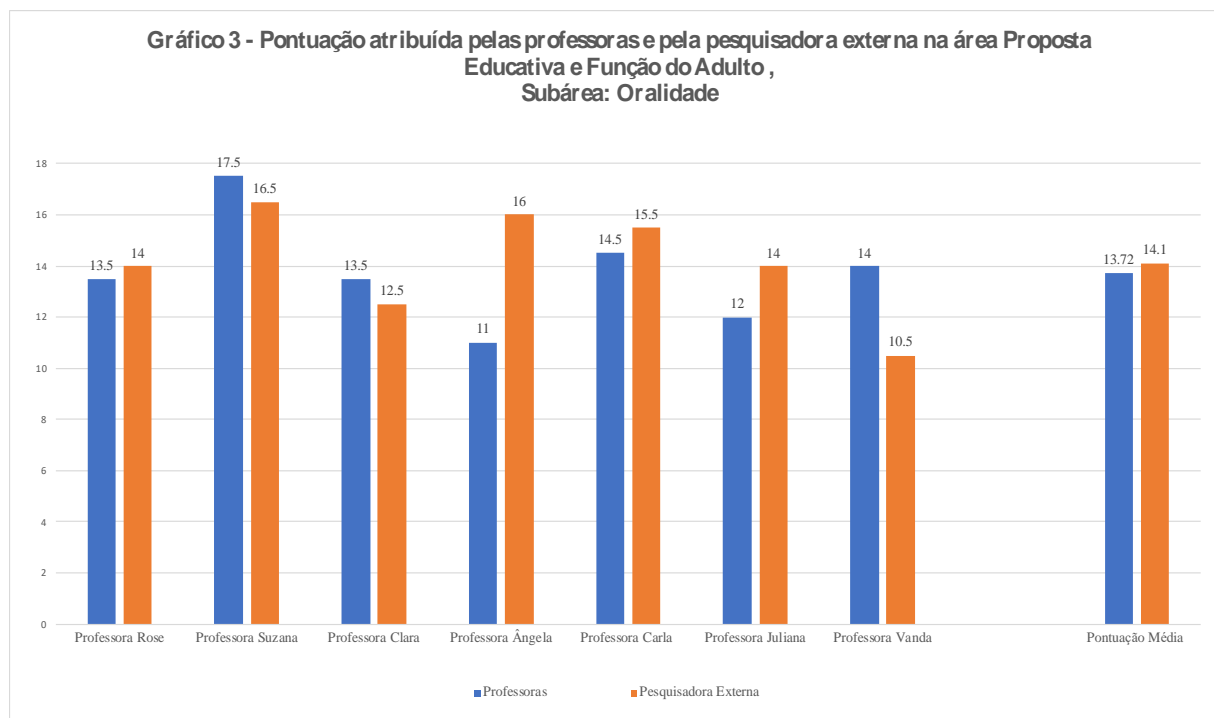
Outra justificativa para a resposta “às vezes” da pesquisadora foi a constatação de que a quantidade de tempo destinada ao jogo simbólico e às interações era menor do que a destinada às atividades coletivas dirigidas, como mostra o relato no diário de campo.

Após o acolhimento, a professora reuniu a turma na rodinha. Clara enquanto sincroniza a caixa de som com o celular, conversa um pouco com as crianças sobre assuntos variados. Sincronizados os dois aparelhos, Clara anuncia que vai tocar a música Paz do Gilberto Gil e que precisam fazer silêncio. As crianças ouvem a música e cantarolam em voz baixa. Terminada a música, a professora explica que o tema da festa de culminância da unidade seria a paz e pede que as crianças digam o que elas acham que é a paz. Conforme as crianças falam escreve no quadro branco. Em seguida, pede que as crianças se organizem em duplas para desenharem o que significa a paz. Conforme as crianças vão se organizando distribui as folhas. As crianças desenharam animadas e à medida que acabam entregam a folha para a professora, que pergunta o que foi desenhado para escrever no verso da folha. Algumas crianças que terminaram a atividade pegam mais folha para desenharem livremente, outras leem sentadas à mesa, há ainda aquelas que brincam de bonecos. Poucos minutos depois que todas as crianças terminam o desenho sobre a paz, a professora avisa que o tempo está acabando. Passam-se alguns poucos minutos. A auxiliar aparece na porta e a professora pede que a turma organize a sala para seguir com ela para a sala de leitura para assistir o filme “Um mundo melhor”, sobre a paz. Após a sala de leitura, as crianças almoçam, escovam os dentes e dormem. (Diário de campo, 18/09/2018, turma de 5 anos)

5.1.2. Proposta educativa e função do adulto

Na subárea oralidade da segunda parte do instrumento que aborda a proposta educativa e a função do adulto ocorreu uma diferença de pontuação semelhante à da primeira parte. A pontuação máxima a ser atribuída era 18 pontos. A autoavaliação mais pontuada foi da professora Suzana (17,5 pontos) e a menor da Professora Ângela (11 pontos). Já as pontuações atribuídas pela pesquisadora variaram entre 16,5 pontos, a maior pontuação, dada

à professora Suzana, e a menor pontuação, 10,5 pontos, dada à professora Vanda. O gráfico apresenta pontuações muito próximas atribuídas pela pesquisadora e pelas professoras. A maior diferença incidiu na avaliação da Professora Ângela que obteve uma nota muito maior da pesquisadora do que a sua autoavaliação. A pontuação média de autoavaliação das professoras e da pesquisadora foram muito próximas, como mostra o gráfico 3.



Fonte: Microdados gerados a partir das respostas dadas ao Instrumento “Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”

Algumas diferenças entre as pontuações podem ser ainda entendidas pelos constrangimentos do campo descritos anteriormente. Mesmo assim, os resultados parecem apontar que há por parte das professoras preocupação em relação à subárea oralidade, já que as notas atribuídas mostraram que há uma tendência das professoras ouvirem as crianças e incentivá-las a se expressarem oralmente, conforme as perguntas do instrumento, a seguir: As professoras estão sempre prontas a acolher e a responder os atos comunicativos das crianças? As professoras encorajam as crianças a contar histórias narrar situações vividas e/ou imaginadas e a expressar as suas próprias opiniões individualmente ou em grupo? As professoras participam das brincadeiras das crianças de modo dialógico? As professoras escutam e acolhem o que as crianças expressam nas suas brincadeiras tomando-as como referência para monitorar as propostas educativas?

Para melhor compreender as pontuações atribuídas nessa subárea é importante olhar as respostas e as justificativas dadas a algumas perguntas do instrumento ao longo do confronto. Observamos que as justificativas dadas pelas professoras às diferentes perguntas se relacionavam e isso nos permitiu fazer algumas inferências sobre o que estava sendo dito nas entrelinhas em relação à área em questão.

Ao serem perguntadas se “costumam falar com as crianças mantendo-se na altura delas em diversas situações”, quatro professoras responderam “às vezes” e três responderam “sempre”. As quatro professoras que responderam “às vezes”, justificaram que: “correria da rotina nos tira essa prática” (Rose), mas geralmente procuram manter-se na altura das crianças ao falar com elas. Apontam a organização do tempo como um complicador para que se fale na altura das crianças.

Barbosa (2006, p.141) postula que o “tempo em grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico e absoluto.” Modos de organização das atividades pedagógicas pensados a partir de teorias sobre a criança e sua educação inspiradas na puericultura ou nas necessidades psicológicas ou nas teorias do desenvolvimento. Rotinas estruturadas na ordenação das horas e das atividades, uma sequência de atividades pré-estabelecidas de modo padronizado, muitas vezes, a partir das suas necessidades orgânicas imediatas e afetivas fundamentais para o desenvolvimento.

Para Escolano (1993, p.55) “a ordem do tempo escolar é uma construção cultural e pedagógica cuja produção sempre aparece associada (...) a determinados valores e cuja concretização obedece a conceitualizações diferenciadas”. A ordenação do tempo é também um sistema de poder. Nas palavras do autor:

São estruturas que se internalizam a partir das primeiras aprendizagens, isto é, justamente desde as experiências que as crianças têm do tempo escolar que, nas sociedades dotadas de sistema de educação formal, constitui um dos esquemas básicos destinados à regulação da vida e necessário, porquanto o homem é um “relógio biológico” que precisa de organização temporal (ESCOLANO, 1993, p.57).

São essas estruturas que definem as experiências que são tidas como fundamentais a serem ensinadas às crianças pequenas. A partir disso, podemos dizer que as falas das professoras parecem mostrar o quanto a maneira e o ordenamento do tempo escolar marcam os ritmos das ações, as relações estabelecidas entre adultos e crianças e, conseqüentemente, as suas experiências. Parece que é nesse “ordenamento do tempo com a definição de espaços, materiais e modos de intervenção pré-definidos, a rotina” (BARBOSA, 2006), que era definido o tom das relações a serem estabelecidas com o outro e das interações com as coisas,

dos movimentos que transformam, conformam e moldam as professoras. Diante disso, indago: como a rotina é organizada? Como foi instituída? Qual é o lugar do adulto no discurso pedagógico vigente na escola campo da pesquisa? Quais experiências são proporcionadas a adultos e crianças em suas relações e interações? Estariam as professoras sendo moldadas de acordo com a rotina?

Carla que respondeu “às vezes” acrescentou à sua justificativa que:

(...) São muitas demandas, né?! Eles não são autônomos [se refere as crianças de 4 anos de idade da turma na qual leciona]. Eles não estão lá só brincando, eles nos solicitam demais. Essa é uma diferença entre a turma de 4 anos idade e a turma de 5 anos. Eu brinco que a minha turma de 5 anos [se refere a turma em que leciona em uma escola privada] se eu não for trabalhar, é possível botar qualquer pessoa lá que elas se organizam de alguma forma. Não tem essa [de precisar da professora da turma] – faz com as mãos gestos dando a entender que as crianças funcionam bem. – As crianças gostam de mim, elas me pedem coisas, mas a turma do coração – se refere as crianças de 4 anos da escola campo da pesquisa – me solicita sem parar. É para amarrar sapato, para beber água, para mostrar uma coisa. Para mim, a professora tem um papel central! Essa questão do falar é fundamental para eles, é fundamental para eles falar com o adulto. Então, a demanda é muito maior. (Carla)

Essa necessidade identificada por Carla, de que “falar é fundamental”, pode ser explicada por Vigotski (2009, p.64) ao postular que “a fala é sempre compreensível para a criança: ela surge na comunicação ao vivo com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a”. Entende que a fala é uma linguagem exterior, para os outros, e a linguagem interior, para si, e conforme a criança fala distingue os dois tipos de linguagem trilhando o caminho do desenvolvimento, a linguagem adquire novas funções. Dentre elas está a manifestação da abstração através da fala, constitutivo da linguagem interior a linguagem como importante traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras se aproxima da possibilidade de operar com imagem das palavras e não com sua vocalização, o que é fundamental para a leitura e a escrita (VIGOSTKI, 2001).

Falar com as professoras revela o lugar que ela ocupa na relação com as crianças da turma. Não é um falar pelo falar, é compartilhar uma experiência, solicitar alguma coisa, buscar apoio, se sentir segura, entre outras, pois muitas são as demandas das crianças desta faixa etária aos adultos. A escuta atenta do adulto e o incentivo de que elas se expressem pela fala, que expliquem o que estão sentindo ou o que estão vivenciando, sustenta as interlocuções e vínculos, além de favorecer a verbalização de sentimentos, indagações sobre o mundo, socialização de observações. É nos espaços que se abrem à fala, na participação ativa das crianças nestes processos de interação que a linguagem oral vai sendo aprendida e aprimorada. Observamos na turma que Carla procura sustentar e favorecer a fala das crianças e por isso mesmo afirma que “as crianças de 4 anos demandam muito”. Ela só percebe a

demanda porque escuta e quer responder. Na comparação entre as duas turmas, é preciso pensar o contexto de cada turma que apresenta dimensões para além da idade cronológica.

As respostas da pesquisadora convergiram em sua maioria com a das professoras. Respondeu que “sempre” em seis dos confrontos e em apenas um disse “às vezes”. Dos sete confrontos realizados, em cinco houve concordância e em dois houve discordância. Nesses dois momentos as professoras responderam “às vezes” e a pesquisadora respondeu “sempre”. A pesquisadora justificou suas respostas pelo que observou durante a semana que conviveu em cada turma. As professoras, no período observado, procuraram falar com as crianças na altura delas e estiveram atentas às suas diferentes formas de comunicação.

Também, foi perguntado: “(...) desenvolvem uma interação dialógica com as crianças? Isto é, acolhem e consideram as contribuições das crianças com uma escuta atenta, modificando suas intervenções com base no que escutam das crianças e apoiam os posicionamentos delas, suas respostas às intervenções dos professores?”. Do total de sete professoras, quatro responderam “sempre” e três responderam “às vezes” por motivos diferentes. Foram eles:

Sempre que possível sim, mas quando temos muitas crianças fica difícil manter essa prática. (Rose)

Eu não tenho ainda uma escuta bem apurada por estar a pouco tempo com grupo. (...) Eu não sei se eu acolho e considero as contribuições das crianças sempre. – diz em tom de dúvida - Acho que não faço isso sempre. O mesmo em relação a modificação das minhas intervenções. (Juliana)

(...) A gente tem 22 crianças aqui, mas a lei diz que são 25 crianças. Temos 22 crianças por conta do espaço. Como pode uma professora ficar com 25 crianças de 4 anos?! É! – diz chateada – eu não estou falando das crianças de 5 anos. Eu estou falando das crianças de 4 anos porque o G5 – se refere ao grupo de crianças de 5 anos de idade - ele já tem mais independência, uma independência maior. Já as crianças de 4 anos? Não dão conta, não dão conta. Você tem que orientar para: escovar dentes, amarrar sapato, ir ao banheiro, o tempo inteiro. Realmente?! – em tom de desabafo – em fim... – muda de assunto. (Vanda)

Tanto Rose quanto Vanda apontam o número elevado de crianças por turma e o pouco espaço, como já foi apontado anteriormente, como empecilhos para o desenvolvimento de interações dialógicas. Mais uma vez, a materialidade traz impactos. Como desenvolver uma relação dialógica num contexto em que o espaço é insuficiente para o número de crianças da turma? Mas, Vanda também argumenta, assim como Carla, em relação a outra questão: crianças de quatro anos solicitam cuidados e atenção dos professores. Não há dúvida de que as crianças de cinco anos têm mais independência do que as de quatro e também tendem a ter uma experiência escolar já acumulada, ou seja, a experiência social e cultural dos modos de estar na escola. Com isso, estão mais inseridas no contexto escolar. Vale lembrar que, desde

2016, a obrigatoriedade escolar é a partir dos quatro anos de idade e, pela falta de creches para atender à demanda das famílias, algumas crianças só iniciam a escolarização aos quatro anos. Para Vigotski (2009, p. 12), “é fácil compreender o enorme significado da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita a sua adaptação ao mundo o qual o cerca, ao criar e elaborar hábitos que se repetem em condições iguais”. A apropriação cultural e a possibilidade de conservar e de transformar a experiência, que reúne as marcas do que foi vivido, influenciam diretamente nas formas pelas quais as crianças se relacionam com o contexto. Talvez as crianças de quatro anos se comportem de modo diferente das de cinco, não pela questão etária no sentido estrito, mas sim pela experiência anterior. De qualquer forma, indagamos: o que as professoras estariam considerando independência? Seria essa independência sinônimo de maior apropriação da cultura escolar?

De acordo com Dewey (Pinazza, 2007, p. 78) “o pensar reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras”. Juliana ao dizer que “não tenho ainda uma escuta bem apurada” e “não faço isso sempre” mostra que a pergunta a fez refletir sobre sua prática educativa. Ela se pergunta sobre o que faz e como faz, isto é, desnaturaliza e problematiza as suas experiências. Juliana se coloca aberta a aceitar diferentes possibilidades explicativas e inquietações. Mais do que isso, ela se examina e assume a responsabilidade pela sua ação junto às crianças, o que é fundamental no processo investigativo da sua própria prática. Aqui reside a potência da metodologia, o deslocamento, a possibilidade de pensar sobre algo que, muitas vezes, não estava em questão.

A pesquisadora deu respostas parecidas com as das professoras. Respondeu a cinco professoras “sempre” e a duas “às vezes”. Em relação às respostas “às vezes” ocorreram algumas divergências, dadas às professoras Rose e Juliana, e o mesmo se deu na resposta “sempre” dita à Vanda em função das suas observações.

As respostas dadas no confronto às professoras Rose e Juliana se distinguiam pelas justificativas dadas a cada uma delas. A pesquisadora notou que, apesar de Rose ter um bom relacionamento com as crianças e procurar ouvi-las, tinha dificuldades de organizar o grupo e, conseqüentemente, de escutá-las e intervir no grupo com base nessa escuta, sobretudo na rodinha. Isto pode ser visto no evento a seguir:

Terminada a colação. Rose pede que as crianças se reúnam na rodinha. (...) Em seguida, coloca os nomes das crianças virados para o chão. Solicita a João, que estava sentado ao seu lado, que escolha um nome, desvire-o e diga em voz alta de quem é o nome escrito na ficha. João levanta e pega um nome. Bruna levanta a mão e pergunta intrigada:

- Por que o João é quem foi tirar o nome?

- Como a roda vai girar? - pergunta Wil antes que a professora respondesse - Assim? – faz um círculo girando a mão para direita – ou assim? – faz outro círculo girando mão para o lado oposto.
 - Não importa! O importante é todo mundo participar. – diz Rose desconcertada.
 Enquanto isso, uma parte das crianças ficam pensativas e outra começa a conversar entre si. Um pequeno grupo mexe nos nomes no centro da roda. A roda se desfaz mesmo com as crianças sentadas. (Diário de campo, 10/09/2018)

Já Juliana, quando não estava realizando atividades dirigidas, estava envolvida na preparação de materiais para as atividades, como já justificado na pergunta anterior:

Durante a colação, três crianças sentam e conversam no canto da leitura, outro grupo arruma a mesa para comer, um outro brinca de jogos de montar, uma espécie de lego. Enquanto isso, Juliana está sentada em uma das mesas concentrada fazendo linhas em uma cartolina para fazer o calendário da turma. Alguns minutos depois, termina e canta para as crianças guardarem os brinquedos:

- Está na hora de guardar (2x) – caminha pela sala guardando os objetos usados durante a confecção do calendário. Faz uma pausa e diz de modo objetivo:

- Crianças, está na hora de guardar – e começa a ajudar as crianças a guardarem os brinquedos

As crianças cantam, se abraçam e sentam na rodinha cantarolando animadas. (Diário de campo, 3/09/2018)

Os dois eventos trazem cenas cotidianas que mostram as professoras pouco atentas às comunicações das crianças, seja considerando suas contribuições, seja escutando o que conversam enquanto brincam. Cenas que são muito comuns quando o foco não está nas crianças e sim nas tarefas a serem cumpridas. Mesmo diante dos diferentes motivos apresentados ficam as seguintes questões: como deslocar a professora da tarefa para as crianças? Como pensar uma formação de professores que priorize as interações e favoreça reflexões sobre como sustentar os diálogos das crianças entre elas?

Quando perguntadas se “escutam e acolhem o que as crianças expressam nas suas brincadeiras (necessidades, dificuldades etc) as tomando como referência para monitorar as propostas educativas”, cinco professoras responderam “às vezes”, uma respondeu “sempre” e outra respondeu “não”. Três professoras justificam suas respostas com exemplos de situações que ocorreram na sala, vejamos:

Eu acho que isso [escutar e acolher o que as crianças expressam nas suas brincadeiras como referência para monitorar a proposta educativa] acontece às vezes. (...) Por exemplo, (...) se eles gostam de brincar com as cadeiras, eles enfileiram as cadeiras. Elas se transformam em meio de transporte e, aí, a gente entra, senta e brinca que está no ônibus. Isso aí, é um tipo de atividade que acontece a partir de uma brincadeira. (Vanda)

(...) Acontece sempre. Por exemplo: Paulo queria ensinar aos amigos escrever a palavra bola. Está lá registrado no bloção com a escrita dele: bola. Então, a partir daquela palavra que o Paulo escreveu, a gente escreveu as palavras que tivesse esse mesmo barulhinho – estala os dedos animadas – (...) Paulo ensinou todo mundo a escrever bola. Ele disse: eu sei escrever

bola. Foi lá e escreveu. A partir da bola do Paulo, escrevemos várias outras palavras. Fizemos uma lista de palavras com a letra “b”. (Suzana)

(...) Todos os itens que falam sobre a comunicação oral, para mim, são muito fáceis. A oralidade para mim é uma coisa que transborda. (...) Porque eu acho que a linguagem nos constitui. Eu acho que a linguagem, qualquer que seja (corporal, oral ...), é (...) natural [do ser humano]. Mas, como eu transformo isso numa prática? (...) (Carla)

As falas das professoras parecem ser atravessadas pela ideia de que o acolhimento do que foi escutado nas brincadeiras das crianças deve se transformar em atividade dirigida ao grupo todo. Não há dúvida de que esta é uma das formas de expressar a acolhida. Entretanto, se tomarmos a perspectiva dialógico-discursiva, a acolhida, sendo uma resposta responsável, pode abarcar muitas expressões e não apenas o trabalho pedagógico no seu sentido estrito. Bakhtin (2003, p. 348) afirma que a vida é dialógica por natureza e “viver significa então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro, com toda a vida: com os olhos, os lábios, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. Acolher o que as crianças dizem é se colocar em uma interação dialógica com elas, é uma escuta de corpo inteiro em que os atos visam chamá-las a interrogar, responder, ouvir etc. Cabe ao adulto assumir a sua responsabilidade em relação ao outro, a criança; é a sua não indiferença que constitui o ato responsivo que é mutuamente constitutivo. Como a ideia de ensino é muito impregnante e pode ser reducionista, perguntamos: de que outras formas a acolhida do que as crianças trazem podem se expressar?

As falas de Vanda e Suzana nos remetem a outras questões: o que tem sido entendido como brincadeira? Brincadeira e atividade lúdica seriam a mesma coisa? De um lado, Vanda exemplifica o enfileiramento de cadeiras como brincadeira de ônibus. Ela entra no jogo com as crianças. Como se refere aos meios de transporte, um “conteúdo” muito comum na Educação Infantil nos perguntamos se Vanda entrou por inteiro na brincadeira ou se a intenção pedagógica de aproveitar o ensejo para ensinar sobre meios de transporte predominou nas interações. Com Suzana este aproveitamento é mais explícito. Ela parte do interesse de uma criança sobre a escrita para fazer uma sistematização coletiva de uma lista de palavras com a letra “b”. São expressões de continuidade do diálogo em que ambas tomam a resposta que seria dirigida a uma criança ou para um pequeno grupo e transformam numa proposta coletiva. No caso de Vanda, pode ter sido uma grande brincadeira que envolveu a turma toda, mas, no de Suzana, é preciso perguntar: o interesse pela escrita seria de todos? Qual foi o tempo dispensado a atividade proposta e como foi a participação da

turma? Caberia à Educação Infantil esta sistematização coletiva de um conteúdo muito específico da alfabetização que veio de uma criança?

Carla frente à pergunta do instrumento se questiona: “Mas, como eu transformo isso numa prática?” Pergunta que deixa em aberto se precisaria fazer mais do que escutar e responder. Que ações dos adultos seriam consideradas “práticas pedagógicas”? Então, escutar as crianças, respondê-las, indagá-las, buscar juntos continuidades do diálogo já não seria uma proposta educativa na Educação Infantil?

Para Corsino (2015a, p. 402),

(...) é no campo das interações, no espaço relacional que se institui em cada ato enunciativo, que são tecidos os sentidos e estabilizados os significados partilhados. Assim, os processos de significação que ocorrem nas práticas sociais traduzem a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas (Pino, 2005) evidenciando, que somos dialeticamente produto e produtores de cultura. A relação ensino-aprendizagem faz parte desse processo, sendo modificada pela ação e relação de sujeitos – professores e alunos – situados que alteram e são alterados nesse processo.

É nas interações entre as crianças e adultos, na e pela linguagem, que vão sendo tecidas as relações de ensino-aprendizagens, do adulto para criança e da criança para o adulto. Carla ao dizer que “a linguagem nos constitui” parece apontar para a importância da linguagem, sobretudo da fala, no processo de ensino-aprendizagem, em especial das crianças da pré-escola. Porém, ela parece considerar isso pouco. A pergunta de Carla pode ser respondida da seguinte maneira por Edwards:

observar exatamente o que as crianças dizem no diálogo, de modo que o professor possa captar uma ideia e lança-la de volta – e assim tornar o jogo mais interessante (...). O professor, observando o potencial da ideia para estimular o trabalho intelectual e o crescimento pelo grupo como um todo, entra em cena para reafirmar a ideia em uma linguagem mais clara e mais empática e assim, torna o insight operante para as crianças, uma espécie de fagulha intelectual para conversas e ações adicionais pelo grupo. Desta forma o jogo da participação e o jogo da comunicação realmente ocorrem. (EDWARDS, 1999, P.161)

Ainda em relação a pergunta em voga, uma professora respondeu “às vezes” com a justificativa de que não está atenta às brincadeiras das crianças na maior parte do tempo e outra respondeu “não” em função de observar atenta as brincadeiras. De acordo com Bakhtin (2010), a minha responsabilidade em relação ao outro implica na minha não indiferença, ou seja, o ato responsivo é assumir a minha responsabilidade em relação ao outro. O lugar do professor diante das crianças implica uma resposta responsável e não indiferente ao outro, aos sujeitos a quem se dirige (CORSINO, 2015a). As explicações das professoras para as suas respostas revelam caminhos de escuta e acolhimento que partem de pressupostos

pedagógicos distintos: escuta para dar continuidade às relações e escuta para transmitir um conteúdo às crianças.

Durante as observações em sala de turma a pesquisadora pôde perceber que a maioria das professoras estava mais atenta às tarefas a serem executadas do que ao que as crianças diziam, tinha dificuldade de escuta e acolhimento das expressões das crianças em suas brincadeiras. Isso refletiu nas respostas dadas durante o confronto. Respondeu no confronto à quatro professoras “às vezes” e a duas respondeu “não”. Divergiu de duas professoras: a uma respondeu “não” enquanto a professora disse que “sempre” e a outra professora, que respondeu “às vezes”, a pesquisadora falou “não”. Apesar das respostas das professoras serem muito próximas das dadas pela pesquisadora as justificativas delas foram atravessadas pelo argumento de que procuravam escutar, principalmente, na rodinha e conciliar o que foi ouvido com a proposta a ser apresentada.

As professoras quando perguntadas se “participam das brincadeiras das crianças de modo dialógico”, três responderam “sempre”, três responderam “às vezes” e uma respondeu “não”. As professoras que responderam “às vezes” justificaram que brincam no parquinho e quando a rotina permitia procuram fazer o mesmo em sala de turma. Já a professora que respondeu “não” argumentou de modo objetivo e convicto que “das brincadeiras das crianças que acontecem nos momentos livres das crianças (...) como, por exemplo, no parquinho (...) não estou com elas, [não participo das brincadeiras]” (Juliana). Com base em Bakhtin (1995) ao postular que as enunciações são compostas não só pelas palavras como também pela entonação, pelos gestos, sendo repleta de não ditos e subentendidos, podemos dizer que Juliana no seu modo de falar deixava subentendido compreender que o momento das brincadeiras sem serem dirigidas por ela, adulto, não convinha a sua participação. Entendia como um momento das crianças o qual o adulto não deveria interferir.

A pesquisadora nos confrontos respondeu “não” a três professoras, “às vezes” a duas e “sempre” às outras duas. Dos sete confrontos realizados, houve divergência em quatro deles. A pesquisadora respondeu “não” enquanto dois professores responderam “às vezes” e um “sempre”. As observações em turma mostraram que duas dessas professoras costumavam participar das brincadeiras dirigidas por elas, como batata quente, vivo ou morto, forca, dentre outras. Já a outra professora não propunha brincadeiras, nem participava das brincadeiras propostas pelas crianças. Os confrontos nos quais a pesquisadora respondeu “às vezes” foi ao encontro das respostas dadas pelas professoras. Justificou a sua resposta com base na tentativa das professoras em ouvir as crianças ao decidir junto com elas qual seria a brincadeira ou até mesmo dirigindo a brincadeira, mas estando abertas às intervenções das

crianças. Também, foram observadas situações em que essas professoras participavam das brincadeiras das crianças de modo dialógico, dentre elas destaco o momento em que a professora brinca junto com as crianças e nas suas falas elas trazem o projeto que está sendo trabalhado pela turma, o mar, como pode ser visto a seguir:

Enquanto as crianças brincam nas mesas com atividades diversificadas, Ângela responde as agendas e conforme vai respondendo coloca uma em cima da outra, formando uma pilha de agendas. Na mesa próxima a ela um grupo de quatro crianças, meninos e meninas, brincam de carrinho. João olha para a pilha de agenda e grita:

- Olha a montanha!

- Uau! É uma montanha. – diz o colega ao lado, Paulo.

- Vocês querem uma montanha? – pergunta Ângela animada entrando no jogo das crianças. As crianças balançam a cabeça dizendo que sim. Ela pega a pilha de agendas e põe sobre a mesa e avisa: - Tem que ter cuidado com a montanha.

As crianças fazem das agendas uma pista de carrinhos como se fosse a subida de uma montanha. Uma das agendas escorrega. Ângela vê, mas parece não importar. Senta na mesa, pega um carinho e vai com ele para a pista. A professora para e pergunta:

- Ih! O que será que tem aí em baixo? – Aponta para o outro lado da pilha de agendas na beira da mesa.

- O mar! – João e Paulo respondem sem pestanejar;

- O mar!!!! – respondem as duas outras crianças maravilhadas;

- E quem será que mora lá em baixo? – pergunta a professora.

- Os tubarões. – diz João em tom de terror, enquanto as outras crianças se olham entre si fazendo cara de assustadas;

- O carro não pode cair no mar. – diz Paulo em tom de perigo advertindo os colegas

- Tutubarão!!! Uahaha – dizem as crianças imitando o som do tubarão enquanto sobem e descem com os carrinhos a montanha de agendas junto com Ângela.

(Diário de campo, 18/09/2018, Grupo E - 3 anos)

Para Vigotski (1991), a ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. As regras não são criadas no desenrolar do jogo conforme o objeto em questão, mas tem origem na situação imaginária.

O autor postula ainda que na brincadeira algo importante para o desenvolvimento infantil ocorre, pois há uma divergência entre o campo do significado e da visão:

O pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado” (VIGOTSKI, 1991, P. 67) .

Na brincadeira as crianças imaginam e criam. A imaginação está ligada diretamente às experiências anteriores da criança: memória, emoção e realização de um desejo, entre outras. “Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim sua utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se

realiza inconscientemente” (VIGOTSKI, 2009, p. 91). Ao brincar as crianças criam situações, imaginam, narram, interpretam, vivenciam de modo imediato suas histórias. A brincadeira favorece a fabulação, pois é pela fala, ao realizar o pensamento, que reelaboram criativamente as situações vividas dando a elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, dando a elas novos significados. É por meio da oralidade que as crianças percebem seus aspectos semânticos e sonoros da linguagem. A linguagem oral para criança é como um elo intermediário no processo de apropriação da linguagem escrita (CORSINO, 2003).

Além disso, o autor considera a brincadeira um simbolismo de segunda ordem e, portanto, uma atividade que “leva, diretamente, à linguagem escrita”. Para o psicólogo russo a brincadeira e o desenho são a “pré-história da linguagem escrita”. Portanto, são atividades fundamentais na Educação Infantil, que não podem ser subestimadas.

Ângela, durante a participação na brincadeira, ao escutar e acolher as diferentes expressões das crianças, em especial pela fala, e devolver com questionamentos, fomentava a memória das crianças em relação as suas experiências anteriores mais recentes, no caso relacionadas ao mar, tema do projeto realizado junto com as crianças.

Isso nos remete a outra pergunta do instrumento: “os professores encorajam as crianças a contar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e a expressar suas próprias opiniões individualmente ou em grupo?”. Das sete professoras participantes da pesquisa, quatro responderam “sempre” e três responderam “às vezes” com a justificativa de que não fazem isso com frequência em função do tempo.

A pesquisadora respondeu “sempre” a cinco professoras e “às vezes” a duas. Houve divergência em quatro confrontos. Num a pesquisadora respondeu “às vezes” e a professora disse “sempre” e nos outros três se deu o inverso. A primeira situação de divergência pôde ser explicada pela professora pela dificuldade dela em organizar a turma, o que acontecia em poucos momentos. Já a segunda se deu pelas professoras considerarem que encorajar narrativas das crianças implicava em todas elas falarem durante a rodinha e desconsiderava a possibilidade de diálogo com as crianças em outros momentos da rotina.

Foi constatado nas observações que era inviável que todas as crianças falassem na rodinha, num determinado momento da rotina. O número de crianças demandava muito tempo, o que não permitia o diálogo com o que falavam e a concentração de todas. Entretanto, observamos que as professoras, quando solicitadas pelas crianças, tanto nos momentos livres quanto em atividades dirigidas por elas, procuravam ouvi-las de modo ativo e as encorajavam a falar, estando presente de corpo inteiro. Este foi um ponto forte observado

na equipe que é fundamental para as crianças. Pois, a palavra viabiliza diferentes modos de interação com os adultos, nos quais elas apreendem os modos de falar dos diversos contextos enunciativos, e modos de operação mental, coletiva e individual, através dela o homem planeja e orienta as suas ações (VIGOTSKI, 2003).

5.2. Leitura e escrita

“É nas interações e nas interlocuções tecidas nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, dos relatos, das histórias que as culturas do escrito são vividas pelas crianças” (GALVÃO, 2016, p. 26). Viver as culturas do escrito é fundamental para que as crianças compreendam os diferentes lugares ocupados pelo escrito na sociedade da qual fazem parte e no grupo social em que estão inseridas. Segundo Galvão (2016, p. 19), a expressão “escrito” não se fecha no ato de escrever, mas está relacionada a “todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita”. As crianças estão inseridas nas culturas do escrito antes de nascerem. “Ocorre, na verdade, um processo de apropriação de uma nova linguagem, que permitirá que elas participem, provavelmente de maneira mais intensa e com maiores possibilidades, das culturas do escrito” (p.20). Possibilidades essas que vão se constituindo à medida em que as crianças participam da(s) cultura(s) e produzem cultura, em especial em relação ao escrito. As crianças fazem isso em seus jogos simbólicos, nos quais fazem uso de práticas e regras sociais, quando argumentam, negociam, tomam decisões individuais e coletivas, contam e criam histórias etc.

A leitura e a escrita são processos distintos que se complementam. Distinguem-se por exigirem habilidades distintas. A leitura é compreendida para além da decifração já que a parte da língua na qual se pode considerar código é muito restrita. A complexidade não está nas relações fonema e grafema, mas nas inúmeras relações, em cada gênero discursivo, que se estabelecem entre forma e conteúdo, intenções e interlocutores, estrutura composicional e estilo. Esse conjunto de relações que envolve significados partilhados e a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao ato de ler (CORSINO et alli, 2016, p. 21). O sentido é produzido a partir das experiências dos sujeitos de ser e estar no mundo, o que envolve os contextos em que estão inseridos, as relações nele estabelecidas, as configurações dos espaços e tempos, além dos valores, crenças, gostos. A palavra escrita é atravessada pelas experiências tecidas com ela e através dela. Como postula Paulo Freire (1996): “a leitura de mundo, precede a leitura da palavra”, isto é, a compreensão dos diferentes contextos e modos

de ler, o que é tecido nas experiências dos sujeitos, é fundamental para que se possa apreender a leitura da palavra.

Compreender os contextos onde as culturas do escrito circulam e participar de práticas sociais nas quais a linguagem escrita se faça necessária e exerça diferentes funções são fundamentais para que os sujeitos se apropriem e façam uso desta linguagem. Escrever implica articular os discursos os quais se pretende proferir, que são expressos pela palavra. Tomar posse da linguagem escrita significa fazer uso de uma nova linguagem, ou seja, ter novas possibilidades de conhecer, de compreender e de dizer o mundo. Possibilidades e nuances que vão de escrever para recordar a escrever para expressar sentimentos.

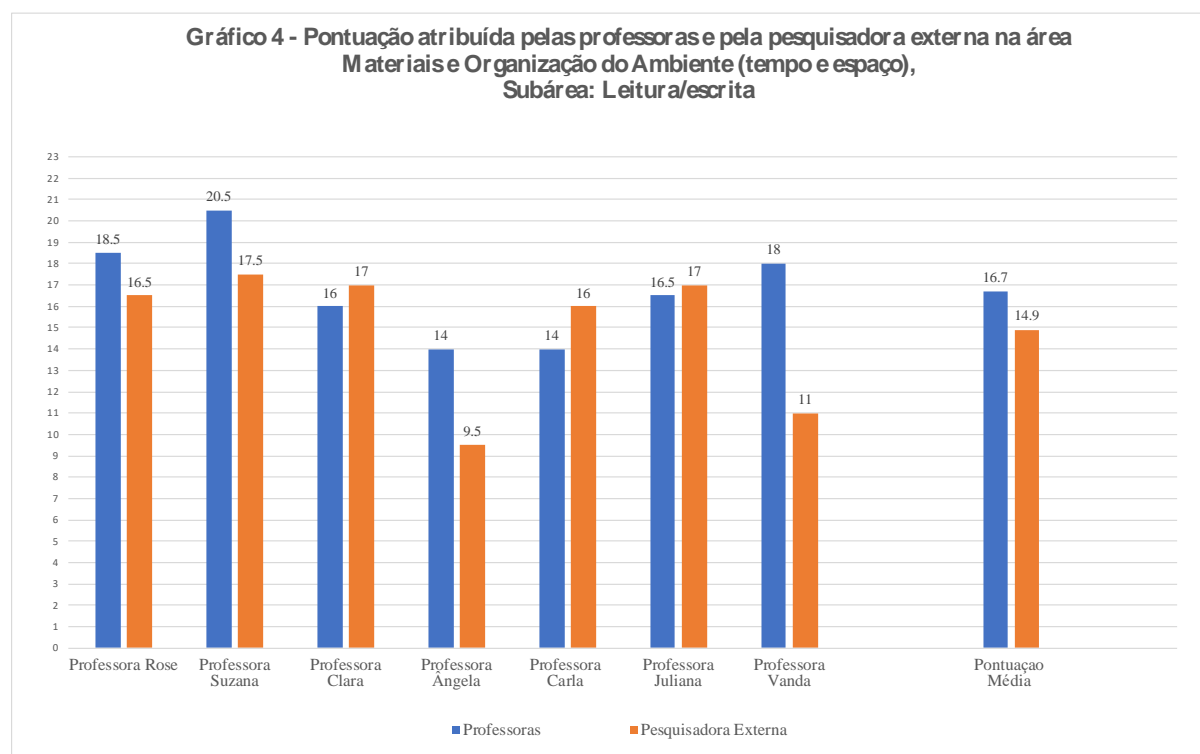
Na primeira infância as crianças produzem discursos através de diferentes formas. O germe da palavra escrita está nos gestos, nos desenhos e nas brincadeiras, seja na manipulação do brinquedo ou nos jogos simbólicos que são pano de fundo para as suas ações. É na idade pré-escolar que as crianças percebem a função simbólica da escrita, o que é fundamental para que seja capaz de ler e escrever na idade escolar, a partir dos 6 anos de idade. Para que essa percepção seja potencializada é importante que as crianças tenham a necessidade de ler e escrever para que percebam a sua relevância para inserção na cultura letrada.

O processo de compreensão da escrita possui como elemento fundante a simbolização e é atravessado pelo entendimento da representação simbólica da linguagem para si e para o outro. Já para a leitura é de suma importância a escuta, ou seja, a escuta de textos escritos falados. Nessa escuta a criança percebe que há diferentes gêneros textuais usados em diferentes contextos sociais, percebe a sintaxe da língua escrita e a relação da leitura com a escrita. Os processos de leitura e escrita são complementares por serem atravessados pelas condições, situações, usos, funções e significações, isto é, pelo contexto enunciativo em que elas ocorrem.

As diferenças entre os dois processos e a complementação entre eles podem ser evidenciadas e/ou potencializadas ao longo do seu desenvolvimento pelos adultos que atuam junto as crianças. É por isso que essa subárea do instrumento está organizada em duas partes. Na primeira parte ao abordar os materiais e a organização do ambiente consideramos que a leitura e a escrita são propostas de modo articulado. Na segunda parte ao analisarmos a proposta educativa e a função do adulto partimos do pressuposto de que essas compreendem ações dos adultos direcionadas às crianças que são distintas e com especificidades. Por isso, subdividimos, assim como no instrumento, em leitura e escrita.

5.2.1. Materiais e organização do ambiente

A subárea leitura e escrita teve a pontuação máxima igual a 23 pontos. As pontuações atribuídas pelas professoras ao se autoavaliarem variaram entre 14 e 20 pontos. Das sete professoras participantes, duas atribuíram ao seu próprio trabalho 18 pontos, duas atribuíram 16 pontos, duas atribuíram 14 pontos e uma atribuiu 20 pontos. Por outro lado, a pesquisadora não atribuiu nenhuma nota acima de 17 pontos nessa subárea. Foi dada a três professoras a pontuação de 17 pontos, a duas a pontuação de 16 pontos, a uma a pontuação de 11 pontos e a uma pontuação de 9,5 pontos. Em relação à pontuação média da subárea nota-se uma pequena diferença entre as notas atribuídas pela pesquisadora e pelas professoras, cerca de 2,2 pontos, já que média da pontuação dos professores foi 16,7 pontos e do pesquisador 14,9, como pode ser visto a seguir no gráfico 4.



Fonte: Microdados gerados a partir das respostas das professoras participantes da pesquisa ao Instrumento “Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”

Os resultados revelam poucas diferenças de pontuação das notas atribuídas pela pesquisadora e as autoavaliações das professoras. Com exceção das professoras Ângela e Vanda que apresentaram uma diferença mais significativa entre os pontos avaliados, como será discutido mais à frente. As pontuações atribuídas pelas professoras variaram entre 14

(60%) e 20,5 (89%) pontos, parecem indicar que consideram a subárea leitura/escrita como um ponto forte do trabalho pedagógico por elas realizado, o que de alguma forma, mas em menor proporção, é referendado nas pontuações dadas pela pesquisadora, excetuando as duas professoras supracitadas. Diante disso ficam algumas indagações: Há materiais destinados para a livre expressão das crianças de modo autônomo? Existem espaços que chamem a atenção das crianças para a linguagem escrita? Há espaço destinado a leitura nas salas de turma e/ou na escola? Como esses espaços estão organizados? Os livros disponíveis são de boa qualidade? Há tempo na jornada diária para a leitura?

Assim como no item anterior, as pontuações podem ser melhor compreendidas ao olhar de perto as justificativas de resposta, somando às observações realizadas pela pesquisadora nas turmas.

Ao serem perguntadas se “o espaço chama a atenção das crianças para a linguagem escrita? (por exemplo: nome das crianças sob o desenho delas, legenda de fotos etc.)”, cinco professoras responderam “sempre”, uma respondeu “às vezes” e uma respondeu “não”. A professora que respondeu “não” justificou que havia pouquíssimas coisas escritas no mural e a professora que disse “às vezes” explicou que durante as atividades dava ênfase no nome das crianças e fazia alguns murais com escritas e figuras.

A pesquisadora respondeu a quatro professoras “sempre” e a três “às vezes”. A pesquisadora concordou com cinco das professoras respondentes e divergiu de duas. Uma das professoras respondeu “não” e a pesquisadora disse “às vezes”, pois havia dois murais na sala: um com a lista de nomes das crianças para a escolha do ajudante do dia e a letra de uma música trabalhada em sala pela professora em comemoração ao aniversário da escola e outro com desenhos das crianças com os nomes delas e um pequeno texto explicando a proposta. Em relação ao outro confronto em que houve divergência a professora disse “sempre” e a pesquisadora “às vezes” sob a justificativa de que havia uma quantidade excessiva de materiais escritos e, em sua maioria, sem uma relação aparente com os interesses e o cotidiano das crianças.

Nas observações em sala pode ser visto que as paredes buscavam chamar a atenção para a linguagem escrita. Entretanto, em muitas salas os materiais escritos estavam fora do campo de visão das crianças e com letras pequenas, dificultando a sua leitura, como mostram as Figuras 10 e 11.



Figura 10 – Paredes da sala do Grupo B - 4 anos (Professoras Suzana, Rosa e Vanda)

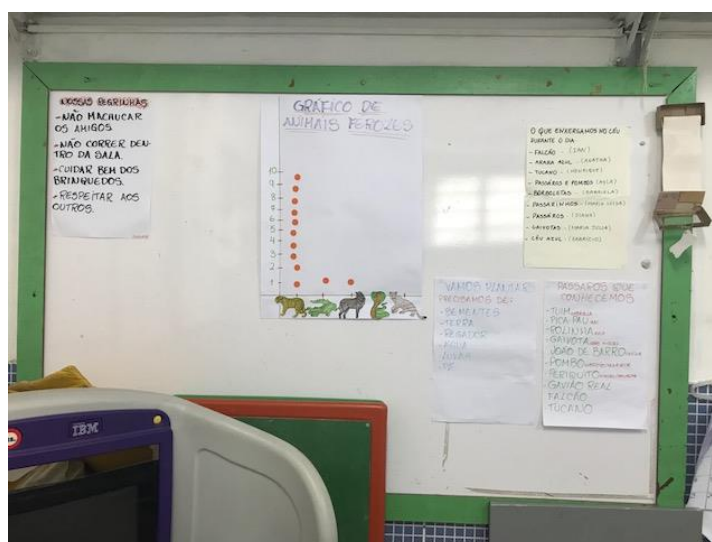


Figura 11 - Mural da sala do Grupo D – 4 anos (Professora Juliana)

Em três turmas foi observado que os textos afixados nas paredes além de aparentemente significativos para as crianças, estavam dentro do campo de visão delas e escritos com letras grandes que possibilitassem sua fácil visualização e leitura. Porém, das cinco salas de turma observadas, em apenas duas os textos estavam na altura das crianças de modo que elas pudessem ler, acompanhar a leitura com o dedo, voltar várias vezes nesses textos. Conforme mostra as Figuras 12 e 13.

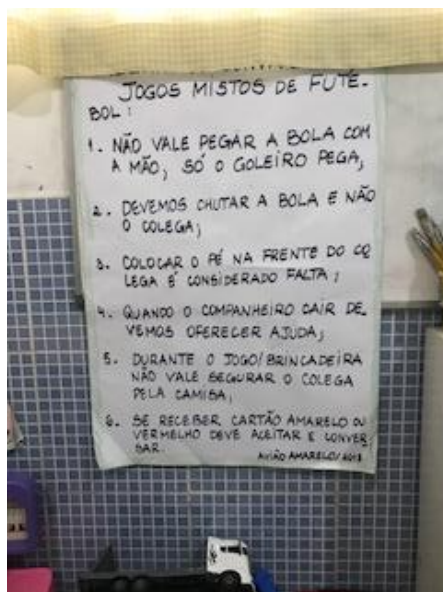


Figura 12 – Regras do futebol misto do Grupo A - 5 anos (Professora Clara)

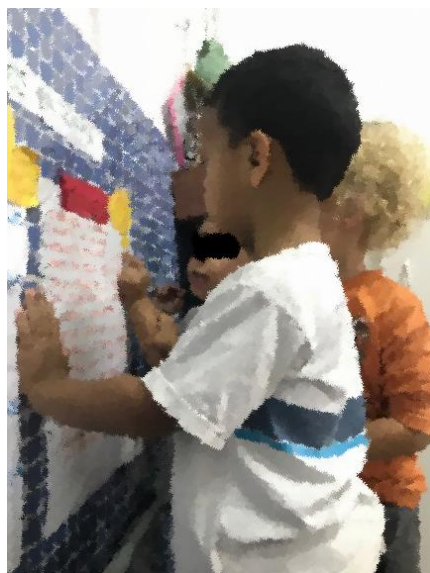


Figura 13 - Regras do Grupo E - 3 anos (Professora Ângela)

Outra constatação foi que, com exceção da turma de 3 anos de idade, em todas as salas das turmas observadas havia abecedário e/ou alfabetário. Ocupavam uma parede quase inteira das salas. As letras eram grandes, coloridas ou não e coladas numa folha de papel que contrastava com a cor da letra. O alfabetário, como foi explicado pelas professoras, costuma ser confeccionado junto com as crianças por meio de recortes em jornal e/ou revista de palavras que iniciam com uma determinada letra. A pesquisa das palavras pelas crianças geralmente é feita como tarefa para casa ou atividade realizada em sala com o auxílio da professora. Já o abecedário, que é a exposição da sequência de letras do alfabeto, costuma ser

confeccionado pelas professoras. O alfabetário e o abecedário presentes nas salas das turmas podem ser vistos nas figuras 14,15 e 16.



Figura 14 – Alfabetário e abecedário do Grupo B - 4 anos (Professoras Suzana, Rosa e Vanda)



Figura 15 – Alfabetário em construção pelo Grupo D – 4 anos (Professora Juliana)



Figura 16 – Abecedário e alfabetário Grupo A - 5 anos (Professora Clara)

Assim como no campo desta pesquisa, Kramer, Corsino e Nunes (2009) ao analisarem os murais das escolas de Educação Infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro constataram a presença de abecedários e alfabetários nas salas de atividades da pré-escola. Observaram que a presença deles em lugar de destaque e em diferentes formas, pode ser entendida como “uma concepção lúdica e criativa, um mural que traduz a vida da sala de aula, contendo o nome das crianças, a pesquisa em jornais e revistas, bem como materiais diversos” (p. 210). A questão que colocamos é sobre a contextualização da atividade e dos sentidos que as crianças atribuem a ela. Uma das professoras, durante o confronto, afirma:

(...) não acho que ter alfabetário seja ruim (...). Eles foram construídos em sala [com as crianças]. Elas usam aquilo dali. Eles olham e vão lá com o dedinho. (Vanda)

Vanda apresenta uma função para o alfabetário construído na sua turma e por isso não acha ruim ter um na sala. As crianças “vão lá com o dedinho” para buscar informações que lhes parecem úteis para escrever. Perguntamos, então: o quê, para quê e para quem as crianças da pré-escola estão escrevendo? São escritas significativas? São escritas espontâneas ou tarefas para sistematização coletiva do processo de alfabetização? Não há dúvida de que as crianças da pré-escola, que estão imersas no mundo da cultura do escrito, se interessam por saber como se escreve. Há quarenta anos Emília Ferreiro e Anna Teberosky (1999) desenvolveram suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e evidenciaram o quanto as crianças, desde bem pequenas, ao se interessarem pela escrita, levantam hipóteses sobre a língua e vão fazendo, processualmente, suas apropriações. As próprias autoras deslocaram as

antigas perguntas sobre métodos de alfabetização voltados para como se ensinar as crianças a ler e a escrever para interrogar sobre como as crianças aprendem. No processo de apropriação da língua escrita, as crianças vão fazendo sistematizações transitórias, vão alterando e repensando suas hipóteses. O que pode cada criança pré-escolar nesta relação com a língua vai depender muito do interesse e do desejo de cada uma e do que se construiu no grupo.

A questão que vem sempre à tona é se cabe a professora iniciar um processo em que ela vai fazer sistematizações na pré-escola, antecipando procedimentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que nem sempre condizem com os processos individuais. Crianças da Educação Infantil precisam, justamente, mergulhar no fluxo da comunicação verbal, seja ela oral ou escrita, para poderem participar da corrente. Sem o mergulho, como ficam as apropriações? Por que a pressa do adulto organizar um processo que as crianças precisam ainda experimentar, arriscar, ousar, pensar?

Como já foi dito anteriormente, as criações materiais e as diferentes formas de discurso refletem e refratam uma dada realidade (Bakhtin, 1992). A presença do alfabeto nas salas de turma das crianças de 4 e 5 anos estaria refletindo e refratando que práticas educativas na pré-escola? O que mudou nesses dez anos da pesquisa de Kramer, Nunes e Corsino (2009) nos discursos acerca da leitura e da escrita na pré-escola?

O alfabetário consta no Caderno de Orientações para Educação Infantil da SME-RJ (2013) como uma das sugestões de práticas a serem realizadas junto às crianças de 4 e 5 anos. O documento diz que “ao longo do ano, muitos alfabetários devem ser construídos com/pelas crianças” (SME-RIO/GEDI, 2013, p. 21) com o objetivo de que sejam consultados pelas crianças em situação de leitura e escrita”. Pelo que se observa, há uma relação entre as práticas em sala e a recomendação da SME-RJ.

Vale ainda mencionar que das cinco salas observadas, em apenas duas delas notamos que os nomes das crianças estavam à disposição delas. Nas outras salas as crianças tinham acesso aos seus nomes quando solicitavam à professora. Não havia também os nomes servindo para identificação, por exemplo, de onde as crianças pendurariam suas mochilas.

No instrumento também foi perguntado se “as crianças têm acesso autônomo a materiais - como, por exemplo, papéis, lápis de cor, tinta guache etc. – para se expressar livremente”. Três professoras responderam “às vezes”, duas “sempre” e duas “não”. As duas professoras que responderam “não” justificaram que

Materiais de escrita ficam guardados no armário (...) e são usados se as crianças pedirem ou nas atividades propostas pela professora. (Ângela)

Não se desenvolve esse tipo de autonomia [na escola] por falta de adultos para dar o suporte. Não sei se funcionaria mesmo tendo uma pessoa na sala para isso pelo fato

não termos esse hábito. (Juliana)

As falas das professoras se complementam. Para Ângela, os materiais para escrita, na maioria das salas, não estão para acesso, ficam guardados no armário e são usados somente nas atividades solicitadas pelas crianças ou propostas pelas professoras. Já Juliana completa que não faz parte da proposta da escola o uso desses materiais de forma autônoma. As falas retratam o que foi observado: os materiais para a livre expressão não ficam à disposição das crianças para serem usados com autonomia, são usados sob o controle da professora porque, no entendimento de Juliana, esta prática não faz parte da proposta da escola.

As três professoras que disseram “às vezes” colocaram como fator limitante o pouco espaço e tempo e a oferta precária de materiais. Explicaram que

(...) o canto das artes (...) tem uma bancada com papel, canetinha e lápis de cor, mas não tem acesso a outras coisas por falta de espaço. (Vanda)

Eu acho que poderia estar mais disponível. (...) Esse é o espaço livre para criar, para desenhar, para colorir, para a expressão deles, do que eles pensam e sentem. É fundamental. Poderia ter mais tinta e pincel. (Clara)

Eu acho que esbarra novamente na questão do espaço e do tempo que temos para fazer as coisas (...). Colação (...), brincadeiras livres (...), parquinho (...), lavar as mãos (...), almoço, sono (...). Acabou a manhã. Pensando friamente, temos apenas 50 minutos. (Carla).

Vanda e Clara afirmam que há uma oferta restrita de materiais para a livre expressão gráfica, tais como: lápis, lápis de cor, canetinha e papel. Vanda deixa claro ainda que essa limitação se dá pelo pouco espaço físico das salas. Carla complementa se referindo ao tempo: “à rotina da escola não favorece o uso destes materiais de modo livre e autônomo”. Como ter acesso autônomo aos materiais em questão se não há tempo na rotina para explorá-los, nem espaços destinados a eles? Observamos, no entanto, que mesmo as crianças não tendo acesso autônomo aos materiais em todas as turmas observadas, dentre elas a de Carla e Vanda, costumavam ser oferecidos nas atividades diversificadas nas mesas, o desenho livre, conforme mencionado acima.

Para Vigotski (2009, p.61), “desenhar é uma criação típica da primeira infância, principalmente no período pré-escolar”. As crianças ao desenharem narram a respeito do que desenham. “Elas dramatizam e compõem um texto verbal” (p.93). Desenhar é uma importante atividade a ser desenvolvida na Educação Infantil. Cabe aos professores proporcionar às crianças momentos de criação plástica, organizando o ambiente de modo que gere possibilidades para tal, como postulado anteriormente com base em Bakhtin. Outrossim, ter materiais para expressão plástica à disposição das crianças é fundamental para que possam

desenvolver diferentes maneiras de se dizer e de dizer o mundo: desenhar, pintar, modelar, recortar e colar são possibilidades de criar, narrar e se expressar, como disse a professora Clara. Junto com isso, vem a experiência estética, a exploração dos materiais e suas possibilidades, o fazer artístico, o desenvolvimento da psicomotricidade e de diferentes habilidades que cada material exige. Quando a criança desenha, por exemplo, faz uso de todos os movimentos necessários para escrever. Como já apontamos, Vygotsky (1991) considera o desenho a pré-história da linguagem escrita. É desenhando que elas descobrem que podem “desenhar a fala”.

Assim perguntamos: como tem sido considerado o trabalho com as artes visuais na escola da pesquisa? Como as professoras poderiam criar situações e organizar o ambiente educativo de modo a favorecer a expressão plástica das crianças? Como as mesas de atividades diversificadas com lápis de cor, lápis, giz de cera e papel poderiam ser organizadas de modo a provocar a criação e a expressão das crianças?

As respostas da pesquisadora convergiram com as de quase todas as professoras. Respondeu a três professoras “sempre”, a três “não” e a duas “às vezes”. Durante os confrontos as respostas “não” foram justificadas pela ausência de cantos de artes ou materiais na altura das crianças de modo que elas pudessem ter fácil acesso, como constatado no item anterior. Nas respostas “às vezes” foi explicado pelo fato de ter esses materiais em espaços de fácil acesso das crianças, mas com pouco tempo destinado à sua exploração.

A partir dessas justificativas a pesquisadora divergiu de duas das professoras. Uma disse “sempre” e a pesquisadora “às vezes” por ter observado que as crianças durante a rotina tinham poucos momentos sem atividades dirigidas ou envolvimento no cumprimento da rotina escolar. A outra professora respondeu “às vezes” e a pesquisadora “não” devido ter observado que a sala de atividades não tinha espaço para que os materiais de livre expressão fossem organizados e colocados à disposição das crianças, mas eram oferecidos quando se tratava de uma das propostas das atividades diversificadas nas mesas.

Outra pergunta relacionada ao contexto educativo foi se “as salas de turma têm canto de leitura ou biblioteca de sala”. Das sete professoras participantes, três responderam “sempre”, duas responderam “às vezes” e duas responderam “não”.

A pesquisadora discordou de duas das professoras que responderam “sempre”. Atribuiu a resposta “às vezes” à professora Clara pela proposta de colocar uma cesta de livros sob um tapete no meio da sala, como já mencionado, porque quando todas as crianças da turma estão presentes, pelo espaço reduzido, é inviável organizar o canto de leitura. Já em relação a professora Vanda, que disse “sempre”, a pesquisadora respondeu “não”, pois os

livros ficavam no fundo da sala em uma cesta de modo que se misturava aos materiais de livre expressão, sendo difícil identificá-la.

Rosa respondeu “às vezes” devido “a intenção, mas não ter de fato” um canto de leitura em função de na sala haver uma cesta com livros que ficava no fundo da sala próxima ao canto de artes. Ângela deu a mesma resposta pois, mesmo não havendo espaço físico destinado à leitura, as crianças costumavam se reunir num dos cantos da sala para ouvir histórias e ler os livros colocados à disposição delas no momento da rotina destinado à leitura, o que foi observado pela pesquisadora.

A pesquisadora concordou com a resposta e justificativa de uma das professoras. Respondeu "não" à Rosa por, apesar de haver a intenção de ter um canto de leitura, a cesta com os livros ficava no fundo da sala num local de difícil visualização e acesso, como descrito no tópico anterior. Em relação à Ângela, a pesquisadora concordou com a resposta e justificativa dada por ela, mas ponderou que a cesta de livros ficava embaixo do banco onde guardava-se as mochilas no fundo da sala.

Suzana e Clara responderam “não”. Argumentaram que há livros na sala, mas não organizados em canto. A pesquisadora concordou com Clara e respondeu “não” em função dos livros estarem numa cesta em um dos cantos da sala sem uma organização, não sendo convidativos à leitura. Porém, discordou de Suzana, dizendo “às vezes” devido a ter observado que mesmo não tendo um canto de leitura a professora separava tempo da rotina para colocar os livros em cima da mesa para as crianças lerem, como mostra a Figura 17.



Figura 17 – Momento leitura livre Grupo B - 4 anos (Professora Suzana)

Para Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016) os espaços de leitura devem ter como princípio a dialogia. Este princípio, por sua vez, tem como um dos seus pilares que o homem é um ser social que se constitui nas e pelas interações, ou seja, “sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (FARACO, 2009, p.101). Os espaços de livro e leitura envolvem a reflexão de quais interações e brincadeiras eles suscitam. Desse modo, ao olhar os espaços de livro e leitura das salas de atividade da escola campo da pesquisa, indagamos: quais têm sido suas funções? Que interações/interlocuções eles têm suscitado?

Com base no conceito de dialogia, os autores afirmam ainda que a organização é elemento constitutivo da ação pedagógica. “Condição que se exige é que, além de presentes, sejam significativos para as crianças e o meio em que se inserem” (PERROTTI, PIERUCCINI E CARNELOSSO, 2016, p. 120). Na escola campo da pesquisa, a maioria dos espaços destinados ao livro e a leitura nas salas de atividades observadas são constituídos de cestas com livros guardadas em locais pouco visíveis. Esta falta de destaque dos livros em algumas salas estaria revelando que as leituras realizadas com e pelas crianças não têm sido priorizadas? Conforme constatado nas observações do campo, algumas professoras procuram criar momentos e espaços temporários para fomentar interações das crianças com os livros de modo significativo, como fazem Carla, Suzana e Ângela,

A Figura 17 não só mostra as crianças explorando os livros, como também traz à tona

outra questão abordada no instrumento: “nesses espaços existem livros de diversos gêneros literários e informativos, por exemplo, poesia, fábulas, receita etc.?”

Para Corsino et alli (2016, p. 24), “os gêneros discursivos impõem formas de ler, possibilitam interações, selecionam leitores.” Cada texto e suporte de leitura são atravessados por intenções, formas de ler e as competências de leitura vão sendo tecidas nas diversas situações e práticas de leitura que variam, conforme o contexto social e cultural. É na relação com os diferentes tipos de texto, gêneros e estilos que as crianças vão descobrindo diferenças entre eles de forma, conteúdo, função, proposta interlocutória etc., como, por exemplo: a diferença entre uma lista e um poema. Processo fundamental para entender as distintas funções e práticas de leitura e também de participação delas como leitoras. Lugar fundamental para que se sintam autorizados a ler, ainda que não dominem a leitura no sentido estrito, e tenham familiaridade com o escrito. Consideramos esta ampliação de referências de leituras e de práticas uma das principais funções da Educação Infantil no que diz respeito à relação das crianças com a linguagem escrita.

As observações no campo da pesquisa mostraram que nas salas de turma havia livros de diferentes gêneros. Em todas as salas observadas havia livros de literatura infantil e informativos, umas com maior quantidade e outras com menor. Esses materiais estavam organizados de modo a serem considerados estações de leitura fixas - espaços destinados a leitura, mesmo que os livros estejam em cestas ou caixas, e, geralmente, possuem almofadas, mesas, cadeiras, colchonetes - ou móveis - cesta ou carrinho ou caixa com livros sem um espaço fixo, destinado à leitura, de acordo com as condições e espaços (PERROTTI, PIERUCCINI E CARNELOSSO, 2016).

Nas salas A, B e C as estações de leitura eram móveis - em cestas-, sendo possível transportá-las para diferentes lugares. Na sala A dessas estações os livros eram de diversos gêneros literários (poesias, contos, contos de fadas, narrativas longas e curtas) e informativos. Boa parte deles de qualidade, com linguagem adequada, abordagem criativa do tema, da ilustração e do projeto gráfico, como, por exemplo, o livro “Bruxa, Bruxa venha a minha festa”, Arden Druce e Pat Ludlow, da Editora Brinque Book. Todos os livros estavam bem conservados. Os ambientes eram aconchegantes com tapete e almofadas no espaço onde era colocada a cesta de livros, como pode ser visto nas figuras 4, 6 e 18.

Já na sala B, a estação de leitura móvel era composta majoritariamente por gêneros informativos. Havia revistas científicas, livros informativos e, até mesmo, uma enciclopédia. No confronto com uma das professoras de turma, foi dada ênfase a presença da enciclopédia dentre os livros que compunham o acervo de sala. No entanto, durante as observações em

sala de turma não foi visto as crianças folheando, nem lendo, nem manipulando a enciclopédia. Pode-se ler nesse contexto a valorização dos diferentes gêneros informativos mesmo a escola contando com vasto acervo de obras de literatura infantil. Além disso, a estação móvel em questão era pouco acessível às crianças. A cesta de livros ficava no fundo da sala misturada com os materiais de arte. No entanto, costumava ser trazida por uma das professoras da turma para o centro da sala no fim do dia, um pouco antes do horário da saída, quando havia poucas crianças em sala.

Na sala C, da turma de três anos de idade, a estação móvel de leitura era composta por livros infantis que eram endereçados às crianças, mas uma parte deles eram livros de qualidade questionável, com ilustrações estereotipadas, texto de pouca literalidade e abordagem temática pouco criativa. Muitos livros tinham a capa mais dura ou com sons e pareciam próprios para crianças menores de três anos. Também, havia na cesta livros brinquedo de diversos tipos. Esses pareciam ser os livros favoritos das crianças. Na cesta havia, ainda, um livro de matemática para o Ensino Médio. Os livros ficavam guardados embaixo do banco onde eram guardadas as mochilas e diariamente a professora costumava colocar um tapete amarelo em forma de sol no centro da sala com a cesta de livros. Apesar do acervo ser misturado, evidenciando pouco cuidado com a seleção e alguns até inadequados para a turma, as crianças apreciavam com intensidade quando a professora disponibilizava os livros. Isso pode ser visto na figura a seguir.



Figura 18 – Crianças sentadas no tapete para leitura livre no Grupo E -3 anos (Professora Ângela)

Na única sala com estação de leitura fixa, o canto da leitura, era composta de livros de literatura infantil, gibis e dedoches com almofada e colchonete, como mostra a figura 4. Era um ambiente confortável e convidativo para as crianças e de fácil acesso aos livros de literatura infantil. Todos os livros eram de qualidade por ter os seguintes critérios: com projeto gráfico capaz de fomentar a interação entre o texto e o leitor; abordar temáticas que dialogassem com interesses das crianças e considerassem os seus contextos sociais, culturais e conhecimentos prévios; e textos com narrativas com aspectos éticos, estéticos e literários uma boa escolha vocabular que respeita e amplia o repertório linguístico das crianças (PAIVA, 2016). Os livros estavam organizados de modo que as crianças pudessem visualizar as capas. A professora costumava selecionar dois livros como sugestão de leitura que ficavam em destaque em um suporte, o que parecia chamar a atenção das crianças. Os gibis eram guardados numa caixa em pé de modo fosse possível ver a capa do primeiro. Isso chamava a atenção das crianças para lê-los. O número de livros de literatura infantil e gibis pareciam ser suficientes para toda turma. O canto da leitura não só convidava as crianças para explorar os livros como também fomentava a interação das crianças com os materiais e delas entre elas, como mostra a Figura 19.



Figura 19 – Crianças lendo no canto de leitura da sala do Grupo D - 4 anos

Quando perguntado às professoras se “nesses espaços existem livros de diversos gêneros literários e informativos, por exemplo, poesia, fábulas, receita etc.”, quatro

professoras responderam “às vezes” e três responderam “sempre”. As justificativas para a resposta “às vezes” foram:

Sinceramente, eu não sei o que tem ali. Sei que lá na outra sala tem [diferentes gêneros literários e informativos] – se refere a outra turma em que leciona na mesma escola -. (...) Aqui tem uns livros informativos. (Rosa)

Depende um pouco da gente. Entra naquela história dos materiais [de falta de espaço e de tempo]. Às vezes, pego a cesta e [falo para as crianças:] gente, vamos dar uma olhada para ver como é que está. (...) Às vezes, têm alguns livros que são legais e a gente – se refere a ela e Giovana (também professora da turma) - não pensou. (Carla)

(...) Nem sempre coloco [diversos gêneros, mas] eu procuro diversificar (...). Por enquanto, não possuo receitas, bulas etc. Têm outros gêneros que a gente acaba não colocando. Mas, eu sempre coloco contos. Eu trouxe a enciclopédia e livros que ganhei. Eles amam [os livros] porque têm umas ilustrações muito bonitas. (...) (Vanda)

Rosa parece ser instigada pelo instrumento a pensar quais são os livros disponibilizados às crianças. Vanda mostra reconhecer que a maioria dos livros são contos e informativos. Ela destaca a enciclopédia como gênero informativo. Isto, suscita a seguinte questão: os livros e revistas informativos disponibilizados por Vanda seriam adequados para as crianças de 4 anos? O que estaria indicando a predominância desses dois gêneros? Por outro lado, Carla retoma a questão da dificuldade de espaço físico para que sejam oferecidos espaços de leitura às crianças e da organização da rotina para que elas tenham tempo de ler, folhear, olhar, conversar com e sobre os livros. Afirma que procura oferecer diversidade de gêneros discursivos, literário e informativos, como mostra a Figura 20.



Figura 20 - Cesta de livros da turma do Grupo C - 4 anos

Durante o confronto houve divergências nas respostas dadas pela pesquisadora e pelas professoras. Dos sete confrontos realizados, houve divergência em 5 deles. Três professoras responderam “às vezes” e a pesquisadora a duas respondeu “sempre” e a uma “não”. Para as professoras que responderam “sempre” a pesquisadora explicitou que pôde notar que no acervo de sala havia uma variedade de gêneros literários (livros de imagens, contos, poesias, fábulas), livros brinquedo e informativos assim como gibis. Em relação a resposta “não” o argumento da pesquisadora foi que havia observado que a maioria do acervo de sala era composto de livros informativos, como uma enciclopédia e gibis. As duas professoras que responderam “sempre” e a pesquisadora respondeu “às vezes” para uma pôr haver no acervo de sala muitos livros informativos e poucos livros de literatura infantil e em menor quantidade ainda gibis e “não” para a outra com a justificativa de que apesar da maioria dos livros serem destinados às criança, mas não eram de literatura infantil, com imagens chapadas e textos voltados para a nomeação de objetos.

Outra pergunta foi: “a escola possui biblioteca ou sala de leitura ou um espaço destinado especificamente aos livros e à leitura?” Pesquisadora e professoras afirmaram que “sempre”, uma vez que na escola há sala de leitura com um vasto acervo. Também, foi perguntado se nesse espaço, sala de leitura: (...) os livros são organizados de acordo com algum critério”; “(...) as crianças têm acesso aos livros de maneira autônoma”; e “(...) há locais destinados à leitura, como, por exemplo: poltronas, sofás, mesas e cadeiras.

Na primeira pergunta, as respostas dadas pelas professoras dependiam de qual era o acervo tomado como referência por elas. Quatro professoras ao tomarem como referência os livros da sala de leitura os quais as crianças tinham acesso, responderam "não". Explicaram que os livros ficavam numa estante alta e outra baixa, sem critério de organização. O que foi ao encontro das observações da pesquisadora que deu a mesma resposta e justificativa. Duas professoras responderam “sempre”, tomaram como referência os livros que ficavam separados em uma saleta que somente as professoras têm acesso. Argumentaram que os livros estavam organizados em caixas grandes transparentes por tema e guardados na estante. No entanto, a essas professoras, a pesquisadora respondeu "não", pelo motivo citado na resposta anterior, como também pela organização em caixas dificultar a identificação das obras que nelas ficam guardadas.

Outro motivo era o de algumas temáticas terem muitos livros e ao serem colocados dentro das caixas acabavam amontoados. Uma professora respondeu “às vezes” sob a justificativa de que os livros são organizados, mas à medida que são usados a organização vai

se perdendo. A pesquisadora respondeu à professora "não". Notou que a professora ao responder se referia ao acervo como um todo, considerou tanto o acervo que as crianças tinham acesso quanto o destinado às professoras. As observações e conversas revelaram que a organização dada ao acervo e as estantes da Sala de Leitura não favorece o acesso aos livros.

O acervo que as crianças acessavam não tinha muita organização e era relativamente pequeno em relação aos que estavam nas caixas, disponíveis aos professores. Por sua vez, a separação por temática nas caixas não favorece o trabalho com a diversidade de tipos, gêneros e estilos, já que a ênfase dada é ao conteúdo da obra. A separação por assunto é própria para os livros informativos, mas não para os literários que são a maioria nas escolas de Educação Infantil. No acervo destinado aos professores nem todos os livros estavam nas caixas e os que estavam, dependendo da temática, eram amontados. Observamos que era difícil manter a organização dos livros nas caixas por tema e, conseqüentemente, os livros acabavam sendo guardados sem muito critério.

Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 124) postulam que a organização do acervo

contribui (...) como recurso facilitador da localização dos objetos existentes no espaço de leitura; da identificação e distinção de objetos culturais; da apropriação de terminologia específica da cultura escrita; da conquista de noção e das lógicas da ordem informacional que pautam as relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Organizar o acervo por critérios é mais do que arrumar, ordenar. A organização do acervo implica dar a possibilidade de a comunidade escolar se apropriar da sala de leitura. No que diz respeito às crianças, facilita a sua localização nesse espaço, possibilita que tomem posse do acervo, identifiquem diferenças entre informativos e literários, poesia e prosa, conheçam obras de um mesmo autor - escritor ou ilustrador - e façam escolhas. Tudo isso vai formando o leitor, desde cedo e dando oportunidade para que as crianças circulem no mundo do escrito com mais intimidade e autonomia. Diante disso, fica a seguinte indagação: como potencializar o acesso das crianças ao acervo da escola que se mostrou diversificado e com grande parte dele composto por obras de qualidade?

De acordo Corsino, Branco e Vilella (2014), a organização da sala de leitura e biblioteca, em coleções variadas e flexíveis (gêneros, temas etc.), podem constituir-se como um convite à leitura. Foi visto que nas salas de leitura, mesmo sem a organização por critérios, os livros eram colocados com as capas a mostra. A maior parte dos livros ficava numa estante que ocupava uma das paredes da sala. Nas prateleiras de altura mediana, dentro do campo de visão das crianças, os livros eram colocados lado a lado de modo que as crianças pudessem visualizar a capa deles. Na sala havia ainda uma estante baixa com

rodinhas. Nela, era possível dispor os livros de modo que desse para ver a capa deles e era onde estava a maior parte dos livros que as crianças tinham acesso. No entanto, em função da quantidade de livros ali colocados eles ficavam entulhados, sendo possível ver a capa apenas dos que estavam mais na frente. Então, novamente perguntamos como organizar o acervo da sala de leitura de maneira que seja um convite à leitura para crianças e adultos que nela circulam?

Travassos (2018, p. 59) postula que “além da organização e sinalização do acervo, a organização do espaço físico também deve ser uma preocupação”, pensar nas suas possíveis formas de utilização e acolhimento dos modos de ler das crianças, a corporeidade de leitura das crianças. É nesse sentido que no instrumento perguntamos se na sala de leitura “as crianças têm acesso aos livros de maneira autônoma” e se “há locais destinados à leitura, como, por exemplo: poltronas, sofás, mesas e cadeiras”.

Ao perguntar se “as crianças têm acesso aos livros de maneira autônoma”, quatro professoras responderam “sempre” e três “às vezes”. As três justificaram que “há atividades específicas a serem cumpridas quando estão na sala de leitura” (Ângela). Elas explicaram que no caderno de planejamento da turma, entregue pela diretora no início do ano, há os dias e horário de ida à sala de leitura e como ela deve ser usada em cada dia agendado. Entretanto, as observações revelaram que ao usarem a sala de leitura as professoras tanto cumpriam as tarefas pré-determinadas quanto usavam para assistir vídeos e fazer pesquisas na internet. É importante mencionar que durante a estada no campo poucas vezes a sala de leitura foi usada pelas professoras para ler, explorar o acervo com as crianças, ouvir histórias etc. A sala era geralmente usada de modo intencional, majoritariamente, para assistir vídeos ou realizar pesquisas.

A partir das ponderações expostas, a pesquisadora respondeu “não” para quatro professoras e “sempre” para três delas. Foi dada a resposta “não” àquelas professoras que foram à sala de leitura sem a intenção de usar os livros e não permitiram que as crianças os manipulassem ou se aproximassem do acervo. Deu a resposta “sempre” com base no uso dos livros no espaço da sala de leitura, mesmo não sendo a proposta, ou seja, que permitiam que as crianças lessem, folhassem os livros e/ou liam para e com as crianças.

De um modo geral, as observações na sala de leitura revelaram que as crianças têm pouco acesso aos livros. Isso pode ser explicado por vários motivos. Dentre eles, destacam-se até certo ponto a frequência com que as turmas vão a sala de leitura, uma vez por semana, e o tempo destinado a estarem lá, entre 40 e 50 minutos, e o direcionamento das ações a serem ali desenvolvidas. No entanto, conversas informais revelaram que os livros são colocados em

segundo plano por terem a possibilidade de serem levados para a sala e o equipamento, televisão e computador com internet, não. Em função disso, priorizavam utilizar a sala para assistir vídeo e fazer pesquisas na internet de assuntos relacionadas ao projeto em andamento e deixam a leitura literária para as salas de atividades de turma.

Outra constatação, foi que as crianças subvertem a ordem dos adultos de aguardarem para usar os computadores ou assistir a um vídeo. As crianças chegam na sala de leitura e correm para pegar os livros ao alcance delas. Com os livros nas mãos, se acomodam pela sala para folheá-los, lê-los, vivenciar as suas histórias. As professoras ao perceberem esse movimento das crianças costumava pedir que guardassem os livros e se organizassem de frente para televisão, o que nem sempre dava certo, como pode ser observado no evento a seguir:

A turma chega na sala de leitura em fila. Entra na sala e a professora se dirige ao computador para botar o vídeo sobre os índios. Enquanto isso, as crianças logo pegam livros e se espalham. Quando a professora vê, pede que guardem os livros e se organizem para assistir o vídeo. Ela se vira para a televisão para iniciar o vídeo, mas as crianças continuam sentadas a explorar os livros. Uma das crianças se aproxima e diz em tom carinhoso:

- Deixa a gente ver os livros?

A professora respira fundo e com ar de frustrada responde:

- Temos mais 20 minutos, são 10 minutos para vocês lerem os livros e 10 minutos para assistirmos o vídeo. Pode ser assim?

As crianças sorriem e se acomodam onde já estavam e parecem voltar a mergulhar nos livros e ler de corpo inteiro. A professora termina de acertar o vídeo para que na próxima tentativa funcione e se senta no chão. Logo, é cercada por um grupo de crianças que pedem que ouça e conte histórias. (Caderno de campo, 4/09/2018, turma 4 anos)

Em relação à pergunta “há locais destinados à leitura, como, por exemplo: poltronas, sofás, mesas e cadeiras”, seis professoras responderam “sempre” e uma respondeu “não” que justificou que “tinham almofadas, mas como servia para fazer guerra, para rasgar, então, acabou” (Carla). A pesquisadora concordou com a maioria das professoras e respondeu “sempre” em todos os confrontos. Constatamos que a sala de leitura contava com mesa de seis lugares e cadeiras, pufes, almofadas, colchonetes, gibis, fantoches. No entanto, ao acompanhar as professoras na sala de leitura notamos que esses locais eram pouco usados pelas crianças, pois não foram observadas leituras ou contação de história, nem momentos leitura livre planejadas. Enfim, não foi vista nenhuma ação intencional na sala de leitura que envolvesse o uso do acervo. Consequentemente, os locais destinados à leitura não eram usados.

Travassos (2018, p. 58) afirma que “a própria organização do espaço da biblioteca e a disposição intencional do acervo em seu ambiente já se configuram como ações provocadoras da leitura”. Assim, a sala de leitura ao disponibilizar locais para a leitura e acervo na altura

das crianças provocam, chamam as crianças à leitura, mesmo desorganizado, limitado e sem uma proposta educativa para a sua exploração, como vimos no evento descrito acima. Portanto, diante da ausência de propostas atividades, sobretudo da leitura livre, em que as crianças busquem livremente o que desejam ler individualmente ou grupo, surge a indagação: quais são as funções atribuídas à sala de leitura da instituição da pesquisa? O que a organização da sala de leitura busca provocar? Como potencializar o lugar do livro e da leitura?

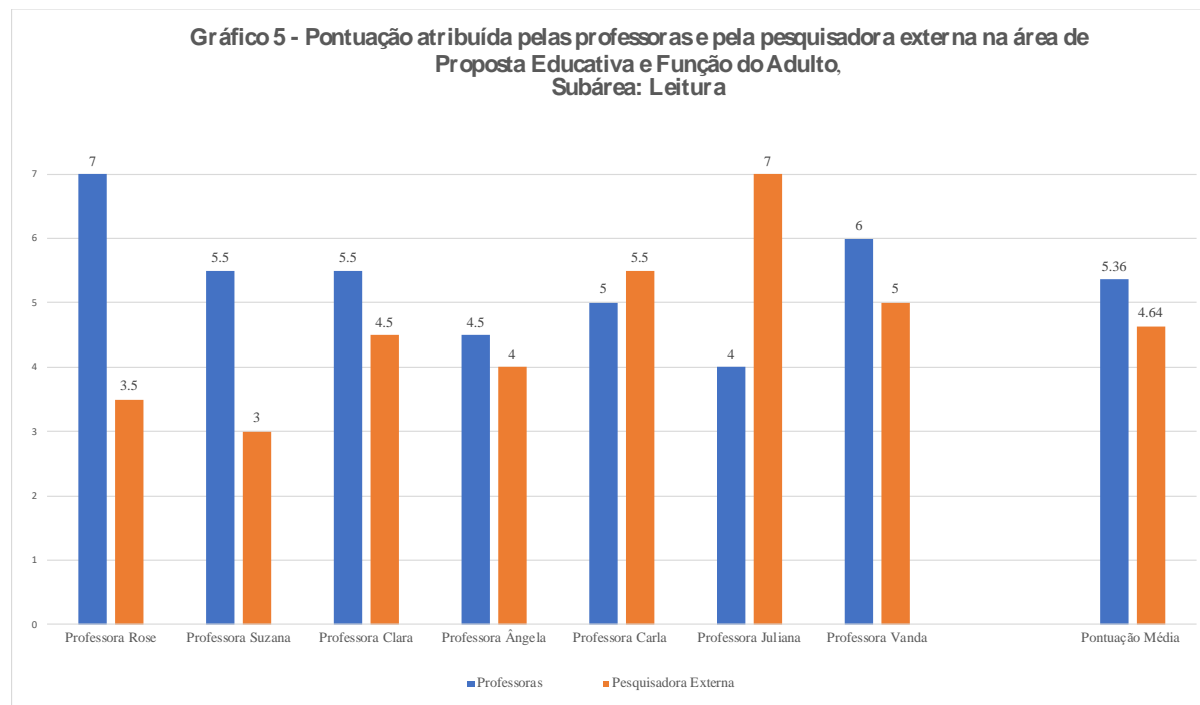
A organização da sala de leitura evidencia que é uma sala para vários usos: computador, vídeo, livros tudo acontece ali. A escola tem pouca área interna e precisa mesmo ter espaços flexíveis e multifuncionais. Entretanto, cabe pensar a especificidade dos recursos ali disponíveis para que possam ser potencializados. Conciliar, pesquisa, leituras compartilhadas oralmente, leituras individuais e coletivas, equipamentos eletrônicos e espaços livres para que diferentes interações possam acontecer.

A sala conta com quatro computadores para o uso das crianças, televisão grande integrada ao computador conectado à internet, canto com almofadas e fantoches, uma sessão de gibis, uma mesa grande com cadeiras, colchonetes e estantes de livros. No meio da sala há um espaço amplo de frente para televisão que pode servir tanto para assistir televisão quanto para reunir as crianças para diversas propostas coletivas ou possibilitar a interação entre elas. De acordo com Vilella (2011, p.44) é no trânsito permanente entre o espaço livre e planejado que “as crianças encontram pontos de apoio para compartilhar e produzir com seus pares sentidos e experiências. Movimento valioso, capaz de transformar meros espaços físicos em lugares de encontro”.

Quais são os encontros proporcionados pelas professoras ao usarem o espaço da sala de leitura? Como organizar os espaços para as crianças compartilharem e produzirem sentidos e experiências com os seus pares? As crianças nas dobras das propostas educativas oferecidas pelos adultos se apropriam do espaço da sala de leitura e vão buscando e encontrando pontos de apoio para viver, compartilhar e criar sentidos e experiências na e pela linguagem. Observar estes movimentos pode ser um caminho para a busca de novos arranjos e usos do espaço.

5.2.2. Proposta educativa e função do adulto

5.2.2.1. Leitura



Fonte: Microdados gerados a partir das respostas das professoras participantes da pesquisa ao Instrumento “Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”

No gráfico fica evidente que a maioria das professoras se autoavaliaram com pontuação maior do que a atribuída pela pesquisadora. Todas se atribuíram pontuação superior a 3,5. No entanto, as pontuações conferidas pela pesquisadora variaram entre 7 pontos e 3 pontos. Chama atenção, no entanto, as diferenças de pontuação atribuídas pelas professoras Rose, Suzana e Juliana como analisaremos mais à frente.

À medida que as professoras iam respondendo ao instrumento mostravam mais confiança na pesquisadora, sendo amenizados os constrangimentos do campo. Os resultados parecem apontar uma ênfase na subárea leitura. Mas, quais seriam as práticas de leitura que faziam parte da rotina das turmas? As professoras convidavam as crianças a lerem os textos colocados à disposição delas? As professoras liam diferentes gêneros para e com as crianças para atender a diferentes finalidades? Quais eram os contextos de leitura oferecidos às crianças?

As respostas às perguntas a respeito da proposta educativa e da função do adulto ajudam a melhor compreender os resultados das pontuações atribuídas. Ao perguntar se “a

leitura faz parte da rotina da turma”, seis professoras responderam “sempre” e uma respondeu “às vezes” sob a justificativa de que “a sala (...) tem muita coisa escrita. Então, às vezes (...) [a leitura faz parte da rotina da turma]” (Clara). A professora em sua fala se refere às escritas presentes nas paredes e nos murais da sala. Ficam algumas questões: o que a professora entende como leitura? O que ela entende como rotina de leitura? Seriam as crianças vista como leitoras mesmo ainda não estando alfabetizadas?

Nos murais eram expostas atividades realizadas pela professora junto da turma e vinham acompanhadas pelas falas das crianças registradas durante, ou antes, da atividade. Num dos murais estava afixado o alfabeto e o alfabetário e, no outro, os números de 0 a 9 com as suas respectivas quantidades. Nas paredes ficavam expostas as regras da turma e o blocão, que era um bloco de folhas de cartolina onde as professoras faziam registros escritos durante as atividades em sala. As imagens dos murais e paredes conforme mostra a Figura 15 e as demais figuras a seguir.



Figura 21 - Mural do Grupo A - 5 anos (Professora Clara)

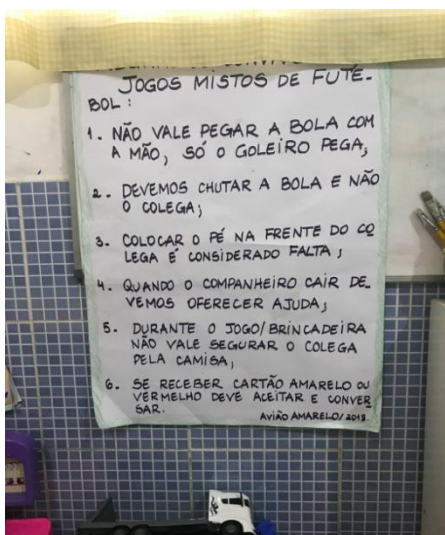


Figura 22 - Regras do jogo de futebol misto do Grupo A - 5 anos



Figura 23 – Atividade com a parlenda do Grupo A - 5 anos

Clara parece considerar que os escritos presentes nas paredes da sala são propostas de leitura. Grande parte dos escritos foram feitos junto com as crianças, podendo ser considerados por elas textos significativos e convidativos à leitura - tal como, o registro das falas delas a respeito da temática abordada em determinada atividade relativa ao projeto e às regras da turma para jogar futebol, como mostra a Figura 22.

Os murais e as paredes da sala trazem indícios das práticas de leitura e escrita realizadas na turma. Na figura 15 podem ser vistos o abecedário com letras grandes e coloridas, ocupando lugar de destaque, seguido do alfabetário com letras menores acompanhadas de imagens de objetos ou animais cuja o nome é iniciado com a letra colocada em destaque. Abaixo têm os desenhos e falas das crianças sem qualquer indicação sobre o

que se trata. E ainda no canto direito uma folha de atividade de matemática grande, como se fosse um cartaz. Essa organização do mural indica que é atribuído valor significativo às letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação, assim como as atividades que envolvem quantidade, como revela ainda o cartaz afixado no mural.

O mesmo pode ser visto na produção literária com dimensão estética, a parlenda, que foi usada como um material instrucional de ensino (KRAMER, CORSINO E NUNES, 2009), ou seja, a parlenda serviu como uma atividade de identificação da palavra DOCE, do número de letras que a compõem e a letra inicial. A pergunta sobre este tipo de atividade para a Educação Infantil foi feita anteriormente: de onde surgiu? O que justifica esta sistematização no coletivo da turma? Como a parlenda entrou na sala? Parlendas e trava-línguas fazem parte do repertório de literatura oral popular e são jogos com a linguagem que podem ser muito divertidos, já que esta é a sua função social.

Entretanto, estas manifestações culturais têm sido usadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (e também na Educação Infantil) fora do seu contexto enunciativo e lúdico, tornando-se meros pretextos para este tipo de atividade exposto na Figura 23. Na Educação Infantil, entendemos que seria o momento de conhecerem estas manifestações, brincarem com elas, inventarem ritmos, relacionarem com outras parlendas. Só pelo mural, não podemos inferir se isso foi feito, mas o registro apresenta um fazer preocupado com o conteúdo específico da alfabetização.

A pesquisadora também respondeu “às vezes” sob a justificativa de que durante as observações de sala a professora realizou com pouca frequência a leitura de diferentes gêneros discursivos com e para a turma de modo intencional. Nas três manhãs de observação foi observada a leitura de história por solicitação de uma das crianças; de textos da pesquisa realizada em casa com as famílias, do qual poucas crianças participaram; e de falas das crianças anotadas durante o desenvolvimento de alguma atividade ou momento de organização do grupo. A maior parte das leituras propostas pela professora se restringia a textos informativos relacionados ao projeto.

Em relação à resposta dada pela pesquisadora às demais professoras, em concordância respondeu “sempre” durante os confrontos. As professoras costumavam ler, diariamente, livros informativos e/ou infantis relacionados aos projetos, as agendas (bilhetes das famílias para a escola e vice-versa), a rotina e o calendário da turma, textos escritos com as crianças. Entretanto, poucas vezes, eram lidos livros de literatura infantil e havia poucos momentos em que as crianças podiam ler e folhear os livros livremente, conforme visto na subárea materiais e organização do ambiente.

Para Corsino et alli (2016) a leitura é fundamental para as crianças pequenas, em especial em idade pré-escolar. Ela tem função de:

ampliar experiências; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma diálogos (...) (p. 22)

A leitura é atravessada pela experiência das crianças no fazer, agir e interagir de modo a ampliar as suas referências culturais. Isto se faz na articulação e na interação dos campos da cultura humana - ciência, arte e vida -, as diferentes formas de estar no mundo na e pela linguagem, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc., sejam elas ficcionais ou não. Espera-se que a leitura ofereça às crianças a ampliação das suas referências culturais de modo que elas possam ler, inicialmente de ouvido, e serem capazes de compreender e produzir sentidos.

Dentro dessa perspectiva, a leitura ao fazer parte da rotina da turma significa entender a leitura para além da decodificação das palavras. É compreender que as crianças estão inseridas no fluxo da corrente verbal antes mesmo de nascer, uma vez que vivem no mundo letrado, cercadas pela escrita, que é usada de diferentes maneiras no cotidiano, faz parte da realidade. As crianças são leitoras ouvintes não precisam saber ler no sentido estrito para interpretarem o que está sendo lido por outro. Assim, a participação ativa das crianças nas diferentes práticas de leitura favorece sucessivas tentativas de ensaio e erro, ações e apropriações, análises e deduções, que as crianças criem hipóteses relacionadas a leitura, favorecem o processo da sua apropriação (CORSINO et alli, 2016).

As professoras quando perguntadas se “os professores costumam encorajar as crianças a folhear livros, revistas e outros suportes textuais a fim de que se apropriem dos movimentos que envolvem a leitura”, cinco disseram “sempre”, uma disse “às vezes” e outra “não”. A professora que respondeu “às vezes” explicou: “as revistas, os jornais eu não tenho muito (...), acabo me apegando mais ao livro. Também, acho que poderiam ter mais” (Carla). Justificativa similar foi dada pela professora que disse “não”, afirmou: “[encorajo] até agora só livro de história” (Ângela).

A pesquisadora divergiu de cinco das respostas dadas. Respondeu “às vezes” à três das professoras que responderam “sempre”. Justificou para duas professoras que “são propostas atividades dirigidas na maior parte da rotina com pouquíssimo tempo para a leitura livre” e a outra explicou que os livros do acervo de sala não são colocados à disposição das crianças a fim de que sejam manipulados livremente. Também, divergiu das professoras que disseram “não” e “às vezes” respondendo a elas “sempre”. Explicitou no confronto às duas

professoras que notou que elas encorajam as crianças folhear livros, revistas, gibis, jornais etc., ao ter na rotina de sala momentos em que as crianças possam manipular livremente os diferentes suportes colocados à disposição delas, o que é fundamental.

Nessa mesma direção foi perguntado se “as professoras convidam as crianças a “ler” os textos colocados à disposição delas”. Três professoras responderam “sempre”, três responderam “às vezes” e uma respondeu “não” devido as crianças terem o hábito de ler no cantinho da leitura. As professoras que responderam “às vezes” justificaram:

No momento de leitura, às vezes, sento com algumas crianças (Ângela);

Porque têm poucos materiais a disposição, convido pouco. Poderia ter mais materiais e eu poderia fazer mais isso. Dentro das minhas possibilidades convido (...). (Carla)

Não fico perguntando qual é a história deste livro – cita um dos exemplos do instrumento. Para, pensa e diz: Não dá tempo de todo mundo contar (...). Todo mundo quer ir. Eu sou aquela da justiça. Se pode um, pode todo mundo. (...) Não acho justo. Então, prefiro às vezes não fazer (...) (Rosa)

As justificativas das professoras indicam que elas nem sempre convidam as crianças a ler os textos colocados à disposição delas. Além disso, parece que as professoras respondem a partir de referências distintas às da pesquisadora, com exceção de Carla. Ela parece dialogar com a perspectiva da pesquisadora ao colocar a quantidade de materiais – livros, revistas, gibis - como um complicador para o convite à leitura. Contudo, a professora Ângela parece compreender a necessidade de estar próxima às crianças para convidá-las a “ler”, mesmo fazendo-o com pouca frequência. Outra questão levantada foi a quantidade de crianças. Fica subentendida a ideia de que a leitura precisaria ser coletiva, todos lendo ao mesmo tempo. Isto foi mencionado por Rosa como ponto central para justificar a sua resposta, além de entender que contar é sinônimo de ler. Houve discordâncias durante os confrontos relacionados à questão do convite das professoras às crianças para “ler”. A pesquisadora respondeu “às vezes” a uma das professoras que disse “sempre” e a outra que disse “não”. A primeira explicou que “os livros, as revistas, os gibis ficam disponíveis em lugar de difícil acesso e eram realizadas poucas ações [de leitura]”. A segunda colocou que acontece, geralmente, no final do dia, um pouco antes do horário da saída, quando a maioria das crianças já foi embora. A pesquisadora respondeu “sempre” para três professoras, sendo que duas responderam “às vezes” e uma “não”. Essa resposta foi dada às professoras Carla, Juliana e Ângela. As observações em sala revelaram que essas professoras procuraram criar espaços e tempos para as crianças se apropriem do acervo de sala, como mencionado mais acima. Nesses momentos as crianças costumavam ler e contar histórias. Desse modo as

professoras tendem a provocar a leitura, mesmo que não seja de forma pensada como uma proposta educativa intencional.

De acordo com Chartier (1990), existem vários modos de ler e de usar os textos. Ao criar possibilidades para as crianças lerem livremente e oferecer diferentes tipos de textos, possibilitam que as crianças possam experimentar diversas formas de leitura, isto é, se apropriam da materialidade de cada texto e gêneros que impõem suas formas de ler e possibilitam interações. Pouco a pouco as crianças vão se constituindo leitoras. Cabe ressaltar que as apropriações também dependem da participação em práticas de leitura feita por leitores mais experientes para as crianças. A experiência como leitor-ouvinte de um poema, por exemplo, é muito diferente do que de um leitor de um conto. Vivenciar essas leituras e depois ter os livros e outros suportes em mãos é que vai tecendo este lugar de leitor.

Ainda em concordância com Chartier (1990), os suportes e as práticas de leitura por si só não se bastam, não ser que junto a eles existam as intenções, as necessidades, o contexto de leitura. Podemos dizer que as professoras criavam situações de leitura ao lerem as agendas, os avisos da direção, os murais nos corredores da escola e da sala. Porém, essas práticas estavam restritas ao espaço escolar. Não sendo à toa que quando os professores são questionados se “lêem para as crianças textos de diferentes gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano escolar”, seis professoras responderam “sempre” assim como a pesquisadora. As professoras leem os gêneros que circulam na escola e as crianças conhecem suas funções, como pode ser observado a seguir.

Enquanto, a professora pega a cesta de agendas as crianças brincam nas mesas de atividades diversificadas. Ela se senta em uma das mesas e pergunta:

- Todo mundo entregou a agenda? – diz animadas como se algo especial fosse acontecer. As crianças correspondem a animação e em coro gritam que sim e balançam a cabeça em sinal de concordância. A professora Carla começa a abrir as agendas. A turma fica em silêncio e paira na turma um clima de suspense. Ela diz abrindo lentamente a agenda que tinha nas mãos:

- Hummmm! Não tem bilhete. – falou em tom de decepção. Abre a próxima agenda e lê em silêncio. Depois diz:

- Tem [bilhete], mas é uma coisa só para professora. Nada de interessante. Vou passar para a próxima. – Separa a agenda. Abre mais duas sem bilhete, até que em uma das agendas encontra um bilhete:

- Um bilhete! – diz animada – É da mãe do Aquiles. Ela sempre manda [bilhete]. – em seguida lê o bilhete dando voz ao texto. As crianças ouvem atentas a mensagem. (Diário de campo, 27/08/2018, Grupo de 4 anos)

Liam com entonações de voz e faziam suspense de modo performático para dar voz aos bilhetes nas agendas, aos avisos da direção, dentre outros gêneros da esfera escolar.

As observações mostraram que algumas professoras propiciam espaços e tempos que podem provocar a leitura de diversos tipos de texto, mas, no geral, elas convidam pouco as

crianças a ler. Em vários momentos, notamos que as professoras não tinham clareza das suas próprias intenções ao colocar à disposição das crianças diferentes tipos de suportes e gêneros discursivos.

Convidar as crianças a ler é também ler para e com elas. Ao ouvir o que está sendo lido para elas precisam estar atentas a voz do adulto, por meio da qual o texto toma vida. Jean Paul Sartre (2000) conta em sua obra “As palavras” que ao ouvir as histórias contadas por sua mãe quando criança percebia que do livro

(...) saíam frases que causavam medo; eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que eu pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão (SARTRE, 2000, p. 35).

Neste fragmento o autor revela a intensidade como as crianças acompanham a leitura pela voz do adulto. Leitura que é guiada por gestos, entonações, pausas. Requer do adulto também um preparo anterior para que ao emprestar sua voz ao texto, realize uma leitura de corpo inteiro, isto é, uma performance repleta de alteridade e fundamentada na resposta do outro (QUEIRÓZ, 2014). Ao emprestar a sua voz ao texto o adulto leitor possibilita que as crianças pequenas entrem no texto escrito, o que implica compreender, refletir, imaginar a partir dele. “A atividade do leitor ouvinte é intensa” (CORSINO et alli, 2016, p.25).

Para Cândido (2011), a literatura é um direito humano. “Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 2011, p.172). Cândido faz distinção entre bens compreensíveis, relacionados ao que não é essencial para a sobrevivência humano, e bens incompreensíveis, que não podem ser negados ao homem de forma alguma por assegurarem a sua integridade física e espiritual. Os bens incompreensíveis asseguram as necessidades profundas do homem, que não podem deixar de ser satisfeitas sob a pena de desordem pessoal. Nesse sentido, a literatura vai ao encontro das necessidades do homem, pois permite sonhar e deslocar-se da sua realidade, mantendo a sua integridade espiritual. A literatura dá a possibilidade ao homem de entrar em contato com alguma espécie de fabulação, que é para ele essencial. Não há como passar vinte quatro horas por dia sem nenhum momento de entrega à fabulação. Ela está presente em diferentes momentos da vida, seja no sonho, seja no devaneio amoroso, seja na música ou na poesia. A fabulação é uma necessidade inerente ao homem e satisfazê-la se constitui em um direito, sendo literatura uma manifestação universal de todos os homens. Desse modo, como garantir o direito a literatura,

desde a Educação Infantil? Como fazer com que a garantia do direito à escola seja também a garantia do direito à literatura?

Outra pergunta feita para as professoras foi se “criam e propõem brincadeiras com os nomes das crianças da turma com o objetivo de reconhecer a escrita do nome umas das outras”, seis professoras responderam “sempre” e apenas uma disse “não” sob justificativa de que:

Tem a ficha com nome deles, mas brincadeiras – fala com ênfase - não [faço]. Acho que eu poderia fazer mais. Já fiz muito quando era professora da turma de 4 anos. Fazia muita brincadeira com fichinha do nome para um perceber e saber o nome do outro. Na turma de 5 anos eu abandonei isso. - diz com tom de pesar”. (Clara)

A fala de Clara traz um lampejo de reflexão sobre a própria prática ao dizer que não faz brincadeiras com o nome, mas achar que poderia fazer mais. Também, parece revelar que as práticas de brincadeiras com o nome são como próprias das turmas de 4 anos e se espera que as crianças aos 5 anos estejam escrevendo o próprio nome e reconhecendo o dos colegas. É como se a brincadeiras com os nomes não coubessem mais nas turmas de 5 anos. As brincadeiras com os nomes são importantes no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Durante as observações em sala de atividades foi visto que as professoras realizavam jogos com o nome das crianças. Costumavam serem jogos com regras simples e aconteciam no momento da rodinha, funcionava muitas vezes como um tipo de chamadinha. Segundo Vigotski (2008) os jogos possuem regras externas às crianças e objetivos pré-definidos e são significativos para o desenvolvimento na idade escolar, após os sete anos. O autor ressalta que para jogar, também, é importante entrar no lúdico. Porém na idade pré-escolar os jogos com regras simples ou com poucas regras impulsionam as crianças pouco a pouco compreenderem as regras externas a elas, em especial as que estão presentes na leitura e na escrita. Desse modo, as professoras ao proporem os jogos com regras simples, por exemplo, jogo da memória, como mostra a figura 24 a seguir.

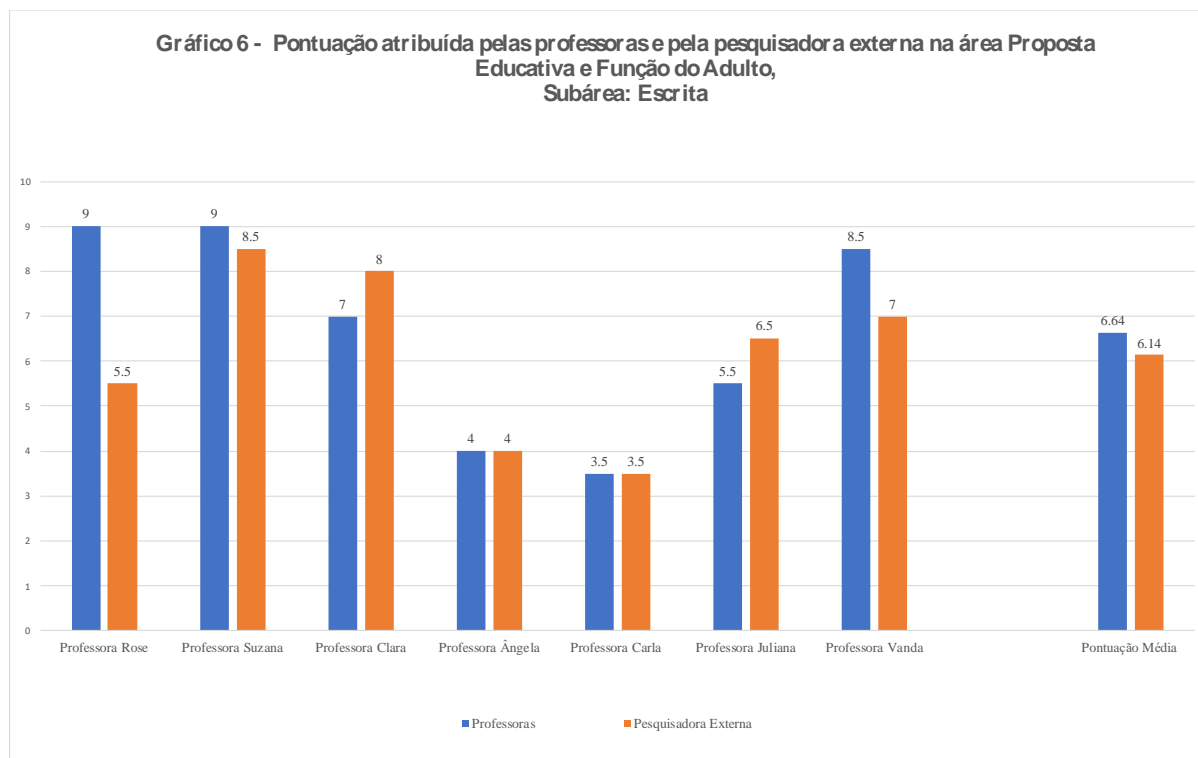


Figura 24 – Jogo da memória com os nomes das crianças proposto pela professora do Grupo D - 4 anos (Professora Juliana)

Na figura acima a professora Juliana propõe para o grupo o jogo da memória. Nele as crianças precisam relacionar o nome da criança com a foto. Primeiro viravam o nome, liam e diziam qual era com o auxílio da professora, depois viravam a foto e diziam se o nome era o da pessoa na foto. Ao fazer essa proposta a professora dialoga com o que postula Vigotski a cerca do jogo. Ela de modo lúdico instiga as crianças à leitura dos nomes e chama a atenção para a escrita deles. Ressalta as particularidades da leitura e da escrita.

5.2.2.2 Escrita

As pontuações da subárea escrita atribuídas tanto pelas professoras quanto pela pesquisadora foram variadas. A pontuação máxima para essa subárea era 10 pontos. Dos sete professores, quatro se autoavaliaram com pontuação acima de 7 pontos, mas nenhuma delas se atribuiu a pontuação máxima. Duas professoras se auto avaliaram com pontuação abaixo da média e apenas uma com pontuação média. Das pontuações conferidas pelo pesquisador, duas convergiram com a autoavaliação das professoras, ambas com pontuação abaixo da média. A pontuação máxima conferida pela pesquisadora foi de 8,5 pontos e a mínima de 3,5 pontos. A pontuação média aferida pelos professores ao se autoavaliarem foi ligeiramente superior à da pesquisadora, como mostra o gráfico 6.



Fonte: Microdados gerados a partir das respostas das professoras participantes da pesquisa ao Instrumento “Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”

As diferenças podem ser entendidas pelos constrangimentos do campo, mesmo que amenizados na medida em que a pesquisadora ficava na escola e os confrontos eram realizados. Os resultados mostram a fragilidade em relação à escrita apesar das professoras considerarem um dos seus pontos fortes. Pesquisadora e professoras compartilhavam da mesma concepção de escrita? As crianças teriam a oportunidade de observar situações nas quais se utilizava à escrita? As crianças eram encorajadas a produzirem textos de modo significativo? Experimentavam diversos materiais livremente para se expressarem pela escrita? Essas e outras questões aparecem no instrumento ao longo da subárea escrita e as suas respostas ajudam a compreender as pontuações e os resultados do instrumento.

As professoras foram indagadas se “propiciam às crianças oportunidade de observar situações nas quais se utiliza à escrita”. Seis professoras responderam “sempre” e uma “às vezes” que justificou: “temos o bloção, no qual sirvo de escriba para as crianças, ou seja, escrevo o relato delas” (Ângela). A fala da professora Ângela parece indicar que essa seria uma importante situação de escrita observada pelas crianças. No entanto, as observações em sala de turma indicavam que aconteciam outras situações de escrita, tal como a escrita das regras da turma, a lista dos animais preferidos do grupo etc. Porém, durante a estada da

pesquisadora em sala foram vistas situações como as descritas pela professora. Por isso, a pesquisadora respondeu à professora “às vezes”.

As observações em outras turmas revelaram que havia diferentes práticas de escrita, além do registro da fala das crianças. As professoras costumavam escrever junto com elas a rotina da turma, a votação a respeito de assuntos diversos, o calendário da turma, as histórias criadas pelo grupo, dentre outras, como mostram as Figuras 25, 26 e 27. Em função disso a pesquisadora respondeu “sempre” a seis professoras.



Figura 25 – Votação para qual espaço irá o Grupo A - 5 anos (Professora Clara)



Figura 26 - Escrita da rotina do Grupo C - 4 anos



Figura 27 – Professora atua como escriba registrando a história que estava sendo criada pelo Grupo D - 4 anos

Não é por acaso que as professoras quando perguntadas se “criam ocasiões significativas para as crianças participarem de práticas de escrita?”, cinco responderam “sempre” e duas “às vezes”. Estas justificaram as suas respostas da seguinte maneira: “já fizemos cartas para os colegas e está no planejamento a escrita de da nova rotina e de novos combinados” (Ângela) e “eu faço, mas não tanto quanto deveria” (Clara). Nas justificativas dadas por Ângela e Clara fica explícito que os seus enunciados são direcionados para a pesquisadora, procuram se deslocar para o lugar da pesquisadora para que possam dizer algo que vai ao encontro da resposta dela, ao analisarmos as falas do ponto de vista bakhtiniano. No entanto, ao mesmo tempo fazem questão de dizer que criavam ocasiões significativas para as crianças participarem de práticas de escrita.

A pesquisadora respondeu “sempre” para cinco professoras e “às vezes” para duas. Discordou de duas professoras. Uma delas respondeu “sempre” e a pesquisadora “às vezes” por notar uma ocasião que envolvesse a escrita junto ao grupo em três dias de observação. A atividade consistia na escrita de um convite para o pai de uma das crianças para vir a escola tocar samba, tema do projeto que se iniciava. Já a outra professora respondeu “às vezes” por entender que deveria proporcionar mais ocasiões de escrita, como visto anteriormente, e a pesquisadora respondeu “sempre”, uma vez que notou situações diárias de registros escritos, como: placar de votação, lembrança dos principais pontos estudados nos projetos, organização da turma para a realização de atividades em pequenos grupos, dentre outros, eram proporcionadas situações de escrita significativas para as crianças.

Contudo, foram observadas ocasiões de escrita próprias do Ensino Fundamental, por exemplo, a escrita do cabeçalho escolar, lista de palavras iniciadas com uma determinada letra, palavras com a mesma sílaba, etc. Ficava evidente a presença de práticas antecipatórias do processo de alfabetização que, como já dissemos, entram na Educação Infantil, muitas vezes, a partir das professoras e não como uma resposta a indagações vindas das crianças.

Outra pergunta relacionada à escrita foi: “os professores encorajam as crianças a produzirem textos, de maneira não tecnicista e sim como experiência, mesmo sem saberem ler e escrever de modo convencional?”. Quatro professoras responderam “sempre”. Duas responderam “não” com as seguintes justificativas:

Não propicio atividades em que eles tenham espaço para isso, para escrever e registrar coisas. Começando por mim e para depois passar para eles. Acho que esse é um momento difícil de pegar. Eu fico pensando: será que eu faço com o grupo que está interessado (...) e o outro não? (...) A escrita, por mais que seja o professor escrevendo, requer para mim um momento um pouco mais especial, [com mais atenção] e para eles é difícil ter essa atenção. Às vezes eu tenho [a atenção] de 4, 5 ou 6 e o resto fica disperso virando cambalhota. Eu tenho a exigência que todo mundo participe. (...) Não sei se talvez criar situações em que esteja com eles escrevendo enquanto o resto do grupo esteja fazendo outra coisa (...), em pequenos grupos. Eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar com algumas crianças e outras não (...)” (Carla)

O que eu proponho de escrita é a escrita do nome. Quando a gente escreve (...) é coletivamente e eu sou a escriba. Não costumo fazer atividade de observação ou uma releitura para escrever, nem digo para escreverem do jeito deles. (Juliana)

Carla coloca como uma das especificidades do ato de escrever a atenção, a concentração assim como a dificuldade das crianças em acompanhar quando ela atua como escriba delas. Vigotski (2009) explica que o ato de se expressar pela escrita é difícil para as crianças compreenderem por ser uma linguagem muito abstrata, condicional e possuir leis próprias, “que se diferenciam parcialmente da oralidade e ainda pouco acessíveis para as crianças” (p.64). Para que as crianças possam desenvolver o desejo de produzir textos, é importante que elas compreendam para que escrever e o que há de bom nisso. Isso se torna possível de modo fácil e bem-sucedido quando sugerimos às crianças escreverem sobre um tema para elas internamente compreensível e familiar e, principalmente, que as incentivem a se expressar em palavras seu mundo interior. A partir disso pode-se dizer que um grupo menor de crianças parece compreender o motivo pelo qual se escreve e/ou esteja sendo escrito algo, mas nem sempre é um movimento da maioria do grupo de crianças na idade pré-escolar. Cabe a professora de Educação Infantil responder às demandas das crianças, o que pode ser feito com o grupo interessado enquanto o outro faz outra coisa. As crianças de uma turma nem sempre estão no mesmo momento do desenvolvimento ou com os mesmos

interesses. Então, por que não trabalhar em pequenos grupos? Por que é tão importante que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo?

Juliana afirma que apesar de atuar como escriba da turma não encoraja as crianças a produzirem textos. Vigotski (2007) postula ainda que educar a criança enquanto escritora implica em fomentar nela a necessidade de escrever e de compreender o seu sentido através de situações relevantes para as crianças, que fazem parte do seu contexto sócio-cultural. Como fazê-lo? Cabe ao adulto o trabalho de na zona de desenvolvimento eminente coletivamente orientada provocar e incitar as crianças a lerem e escreverem junto com ele, através das diferentes formas de compreensão e escuta do adulto em relação as inúmeras formas de narrar. Essa atuação pode se dar no registro de situações vividas ou observadas pela escrita, em que ela escreve, o que é diferente daquelas em que a fala da criança, narrativa ou não, é transformada pelo professor em discurso em escrito.

As observações em sala apontaram que ambas as professoras encorajavam as crianças a produzirem textos, mesmo que uma com maior frequência que outra. Juliana costumava registrar junto com o grupo como estava o tempo na janela no calendário e escrevia a data de modo que as crianças observassem o tempo e conversassem sobre ele na roda até haver consenso entre as crianças e, por fim, o seu registro por uma das crianças do grupo no calendário junto com a data. Também, eram escritas histórias com as crianças, ou seja, as crianças criavam histórias e a professoras não só os ajudava a organizar a história como também atuava como escriba a registrando e depois solicitando que a registrassem também com desenho. Eram propiciadas essas outras formas de incentivar as crianças a produzirem textos escritos, o que levou a pesquisadora no confronto responder “sempre”. Já Carla encorajava as crianças a produzirem textos com uma frequência menor, geralmente, em momentos pontuais. Dentre eles destaca-se, a escrita do bilhete para o pai de uma das crianças no qual as crianças em conjunto com a professora elaboraram o texto e depois cada um fez um desenho sobre o bilhete. Como encorajar as crianças a produzirem texto no sentido de se expressar por escrito?

Ainda em relação à pergunta em voga do instrumento, uma das professoras respondeu “às vezes”, devido a realizar algumas atividades no sentido de observação e registro pelas crianças e depois anotar as falas delas a respeito dos registros. A justificativa parece dialogar com o que foi postulado por Vigotski e mencionado anteriormente, em especial no que tange o papel do adulto. Mas, ao mesmo tempo ao responder “às vezes” a professora parece não se sentir segura sobre essa prática, podendo ter dito “sempre”.

Por outro lado, a pesquisadora concordou com a resposta dada por Ângela e respondeu “às vezes” sob a justificativa de que em algumas ocasiões eram descontextualizadas. Procurava-se encorajar as crianças a realizarem registros em torno de assuntos pouco significativos para crianças de 3 anos, como foi observado na proposta de cada criança escrever o seu jornal de final de semana sem que compreendessem muito bem do que se tratava.

Das quatro professoras que responderam “sempre”, a pesquisadora discordou de duas delas. A uma delas respondeu “não” pelas observações mostrarem que a professora encorajava majoritariamente a produção de textos de modo pouco dialógico e significativo, com nítida intenção de antecipar práticas do ensino fundamental, tal como: lista de palavras com uma determinada letra, cópia de palavras destacadas em textos escritos junto com turma e a escrita de frases curtas de modo descontextualizado. Para a outra professora a pesquisadora, respondeu “às vezes” por ter visto que as atividades em que as crianças eram encorajadas a produzirem textos consistia em fazer o desenho e/ou a partir de uma história lida pela professora, como pode ser visto no evento seguir.

Após ler a história *Stellaluna*, de Jannel Cannon, que conta as aventuras de uma jovem morcega, a professora propõe que as crianças desenhem alguma coisa da história que tenham gostado. Bianca na hora que ia mexer nos brinquedos da casinha foi chamada a desenhar pela professora.

- É para desenhar o quê? – pergunta Bianca emburrada.

- O que você gostou. – Vanda responde calmamente distribuindo potes de lápis de cor, giz de cera e lápis.

- Mas, o quê? – pergunta Bianca um pouco irritada.

- Qualquer coisa da história que você gostou. – Vanda repete tranquila.

Bianca desenha rapidamente e diz de modo seguro:

- Acabei! – diz levantando da mesa.

Vanda vê e pede que ela volte para terminar o desenho. A menina desenha mais um pouco e vai até a professora que pergunta:

- O que é?

- O mar. – diz Bianca parecendo querer se livrar da tarefa

- Por que não escreve? Como você acha que é? MAR! – diz a professora empolgada.

Bianca volta para o seu lugar. Repete baixinho:

- MAR. – faz o som do M – mmm. – Escreve a letra M. Para e pensa e continua a repetir: - MAR.

- Tá faltando letra aí – diz a professora se aproximando.

Bianca escreve a letra A. Para, pensa um pouco, repete a palavra baixinho e escreve a letra R. Enquanto isso, a professora se senta ao lado dela. Bianca mostra o desenho para a professora com palavra MAR escrita. Antes que ela corresse para o canto da casinha uma das colegas olha e diz surpresa:

- (...) É para desenhar alguma coisa da história. (...) Na história não tem mar.

(Diário de Campo, 8/08/2018)

A professora propôs a escrita de qualquer coisa que a criança gostou da história e para cumprir a tarefa bastava escrever. Isso foi feito por Bianca de modo mecânico com o objetivo de se livrar da atividade para brincar na casinha. Aqui, mais uma vez, se observa a

preocupação da professora com a tarefa. A criança cumpre a tarefa escolar, inclusive com sucesso, já que conseguiu escrever a palavra MAR, e volta para brincadeira. Nos perguntamos: por que na Educação Infantil já se tem dado tanta importância ao cumprimento de tarefas ainda que de forma mecânica?

Nesse sentido, foi perguntado se os professores “encorajam cotidianamente as crianças a manipularem materiais para a escrita e as solicita a se expressarem através da escrita, propondo-as como práticas reais e incorporadas a situações comunicativas”. Quatro professoras disseram “sempre” e a pesquisadora discordou de duas delas. Respondeu a uma delas “às vezes” pois pôde perceber nas observações que as práticas oscilavam entre tipo de encorajamento citado e manipulação de materiais para a escrita e/ou da história lida ou do seu título ou de seus personagens principais, em sintonia com a temática do projeto em andamento. Para a outra professora disse “não” pelo fato de não ter presenciado nada nesse sentido, nem visto registros nas paredes da sala da turma.

Duas professoras disseram “não” ao responderem à pergunta em evidência. Elas justificaram da seguinte maneira:

Faço isso muito bem de improviso, crio situações, como por exemplo: acabou a cola e preciso pedir mais para a diretora, então, vou e escrevo um bilhete. Mas, de maneira rotineira e planejada não [faço]. (Carla)

Porque sou a única que faço o registro escrito. (Juliana)

A fala de Carla indica que cria situações para que as crianças observem diferentes formas de utilização da escrita, mas não as incentivava a manipularem materiais para a escrita de maneira intencional. Durante as observações em sala foram vistas situações, mesmo que não frequentes, em que Carla encorajava as crianças a manipularem materiais – como: lápis de cor, canetinhas, giz de cera etc. - para se expressarem pela escrita nos momentos de atividades diversificadas na mesa de desenho livre quando solicitada por elas. Em convergência com essa constatação a pesquisadora respondeu “às vezes” durante o confronto.

A pesquisadora deu a mesma resposta para Juliana e justificou que ela encorajava as crianças em situações significativas a escreverem os seus nomes. Isto foi ao encontro da fala da professora que parece apontar que não considera as crianças como escritoras uma vez que não sabem escrever, logo, não as encoraja a manipularem materiais a fim de se expressarem para além da escrita do nome.

Apenas uma professora respondeu “às vezes” sob a justificativa que anota as falas das crianças, mostra para elas o que está anotando. Isso revela que assim como Juliana não vê as crianças como escritoras. A pesquisadora concordou com a resposta da professora, mas com

o argumento de que se notou situações de encorajamento de escrita em atividades dirigidas e descontextualizadas.

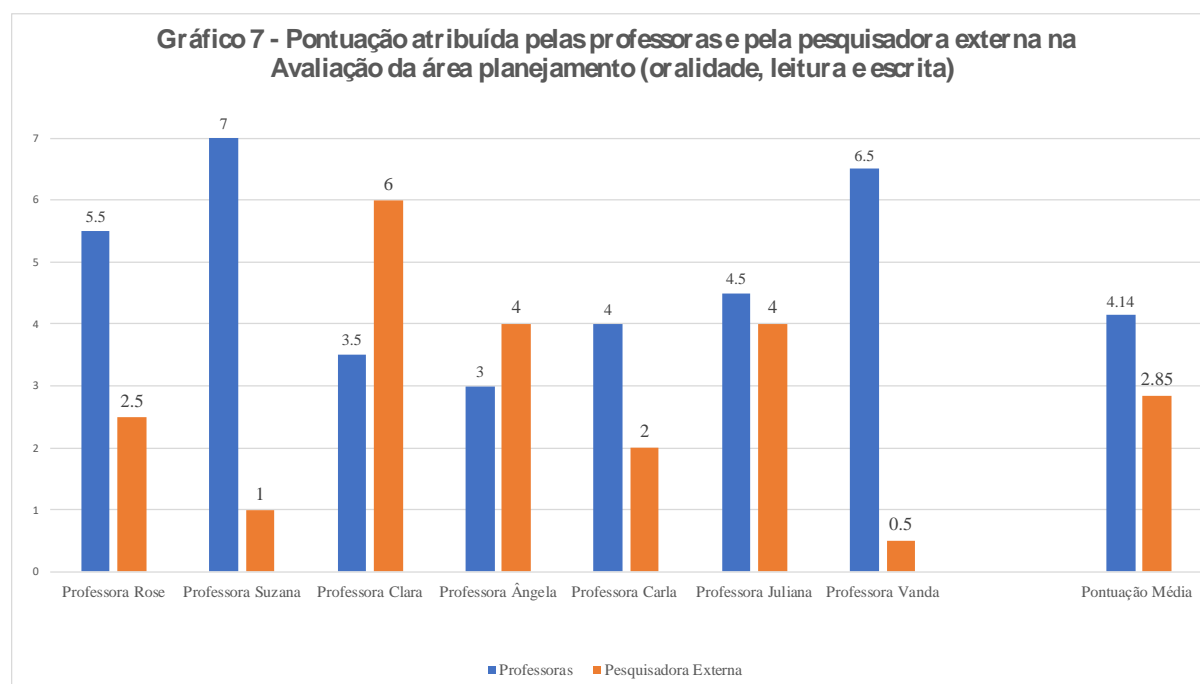
5.3.Planejamento (oralidade, leitura e escrita)

O planejamento é um recurso para a organização do tempo, do espaço, dos materiais, das atividades, das estratégias de trabalho. Ele apresenta a intencionalidade pedagógica do professor, registra continuidades de um processo iniciado, é uma prospecção que surge na e da relação com as crianças e que se abre ao inédito pela co-participação delas. No que tange à ação de planejar na pré-escola relacionada ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita das crianças implica em proporcionar a elas atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam explorações, descobertas e apropriações com e sobre a linguagem. Corsino (2012, p. 118) aponta algumas características de um planejamento que se constrói com e no coletivo: o inacabamento- pois é na relação com o outro que o planejamento pode ir ganhando novos acabamentos e contornos- ; a participação- embora inicialmente elaborado por alguém mais experiente ele é coletivizado, dialogado, negociado e aberto ao novo que surge; a previsibilidade e a imprevisibilidade- duas características que andam juntas já que comporta simultaneamente o que está pensado e a abertura para acolher o inédito e imprevisível das interações; a continuidade e o encadeamento- se articulam no processo dialógico no qual não há nem a primeira, nem a última palavra (BAKHTIN, 1995) e um assunto leva ao outro, numa rede de relações que se entrelaçam.

Na última parte do instrumento, ao abordar a área de planejamento, tínhamos como objetivo trazer questões em torno da intencionalidade educativa articulada com as áreas: i) materiais e organização do ambiente (espaço e tempo); ii) proposta educativa e função do adulto, ou seja, é a partir da intencionalidade educativa que se planeja os materiais e organização do ambiente a ser oferecido às crianças assim como as propostas educativas e a função do adulto. Nessa área toma-se como fundamental a coparticipação das crianças no processo de planejamento das práticas educativas.

As pontuações atribuídas na área planejamento revelam o aumento significativo das diferenças entre as pontuações conferidas por professoras e pesquisadora. Das 7 professoras, 5 se autoavaliaram com notas superiores a 4,5 pontos, tendo em vista que a pontuação máxima era 7. Às mesmas professoras foram conferidas pontuações inferiores a 4 pontos pela pesquisadora. Houve discrepância na avaliação das professoras Rose, Suzana e Vanda que se

autoavaliaram com pontuações muito superiores a atribuída pela avaliadora externa. Isso pode ser visto no gráfico a seguir.



Fonte: Microdados gerados a partir das respostas das professoras participantes da pesquisa ao Instrumento “Práticas Educativas de Oralidade, Leitura e Escrita”

Os resultados evidenciam, por um lado, a preocupação das professoras com a área planejamento e, por outro, a sua fragilidade. Ficam as seguintes indagações: pelo planejamento é possível inferir se as crianças estão no centro processo educativo como postulam as DCNEI? Como são realizados os planejamentos? O que é levado em consideração ao elaborá-lo?

As respostas a essas e outras perguntas relacionadas ao planejamento ajudam a compreender melhor as pontuações. Dentre elas, destaco as respostas a pergunta: “planeja as suas práticas educativas a partir da observação das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da turma ou de curiosidade e interesses delas?” Cinco professoras responderam “às vezes” e justificaram suas respostas dizendo que:

Porque já tem um planejamento para gente – faz uma pausa e continua – com objetivo. Isso amarra um pouco. (...) Já tem o tema. Fica difícil, né!? (...)” (Carla)

(...) A partir de agora sim. (...). Não vou mais fazer só que está aqui sugerido, colocado – cola a mão sob o caderno de planejamento – Eu vou ouvir mais as ideias deles – se refere às crianças. (Clara)

Algumas vezes trago assuntos que acho importantes ou interessantes para elas
(Ângela)

[Planejo] com base nas curiosidades, mas não na observação das brincadeiras. Nas brincadeiras, eles ficam muito livres e eu não fico tão atenta a esses momentos.
(Juliana)

Quando possível nem sempre conseguimos observar as como gostaria. (...) Volta aquilo que eu já havia colocado antes. Nem sempre a gente consegue observar tudo porque tem coisas que passam batido na rotina, pelo número de crianças e por está sozinha, pelo espaço e por uma série de outras coisas. (Vanda)

As falas das professoras parecem indicar que elas não observam muito as brincadeiras das crianças por diferentes motivos. O que indica que o planejamento não é elaborado a partir das brincadeiras das crianças. A brincadeira, como já apontamos, é uma atividade guia propulsora do desenvolvimento e na idade pré-escolar o autodesenvolvimento se dá por via da brincadeira de faz-de-conta (VIGOTSKI, 2002). Brincar é importante para o desenvolvimento, para as apropriações culturais, para a ressignificação dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, entre outros.

É uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança na qual ela toma decisões, expressa sentimentos e valores, conhece a si mesma, o outro e o mundo social mais amplo. É por isso que o psicólogo russo afirma que na brincadeira as crianças agem na zona de desenvolvimento eminente, sendo, portanto, espaço/tempo de desenvolvimento onde elas também constroem e ampliam seu repertório de referências. Uma indagação que as falas das professoras suscitam é: como perceber os interesses, os conhecimentos de mundo, situações e temas que mobilizam as crianças sem observar as suas brincadeiras?

Juliana pareceu ser a única das cinco professoras a se preocupar em conhecer as curiosidades das crianças. Para tal, a partir da temática pré-determinada no caderno de planejamento disse conversar com as crianças para saber o que elas conhecem e o que gostariam de saber sobre o tema proposto. Assim, as crianças falam das suas curiosidades acerca do que está sendo tratado e com base nelas elabora o planejamento. Por esse motivo durante o confronto a pesquisadora respondeu “às vezes”.

As palavras de Carla e Clara revelam que as professoras deveriam planejar as suas praticas a partir do caderno de planejamento da turma distribuído e elaborado pela direção da escola. Era dividido por bimestre em quatro unidades e cada um deles correspondia a uma unidade. Em cada unidade já havia pré-definido o tema e os objetivos – que englobavam conhecimentos, habilidades e atitudes – e o modo de iniciação e a culminância, conforme indica a figura.

Plano de Unidade I

Título: NA MINHA MALA TEM... MINHA BAGAGEM Duração: 05/03 À 05/05

Objetivos

conhecimentos	atitudes	habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer histórias e origens familiares. • Reconhecer as influências regionais no cotidiano. • Partilhar tradições culturais familiares. • Conhecer brincadeiras e brinquedos populares. • Explorar as origens culturais de familiares e amigos. • Identificar diferenças regionais. • Explorar as diferenças regionais brasileiras: flora, fauna e etnias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar regras básicas de convívio e brincadeira. • Valorizar a diversidade. • Manifestar oposição a qq forma de discriminação. • Agir com progressiva autonomia em relação ao próprio corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do cuidado com a saúde. • Apropriar - se de gestos e movimentos de sua cultura. • Movimentar - se de forma adequada na interação com os colegas.
Iniciação		Culminância
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de objetos do interior de uma mala, correlacionando sua função e origem. 		<ul style="list-style-type: none"> Exposição interativa sobre aspectos das regiões brasileiras.

Figura 28 – Planejamento da Unidade I do Caderno de Planejamento anual

Como pode ser visto, o documento está centrado no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades e os objetivos elencados, principalmente no item conhecimentos, evidenciam uma pedagogia cuja lógica é mais transmissiva do que relacional. A preponderância de uma pedagogia transmissiva foi observada também na análise do confronto das pontuações nas áreas e subáreas anteriores. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.17 e 18) a presença de uma pedagogia transmissiva “representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas das interações com outros polos, uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e respostas tipificadas”. Para a autora, nesse modo transmissivo de fazer pedagogia, em síntese, reside na visão de criança como tábula rasa, uma folha em branco na qual vem inscrever os conhecimentos. Essa inscrição é tarefa central do professor, que está no centro do processo educativo, e a partir dos seus conhecimentos são definidos objetivos educacionais. Entretanto, vale a ressalva de que embora preponderante, nem sempre esta pedagogia transmissiva se efetiva de forma linear. Há diferenças, aproximações e também distanciamentos e contradições entre as práticas das professoras.

Carla deixa explícita a sua insatisfação ao dizer que “fica difícil” planejar a partir da observação das brincadeiras das crianças uma vez que “já tem o tema”. Isso dialoga com as observações em sala, que apontaram que Carla a partir das curiosidades e interesses das crianças propunha práticas educativas a serem desenvolvidas em curto prazo, que muitas vezes ficavam sem continuidade. Clara procura conciliar a escuta das “ideias” com as sugestões do caderno de planejamento das crianças ao planejar as propostas educativas. As

observações em sala de atividades mostraram que Clara oscilava entre propor práticas educativas a partir de sugestões das crianças e do caderno de planejamento.

No EDI há um planejamento pré-estabelecido que parece guiar as propostas educativas, mas o campo mostrou que há alguma margem para o imprevisível, para a participação e co-construção de professoras e crianças. Mas perguntamos qual seria esta margem? Como tem sido conduzido o planejamento em cada turma? Qual tem sido o lugar da autoria e da autonomia das professoras? Como as especificidades e características de cada turma são consideradas neste processo?

Diante desse contexto, durante o confronto das pontuações com Clara, a pesquisadora respondeu “sempre”.

Ângela demonstra trazer temáticas escolhidas exclusivamente por ela. Diante disso, ficam as seguintes questões: Como elaborar um planejamento a partir da escolha do que é interessante ou importante para as crianças? Como um projeto institucional pode ser simultaneamente guiado por um tema e aberto o suficiente para acolher as diferenças e imprevisibilidades das turmas com suas professoras e crianças? Vale destacar que nas observações das turmas algumas práticas educativas dialogavam com os temas presentes nas brincadeiras das crianças, o que levou a pesquisadora a responder “sempre” para Ângela, na pergunta em voga.

Por fim, Vanda em sua fala aparenta colocar a falta de infraestrutura e o seu impacto na organização da rotina como empecilho, como justificativa. Portanto, as observações revelaram que na maior parte do tempo em sala eram realizadas atividades dirigidas, seja com toda a turma ou em um pequeno grupo. Nos espaços externos a professora olhava as crianças brincarem, mas não as observava. Assim, a pesquisadora respondeu “não”.

Ainda em relação à pergunta “planeja as suas práticas educativas a partir da observação das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da turma ou de curiosidade e interesses delas?”, duas professoras responderam “sempre”. A pesquisadora em discordância a uma delas disse “às vezes” devido em alguns momentos partir das curiosidades das crianças colocadas na roda após conversarem sobre o que foi trazido pela professora. Para outra respondeu “não” por notar durante a estada no campo que as propostas educativas não estavam relacionadas às brincadeiras e/ou curiosidades das crianças, partiam da professora.

Em diálogo com pergunta anterior foi questionado se as professoras “proporcionam às crianças momentos de negociação de pontos de vista para a decisão dos projetos a serem desenvolvidos com as crianças”. Quatro professoras disseram “sempre”. Porém, a pesquisadora respondeu “não” a todas elas. Justificou nos quatro confrontos que as

professoras desenvolviam projetos sem realizar qualquer tipo de consulta às crianças. Os projetos eram pensados única e exclusivamente pelos adultos, professoras e coordenadora e/ou diretora e vice-diretora, poucas vezes relacionados ao que foi trazido pelas crianças. Muitos deles eram fomentados pelas temáticas abordadas no caderno, sem relação com as brincadeiras ou interesses das crianças.

Duas professoras responderam “não” proporcionar momentos de negociação para a escolha do projeto a ser desenvolvido pela turma. Uma professora justificou a sua resposta “por já trazer pronto”. Isso foi confirmado pelas observações das práticas educativas e ainda revelado que a professora costumava planejar algumas vezes atividades com a turma. Desse modo a pesquisadora respondeu no confronto “às vezes”. A outra professora explicou a resposta dada por não ter feito isso com a turma, ela trouxe as temáticas a serem desenvolvidas e apresentou às crianças, conforme observado durante a estada na turma pela pesquisadora. Em função disso a resposta dela foi “não” no confronto.

Uma professora respondeu “às vezes” e justificou que “não fazia, mas agora eu faço”. Esta e mais duas professoras participantes da pesquisa e a vice-diretora e a professora articuladora participavam de uma formação continuada junto a equipe de Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRJ oferecida para as escolas da primeira etapa da Educação Básica que integram o Complexo de Formação de Professores. A proposta era que as professoras trouxessem dúvidas e questões cotidianas para serem discutidas. A participação de um grupo de professoras da escola trouxe vários questionamentos a respeito da própria prática. A professora em voga foi a única que afirmou ter mudado a sua prática a partir dessa formação. Em vários momentos sua fala indicava que ela passava por um processo de busca pela mudança de concepção pedagógica.

Para Bakhtin (1995, p.14) a palavra “é a arena social onde se confrontam os valores sociais contraditórios”. Fica evidente que a escola campo da pesquisa se constitui enquanto arena discursiva na qual circulam os discursos pedagógicos: transmissivo e participativo/relacional. Nessa condição de arena discursiva as respostas das professoras e pesquisadora ao instrumento e as figuras e eventos trazidos ao longo das análises guardam a tensão dos discursos existentes na escola. De um lado, está o discurso pedagógico transmissivo alicerçado na transmissão de conhecimentos e saberes dos adultos às crianças, vistas na perspectiva da falta, e o processo educativo considerado como unilateral e simplificado, desconsiderando as complexidades dos contextos educativos e dos sujeitos neles envolvidos. De outro há o discurso pedagógico participativo com práticas que são constituídas num processo dialógico e de confronto entre as crenças e saberes, saberes e

práticas e práticas e crenças, polos em constante interação nos contextos educativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). O discurso pedagógico participativo considera as complexidades existentes nas práticas pedagógicas educativas desenvolvidas junto às crianças pequenas e presentes nas instituições de Educação Infantil. Conforme esses dois discursos circulam na arena discursiva, eles se confrontam, seja de modo explícito, em questionamentos de práticas ou de sugestões de ações a serem desenvolvidas, ou implícito, por meio da subversão na organização do tempo, da sala de turma etc. e nos questionamentos da ordem estabelecida. Assim, as perguntas e as respostas do confronto da área planejamento analisadas possibilitam um panorama de todas as áreas e subáreas e revelam a disputa entre os dois discursos que atravessam a arena em questão. Na arena discursiva o discurso pedagógico transmissivo parece prevalecer, ora com maior e ora com menor intensidade

Os confrontos também possuem caráter formativo ao debater os diferentes pontos de vista com a intenção de fomentar a reflexão. Alguns dos momentos de reflexão fomentados pelo instrumento serão analisados no item a seguir.

5.4. Nas entrelinhas: reflexões suscitadas pelo instrumento

Como pode ser visto nos capítulos anteriores, os instrumentos de avaliação e autoavaliação do contexto educativo também têm a finalidade formativa. De acordo com Pilla (2016), trata-se de um exercício reflexivo no qual se pretende que os próprios atores que compõem o contexto educativo se coloquem diante da imagem que têm de si mesmos, a qual tomam como referência no confronto com o outro. Esse processo pode ser visto como exercício de descentramento e de autoanálise da sua prática, o que só é possível numa perspectiva de interação dialógica entre as diversas perspectivas da escola e a dos diferentes atores que a compõem. É nesse processo que vão sendo tecidos os questionamentos das práticas e vislumbradas novas possibilidades.

Essas reflexões que atravessaram as falas dos participantes da pesquisa ao longo de todo o confronto. Nesta parte do capítulo destaco dois fragmentos dos confrontos em que essas reflexões ficam evidentes e foram categorizadas em: *insights* reflexivos e novos horizontes: as mudanças suscitadas pelo instrumento.

Insights reflexivos

- As professoras escutam e acolhem o que as crianças expressam nas suas brincadeiras (necessidade, dificuldades etc), as tomando como referência para monitorar as propostas educativas? – pergunta a pesquisadora
- Não. Acho que não. – Clara responde

- Por que não? – a pesquisadora devolve a pergunta
 - Não sei. Eu acho que podia, nesse momento que eles estão brincando, estar mais junto. [Estar] ali brincando mesmo! Acho que eu podia estar mais misturada ali. Sabe?! [É melhor] do que ser essa pessoa que está circulando e observando. – Clara faz a autocrítica.
 - Será que a observação não é importante? – provoca a pesquisadora
 - É! Acho que podia dosar mais, observar e participar. – Clara diz pensativa.
- A pesquisadora ouve atenta as palavras de Clara e balança a cabeça em sinal de concordância e pergunta:
- (...) Será que a observação [da brincadeira das crianças] pode ser [melhor] potencializada? (...) Será que talvez escrevendo o que foi observado? (...) Será que consultando depois essas observações para pensar o projeto ou trazer propostas? – a pesquisadora (...)
 - Como eu poderia *linkar* isso tudo com o que eu posso fazer? Esse é o pulo do gato que eu não tenho por conta do dia a dia, das coisas que tenho que dar conta. (...) Realmente, é a partir deles que a gente vai caminhando e fazendo as coisas. Realmente?! Seria fantástico fazer projetos assim. – diz Clara refletindo

O evento acima retirado do confronto realizado entre professora Clara e pesquisadora, será analisado a luz da teoria bakhtiniana. Para Bakhtin (1995), toda e qualquer comunicação verbal é composta por dois momentos: a enunciação feita pelo falante, dirigida a outrem, e a sua compreensão por parte do outro. Essa compreensão implica sempre em uma resposta, seja de concordância ou não, ao enunciado para em seguida fazer uma réplica ao que foi dito fixando uma posição social. Isso vai ao encontro das relações dialógicas nos estudos bakhtinianos, Faraco (2009) afirma que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder [...], isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsabilmente a partir do encontro de posições avaliativas (p. 66).

As perguntas do instrumento se constituem enquanto material linguístico discursivo direcionado a outrem à medida em vai sendo realizado o confronto. A compreensão da pergunta enunciada é dada de acordo com a situação social e implica em uma resposta. Durante o confronto procurávamos criar uma esfera de acolhimento na qual a professora ocupava a posição de pesquisadora interna, daquele que busca analisar, investigar a si mesma. Ao responder as perguntas do instrumento, Clara exercia um movimento de exotopia, estranhar aquilo que é familiar, olhar de um lugar exterior, sob uma perspectiva diferenciada o que parece próximo, isto é, “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver” (Amorim, 2004, p. 14). Esse movimento de deslocamento é iniciado pela pergunta do instrumento e ampliado nas réplicas e trélicas. A produção de

sentidos e significações da professora foram sendo construídas na interlocução com a pesquisadora, no encontro das suas posições avaliativas, e que teve como ápice a percepção, o seu *insight*, sobre a própria prática ao dizer que “podia dosar mais, observar e participar” e a pensar em novas possibilidades quando se questiona como “poderia *linkar* isso tudo (...)?”.

Parece ter sido aberto um novo canal de reflexão da própria prática no que tange à interação com as crianças e com o planejamento. Questiona a sua postura de professora como observadora passiva e com o foco do controle circula por entre as mesas. Clara em suas reflexões tem o *insight*, a ideia de articular observação e participação, mesmo sem saber “como poderia *linkar* tudo isso” no seu fazer pedagógico. Madalena Freire (1983) em sua obra “A paixão de conhecer o mundo” aponta possibilidades para tal. A obra traz os seus registros no diário de turma, que reuniam as suas observações das brincadeiras e interações da e com as crianças e registros da sua prática enquanto professora. Freire aponta que observar, planejar e registrar são ações ricas e integradas, pois ao observar e registrar as suas ações o professor reflete sobre as situações vividas e faz proposições futuras. É através dessa reflexão que avalia a própria prática e planeja de modo articulado com as suas observações a cerca das interações das crianças.

Novos horizontes: as mudanças suscitadas pelo instrumento

- Escreve as histórias que as crianças são convidadas a contar e a desenhar e as organiza em forma de livro? – pergunta a pesquisadora
- Eu botei “às vezes” porque eu escrevo, mas não em forma de livro. -respondeu a professora Juliana.
- Coloquei a mesma coisa (...) – diz a pesquisadora em tom de concordância e escuta.
- Não tem. Pois, é! (...) – para desanimada, pensa e diz empolgada – Mas, a história de ontem pode virar um livro! - a pesquisadora balança a cabeça em sinal de concordância e apoio. Juliana diz lentamente pensativa – É [preciso] repensar um pouco isso.

No evento acima podemos captar a nuance de um movimento próprio desse momento de troca, a palavra da pesquisadora interna, professora, em encontro/confronto com a da pesquisadora externa. Se debruçar sobre ele com perspectiva bakhtinana, ajuda a perceber que a palavra da professora encontra a palavra alheia da pesquisadora, e esse encontro vai para além da palavra falada, se dá nos não ditos, nos gestos, nos olhares, nos subentendidos. Toda a enunciação implica numa resposta, o enunciado da professora é uma réplica, uma resposta à enunciação da pesquisadora e ao fazer isso incorpora a sua fala às palavras alheias e simultaneamente apropria-se delas. Conforme esse diálogo entre elas é tecido, os enunciados vão sendo criados e/ou recriados a partir dos já ditos, que só podem ser compreendidos no fluxo da corrente verbal.

É nessa interação das vozes que atravessam o instrumento nas enunciações das perguntas pela pesquisadora e as da professora que vão constituindo suas novas enunciações possíveis. Juliana ao responder a réplica da pesquisadora a sua resposta reafirmou que “não tem”, não organizava livros com as histórias e desenhos das crianças, mas logo em seguida se abre a possibilidade de novas construções discursivas dizendo: “mas a história de ontem, pode virar um livro”. Pode-se notar que esse discurso não é fechado nele mesmo, a professora o deixa ele inconcluso ao encerrar com a fala em tom pensativo afirmado que era “[preciso] repensar um pouco isso”, isto é, refletir sobre a possibilidade de organizar os livros.

Para Bakhtin (1983, p.144), “a estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados”. Sob essa ótica pode-se dizer que o discurso tecido no fragmento era interiormente persuasivo por seu caráter inconcluso e revelar novos caminhos discursivos a serem seguidos. Essas novas possibilidades não foram vistas de imediato, durante o confronto, nem as palavras alheias limitadas a repetição e sim pouco a pouco essas palavras foram repetidas e reconhecidas por Juliana. Em outra situação, a partir das reflexões provocadas pelo instrumento, a professora fez ecoar as palavras alheias ao organizar o livro “O Lobo Guará na história da Chapeuzinho Vermelho” junto das crianças tomando como referência a história contada e desenhada por elas, como pode ser abaixo.



Figura 29 – Livro organizado pelo Grupo D- 4 anos (Professora Juliana)

Como pode ser observado o instrumento suscitou reflexões das professoras sobre diferentes aspectos da oralidade e da leitura e da escrita. As perguntas pareceram balançar as estruturas de conhecimentos, saberes e práticas tidas como consolidadas, provocando o questionamento sobre as suas ações junto às crianças e conseqüente a reflexão a respeito do que fazem, por que fazem e como fazem. Nesse processo algumas professoras chegaram a tentar novas práticas e a se abrir a novos conhecimentos e saberes. Também puderam perceber as suas próprias fragilidades e potencialidades.

No entanto, todos esses detalhes e nuances tecidos nos confrontos a partir das relações estabelecidas entre professoras e pesquisadora não puderam ser percebidos nas pontuações. Elas dão o panorama de cada área e revelaram a fragilidade da oralidade tanto no que tange os materiais e a organização do ambiente (espaço e tempo) quanto a função do adulto e a proposta educativa. A análise das respostas e justificativas a partir das observações do campo da pesquisa mostraram de um modo geral a existência de poucos materiais para atividades linguísticas e estado precário e a organização do ambiente de modo a proporcionar poucos espaços e tempo para que as crianças interagissem com eles, seja pela falta de espaço físico ou de materiais.

Em relação a leitura e a escrita as pontuações indicaram que as professoras as consideravam como seu ponto forte, o que posto em xeque pela pesquisadora. A análise dos confrontos em relação aos materiais e organização do ambiente evidenciaram que a escola possui um vasto acervo de literário na sala de leitura, entretanto o acervo era usado, mas não em toda a sua potencialidade pela necessidade de organização e dinamização. Ficava evidente as indagações: como o professor de sala poderia dar conta do acervo? A presença de um profissional para a sala de leitura potencializaria o seu uso? Além disso, foi possível constatar a presença de muitos materiais escritos na sala de turma, tomando relevo alfabetários e abecedários, e a precariedade dos espaços destinados a leitura na maioria das salas.

Essa questão dialoga diretamente com as percepções acerca da proposta educativa e função do adulto. Por um lado, os professores costumavam a atuar, constantemente, como escriba das crianças, a incentivá-las a escrever, mas poucos eram os momentos em que as elas experimentavam a escrita. O mesmo se dava em relação à leitura de obras literárias, que acontecia com pouca frequência.

No planejamento pode ser visto qual é a perspectiva que orienta as práticas pedagógicas de cada área e subárea. Fica evidente na escola campo da pesquisa a prevalência de uma pedagogia alicerçada na transmissão de conhecimentos pelo adulto às crianças. Esse discurso pedagógico vai no sentido contrário do que as DCNEI postulam, sobretudo em

relação à linguagem. O documento toma como ponto de partida a infância enquanto construção social situada em um determinado período histórico e cultural. A criança vista como sujeito de direitos, competente e produtora de cultura à medida que nela se insere. Mas é um discurso que pertence a uma tradição pedagógica de difícil virada epistemológica.

A perspectiva dialógica discursiva de linguagem, fundamentada nos estudos de Bakhtin, aponta que as práticas pedagógicas se fazem na e com a linguagem, num processo dialógico em que a compreensão é uma réplica. As interações, um dos eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, são compreendidas como interlocuções, pois estão impregnadas de significados e sentidos e participam do fluxo dialógico. A linguagem, em suas diferentes manifestações, é um fenômeno social que ocorre a partir das relações concretas de vida. A apropriação da linguagem, em todas as suas manifestações, é um dos objetivos fundamentais da pré-escola. A linguagem verbal, seja oral ou escrita, exige a incorporação dos usos da língua viva, de discursos reais e significativos. O trabalho pedagógico de leitura e de escrita na Educação Infantil só faz sentido quando realizado com discursos que se dirigem a outrem, numa dada situação e com uma finalidade. Assim é que ouvir música, cantar, dançar, desenhar, registrar, ouvir e ler história são formas de estar no mundo, de se expressar, de interagir de se dizer e de dizer ao outro. Dentro dessa perspectiva a prática pedagógica é baseada em práticas discursivas realizadas entre os sujeitos, que se constituem na e com a linguagem em todas as suas formas. É a partir da escuta dos seus interlocutores, em que adultos e crianças organizam suas possíveis respostas de acordo com os contextos enunciativos. As práticas que têm como ponto central a escuta sensível do outro e uma resposta a esse outro. Nelas, as crianças são tidas como participantes, sujeitos ativos num processo educativo que tem como base o dialogismo e a alteridade. É elemento basilar a interação entre adultos e crianças, eu-outro-adulto com o eu-outro-criança, para conceber a linguagem e as práticas pedagógicas em torno dela.

Os pontos de partida se relacionam: a experiência do encontro para promover a participação das crianças e considerar suas potencialidades exige práticas dialógico-discursivas de linguagem. As crianças se desenvolvem num contexto rico de possibilidades de interações/interlocuções, que instiga, acolhe e sustenta as ações das crianças, que abre tempo e espaço para a brincadeira, aqui entendida como uma atividade imaginária proposta pelas crianças, que negociam entre si situações, lugares, ações e papéis, uma experiência de cultura. Portanto, é num contexto dialógico e participativo as crianças vão se desenvolvendo de maneira integral.

5.5. Fase V: Restituição das observações e confrontos

A partir das pontuações e das eventuais diferenças de avaliação, destacamos pontos fortes das práticas educativas desenvolvidas na escola no campo da oralidade, leitura e escrita e pontos fracos, ou seja, pontos que precisam de maior atenção da equipe. O objetivo foi que, os pontos fortes das práticas, ainda que não fossem comuns a todas as professoras, fossem tomados como pontos de partida para a melhoria das ações educativas no campo da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil e que os pontos fracos a serem melhorados fossem entendidos como fragilidades a serem superadas coletivamente.

Assim Fase V, a plenária final, foi realizada em dois encontros com aproximadamente duas horas. Conforme previsto na metodologia, era importante a participação da equipe de professores da escola toda. Diante disso, os membros da gestão disponibilizaram parte do centro de estudo integral para a restituição das observações e dos confrontos. No entanto, um encontro não foi suficiente para a apresentação de todos os pontos e mais a discussão, sendo agendado mais um. Participaram dos encontros a equipe de professores, incluindo a professora de Artes e o professor de Educação física, as agentes auxiliares de turma e os membros da direção.

Durante os encontros foram apontados os pontos fortes e fracos/a serem melhorados. Esses pontos foram divididos em três eixos: materiais e organização do ambiente (espaço e tempo); proposta educativa e função do adulto e planejamento.

No primeiro eixo foram elencados como pontos fortes: mesmo com pouco espaço nas salas de atividades, são criados momentos ou situações, ainda que temporários, em que as crianças tenham à disposição materiais diversos que podem ser acessados de maneira autônoma e usados de modo não direcionado, o que possibilita a elas a criação e o compartilhamento de narrativas com os seus pares e também com os adultos; nas salas de atividades há livros de literatura infantil e outros materiais escritos (como, por exemplo, gibis, revistas etc.); em todas as salas há nas paredes textos escritos de diversos gêneros discursivos; é proposto o empréstimo de livros do acervo da escola; a escola costuma comprar livros de literatura infantil de boa qualidade e de gêneros literários variados e possui um acervo amplo; e há um espaço coletivo destinado ao livro e a leitura com mobiliário adequado (mesas, cadeiras etc.), assim como pufes e almofadas que criam um ambiente confortável; as salas têm brinquedos, jogos, materiais de construção e outros materiais que podem promover diversas propostas; e o pátio da escola é amplo e apresenta inúmeras possibilidades de brincadeiras.

Já os pontos fracos a serem melhorados são: não há à disposição das crianças materiais para atividades linguísticas (como, por exemplo: papéis variados, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, fantoches, dedoches, livros, panelinhas, bonecos etc.) que possam ser usados de maneira autônoma e não dirigido, livre da intervenção do adulto; há poucos momentos livres na rotina em que as crianças possam fazer as suas escolhas e se relacionar com os seus pares sem a intervenção do adulto - na maior parte do tempo são realizadas atividades diversificadas e/ou atividades dirigidas e ambas as propostas são feitas a partir das escolhas das professoras; as salas têm muitos textos nas paredes, mas quase todos eles fora da altura do olhar das crianças; o nome das crianças está presente na maioria das salas, mas em lugares poucos visíveis ou onde a ajuda do adulto se faz necessária; poucas salas de atividades possuem um canto de leitura e costumam não ter livros de diversos gêneros literários; o empréstimo entre escola e casa não tem uma proposta direcionada às famílias que incentive a leitura com/para as crianças; e a sala de leitura é pouco usada com a finalidade de exploração do seu acervo. Na maioria das vezes é usada para pesquisa ou para assistir filmes relacionados à temática estudada pelos grupos.

No segundo eixo os pontos fortes elencados foram: os adultos costumam falar com as crianças na altura delas, sempre de modo afetuoso, respeitoso e acolhedor de modo a estimular a livre expressão das crianças; nas rodas de conversa há a preocupação com que todas as crianças participem; as professoras sempre as incentivam a expressar suas percepções e opiniões e procuram envolver todo o grupo; as professoras buscam também considerar as sugestões e as contribuições das crianças de modo a modificar suas propostas; e as professoras têm preocupação em ler e contar histórias para as crianças com frequência.

Por sua vez, constatamos a necessidade de melhoria dos seguintes pontos: os adultos não costumam participar das brincadeiras com as crianças, seja no momento das atividades diversificadas, seja nas brincadeiras livres no pátio; o tempo da blocagem não é suficiente para que os professores desenvolvam todas as atividades docentes, como por exemplo: fazer as agendas, preparar atividades etc. -, sendo necessário usar momentos da rotina com as crianças; e no momento de leitura de histórias é muito comum as professoras fazerem interrupções para explicar as ilustrações e/ou checar se as crianças entenderam o que foi lido. Durante e depois da leitura da história elas geralmente procuram averiguar se as crianças compreenderam o que foi lido e qual foi moral da história.

No último eixo observamos como pontos fortes que as professoras têm a preocupação em planejar atividades que sejam interessantes para as crianças a partir daquilo que elas já conhecem, mas na perspectiva de ampliação. Assim como procuram ouvir as contribuições

das crianças ao propor as atividades e costumam incorporá-las no seu planejamento. Também, costumam convidar as crianças a participar do planejamento da rotina no que diz respeito às atividades não dirigidas. Por fim, existe na equipe a preocupação de que os projetos abordem temáticas que despertem o interesse das crianças e ampliem os conhecimentos delas.

Os pontos fracos a serem melhorados nesse eixo foram: mesmo procurando-se ouvir as contribuições das crianças, foi observado que o planejamento das práticas educativas é realizado a partir dos interesses dos adultos; a escolha dos projetos é realizada pelos adultos sem a participação das crianças; e são realizadas atividades interessantes, mas sem continuidade e encadeamento.

A partir da discussão dos pontos fortes e fracos a serem melhorados com base nas observações das turmas e confrontos de pontos de vista foram elencados os principais desafios eleitos pelo grupo na primeira reunião de restituição. São eles:

- A equipe da escola se constituir enquanto grupo, aprendendo a lidar com as diferenças entre seus membros, mas buscando princípios comuns;
- Necessidade de ter mais momentos de troca de experiências e reflexão do grupo;
- Reflexão coletiva sobre como as crianças tem sido vistas pelos adultos, em especial as crianças tidas como fora do padrão. Considerar nesse processo as questões: as crianças de cada grupo são responsabilidade de toda a equipe? As crianças são consideradas parte da escola, independente das suas dificuldades?
- Pensar estratégias de escuta das crianças com o objetivo de planejar e propor projetos a partir das suas contribuições e/ou interesses. A partir disso, flexibilizar o planejamento de modo que dialogue com os interesses e contribuições das crianças e, com base nele, organizar a rotina;
- Organizar os espaços e tempos da escola sem deixar de reconhecer a autonomia das crianças, ou seja, propiciar que elas tenham diferentes materiais a sua disposição e que hajam momentos na rotina que sejam usados livremente, sem direcionamento direto do adulto;
- Refletir sobre quais são as práticas de oralidade, leitura e escrita próprias da Educação Infantil e quais são as práticas oralidade, leitura e escrita consideradas de qualidade pelo grupo de professores.

A próxima etapa da pesquisa é, a partir das reflexões, elaborar coletivamente um plano de ação para buscar superar os pontos frágeis que o grupo considere prioritários, o que não foi possível ser realizada. Devido a dificuldade de agendamento dos dois encontros de

aproximadamente duas horas que reunisse a equipe de professores da escola e de espaço na escola onde coubessem todos os participantes dos encontros, visto que os encontros dessa fase foram realizados no dia dos dois últimos de centro de estudo integral do ano de 2018. Em 2019 a pesquisa está tendo continuidade, mas não mais no âmbito desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo **desenvolver e analisar a metodologia de avaliação de contexto no campo da linguagem - oralidade, leitura e escrita – , a partir da elaboração de um instrumento com essa finalidade, em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.** Frente à obrigatoriedade escolar, a partir dos quatro anos de idade; procura responder as indagações: como têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita no contexto educativo das pré-escolas com a obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade? Que orientações têm sido dadas pelas secretarias municipais de educação para as escolas em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil? O que tem sido considerado como especificidade da Educação Infantil, especialmente, no que diz respeito à leitura e à escrita? Que concepções e práticas de oralidade, leitura e escrita estão presentes nas propostas pedagógicas de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro para a Educação Infantil? Tais questões suscitaram outras ao longo desta tese.

Partimos do pressuposto de que a avaliação de contexto se configura como uma potente metodologia de avaliação das práticas educativas desenvolvidas numa instituição com a perspectiva de melhoria do contexto educativo. Seu potencial formativo se calça no desencadeamento de reflexões sobre as práticas educativas e busca coletiva de formas de melhorá-las. O processo avaliativo é, assim, uma oportunidade do coletivo da escola se indagar: “o que fazemos?”, “por que fazemos?”, “como podemos melhorar o que fazemos?”. Optamos por focalizar a avaliação de contexto nas práticas educativas relativas à oralidade, leitura e escrita na pré-escola por entender que este tem sido um campo de disputa e de fragilidade na Educação Infantil por suas relações com o Ensino Fundamental, agravadas com a obrigatoriedade escolar aos quatro anos de idade.

A metodologia de avaliação de contexto alia avaliação externa com auto-avaliação, tendo um instrumento como mediador e desencadeador das reflexões. Nesta tese foi desenvolvido um instrumento das práticas de oralidade, leitura e escrita, junto às professoras Ana Bondioli e Donatela Savio – UNIPV - e Patrícia Corsino – UFRJ, que se articula aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009.

A avaliação de contexto tem como um dos seus conceitos fundamentais: a “promoção a partir do interno” ou “promoção a partir de dentro” (BONDIOLI e SAVIO, 2015a, 2015b; BONDIOLI, 2013). Conceito esse que consiste no processo de reflexão participativa sobre um determinado contexto educacional em relação à ideia de qualidade, ou seja, é capaz de

mobilizar os sujeitos que fazem parte do contexto educativo e fomentar a reflexão deles sobre as suas próprias práticas e delas em relação ao coletivo da instituição com propósito de avaliá-la com vista a sua melhoria.

Além disso, ao focalizarmos na pré-escola defendemos o diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, que reconhece e respeita as diferenças entre ambas as etapas educacionais. A Educação Infantil vista como uma etapa educacional em que as crianças experimentam e conhecem o mundo à sua volta e que desenvolve práticas pedagógicas com características próprias, sem que a pressão de práticas, conteúdos e metodologias próprias do Ensino Fundamental sejam adotados (MOSS, 2011).

Nesse ponto, no que tange à linguagem verbal – a oralidade, a leitura e a escrita – as práticas educativas devem ser atravessadas por situações significativas para as crianças, situações em que elas participam ativamente de práticas diversas da(s) cultura(s) do escrito. É importante que sejam realizadas junto às crianças situações de aprendizagem que respeitem as especificidades e características da faixa etária de cada criança e considere os significados que a linguagem adquire para os sujeitos que a vivenciam.

A finalidade da primeira etapa da Educação Básica não é alfabetizar, no sentido estrito da palavra, mas ampliar as referências culturais e linguístico-discursivas das crianças, despertar o seu interesse pela leitura e pela escrita e fazê-las acreditar que são capazes de ler e de escrever. Desse modo, o que o desenvolvimento dessa metodologia na pré-escola com foco na oralidade, leitura e escrita revelou? Para responder a essa pergunta realizamos a avaliação de contexto de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro com o Instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita, ao longo do segundo semestre de 2018. Além da análise do processo avaliativo, os capítulos iniciais se dedicaram à revisão bibliográfica, aos pilares teóricos que sustentaram a elaboração da tese, do instrumento e das análises.

No primeiro capítulo trazemos a minha trajetória pessoal em diálogo com o tema em questão em voga: a perspectiva de avaliação adotada nesta tese e os principais instrumentos de avaliação da Educação Infantil. Traçamos um breve panorama entrecruzando os contextos político e histórico da avaliação na primeira etapa da Educação no contexto brasileiro e uma revisão bibliográfica.

No segundo capítulo apresentamos as escolhas teórico-metodológicas com as quais procuramos avaliar os contextos educativos no que diz respeito às práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola. Tomamos as ideias de Bakhtin (1995, 2003) para tecer a concepção de pesquisa e de objeto e com autores que discutem a avaliação de contexto

(BONDIOLI, 2004, 2000; SAVIO, 2018; BONDIOLI E SAVIO, 2013). Fazemos uma breve reflexão sobre os aspectos dialógicos da metodologia de avaliação de contexto.

No terceiro capítulo apresentamos o instrumento de avaliação de contexto das práticas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil. Abordamos o processo de elaboração e de meta-avaliação do instrumento realizado na Itália. Também, discutimos os pressupostos teóricos que embasaram a elaboração das perguntas e da organização do instrumento. Nele tomamos como referência as discussões de Vigotski (2001, 2007) acerca do desenvolvimento da linguagem no que tange à relação entre pensamento e fala e da pré-história da linguagem escrita. Outro pilar teórico adotado foi Bakhtin (1995, 2003, 2010), em especial sua concepção de linguagem e os conceitos de dialogismo e ato responsivo.

Durante o processo de desenvolvimento da metodologia de avaliação tecemos algumas considerações sobre como são e têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola, conforme as orientações dadas pela SME – Rio a respeito dessas práticas e os seus desdobramentos nos espaços de EDI. Além de apresentá-las, tratamos as potencialidades e desafios da metodologia com a intenção de colaborar para propostas futuras destinadas à melhoria da qualidade das práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola.

Trazemos a seguir algumas considerações acerca do processo de avaliação de contexto empreendido nesta pesquisa de tese, apresentando questões no âmbito da metodologia, do instrumento e das questões das políticas de avaliação.

Quanto à metodologia de avaliação de contexto:

A avaliação de contexto é compreendida como uma metodologia participativa cuja a exigência é o fazer educativo ser submetido à reflexão, à avaliação e à revisão, devendo ser modificado à luz dos resultados do processo reflexivo (BONDIOLI e SAVIO, 2013). Tal exigência encontra na avaliação de contexto formativa um instrumento fundamental para ser aceita. O contexto educativo deve ser visto como objeto de reflexão com a finalidade da sua melhoria.

A metodologia de avaliação de contexto está articulada sob “a negociação da qualidade” e “a promoção a partir do interno” (BONDIOLI, 2013, 2015; BONDIOLI e SAVIO, 2015a; SAVIO, 2018). Nela ao se refletir sobre o contexto educativo nas suas articulações e complexidades, procura-se aliar a autoavaliação com a avaliação externa, num processo dialógico de confronto de pontos de vista com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhoria da qualidade do contexto educativo avaliado. A melhoria do fazer educativo tem como elemento constitutivo a participação por meio da sua análise, de modo

que seja fomentado um debate no qual os diferentes pontos de vista possam ser expressos e discutidos. Esse processo fomenta a reflexão compartilhada e tem a função de submeter o contexto educativo à avaliação com o objetivo trazer a ele melhoria. Trata-se de um processo formativo para todos os participantes, tanto o pesquisador interno quanto para o externo, que atua como formador. Desse modo, quanto à metodologia de avaliação de contexto pudemos constatar que:

- A metodologia mobilizou a membros da gestão e de professores. Os professores das aulas extras não participaram da pesquisa. Mas, se propuseram a organizar arranjos entre eles, de modo a ficar com as turmas dos professores participantes da pesquisa, para que fosse possível a realização dos encontros de discussão instrumento. Os membros da gestão não só acolheram a pesquisa assim como incentivaram a iniciativa dos professores não participantes da pesquisa a cooperarem com ela. Também, disponibilizaram os centros de estudos para a realização das fases da pesquisa as quais era preciso reunir o grupo de professores participantes da pesquisa. Além disso, mostraram interesse em participar da pesquisa e solicitaram que fosse realizada a observação e o confronto das suas práticas como gestores, ou seja, uma avaliação de contexto com foco na gestão. Toda esta receptividade indicou ser possível criar um clima de confiança e desenvolver uma cultura avaliativa com vistas à melhoria das práticas educativas. A metodologia suscitou a participação dos diferentes sujeitos que compunham a equipe de professores e de gestão, até mesmo daqueles que não estariam envolvidos diretamente na pesquisa;
- Fomentou a reflexão dos processos de decisão no espaço da escola no que diz respeito à participação e à negociação dos profissionais. Esse processo levou o grupo a algumas constatações, dentre elas a de que a principal fragilidade deles era a sua constituição enquanto equipe;
- Durante o desenvolvimento da metodologia notamos que pouco a pouco os professores foram ocupando os espaços de interlocução. As observações em sala e os confrontos individuais foram importantes para isso. Durante as observações era tecida uma relação de confiança com os professores, mesmo diante do receio do julgamento da pesquisadora sobre suas práticas. A alteração da metodologia para confrontos individuais foi importante para o aprofundamento da relação com a pesquisadora. O instrumento direcionava os pontos a serem abordados ao mesmo tempo fomentava o diálogo entre a pesquisadora interna e externa. Isto acontecia no momento em eram confrontadas as notas atribuídas pela pesquisadora e a professora. Era nesse momento

que as professoras compartilhavam as suas dúvidas, inquietações, ansiedades etc. e pareciam se sentir mais seguras para colocar suas opiniões. A atribuição de notas por meio do instrumento superou a ideia de mensuração. Funcionou como o ponto de partida para que fosse fomentado o diálogo entre as pesquisadoras internas e a externa. Era na discussão sobre a nota atribuída que se fazia fundamental o acolhimento e a escuta por parte da pesquisadora sobre o que as professoras tinham a dizer para que em seguida pudesse a partir do que foi dito levantar questões de modo a junto com as professoras refletir sobre a prática;

- Na “plenária de restituição” ou “plenária final” a apresentação dos pontos fortes e fracos levou os professores a pensarem sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita da escola. Isto é, a questionaram o que conjunto de práticas apresentadas e analisadas estaria refletindo sobre o trabalho desenvolvido por eles enquanto coletivo e se constituírem enquanto equipe nesse ponto. Esse processo de reflexão desencadeou uma série de questionamentos sobre como têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita da escola realizadas na escola, o que estaria indicando, quais eram os pontos de convergência e como poderiam ser melhoradas. Isso levou o grupo a solicitar a realização da continuidade da Fase V da metodologia, elaborar coletivamente um plano de ação para buscar superar os pontos frágeis que o grupo considere prioritários, o que não foi possível ser realizada em função do tempo;
- A avaliação de contexto se mostrou não só uma potente metodologia avaliativa como também formativa por meio da reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática educativa, dela em relação a do coletivo da escola e busca de como melhorá-la. Para que essa metodologia possa ser desenvolvida com toda sua potencialidade é importante que o tempo de realização seja maior do que o empreendido nesta tese, principalmente, nas Fases V e VI da metodologia. Na Fase V a elaboração do plano de ação demanda tempo para a negociação do grupo de quais são os pontos prioritários a serem melhorados e na Fase VI é preciso que o processo de implementação do plano de ação seja realizado em parceria, de modo cooperativo, sendo acompanhado pelo pesquisador externo;
- A metodologia exige a participação coletiva dos professores nas fases de discussão do instrumento e de devolução para o grupo das observações e confrontos, assim como, a realização do debate de ponto de vista entre o pesquisador externo e os pesquisadores internos, os professores. No entanto, tanto as condições físicas do espaço, quanto às de trabalho das professoras exigiram alterações na rotina para possibilitar a realização

da metodologia. Esbarramos na ausência de um espaço onde pudéssemos realizar os encontros coletivos e os confrontos individuais, já que não havia na escola um lugar onde os professores pudessem se reunir, planejar etc. Além disso, tivemos dificuldades para que fossem realizados os confrontos individuais em função da jornada de trabalho docente de 8 horas diárias em sala, sendo fundamental a mobilização da equipe de professores e de membros da direção para a realização de arranjos para que acontecessem os confrontos e os encontros coletivos. As condições para a realização da metodologia são importantes para que ela seja implementada com toda a sua potencialidade enquanto política institucional.

Quanto ao Instrumento de Avaliação de Contexto de Práticas de Oralidade Leitura e Escrita:

A metodologia de avaliação de contexto se dá por meio de uso de instrumento, que não só orienta como também direciona a observação e a autoanálise. Isto, porque, o instrumento, mesmo repleto de juízo de valor, deve ser aceito de modo consensual pelos participantes da avaliação e funcionar como as lentes pelas quais o avaliador externo e os avaliadores internos olham o contexto educativo e o processo avaliativo sem prejudicar as particularidades do olhar de cada um. A intenção é que o uso do instrumento provoque o confronto entre a realidade “como eu a vejo” e a realidade vista através do instrumento, ou seja, o confronto da “realidade como ela se mostra” e da “como eu desejo que fosse” (BONDIOLI, 2015). Assim, quanto ao Instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas de Oralidade Leitura e Escrita podemos dizer que:

- A organização do instrumento em princípios e perguntas pareceu num primeiro momento positiva aos sujeitos participantes da pesquisa por conhecerem os princípios orientadores das perguntas. No entanto, num segundo momento, indicaram que discutir os princípios e responder ao questionário seria preciso mais de dois encontros, o que se mostrou um desafio frente às condições de trabalho;
- A discussão dos princípios suscitou a reflexão e o questionamento dos participantes sobre quais as diretrizes teóricas que orientam a proposta da escola, as suas práticas pedagógicas e modo de olhar as crianças, a concepção de infância. Neste sentido, os princípios foram mobilizadores das reflexões e do interesse por conhecer mais sobre o campo;
- Além de propiciar discussões e reflexões relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade, o instrumento fomentou o questionamento e o debate acerca de questões que o

atravessavam e estavam presentes no campo da pesquisa, tais como: gestão democrática, formação de professores, organização da rotina e dos espaços da escola. Isso evidencia a potência formadora do uso instrumento na metodologia de avaliação de contexto;

- As perguntas trouxeram questões pertinentes e fomentaram questionamento dos professores sobre qualidade das próprias práticas relacionadas à leitura, escrita e oralidade e trouxeram perspectivas de mudanças nessas práticas e/ou a busca por novos conhecimentos na área;
- Durante os confrontos pudemos notar que as alternativas de resposta para algumas perguntas do instrumento pareciam não dar conta do que estava sendo perguntado em função ora da forma da pergunta, ora pela possibilidade de resposta;
- Alguns professores tiveram dificuldades de compreender alguns dos princípios e das perguntas do instrumento. Em relação aos princípios, observamos que a linguagem usada no texto mencionava ou fazia alusão a conceitos, sendo um pouco acadêmica. Já no que diz respeito às perguntas, as dificuldades se deram pelas professoras, ora por dialogarem com uma matriz teórica distinta da usada no instrumento, ora por ser a primeira vez em que eram perguntadas sobre aquele tipo de ação pedagógica;
- O uso de instrumento para a avaliação de contexto provocou a reflexão dos participantes da pesquisa e outros membros da equipe da escola mesmo sem fazer parte da cultura escolar brasileira. Diferente da Itália, em que a maioria dos professores participantes da meta avaliação do instrumento colocavam suas opiniões e levantavam questões em função da presença de uma cultura da avaliação, poucos professores participaram de modo ativo durante o processo meta avaliativo. Provavelmente, pela estrutura hierárquica presente na escola brasileira e pela ausência de uma cultura da avaliação, em que a avaliação não tem a finalidade de melhoria e sim de mensuração. Apesar de pouco a pouco os professores irem participando ativamente das diferentes fases;
- O uso da terceira pessoa do plural na escrita das perguntas na versão do instrumento apresentada aos professores causou estranhamento e questionamento. Durante a construção partiu-se do pressuposto que as práticas individuais dos professores devem estar integradas com a proposta da escola, logo usando-se a terceira pessoa do plural nas perguntas relacionadas às práticas educativas realizadas no contexto educativo a ser avaliado. Isto é, o trabalho pedagógico realizado na escola compreendido como coletivo e não individual. No entanto, essa compreensão pareceu não ser

compartilhada pelos professores. Argumentaram que se as observações eram individuais, logo, deveria ser usada a terceira pessoa do singular. Isto parecia revelar o entendimento de que estava sendo avaliada a prática do professor e não a dele enquanto parte de um grupo. Isso, provavelmente, pode ser explicado pelas constatações quanto às políticas, já mencionadas, e pondo, assim, desafios para o instrumento e a metodologia para futuras avaliações de contexto a serem realizadas no município do Rio de Janeiro.

Quanto às políticas de avaliação da Educação Infantil:

No que diz respeito às políticas públicas, a partir de meados dos anos 2000, o MEC fomentou iniciativas de avaliação da Educação Infantil baseadas na ideia da avaliação como processo formativo que se dá pela autoavaliação, simetria do poder na relação social e na negociação. Isto ficou evidente nos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* e foi reafirmado no PNE (2014-2014) na Meta 1 em sua estratégia 1.6, ao determinar a avaliação da Educação Infantil no que diz respeito não apenas a infraestrutura física, mas também em relação a outros indicadores relevantes, tais como: as condições de gestão, a formação de professores, o currículo e as propostas pedagógicas. De acordo com Campos, Esposito e Gimenes (2014), os sistemas educacionais devem tomar como base no processo de elaboração das suas propostas pedagógicas e currículos as DCNEI, de forma a traduzir seus princípios na organização e nas práticas presentes nas creches e pré-escolas, respeitando as suas condições e características locais. Com base nisso, indagamos: seria a avaliação de contexto uma potente metodologia a ponto de se configurar numa política de avaliação que atenda às determinações do PNE (2014-2014)?

- Tendo em vista que nas últimas duas décadas as políticas de avaliação da Educação Infantil no Brasil tenderam a uma perspectiva avaliativa voltada para a autoavaliação articulada ao contexto educacional, podemos dizer que a avaliação de contexto se apresenta como uma potente metodologia. No que diz respeito ao campo da oralidade, leitura e escrita focalizado nesta tese, é importante que sejam estabelecidas as especificidades da pré-escola, no que diz respeito à linguagem verbal – oralidade, leitura e escrita –, nos documentos oficiais de modo a serem alicerçadas em princípios orientados pelas DCNEI e da BNCC. É a partir desses documentos e considerando as especificidades e condições locais que no âmbito das secretarias municipais de educação devem ser discutidas propostas para a pré--escola com base no trabalho que vem sendo realizado nas redes públicas municipais de ensino por seus profissionais,

por meio do seu registro e reflexão, com objetivo de estabelecer os seus princípios e não padrões a serem seguidos por toda rede sem considerar suas particularidades.

O que vai na contramão do que tem sido feito nas pré-escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, como pode ser visto nos documentos: *Espaço de Desenvolvimento Infantil – Modelo Conceitual e Estrutura*, que anuncia a padronização curricular da pré-escola, e *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, que traz a sugestão de projetos com atividades e rotinas a serem seguidas tanto na creche quanto na pré-escola.

No que tange à linguagem verbal, os documentos deram a ela o caráter de disciplina se aproximando do Ensino Fundamental, organizadas em objetivos e habilidades com metas a alcançar. Essas políticas padronizavam as práticas desconsiderando as especificidades dos diferentes contextos educativos, permitindo pouca margem para autoria dos professores que devem seguir rotinas e práticas pré-determinadas pela SME–Rio. Também, desqualificam os saberes e conhecimentos dos professores e os engessam num padrão a ser seguido. Com base nisso, a metodologia de avaliação de contexto para que seja realizada é fundamental que as secretarias municipais de educação estejam abertas à discussão das suas propostas pedagógicas, a fim de que sejam construídas com base em princípios a serem respeitados e instituídos, considerando as especificidades das instituições educacionais e, sobretudo, da pré-escola.

- Outro aspecto potente dessa metodologia para as políticas é a possibilidade de que a melhoria da qualidade se dê a partir do interno, de dentro da escola. Isto envolve a possibilidade de formação, dos sujeitos que integram o contexto educativo se questionarem “o que fazem”, “por que” e “para que”. Nesse processo percebem qual a perspectiva teórica na qual se alicerçam as suas práticas, refletem sobre elas e comparam “o que fazem”, “porque” e “para que” com o que gostariam e/ou poderiam fazer para melhorar o que é feito. É provocada uma mudança de dentro do contexto educativo, do interno.

Para que isso ocorra um dos pressupostos da metodologia é o seu caráter democrático e participativo em que o diálogo entre os sujeitos que são parte do contexto educativo ocorre de modo horizontal. Entretanto, nos discursos que circulavam no EDI campo da pesquisa revelaram uma estrutura hierarquizada na qual era possível notar cobranças que refletiam diretamente nas práticas das professoras. Na tentativa de atender as cobranças da secretaria relacionadas ao currículo e seguir a

estrutura dos projetos com atividades e rotinas presentes das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, no que dizia respeito a pré-escola, os gestores cobravam as professoras. Essas cobranças em cascata não só silenciavam as professoras como também fragmentam as relações delas entre elas e delas com os membros da gestão da escola.

Para a implementação da metodologia de avaliação de contexto é fundamental: que as professoras e os membros da gestão sejam uma equipe, ou seja, que todos os sujeitos envolvidos diretamente no contexto educativo trabalhem juntos com um único objetivo: a melhoria contínua da sua qualidade. É por meio do diálogo entre os professores e os membros da direção de modo que todos ouçam e sejam ouvidos e negociem os diferentes pontos, sendo tirados os consensos possíveis para que busquem e construam juntos novos conhecimentos com vista a melhoria da qualidade do contexto educativo.

Propomos a metodologia de avaliação de contexto enquanto política de avaliação da Educação Infantil, em especial da pré-escola no que tange à oralidade, leitura e escrita. Com base em Moro (2018), recomendamos que os municípios organizem as escolas em grupos e a partir dessa organização que em cada escola atue como pesquisador externo um professor ou membro do grupo gestor de outra escola dentro desse mesmo grupo. A intenção é que esse pesquisador externo atue como facilitador do processo avaliativo mediado pelo instrumento de avaliação, fomentando a reflexão e a negociação dos sujeitos participantes da metodologia com vistas a melhoria da qualidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. O jogo simbólico na teoria de Piaget. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 99-108, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644338/11757>>. Acesso em: 04/03/ 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 /06/2018.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I, 2010. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file> Acesso em: 07/11/2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 3a ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. ISQUEN: indicadores e escala de avaliação da qualidade educativa da creche. In: CIPOLLONE, Laura; BECCHI, Egle (orgs).

Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise de qualidade. Curitiba: Ufpr, 2014.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEST, Jacqueline (2008), Ambiguity, Uncertainty, and Risk: Rethinking Indeterminacy. In: **International Political Sociology**, v. 2, n.4, pp. 355-374, 2008.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; e GOBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: do que estamos falando?. **Anais da XI Reunião Científica da Região Sul da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.** Curitiba, 2016.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>, Acesso em 06/06/2018.

BONDIOLI, Anna e SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de Educação Infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUSA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto.** Curitiba: UFPR, 2015a, p. 21-49.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessioni, ricerche, esperienze e prospettive per il futuro. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessione ed esperienze.** Parma: Edizioni Junior (p. 7-24), 2015b.

BONDIOLI, Anna. Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessione ed esperienze.** Parma: Edizioni Junior (p. 41-56), 2015.

BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos de análise da qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura (org). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade.** Curitiba: UFRJ, p. 47-72, 2014.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna e SAVIO, Donatella (orgs). **Participação e qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos.** Curitiba: UFPR, p. 25-49, 2013.

BONDIOLI, Anna. **ERVIS: Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica.** Edizione Junior, 2009.

BONDIOLI, Anna. L'AVSI e la sua "filosofia". In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **AVSI – Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo.** S. Paolo: Edizioni Junior, 2008, p.13-57.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio; SAVIO, Donatella. Lo Strumento. In: BONDIOLI, Anna e FERRARI, Monica (a cura di). **AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia)**. Azzano San Paolo (Bg): Junior, p. 30-55, 2008.

BONDIOLI, Anna. Valutare. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Verso un modelo di valutazione formativa**. Azzano San Paolo: Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRANCO, Jordanna Castelo; LEÃO, Luciene; e CORSINO, Patrícia. Indagações sobre a compra de materiais didáticos por Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Reunião Científica da Região Sudeste da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, XI**. Vitória. Anais Vitória, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Notas estatísticas. Censo escolar da educação básica, 2016. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 505/ 2013 institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do INEP. Brasília, DF, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015. Aspectos dos cuidados das crianças de menos de quatro anos de idade. Brasília: 2017. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>. Acesso em 7 jun. 2017.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Acessado em agosto de 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14> . Acesso em: 1 de agosto de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2014. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file> . Acesso em: 21/02/2019.

BRASIL. Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. MEC: Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. MEC: Brasília, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Jordana/Downloads/livreto_versao_internet_final%20pdf.pdf

BRASIL. Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil. MEC: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 24 de agosto de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

BRASIL. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. MEC: Brasília, vol. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

BRASIL. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. MEC: Brasília, vol. 2, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/eduinfparqualvol2.pdf>

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna: Mulino, 1979.

CAMPOS, Maria Malta. **O que é qualidade na Educação Infantil?**. Núcleo Ciência pela Infância. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qtID_cfVN88 . Acesso em: 22/08/2018.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24/06/2019.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGARD, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf> Acesso em:07/06/2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; e GIMENES, Nelson Antônio Simão. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, jul/dez, 2014.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de. **Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do município do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1990.

COELHO, Rita. Papel do Ministério da Educação na garantia da Educação Infantil (creche e pré-escola) na perspectiva da emenda constitucional N.º 59/2009. In: **Insumos para o debate – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e Educação Infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice no País das Maravilhas. In: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Cláudia Maria Mendes Gontijo. (Org.). **Políticas e Práticas de Alfabetização**. 1ed.Pernambuco: UFPE, 2017, p. 29-50.

CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e literatura: reflexões para a Educação Infantil. In: NOGUEIRA e LAPLANE. **Leitores e leituras: explorando as dobras do (im) possível**. Campinas, SP: edições leituras críticas, ABL, 2017.

CORSINO, Patrícia. Entre ciência, arte e vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun., 2015a. Acesso em maio de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46089.pdf>

CORSINO, Patrícia. Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para pesquisa em Educação. In: LEITE, Miriam e GABRIEL, Carmen Teresa (orgs). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. Petrópolis, RJ: DePetrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015b.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2003.

CORSINO, Patrícia e BRANCO, Jordanna Castelo. Editorial. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/11571/pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2017.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela Rabelo. Leitura e escrita na educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CORSINO, Patrícia; BRANCO, Jordanna Castelo; VILELA, Rafaela Louise. Reflexões sobre espaços e lugares de livro e leitura em escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. In: CORSINO, Patrícia (org). **Travessias da literatura na escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

CORSINO, Patrícia; TRAVASSOS, Sônia; VILELA, Rafaela Louise. O livro e o corpo: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 259-280, dez. 2014.]. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1859/1693>>. Acesso em: 07 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v9i18.1859>.

CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, jan/ abr, 2011.

COUTINHO, Ângela S.; MORO, Catarina e BARBOSA, Etienne. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELAdeI**, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v.6, n. 1-2, jan./jun., p. 33–41, 2017. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4998/5359> Acesso em: 16/10/2018.

Darder, P., & Mestres, J. (a cura di). (1994). ACEI. **Evaluación de Centros de Educación Infantil**. Barcelona: Onda. Traduzione e adattamento italiano di M. P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli, 2000 (ASEI).

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

DAHLER-LARSEN, Peter. The evaluation society: critique, contestability and skepticism. **Spazio Filosofico**, v. 13, s. 21-36, 2015.

DESROSIÈRES, Alain. How real are statistics? Four possible attitudes. **Social Research**, v. 68, n. 2, p. 339-355, 2001.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn (org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

ESCOLANO, Augustin. Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horário em la escuela elemental (1825-1931). **Revista Educación**, n. 301, p. 127-163, 1993.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.147-158.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: Oliveira- Formosinho, Julia; Kishimoto, Tizuko Morchida. **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

FELIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn (org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

FERRARI, Monica. Perché valutare la valutazione: alcune riflessioni metavalutative. BONDIOLI, Anna e SAVIO, Donatella (org). **La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani**. Parma: Edizione Junior, 2015.

FERRARI, Monica. Differenti approcci al problema della qualità nella scuola. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola**. Milano: Franco Angeli, 2013, p. 66-77.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-279.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p.601-614, jul/set. 2015.

FRANÇOIS, Frédéric. Bakhtin completamente nu. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. spe, p. 47-172, julho 2014 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26/05/2019.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. Cortez Editora. São Paulo: 2003.

FREITAS, Maria Teresa. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa; Ramos, Bruna Sola. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca e SHELTON, Terri Lisabeth. Atenção a primeira infância nos EUA e no Brasil. In: **Psicologia: Teoria e Prática**. Brasília. Mai-ago, 2005.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Criança e cultura escrita. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn (org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e interrelações. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GREENMAN, J. **Caring spaces, learning spaces: children's environments that work**. Redmond, VA: Exchange express, 1988.

GUBA, Egon; LINCON, Yvonna S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2006, vol.36, n.129, p.519-546. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002>.

HARMS, Thelma. O uso de escalas de avaliação de ambiente na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.43, n.148, p. 76-97, jan./abr., 2013.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. In: *Journal Assessment and Evaluation in Higher Education*, v.18, n. 1, p. 9-34, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0260293930180102?needAccess=true>. Acesso em: 1/09/2018.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluations. *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Newbury Park, CA: Sage, 1994.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn (org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.58, ago, 1985.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, Sônia (org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: Oliveira- Formosinho, Julia; Kishimoto, Tizuko Morchida. **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 249-276.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Editores Perspectiva S.A, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIMA FILHO, Gilvan Dias De; TROMPIRIE FILHO, Nicolino. As Cinco Gerações Da Avaliação Educacional – Características e Práticas Educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, Ano MMXII, Nº. 000011, 10/07/2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acesso em: 01/01/2019.

LUMBELLI, Lucia. Il colloquio non direttivo. In: LUMBELLI, Lucia. **Comunicazione non autoritaria**. Milano: Angeli, 1972.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn (org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

Manual da Pesquisa de Campo. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

MYERS, Robert. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, jan/abr, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Projeto leitura e escrita na Educação Infantil. Acesso em maio de 2018. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil, 2015.

MIGNOSI, Elena. La scuola dell'infanzia di Palermo. In: MIGNOSI, Elena. **Lo sfondo ecologico e la voce degli insegnanti**, Bergamo: Junior, 2001.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos - uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 60, p. 323-363, jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010440602016000200323&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 /08/ 2018.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: as primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 58, p.100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2743> Acesso em: 07/06/2018.

MORO, Catarina. Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 138-160, maio/ago. 2018.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. p.44-56, abr. 2017. ISSN 2446-6220. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/236>>. Acesso em: 25 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731236p.44-56>.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, jan/abr, 2011.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de Educação Infantil e a utilização dos sistemas apostilados em creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, mar 2015, vol.20, no.60, p.215-244.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; e DIDONET, Vital. Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidianos e práticas**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Um Novo Modelo Institucional para a Formação de Professores na Universidade Federal do Rio De Janeiro**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Acesso em setembro de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/formacao%20professores%20ufrj.pdf> OCDE. **Starting Strong**. Paris, 2001.

OLIVEIRA, Sonia Borges Cardos de; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisa-intervenção: nas malhas do desconhecido - Uma experiência de transicionalidade no espaço escolar. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 451-470, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01056652009000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em :31 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652009000200013>.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação**. Coleção Infância no 1, 4o edição. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, Julia; Kishimoto, Tizuko Morchida Morchida. **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.13-36.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil, mais que a atividade: a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. Papyrus, 2000.

PAGANO, Andrea. Progettazione e Documentazione na creche e na pré-escola. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; e PRANDI, Roberta. **A reinvenção da Educação Infantil: uma experiência de Reggio Emilia**. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018, p. 35-58.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC /SEB, 2016.

PALUMBO, Dennis J. Abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América Latina. In: PALUMBO, Dennis J. **Política pública na América – o governo em ação**. Harcourt Brace & Company, 1994. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/00105200788cff394bffd> Acesso em: 13/10/2018.

PAPERT, S.; HAREL, I. Situating constructionism. In: HAREL, I.; PAPERT, S. (Ed.). "Constructionism". Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1991. Disponível em: <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços dos livros na instituição de Educação Infantil. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC /SEB, 2016.

PINAZZA, Mônica Apezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: Oliveira- Formosinho, Julia; Kishimoto, Tizuko Morchida. **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

PONZIO, Antonio. A concepção do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.9-38.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/documento/3362512/relatorio-de-observacao-n-5-as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil-072014.html>. Acesso em janeiro de 2016.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, maio/ago. 2016, p. 28-39.

QUEIROZ, Hélien Aparecida. Leitura literária e performance: a poesia em cena. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 9, n. 17, p. 104-117, out. 2014. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1717>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 1.317, de 28 de outubro de 2014. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20no%201.317> Acesso em: 25/02/2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal De Educação/Gerência Especial De Educação Infantil. Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) – Modelo Conceitual e Estrutura. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf> . Acesso em : 12/03/2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial De Educação Infantil. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>. Acesso em: 12/03/2019.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial do município do Rio de Janeiro (D.O. RIO), publicado em 21 de julho de 2009. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/542#/p:49/e:542?find=Espa%C3%A7o%20de%20Desenvolvimento%20Infantil> . Acesso em 10/01/2019.

RINALDI, Carlina. Currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn (org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. O encontro do leitor com a palavra alheia: leituras bakhtinianas. **Revista Teias**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 7 pgs., jun. 2009. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24068>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

RODRIGUES, Ana Júlia L. ; FRANÇA, Franciele Ferreira ; SOUZA, Gisele ; MORO, Catarina . A Pesquisa em Rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão. **RELADEI - REVISTA LATINO AMERICANA DE EDUCACIÓN INFANTIL** , v. 6, p. 39, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr., 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos de Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./fev./mar./ abr., 2001.

SANTOS, NUNES e FALCIANO. As políticas públicas indutoras e o programa Proinfância. In NUNES, M.F. (coord). Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a criança de 0 a 6 anos. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SAVIO, Donatella. “Promover a partir de dentro”: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos1. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p.72-92, Ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072018000200072&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:15 abr. 2019.

SCRIVEN, Michael. La valutazione: una nuova scienza. In: BONDIOLI, Anna e FERRARI, Monica (a cura di). **Manuale di Valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola**. 1 ed. Milano, Italy: Franco Angeli. p 27-41, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Gerência de Educação Infantil. Orientações para a Organização das salas de Educação Infantil: ambiente para as crianças mexer, criar, interagir e aprender. Rio de Janeiro: Gerência de Educação Infantil, 2013.

SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3778> Acesso em: 13/08/2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Sala ambiente avaliação escolar. In: Curso de pós- graduação lato sensu em coordenação pedagógica (Unidade II – Autoavaliação Institucional), 2009. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_6/pdf/sala_6_avaliacao_escolar.pdf Acesso em: 20/06/2012 .

SOUZA, Gizele de.; MORO, Catarina.; FRANÇA, Franciele Ferreira.; RODRIGUES, Ana Júlia Lucht. La Investigación en Red en la Educación Infantil: evaluación de contextos educativos, modos de proceder y posibilidades de reflexión. **RELAdEI**. Revista Latinoamericana de Educación Infantil [en línea]. vol. 6, no. 1-2 pp. 23-32, mar., 2017. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4997>. Acesso em: 14/08/2018.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro de educação básica 2017. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017>. Acesso em: 28 jun. 2017.

TRAVASSOS, Sônia Maria Milone de Freitas. **Concepções, funções e práticas de Sala de Leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

TRIBUS, Myron. Total Quality Management in Education: the theory and how top ut it to work. In: Doherty, Goffrey D. (org) *Developing Quality Systems In Education*. London, New: Routledge, p. 83-105, 1994.

UNESCO. Fundação Educação Para Todos (2000-2015): progressos e desafios. Relatório Conciso. Paris, 2015.

UNESCO/IPE/OEI. *Escolarización y Primeira Infância: America Latina (2000-2013)*. Buenos Aires: IPE/SITEAL, 2015.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar da Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.9, jul/dez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Ufrj, **Revista GIS** nº11, 2008, pp. 23-36. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILELA, Rafaela Lousie. **Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **“OBRIGATORIEDADE ESCOLAR A PARTIR DOS 4 ANOS: LEITURA E ESCRITA EM QUESTÃO”**

Pesquisador responsável pela pesquisa: **Jordanna Castelo Branco** (doutoranda).

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefones (do pesquisador) para contato: (21) 99422-8214.

E-mail do pesquisador: jordanna.branco@gmail.com

Endereço do CEP/CFCH (Comitê de Ética da UFRJ): Av. Pasteur, 250-Praia-Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30. Telefone: (21) 3938-5167. E-mail: cep.cfch@gmail.com

Laboratório a que pertence o pesquisador: Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), coordenado pelas pesquisadoras Ludmila Andrade e Patrícia Corsino - Av. Pasteur, 250-Praia-Vermelha, Anexo da Faculdade de Educação, Sala A-101, contato:(21)2295-4047

O Sr. (a) está sendo convidado(a) à participar do projeto de pesquisa **“OBRIGATORIEDADE ESCOLAR A PARTIR DOS 4 ANOS: LEITURA E ESCRITA EM QUESTÃO”**, de responsabilidade da pesquisadora doutoranda **Jordanna Castelo Branco (orientadora: Profª Drª Patrícia Corsino)**, que resultará em uma Tese de Doutorado.

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Reconhecendo a relevância da universalização da pré-escola para o acesso à escola e à diminuição das desigualdades educacionais e sociais, esta tese busca conhecer e analisar as inter-relações entre a obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos e as concepções e as práticas relacionadas à linguagem verbal (oral e escrita) - em escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. A pesquisa tem a intenção de trazer contribuições teóricas e metodológicas que colaborem para a esfera Educacional com possibilidades de trabalho com a linguagem verbal (oral e escrita) na pré-escola. Para tal, contamos com a sua colaboração para a construção dos materiais de pesquisa através da participação de entrevistas semiestruturadas, individuais e/ou coletivas e da permissão para observações e registro – em áudio e/ou caderno de campo e/ou fotográfico - das práticas pedagógicas relacionadas à linguagem verbal e para a consulta a documentos da instituição. Estes procedimentos metodológicos terão o propósito de levantar dados que serão analisados e integrarão a produção acadêmica relacionada à tese em questão.

Esclarecemos que há o possível risco dos participantes da pesquisa se sentirem desconfortáveis diante do fato de serem observados durante a realização das práticas pedagógicas relacionadas à linguagem verbal (oral e escrita) e do uso do gravador ao falarem sobre suas experiências e opiniões a respeito do trabalho desenvolvido por eles.

É fundamental deixar claro que a participação é voluntária e que suas respostas são confidenciais e não serão identificadas. Ressaltamos que as informações fornecidas são muito importantes para o sucesso de nosso estudo, mas que o senhor (a) terá total liberdade de não responder um ou mais questionamentos, caso não se sinta confortável em fazê-lo, assim como de desistir de participar a qualquer momento, sem que isso cause nenhum dano ou prejuízo ao senhor (a).

Após finalização da pesquisa, será realizada a devolutiva da mesma através da apresentação dos seus resultados às escolas participantes e à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____ .

Assinatura:

APÊNDICE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: TESES E DISSERTAÇÕES CITADAS

Teses

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/SP**: a experiência de três instituições públicas. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

Dissertações

SILVEIRA, Scheila Machado da. **Qualidade do atendimento de creches**: análise de uma escala de avaliação. Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

RIBEIRO, Bruna. A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

APÊNDICE II – VERSÃO DO INSTRUMENTO APRESENTADA NA META-AVALIAÇÃO NA ITÁLIA

INSTRUMENTO PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

INDICE

- I. INTRODUÇÃO**
- II. PRINCÍPIOS**
- III. O INSTRUMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA**
 - A. AMBIENTE EDUCATIVO (MATERIAIS E ESPAÇO)**
 - A1. ORALIDADE**
 - A2. LEITURA/ESCRITA**
 - B. PROPOSTA EDUCATIVA E FUNÇÃO DO ADULTO**
 - B1. ORALIDADE**
 - B2. LEITURA/ ESCRITA**
 - B2.1. LER**
 - B2.2. ESCREVER**
 - C. PLANEJAMENTO (ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA)**

PRINCÍPIOS

1. A linguagem é concebida em uma perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, como parte constitutiva do sujeito. Portanto, não pode ser considerada como mero instrumento ou área de trabalho;
2. A brincadeira, em particular é considerada a “voz” da criança; portanto é dada muita relevância a possibilidade de a criança brincar e a escuta do que é expresso na brincadeira é tomada como referência para definir e acompanhar as propostas educativas;
3. Considera-se que a interação dialógica entre adulto e criança deva ser realizada como um processo discursivo efetivo, no qual o professor: acolhe o que a criança traz (os gestos, as expressões, os diversos modos de dizer) com uma escuta atenta e interessada, responde modulando as suas próprias intervenções com base nas crianças. Deste modo, dá novas possibilidades de ação e significado, em um processo de modificação recíproca no curso da interação;
4. Pensa-se que a língua escrita existe e deve ser realizada de modo integrado com a oralidade e as outras formas de expressão;
5. A leitura e a escrita são consideradas “práticas” que acontecem em situações reais e significativas, isto é, estão presentes nas práticas sociais, portanto são parte de situações interativas e necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
6. Entende-se que práticas educativas relativas a linguagem, oralidade/ escrita/ leitura devam ser realizadas de modo constante e contínuo, fazem parte da vida cotidiana da turma e da instituição: não são propostas como atividades isoladas, mas como proposta pedagógica coerente. Em particular: se considera que as atividades de leitura e escrita são de qualidade quando se integram às outras atividades, quando se tornam importantes para o grupo, servem a diferentes situações interativas reais e imaginárias e são capazes de vencer o “aqui e agora”, ou seja, as atividades de contar, recontar, escrever e ser se configuram em experiência significativas de tal modo que a crianças se apropriam delas e as desenvolvem. Assim apresentam-se como registros, narrações, jogos que rompem o imediato e o local;
7. Compreende-se que as práticas educativas relativas à linguagem, oralidade/leitura/escrita, devem se desenvolver relacionadas com os seus objetivos, os quais são definidos e propostos em continuidade, de acordo com o que tem sido identificado e observado nas interações das crianças do grupo;
8. As práticas educativas relativas a linguagem (oralidade, escrita, leitura) favorecem a inserção das crianças na cultura letrada através da socialização, por meio de diversos suportes/ práticas/ gêneros textuais orais e escritos em situação social interativa.

O INSTRUMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

A linguagem é valorizada pela sua função comunicativa, representativa e também imaginativa e inovadora. As práticas de leitura e escrita se desenvolvem em situações significativas, reais ou imaginárias, que são situações interativas nas quais as crianças participam ativamente e estão consolidadas como práticas sociais, portanto necessárias para o processo dialógico entre os interlocutores.

A. AMBIENTE EDUCATIVO (MATERIAIS, ESPAÇO E TEMPO)

A1. Oralidade

1. Tem em sala materiais utilizados para atividades linguísticas (fantoques, figuras/imagens, murais, jogos, livros, lápis, hidrocores, tintas e papéis diversos, entre outros)?

Se auto avalie em relação a este item atribuindo a pontuação baixo, sendo 1 o menor valor e 5 o maior valor.

1 2 3 4 5

- a) Indique as razões pelas quais atribuiu tal pontuação.
- b) Indique as eventuais dificuldades encontradas em relação a possibilidades de atribuir uma pontuação mais elevada da qualidade.

2. Os materiais são trocados e renovados periodicamente?
3. Estão em bom estado de conservação?
4. Tem em quantidade suficiente para o número de crianças da turma e para as diferentes propostas?
5. Na sala/escola tem espaço destinado às brincadeiras (casa de boneca, panelinhas, fantasias etc.) com objetivo de que as crianças criem e dramatizem situações vividas ou imaginadas.
6. Na sala/escola tem espaço para atividades de narração de fatos e histórias, reais e imaginários (cantos de leitura/histórias, rodinha coletiva, palco improvisado /cortinas etc.)

A2. Lettura/scrittura

1. Os espaços da escola/sala solicitam a atenção das crianças para a linguagem escrita? (Exemplo: nomes das crianças nos desenhos e lugares de por os seus pertences, simples escritas acompanham os sinais icônicos, legenda de trabalhos e fotografias, entre outros)
2. Fichas com os nomes das crianças são colocadas à disposição delas?
3. Na sala são colocados textos escritos significativos para as crianças, como por exemplo: a música ou as rimas preferidas do grupo ou a sua rotina?
4. A escola possui biblioteca ou sala de leitura ou um espaço destinado especificamente para a guarda de livros e leitura pelas crianças e adultos?
5. Neles existem livros de diversos gêneros literários e informativos? Exemplo: poesia, receita, contos, imagem, revistas em quadrinhos, livros informativos....
6. Existem suportes eletrônicos (tablete, computador, quadro interativo, laptop etc) destinados a leitura com ou para as crianças?
7. O número de livros disponibilizados **biblioteca ou sala de leitura** é adequado ao número de crianças presentes nos grupos que a frequentam? E para as crianças da escola?
8. O acervo encontra-se organizado?
9. Existe um critério para a composição do acervo da escola?
10. Os livros são considerados de boa qualidade? Isto é, há uma articulação entre a adequação da linguagem, abordagem criativa da temática, composição das ilustrações e tratamento gráfico editorial?
11. Na escola/na sala de aula há livros ilustrados apropriados a idade das crianças, com ilustrações não estereotipadas?
12. E os textos escritos? As narrativas são bem estruturadas? Mobilizam as crianças?
13. Os livros existentes estão em boas condições?
14. As crianças têm livre acesso aos livros e a outros objetos da cultura escrita?
15. A turma tem um espaço destinado à leitura?
16. Além da biblioteca ou sala de leitura a turma tem um acervo de livros?
17. Os livros são colocados e ordenados (no canto da leitura ou na biblioteca da turma) de maneira que as crianças desejem folheá-los de modo a se apropriar dos gestos de leitura e seus significados?
18. Os livros são acessíveis às crianças durante toda a jornada de modo que elas possam folheá-los também em momentos de relaxamento ou brincadeiras livres?

19. Os livros produzidos durante as atividades com as crianças são conservados e colocados junto aos livros de literatura?
20. Os livros em mau estado são descartados e comprados novamente?
21. As crianças são convidadas a cooperarem com o conserto dos livros que precisam de reparos?
22. São comprados livros novos em função das crescentes capacidades das crianças e para que elas possam conhecer novas histórias?
23. É proposto o empréstimo de livros entre escola e casa?

B. PROPOSTA EDUCATIVA E FUNÇÃO DO ADULTO

B1. Oralidade

1. Os professores e os outros profissionais adotam habitualmente a prática de falar com as crianças mantendo-se na mesma altura que a criança em diversas situações, como também em momento dos cuidados cotidianos?
2. Os adultos habitualmente estão atentos às comunicações das crianças sejam elas verbais ou não verbais?
3. Os professores habitualmente estão prontos a acolher e responder aos atos comunicativos das crianças? As suas palavras, mas também as suas comunicações não verbais? Por exemplo: sorriso, gestos indicativos para chamar a atenção etc.
4. Os professores habitualmente se voltam para as crianças de modo afetuoso, respeitoso, acolhedor e estimulante de maneira a sustentar a sua livre expressão?
5. Os professores encorajam habitualmente as crianças, de acordo com a sua idade, individualmente ou em grupo, a recontarem histórias, a narrar situações vividas ou imaginadas e a expressarem suas opiniões?
6. Existem momentos na rotina em que os professores desenvolvem interações dialógicas com as crianças, ou seja: acolhem e consideram as contribuições das crianças, realizam uma escuta atenta e sensível, modificam as suas intervenções com base no que escutam das crianças, apoiam as crianças em seus posicionamentos, acolhem suas respostas?
7. Os professores tendem a ampliar os diálogos com uma criança envolvendo outras crianças? (Exemplo: Entendeu o que dissemos? Que coisa você disse?)
8. Envolvem o grupo? (Exemplo: ouviu o que dissemos, o que vc diz?)
9. Os professores estão atentos a troca de diálogos entre as crianças?
10. Os favorece? (Exemplo: Ouviu ou viu o que fez/ disse? Que coisa nos diz?)
11. Os estendem à outras crianças/ ao grupo?
12. Os professores participam das brincadeiras das crianças de forma dialógica?
13. Os professores escutam e acolhem o que as crianças exprimem nas suas brincadeiras (interesses, dificuldades etc) os tomando como referência para monitorar as propostas educativas?
14. Os professores costumam conversar com as crianças sobre as histórias lidas, procurando ampliar seus conhecimentos de mundo, perguntando quais as percepções suscitadas durante a leitura, sentimentos, detalhes das imagens? (Exemplo: o que acharam da história? E das ilustrações? O que sentiram?)
15. Os professores desenvolvem brincadeiras e jogos linguísticos com as crianças (rimas, aliterações, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas, brincos, entre outros)?
16. Os professores contam histórias com as crianças cotidianamente?
17. Os materiais produzidos pelas crianças nas atividades, como por exemplo: trabalho com argila, construções, colagens, desenhos, pinturas – são periodicamente propostos como estratégias para registrar, conversar e construir narrativas?
18. Os professores propõem atividades com música, tais como cantar junto com as crianças suas músicas favoritas ou conhecer novas músicas e canções?

B2. Leitura/ Escrita

B2.1. Ler

A leitura, para ser significativa para as crianças, está relacionada à performance do adulto leitor, que de corpo inteiro empresta sua voz ao texto. Relaciona-se também à qualidade do texto e das ilustrações e à forma criativa como o tema é tratado. Sua capacidade de surpreender, deslocar o leitor, fazer pensar a si mesmo, ao outro e ao mundo. Não cabe na Educação Infantil qualquer forma de tecnicismo.

1. A leitura faz parte da vida cotidiana da turma?
2. Os professores lêem histórias para as crianças diariamente?
3. Os professores encorajam cotidianamente as crianças a folhearem livros, revistas e outros suportes textuais para fazerem suas leituras iniciais?
4. Os professores convidam as crianças a “ler” os textos (livros, jornais etc) colocados à disposição delas em sala? (Exemplo: reconta você ou me conta você a história que tem neste livro...)

5. Os professores propõem a leitura de mensagens para a turma? (Exemplo: lêem cartas, de amigos da escola ou de personagens imaginários, para despertar a curiosidade das crianças pela leitura).
6. Os professores lêem para as crianças diferentes gêneros discursivos que são parte do cotidiano institucional (Exemplo: bilhetes para os pais, comunicados para a comunidades escolar, cardápio da merenda.)
7. Os professores criam jogos e brincadeiras em que as crianças reconheçam os nomes umas das outras?

B2.2. Escrever

A escrita, para ser significativa, está relacionada às atividades de narração e descrição do mundo e surge como necessidade de registro e de apoio à memória. Na turma exerce uma importante função de construção da história da turma, experiências, descobertas, conquistas, histórias, passeios e situações vividas e tudo o que for relevante para a turma pode ser registrado de diferentes formas, mas especialmente, por escrito. Não cabe na Educação Infantil qualquer forma de tecnicismo.

1. As crianças têm a oportunidade de observar situações nas quais acontece a escrita? (Exemplo: escrita dos dias da semana e da data no calendário da turma, registros de acontecimentos da turma etc.)
2. Os professores encorajam as crianças a produzirem textos - de maneira não tecnicista, mas são realizadas de maneira significativa como experiência - mesmo que não possam ler e escrever de modo convencional? (Ex: Quando as crianças realizam atividades de observação da natureza, os professores solicitam que elas façam o seu registro através de simbolizações características ou particulares)
3. Os professores criam situações significativas para participação das crianças em práticas de escrita? (Exemplo: registro da rotina, convite para atividades na escola aos pais ou a outras turmas)
4. Os professores encorajam cotidianamente as crianças a manipularem materiais para a escrita e incentiva a expressão escrita como práticas de situações interativas? (Exemplo: fazer de conta que escreve que coisa desenhou/ o jogo que fez hoje? Assim o recordamos e poderemos ler para a mamãe e o papai.)
5. Os professores escrevem as histórias que as crianças são convidadas a recontar e a representar através do desenho e do reconto com o livro? Estes livros são relidos com e para as crianças? São impressas mais de uma cópia desses livros e dados também aos seus pais e aos colegas de outras turmas?
6. As crianças são convidadas a utilizarem formas de simbolização nas suas atividades práticas? (Assinatura, listas, símbolos por indicarem preferências)
7. Os professores adicionam a escrita, atuando como escriba, à representação icônica das crianças quando elas explicam o seu desenho e/ou as suas representações?
8. O adulto adiciona a escrita à representação icônica das crianças quando elas explicam o seu desenho e/ou as suas representações- tomando o cuidado de não sobrepor a escrita ao desenho?

C. PLANEJAMENTO (Oralità, Lettura e Scrittura)

1. Como se apresenta na proposta pedagógica da escola a linguagem (oralidade, leitura e escrita)?
2. Os professores planejam as suas práticas educativas com base no que as crianças já conhecem?
3. Os professores planejam as suas práticas pedagógicas com atividades que tem continuidade, encadeadas, e a partir dos jogos simbólicos, brincadeiras, realizados pelas crianças?
4. Os professores propõem atividades integradas à proposta pedagógica institucional/ proposta pedagógica da escola?

APÊNDICE III – VERSÃO DO INSTRUMENTO APRESENTADA NO CAMPO DA PESQUISA

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

ÍNDICE

- IV. INTRODUÇÃO**
- V. PRINCÍPIOS**
- VI. INSTRUMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA**
 - D. MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE (ESPAÇO E TEMPO)**
 - A1. ORALIDADE**
 - A2. LEITURA/ESCRITA**
 - E. PROPOSTA EDUCATIVA E FUNÇÃO DO ADULTO**
 - B1. ORALIDADE**
 - B2. LEITURA/ ESCRITA**
 - B2.1. LER**
 - B2.2. ESCREVER**
 - F. PLANEJAMENTO (ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA)**

I. INTRODUÇÃO

Este instrumento se propõe a avaliar as práticas educativas relacionadas à linguagem, no que tange a oralidade, leitura e escrita, em turmas de pré-escola. Com este fim, foram elaborados princípios e perguntas sobre práticas educativas presentes no contexto educativo das instituições destinadas às crianças de 4 e 5 anos

Os princípios foram pensados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (CNE/CEB, Resolução nº5, 17/12/ 2009) que no seu Art. 9º postula que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; 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.

Os princípios orientadores buscam fomentar reflexões sobre questões teóricas que orientam práticas pedagógicas com a linguagem verbal, numa perspectiva dialógico discursiva. A partir dos princípios foram elaboradas perguntas sobre práticas educativas de oralidade, leitura e escrita e seu planejamento na pré-escola. As perguntas, que apresentam índices de valor de 0 a 1, são indicadores para a avaliação. Seguindo a metodologia dos pesquisadores da Universidade de Pavia (BONDIOLI, SAVIO, FERRARI, BECCHI), o instrumento é um mediador, provocador de reflexões para o coletivo da escola pensar a qualidade da oferta educativa para as crianças de 4 a 6 anos. É a partir do confronto da avaliação pelo ponto de vista externo do pesquisador/formador e autoavaliativo dos professores que se efetivam discussões e reflexões capazes de buscar coletivamente caminhos para a melhoria da qualidade educativa da instituição. Portanto, o instrumento foi pensado entendendo a qualidade educativa como uma negociação do/no coletivo da escola e a pontuação dos itens objetiva a possibilidade de diálogo.

II. PRINCÍPIOS

1. A linguagem é concebida sob a perspectiva discursiva e constituinte intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, por isso, não pode ser considerada apenas como mero instrumento ou área de trabalho;
2. A brincadeira é considerada uma importante voz da criança. Na Educação Infantil é fundamental criar possibilidades para as crianças brincarem e a escuta atenta do professor do que é expressado por meio das brincadeiras deve ser tomado como referência para definir e monitorar as propostas educativas;
3. A interação entre adultos e crianças é entendida como um processo dialógico discursivo efetivo, no qual o professor acolhe o que a criança traz (os gestos, as expressões, os diversos modos de dizer) com uma escuta atenta e interessada, responde modulando as suas próprias intervenções com base nas crianças. Deste modo, dá novas possibilidades de ação e significado, em um processo de modificação recíproca no curso das interações;
4. As práticas com a linguagem escrita são realizadas de modo intergrado à oralidade e a outras formas de expressão;
5. A leitura e a escrita são consideradas “práticas” que acontecem em situações reais e significativas, isto é, estão presentes nas práticas sociais, portanto, são parte de situações interativas e necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
6. As práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Dessa forma, não se apresentam como atividades isoladas e sim inseridas e articuladas na proposta pedagógica como um todo. Em especial, se considera que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando são integradas às outras atividades, são importantes para o grupo, funcionam como suporte de situações diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos são também capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever, ler, tais experiências assumem um significado tal que permite às crianças retomarem ao que foi registrado, em diferentes momentos. Esse movimento traz inúmeras apropriações da linguagem escrita e suas funções;
7. Os objetivos das práticas educativas relacionadas à linguagem (oralidade, escrita e leitura) são definidos e desenvolvidos em continuidade com o que foi e é observado nas interações entre as crianças da turma;
8. As práticas educativas relacionadas a oralidade, leitura e escrita - por meio de diversos suportes/práticas/gêneros discursivos – são consideradas como parte dos processos de socialização, ampliam a inserção das crianças na cultura letrada.

INSTRUMENTO: PRÁTICA EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.

A linguagem é valorizada por suas funções comunicativa, representativa e também imaginativa e criativa. As práticas de leitura e escrita se desenvolvem em situações significativas, reais e imaginárias, ou seja, em situações interativas nas quais as crianças participam ativamente e que são consolidadas como práticas sociais, enquanto necessárias no processo dialógico entre os interlocutores.

A. MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE (ESPAÇO E TEMPO)

A1. Oralidade

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
1. Na sala da turma há materiais que podem ser usados para atividades linguísticas (fantoques, livros, imagens, jogos, panos, fantasias, teclados de computador etc)?				
2. Esses materiais são em quantidade suficiente para o número de crianças da turma?				
3. Esses materiais são trocados e renovados periodicamente?				
4. Esses materiais estão bem conservados?				
5. Esses materiais estão distribuídos nos cantos da sala e de modo que seja possível fazer propostas diversificadas?				
6. Na jornada diária, há tempo destinado à interação das crianças com estes materiais?				
7. Na escola ou turma existem espaços destinados ao jogo simbólico (casa de boneca, cozinha com panelinhas, fantasias etc) que permitam as crianças criarem e dramatizarem situações vividas ou imaginadas?				
8. Na jornada diária, há tempo destinado a brincadeira/ jogo simbólico ?				
9. Na escola ou turma existem espaços para atividades de narração de fatos e recontos reais e imaginários (por exemplo: canto da leitura, palco com cortinas improvisadas etc)?				

Total: __/9

A2. Leitura/escrita

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
1. O espaço da escola/sala chama a atenção das crianças para a linguagem escrita (por exemplo: nome das crianças sob o desenho delas e no espaço pessoal, escritas simples que acompanham imagens, legenda de fotos etc)?				
2. As crianças têm a sua disposição cartões com os nomes delas?				
3. Nas salas são encontrados textos escritos significativos para as crianças, por exemplo, letra de música ou poema preferido do grupo, rotina da turma, entre outros?				
4. As crianças têm acesso autônomo a materiais - como por exemplo, papéis, canetinhas, lápis, lápis de cor, tinta guache- para que possam se expressar livremente?				
5. As salas das turmas têm canto de leitura/ biblioteca de sala?				
6. Nesses espaços existem livros de diversos gêneros literários e informativos, por exemplo: poesia, receita, fábulas, livros ilustrados etc?				
7. Esses livros são de boa qualidade? Ou seja, são caracterizados pela linguagem adequada, pela abordagem criativa do tema, da ilustração e do projeto gráfico editorial?				
8. A maioria desses livros está em bom estado de conservação?				
9. Esses livros são em quantidade suficiente para todas as crianças da turma?				
10. Esses livros estão acessíveis às crianças durante a rotina de modo que elas possam pegá-los em momentos de relaxamento ou brincadeiras livres?				
11. Os livros estão organizados (no canto de leitura ou na biblioteca de sala) de maneira que as crianças desejem pegá-los e folheá-los de modo que se apropriem dos gestos de leitura e seus significados?				

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
12. Os livros produzidos com as crianças são conservados e colocados junto aos livros de literatura?				
13. Na sala da turma também estão a disposição das crianças revistas, gibis, jornais, dentre outros materias escritos?				
14. A escola possui biblioteca ou sala de leitura ou um espaço destinado especificamente aos livros e à leitura?				
15. Nesses espaços o número de livros é suficiente para atender o número de crianças por turma? E da escola?				
16. Nesses espaços os livros estão organizados de acordo com algum critério?				
17. Nesses espaços as crianças têm acesso, de maneira autonoma, aos livros?				
18. Nesses espaços existem locais destinados à leitura, como por exemplo: poltronas, sofás, pufs, mesas e cadeiras?				
19. Na escola os livros em mau estado são descartados e comprados novamente?				
20. A escola costuma comprar livros novos com a finalidade de ampliação do repertório das crianças e para que conheçam novas histórias?				
21. É proposto o empréstimo de livros entre escola e casa (sistema de empréstimo)?				
22. As crianças são convidadas a cooperar no reparo dos livros em mau estado?				
23. Possuem suportes informáticos (tablet, computador, data show etc) para ler com as crianças?				

Total: __/23

PROPOSTA EDUCATIVA E FUNÇÃO DO ADULTO

B1. Oralidade

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
1. Os professores e os demais profissionais da escola costumam falar com as crianças mantendo-se na altura delas em diversas situações, sobretudo durante os cuidados cotidianos?				
2. Os professores estão sempre atentos as diferentes formas de comunicação das crianças, verbal ou não verbal?				
3. Os professores estão sempre prontos a acolher e a responder os atos comunicativos das crianças? Por exemplo: fala, sorrisos, gestos indicativos para chamar a atenção etc.				
4. Os professores se dirigem habitualmente às crianças de modo afetuoso, respeitoso, acolhedor e estimulante de modo a sustentar a sua livre expressão?				
5. Os professores encorajam as crianças a contar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e a expressar as suas próprias opiniões, individualmente ou em grupo?				
6. Os professores desenvolvem uma interação dialógica com as crianças? Isto é, acolhem e consideram as contribuições das crianças com uma escuta atenta, modificando as suas intervenções com base no que escutam das crianças e apoiam os posicionamentos delas, suas resposta às intervenções dos professores?				
7. Os professores tendem a ampliar os diálogos desenvolvidos isoladamente com uma criança a envolvendo com as outras? (por exemplo: ouviu o que estávamos dizendo? O que me diz sobre isso?)				

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
8. Envolvem o grupo? (por exemplo: “ouviram o que dissemos, o que nos dizem”?)				
9. Os professores estão atentos aos diálogos das crianças entre elas?				
10. Esses diálogos são favorecidos pelos professores? (por exemplo: ouviu/viu o que ele fez/disse? O que diz sobre isso?)				
11. Esses diálogos são estendidos pelo professor às outras crianças ou ao grupo?				
12. Os professores participam das brincadeiras das crianças de modo dialógico?				
13. Os professores escutam e acolhem o que as crianças expressam nas suas brincadeiras (necessidade, dificuldades etc), as tomando como referência para monitorar as propostas educativas?				
14. Os professores costumam conversar com as crianças sobre as histórias lidas com a intenção de ampliar os seus conhecimentos de mundo, perguntando que chamou a atenção delas na leitura (sentimentos suscitados, os detalhes das imagens etc)? (por exemplo: o que acharam da história? E das ilustrações? O que sentiram?)				
15. Os professores desenvolvem jogos linguísticos com as crianças, por exemplo, rimas, aliterações, trava-línguas, parlendas, brincos etc.?				
16. Os professores contam histórias para as crianças cotidianamente?				
17. Os materiais produzidos pelas crianças nas atividades (por exemplo: desenho, pintura, colagem, trabalhos com argila etc) são periodicamente propostos como estratégias para registrar, conversar e construir narrativas?				
18. Os professores propõem atividades musicais, como cantar junto com as crianças suas preferidas canções ou fazer conhecer novas músicas e canções?				

Total: __/18

B2. Leitura/ Escrita**B2.1. Leitura**

A leitura, para que seja significativa para as crianças, depende da performance do leitor adulto - que empenha toda a sua corporeidade, dando voz ao texto - como também da qualidade do texto, da ilustração e da maneira na qual o tema é tratado - da sua capacidade de surpreender e comover o leitor, o fazendo refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo. Na Educação Infantil não cabe ler para mera memorização de letras, sílabas, palavras soltas.

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
1. A leitura faz parte da rotina da turma?				
2. Os professores lêem diariamente histórias para as crianças?				
3. Os professores costumam encorajar as crianças a folhear livros, revistas e outros suportes textuais a fim de que se apropriem dos movimentos que envolvem a leitura?				
4. Os professores convidam as crianças a “ler” os textos (livros, jornais, gibis etc) colocados à disposição delas? (Por exemplo: me conta/ nos conte qual é a história deste livro...)				
5. Os professores propõem a leitura de mensagens de fora da turma (leitura de amigos da escola, pessoas imaginárias etc) a fim de despertar a curiosidade das crianças pela leitura?				
6. Os professores lêem para as crianças textos de diferentes gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano da escola? (Por exemplo: bilhetes para os responsáveis, comunicações para a comunidade escolar, avisos)				
7. Os professores criam e propõem brincadeiras com o nome das crianças da turma com objetivo de reconheçam a escrita do nome umas das outras?				

Total: _/7

B2.2. Escrita

A escrita, para ser significativa, está relacionada às atividades de narração e descrição do mundo e surge como necessidade de registro e de apoio à memória. Na turma exerce uma importante função de construção da história da turma, experiências, descobertas, conquistas, histórias, passeios e situações vividas e tudo o que for relevante para a turma pode ser registrado de diferentes formas, mas especialmente, por escrito. Não cabe na Educação Infantil qualquer forma de exercícios repetitivos e cópias.

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
1. As crianças têm a oportunidade de observar situações nas quais se utiliza a escrita? (Por exemplo: a escrita junto às crianças dos dias da semana e da data no calendário da turma.)				
2. Os professores encorajam as crianças a produzirem textos, de maneira não tecnicista e sim como experiência significativa, mesmo sem saberem ler e escrever de modo convencional? (Por exemplo: quando as crianças realizam atividade de observação da natureza e os professores solicitam à elas a simbolizar as características e peculiaridades)				
3. Os professores criam ocasiões significativas para as crianças participarem de práticas de escrita? (Por exemplo: escritas relativas à rotina do grupo, convite aos responsáveis para uma atividade na escola).				
4. Os professores encontram cotidianamente as crianças a manipularem materiais para a escrita e as solicitam se expressar através da escrita, propondo-as como práticas reais e incorporadas a situações comunicativas? (Por exemplo: “experimenta escrever de brincadeira o que desenhou ou do que brincou hoje? Vou tentar escrever e vc me diz se é isso? Assim lembramos e podemos lê-lo para o papai e a mamãe?)				
5. As crianças são convidadas a utilizarem formas de simbolização das suas atividades práticas? (assinatura, listas, símbolos para indicar preferências etc)				

6. Os professores escrevem as histórias que as crianças são convidadas a contar e a desenhar e as organizam em forma de livro? Estes livros são relidos com e para as crianças? São impressas mais de uma cópia e dadas também às famílias ou às crianças da turma?				
7. Os adultos atuam como escriba das crianças em seus desenhos ou representações?				
8. Os adultos ao atuarem como escriba da criança em seus desenhos têm cuidado para não escrever sobre o desenho delas?				

Total: __/8

B. Planejamento (Oralidade, Leitura e Escrita)

O planejamento, para que seja significativo, parte das observações e registros das interações das crianças entre si para identificar seus interesses e curiosidades. Consiste na proposta de ações que dêem a elas a possibilidade de ampliarem suas experiências e de produzirem significados. São ações continuadas e encadeadas que envolvem a participação de todos os agentes que fazem parte do processo educativo e estão sujeitas a modificações, podendo ser alterado para atender demandas individuais e/ou coletivas, em respostas às necessidades que venham a ser identificadas e discutidas.

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
1. Os professores planejam as suas práticas educativas com base naquilo que as crianças já conhecem?				
2. Os professores planejam as sua práticas educativas a partir da observação das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da turma?				
3. Essas práticas educativas possuem continuidade e encadeamento?				
4. Os professores proporcionam às crianças momentos de negociação de pontos de vistas para a decisão dos projetos a serem desenvolvidos com o grupo?				
5. Esse processo é registrado junto as crianças?				
6. Esse processo é levado em conta no planjamento de atividades a serem propostas às crianças?				
7. Há na proposta pedagógica da escola algum ponto específico sobre linguagem (oralidade, leitura e escrita)?				
8. Os professores propõem atividades coerentes com o que está declarado no projeto político pedadagógico ou na proposta pedagógica da escola?				

Total: __/ 8

APÊNDICE IV –VERSÃO DO INSTRUMENTO USADA NA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

ÍNDICE

- I. INTRODUÇÃO
- II. PRINCÍPIOS
- III. INSTRUMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA
 - A. MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE (ESPAÇO E TEMPO)
 - A1. ORALIDADE
 - A2. LEITURA/ESCRITA
 - B. PROPOSTA EDUCATIVA E FUNÇÃO DO ADULTO
 - B1. ORALIDADE
 - B2. LEITURA/ ESCRITA
 - B2.1. LER
 - B2.2. ESCREVER
 - C. PLANEJAMENTO (ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA)

I. INTRODUÇÃO

Este instrumento se propõe a avaliar as práticas educativas relacionadas à linguagem, no que tange a oralidade, leitura e escrita, em turmas de pré-escola. Com este fim, foram elaborados princípios e perguntas sobre práticas educativas presentes no contexto educativo das instituições destinadas às crianças de 4 e 5 anos

Os princípios foram pensados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (CNE/CEB, Resolução nº5, 17/12/ 2009) que no seu Art. 9º postula que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; 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.

Os princípios orientadores buscam fomentar reflexões sobre questões teóricas que orientam práticas pedagógicas com a linguagem verbal, numa perspectiva dialógico discursiva. A partir dos princípios foram elaboradas perguntas sobre práticas educativas de oralidade, leitura e escrita e seu planejamento na pré-escola. As perguntas, que apresentam índices de valor de 0 a 1, são indicadores para a avaliação. Seguindo a metodologia dos pesquisadores da Universidade de Pavia (BONDIOLI, SAVIO, FERRARI, BECCHI), o instrumento é um mediador, provocador de reflexões para o coletivo da escola pensar a qualidade da oferta educativa para as crianças de 4 a 6 anos. É a partir do confronto da avaliação pelo ponto de vista externo do pesquisador/formador e autoavaliativo dos professores que se efetivam discussões e reflexões capazes de buscar coletivamente caminhos para a melhoria da qualidade educativa da instituição. Portanto, o instrumento foi pensado entendendo a qualidade educativa como uma negociação do/no coletivo da escola e a pontuação dos itens objetiva a possibilidade de diálogo.

II. PRINCÍPIOS

1. A linguagem é concebida sob a perspectiva discursiva e constituinte intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, por isso, não pode ser considerada apenas como mero instrumento ou área de trabalho;
2. A brincadeira é considerada uma importante voz da criança. Na Educação Infantil é fundamental criar possibilidades das crianças brincarem e a escuta atenta do professor do que é expresso por meio das brincadeiras deve ser tomado como referência para definir e monitorar as propostas educativas;
3. A interação entre adultos e crianças é entendida como um processo dialógico discursivo efetivo, no qual o professor acolhe o que a criança traz (os gestos, as expressões, os diversos modos de dizer) com uma escuta atenta e interessada, responde modulando as suas próprias intervenções com base nas crianças. Deste modo, dá novas possibilidades de ação e significado, em um processo de modificação recíproca no curso das interações;
4. As práticas com a linguagem escrita são realizadas de modo intergrado à oralidade e a outras formas de expressão;
5. A leitura e a escrita são consideradas “práticas” que acontecem em situações reais e significativas, isto é, estão presentes nas práticas sociais, portanto, são parte de situações interativas e necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
6. As práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Dessa forma, não se apresentam como atividades isoladas e sim inseridas e articuladas na proposta pedagógica como um todo. Em especial, se considera que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando são integradas às outras atividades, são importantes para o grupo, funcionam como suporte de situações diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos são também capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever, ler, tais experiências assumem um significado tal que permite às crianças retomarem ao que foi registrado, em diferentes momentos. Esse movimento traz inúmeras apropriações da linguagem escrita e suas funções;
7. Os objetivos das práticas educativas relacionadas à linguagem (oralidade, escrita e leitura) são definidos e desenvolvidos em continuidade com o que foi e é observado nas interações entre as crianças da turma;
8. As práticas educativas relacionadas a oralidade, leitura e escrita - por meio de diversos suportes/práticas/gêneros discursivos – são consideradas como parte dos processos de socialização, ampliam a inserção das crianças na cultura letrada.

INSTRUMENTO: PRÁTICA EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.

A linguagem é valorizada por suas funções comunicativa, representativa e também imaginativa e criativa. As práticas de leitura e escrita se desenvolvem em situações significativas, reais e imaginárias, ou seja, em situações interativas nas quais as crianças participam ativamente e que são consolidadas como práticas sociais, enquanto necessárias no processo dialógico entre os interlocutores.

A. MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE (ESPAÇO E TEMPO)**A1. Oralidade**

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
10. Na sala da turma há materiais que podem ser usados para atividades linguísticas (fantoques, livros, imagens, jogos, panos, fantasias, teclados de computador etc)?				
11. Esses materiais são em quantidade suficiente para o número de crianças da turma?				
12. Esses materiais são trocados e renovados periodicamente?				
13. Esses materiais estão bem conservados?				
14. Esses materiais estão distribuídos nos cantos da sala e de modo que seja possível fazer propostas diversificadas?				
15. Na jornada diária, há tempo destinado à interação das crianças com estes materiais?				
16. Na escola ou turma existem espaços destinados ao jogo simbólico (casa de boneca, cozinha com panelinhas, fantasias etc) que permitam as crianças criarem e dramatizarem situações vividas ou imaginadas?				
17. Na jornada diária, há tempo destinado a brincadeira/ jogo simbólico ?				
18. Na escola ou turma existem espaços para atividades de narração de fatos e recontos reais e imaginários (por exemplo: canto da leitura, palco com cortinas improvisadas etc)?				

Total: __/9

A2. Leitura/escrita

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
24. O espaço da escola/sala chama a atenção das crianças para a linguagem escrita (por exemplo: nome das crianças sob o desenho delas e no espaço pessoal, escritas simples que acompanham imagens, legenda de fotos etc)?				
25. As crianças têm a sua disposição cartões com os nomes delas?				
26. Nas salas são encontrados textos escritos significativos para as crianças, por exemplo, letra de música ou poema preferido do grupo, rotina da turma, entre outros?				
27. As crianças têm acesso autônomo a materiais - como por exemplo, papéis, canetinhas, lápis, lápis de cor, tinta guache- para que possam se expressar livremente?				
28. As salas das turmas têm canto de leitura/ biblioteca de sala?				
29. Nesses espaços existem livros de diversos gêneros literários e informativos, por exemplo: poesia, receita, fábulas, livros ilustrados etc?				
30. Esses livros são de boa qualidade? Ou seja, são caracterizados pela linguagem adequada, pela abordagem criativa do tema, da ilustração e do projeto gráfico editorial?				
31. A maioria desses livros está em bom estado de conservação?				
32. Esses livros são em quantidade suficiente para todas as crianças da turma?				
33. Esses livros estão acessíveis às crianças durante a rotina de modo que elas possam pegá-los em momentos de relaxamento ou brincadeiras livres?				
34. Os livros estão organizados (no canto de leitura ou na biblioteca de sala) de maneira que as crianças desejem pegá-los e folheá-los de modo que se apropriem dos gestos de leitura e seus significados?				

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
12. Os livros produzidos com as crianças são conservados e colocados junto aos livros de literatura?				
13. Na sala da turma também estão a disposição das crianças revistas, gibis, jornais, dentre outros materias escritos?				
14. A escola possui biblioteca ou sala de leitura ou um espaço destinado especificamente aos livros e à leitura?				
15. Nesses espaços o número de livros é suficiente para atender o número de crianças por turma? E da escola?				
16. Nesses espaços os livros estão organizados de acordo com algum critério?				
17. Nesses espaços as crianças têm acesso, de maneira autonoma, aos livros?				
18. Nesses espaços existem locais destinados à leitura, como por exemplo: poltronas, sofás, pufs, mesas e cadeiras?				
19. Na escola os livros em mau estado são descartados e comprados novamente?				
20. A escola costuma comprar livros novos com a finalidade de ampliação do repertório das crianças e para que conheçam novas histórias?				
21. É proposto o empréstimo de livros entre escola e casa (sistema de empréstimo)?				
22. As crianças são convidadas a cooperar no reparo dos livros em mau estado?				
23. Possuem suportes informáticos (tablet, computador, data show etc) para ler com as crianças?				

Total: __/23

B. PROPOSTA EDUCATIVA E FUNÇÃO DO ADULTO

B1. Oralidade

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
19. Os professores e os demais profissionais da escola costumam falar com as crianças mantendo-se na altura delas em diversas situações, sobretudo durante os cuidados cotidianos?				
20. Os professores estão sempre atentos as diferentes formas de comunicação das crianças, verbal ou não verbal?				
21. Os professores estão sempre prontos a acolher e a responder os atos comunicativos das crianças? Por exemplo: fala, sorrisos, gestos indicativos para chamar a atenção etc.				
22. Os professores se dirigem habitualmente às crianças de modo afetoso, respeitoso, acolhedor e estimulante de modo a sustentar a sua livre expressão?				
23. Os professores encorajam as crianças a contar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e a expressar as suas próprias opiniões, individualmente ou em grupo?				
24. Os professores desenvolvem uma interação dialógica com as crianças? Isto é, acolhem e consideram as contribuições das crianças com uma escuta atenta, modificando as suas intervenções com base no que escutam das crianças e apoiam os posicionamentos delas, suas resposta às intervenções dos professores?				
25. Os professores tendem a ampliar os diálogos desenvolvidos isoladamente com uma criança a envolvendo com as outras? (por exemplo: ouviu o que estávamos dizendo? O que me diz sobre isso?)				

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
8. Envolvem o grupo? (por exemplo: “ouviram o que dissemos, o que nos dizem”?)				
9. Os professores estão atentos aos diálogos das crianças entre elas?				
10. Esses diálogos são favorecidos pelos professores? (por exemplo: ouviu/ viu o que ele fez/disse? O que diz sobre isso?)				
11. Esses diálogos são estendidos pelo professor às outras crianças ou ao grupo?				
12. Os professores participam das brincadeiras das crianças de modo dialógico?				
13. Os professores escutam e acolhem o que as crianças expressam nas suas brincadeiras (necessidade, dificuldades etc), as tomando como referência para monitorar as propostas educativas?				
14. Os professores costumam conversar com as crianças sobre as histórias lidas com a intenção de ampliar os seus conhecimentos de mundo, perguntando que chamou a atenção delas na leitura (sentimentos suscitados, os detalhes das imagens etc)? (por exemplo: o que acharam da história? E das ilustrações? O que sentiram?)				
15. Os professores desenvolvem jogos linguísticos com as crianças, por exemplo, rimas, aliterações, trava-línguas, parlendas, brincos etc.?				
16. Os professores contam histórias para as crianças cotidianamente?				
17. Os materiais produzidos pelas crianças nas atividades (por exemplo: desenho, pintura, colagem, trabalhos com argila etc) são periodicamente propostos como estratégias para registrar, conversar e construir narrativas?				
18. Os professores propõem atividades musicais, como cantar junto com as crianças suas preferidas canções ou fazer conhecer novas músicas e canções?				

Total: __/18

B2. Leitura/ Escrita**B2.1. Leitura**

A leitura, para que seja significativa para as crianças, depende da performance do leitor adulto - que empenha toda a sua corporeidade, dando voz ao texto - como também da qualidade do texto, da ilustração e da maneira na qual o tema é tratado - da sua capacidade de surpreender e comover o leitor, o fazendo refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo. Na Educação Infantil não cabe ler para mera memorização de letras, sílabas, palavras soltas.

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
8. A leitura faz parte da rotina da turma?				
9. Os professores lêem diariamente histórias para as crianças?				
10. Os professores costumam encorajar as crianças a folhear livros, revistas e outros suportes textuais a fim de que se apropriem dos movimentos que envolvem a leitura?				
11. Os professores convidam as crianças a “ler” os textos (livros, jornais, gibis etc) colocados à disposição delas? (Por exemplo: me conta/ nos conte qual é a história deste livro...)				
12. Os professores propõem a leitura de mensagens de fora da turma (leitura de amigos da escola, pessoas imaginárias etc) a fim de despertar a curiosidade das crianças pela leitura?				
13. Os professores lêem para as crianças textos de diferentes gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano da escola? (Por exemplo: bilhetes para os responsáveis, comunicações para a comunidade escolar, avisos)				
14. Os professores criam e propõem brincadeiras com o nome das crianças da turma com objetivo de reconheçam a escrita do nome umas das outras?				

Total: __/7

B2.2. Escrita

A escrita, para ser significativa, está relacionada às atividades de narração e descrição do mundo e surge como necessidade de registro e de apoio à memória. Na turma exerce uma importante função de construção da história da turma, experiências, descobertas, conquistas, histórias, passeios e situações vividas e tudo o que for relevante para a turma pode ser registrado de diferentes formas, mas especialmente, por escrito. Não cabe na Educação Infantil qualquer forma de exercícios repetitivos e cópias.

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
9. As crianças têm a oportunidade de observar situações nas quais se utiliza a escrita? (Por exemplo: a escrita junto às crianças dos dias da semana e da data no calendário da turma.)				
10. Os professores encorajam as crianças a produzirem textos, de maneira não tecnicista e sim como experiência significativa, mesmo sem saberem ler e escrever de modo convencional? (Por exemplo: quando as crianças realizam atividade de observação da natureza e os professores solicitam à elas a simbolizar as características e peculiaridades)				
11. Os professores criam ocasiões significativas para as crianças participarem de práticas de escrita? (Por exemplo: escritas relativas à rotina do grupo, convite aos responsáveis para uma atividade na escola).				
12. Os professores encontram cotidianamente as crianças a manipularem materiais para a escrita e as solicitam se expressar através da escrita, propondo-as como práticas reais e incorporadas a situações comunicativas? (Por exemplo: “experimenta escrever de brincadeira o que desenhou ou do que brincou hoje? Vou tentar escrever e vc me diz se é isso? Assim lembramos e podemos lê-lo para o papai e a mamãe?)				
13. As crianças são convidadas a utilizarem formas de simbolização das suas atividades práticas? (assinatura, listas, símbolos para indicar preferências etc)				

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
6. Os professores escrevem as histórias que as crianças são convidadas a contar e a desenhar e as organizam em forma de livro? Estes livros são relidos com e para as crianças? São impressas mais de uma cópia e dadas também às famílias ou às crianças da turma?				
7. Os adultos atuam como escriba das crianças em seus desenhos ou representações?				
8. Os adultos ao atuarem como escriba da criança em seus desenhos têm cuidado para não escrever sobre o desenho delas?				

Total: __/8

C. Planejamento (Oralidade, Leitura e Escrita)

O planejamento para que seja significativo parte das observações e registros das interações das crianças entre si para identificar seus interesses e curiosidades. Consiste na proposta de ações que dêem a elas a possibilidade de ampliarem suas experiências e de produzirem significados. São ações continuadas e encadeadas que envolvem a participação de todos os agentes que fazem parte do processo educativo e estão sujeitas a modificações, podendo ser alterado para atender demandas individuais e/ou coletivas, em respostas às necessidades que venham a ser identificadas e discutidas.

Perguntas	Não 0	Às vezes 0,5	Sempre 1	Caso tenha marcado a pontuação 0 ou 0,5, escreva por quê.
9. Os professores planejam as suas práticas educativas com base naquilo que as crianças já conhecem?				
10. Os professores planejam as suas práticas educativas a partir da observação das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da turma?				
11. Essas práticas educativas possuem continuidade e encadeamento?				
12. Os professores proporcionam às crianças momentos de negociação de pontos de vistas para a decisão dos projetos a serem desenvolvidos com o grupo?				
13. Esse processo é registrado junto às crianças?				
14. Esse processo é levado em conta no planejamento de atividades a serem propostas às crianças?				
15. Há na proposta pedagógica da escola algum ponto específico sobre linguagem (oralidade, leitura e escrita)?				
16. Os professores propõem atividades coerentes com o que está declarado no projeto político pedagógico ou na proposta pedagógica da escola?				

Total: __/ 8