

Fabiana Rodrigues de Oliveira Leal
Mestrado em Educação MINTER – UNIFAE

**LETRAMENTO E NUMERAMENTO NO CURRÍCULO
OFICIAL PARA A PEQUENA INFÂNCIA:
Problematizando Concepções no Referencial Curricular de
Educação Infantil**

Itatiba

2008

Fabiana Rodrigues de Oliveira Leal
Mestrado em Educação MINTER – UNIFAE

**LETRAMENTO E NUMERAMENTO NO CURRÍCULO
OFICIAL PARA A PEQUENA INFÂNCIA:
Problematizando Concepções no Referencial Curricular de
Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, na linha de pesquisa Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas da Universidade São Francisco.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jackeline Rodrigues Mendes.

Itatiba

2008

372.4
L471L

Leal, Fabiana R. Oliveira.

Letramento e numeramento no currículo oficial para a pequena infância: problematizando concepção no referencial curricular de educação infantil / Fabiana R. Oliveira Leal. - Itatiba, 2008. 90 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

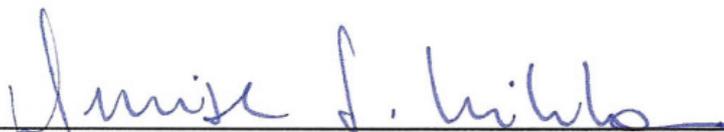
Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes.

1. Letramento. 2. Educação infantil. 3. Currículo. 4. Numeramento. I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.

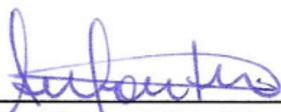
LEAL, Fabiana Rodrigues de Oliveira. **“Letramento e Numeramento no Currículo Oficial para a Pequena Infância: problematizando concepções no referencial curricular de Educação Infantil”**. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em dez de outubro de 2008 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes – Presidente e Orientadora
Universidade São Francisco



Profa. Dra. Denise Silva Vilela
Universidade Federal de São Carlos



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Universidade São Francisco

Aos meus pais que, com seu amor incondicional, sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas.
Ao meu marido, que junto comigo abdicou de tempo e atividades em prol deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Nada seria possível sem a sabedoria de Deus, que em meu caminho sempre colocou pessoas e condições especiais, inclusive na concretização deste trabalho.

As professoras doutoras Alexandrina Monteiro e Denise Silva Vilela que integraram a banca de exame de qualificação, pela leitura cuidadosa e contribuições importantes para delimitação final do trabalho.

Meu agradecimento especial e particular à prof^a. Jackeline Rodrigues Mendes, que me proporcionou orientações e discussões além dos conhecimentos apresentados nos livros, contribuindo significativamente com esta produção acadêmica e com a leitura mais crítica da educação e sociedade.

Pra quem sabe ler um pingo é letra.

(Bezerra da Silva)

LEAL, Fabiana R. Oliveira. Letramento e Numeramento no Currículo Oficial para a Pequena Infância: problematizando concepções no Referencial Curricular de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba (2008).

RESUMO

A partir de estudos realizados no campo do currículo, letramento e numeramento, a presente dissertação pretende discutir as concepções de letramento-numeramento que perpassam o texto do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). A metodologia, de cunho qualitativo, utilizou-se da análise documental como recurso para o desenvolvimento da pesquisa. As discussões no campo das teorias curriculares críticas apoiaram-se na construção teórica de Moreira e Silva. A Infância e a Educação Infantil estão fundamentadas nos trabalhos de Kuhlmann, Faria e Rocha. A discussão sobre o referencial curricular está pautada nos estudos Bujes, Palhares, Faria e Palhares, Cerisara e Campos. A perspectiva de letramento-numeramento adotada neste trabalho é feita a partir dos estudos de Street, Kleiman, Marcuschi, Rojo, Tfouni e Mendes. A análise do documento discute a questão do currículo oficial para a educação infantil utilizar o termo letramento para apresentar as relações da escrita com as práticas sociais sem que o conceba em sua pluralidade de práticas, variedade de contextos e possibilidades distintas de representação. Este trabalho almeja provocar o aprofundamento das questões pontuadas, buscando preencher a lacuna existente entre a utilização dos termos e os encaminhamentos apresentados, no intuito de propor discussões a partir das bases teóricas e práticas que viabilize pensar um currículo para a pequena infância que respeite a cultura infantil.

Palavras-chave: currículo, educação infantil, letramento, numeramento, referencial curricular nacional de educação infantil.

ABSTRACT

Taking as a point of departure studies undertaken in the fields of curriculum, literacy and numeracy, the present dissertation aims to question the concepts of literacy-numeracy which are the foundation of the text: *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (RCNEI). Employing a qualitative methodology, documentary analysis is used as a means of developing the research. The discussion in the field of critical curriculum theory is founded on the constructivist theory of Moreira and Silva. Notions of Infancy and Infant Education are based on the work of Kuhlmann, Faria and Rocha. Discussion of the Referencial Curricular is based on the studies of Bujes, Palhares, Faria and Palhares, Cerisara and Campos. The perspective on literacy-numeracy adopted takes its origin from the studies of Street, Kleiman, Marcushchi, Rojo, Tfouni and Mendes. The analysis of the document questions the official curricular use of the term literacy to represent the relations between writing and social practices without an adequate conception of the plurality of practices, variety of contexts and distinct representative possibilities. This research aims to provide a deeper understanding of the questions raised, trying to fill the existing gap between the conceptual terms used and the pedagogical practices presented with the intention of promoting discussions that begin with the practical and theoretical bases in order to rethink a curriculum for early childhood that respects the cultural realities of children.

Key words: curriculum, infant education, literacy, numeracy, *referencial curricular nacional de educação infantil*.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	13
1. DELINEANDO DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO	19
1.1 Democratização do ensino sinônimo de reforma curricular?.....	21
1.2 O poder do currículo oculto.....	22
1.3 Currículo e possibilidades.....	25
2. ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS QUE PERPASSARAM A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.1 A escolarização das crianças de 0 a 6 anos	28
2.2 Educação Infantil e Currículo	34
2.3 Aspectos políticos que determinaram a formulação do RCNEI	35
2.4 A primeira versão do RCNEI	36
2.5 Considerações sobre a versão definitiva do RCNEI.....	40
3. ORALIDADE, ESCRITA, LETRAMENTO E NUMERAMENTO: RELACIONES COM AS PRÁTICAS SOCIAIS	45
3.1 Oralidade e escrita: da polarização dos gêneros às práticas comunicativas.....	45
3.2 Letramento ou letramentos?.....	49
3.3 Alfabetização escolar: apenas uma forma de letramento.....	53
3.4. Letramento, numeramento e práticas sociais.....	58
4. CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO-NUMERAMENTO: CONTRADIÇÕES PRESENTES NO CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
4.1 De quantas linguagens o Referencial é formado?.....	63
4.2 Modelo de letramento autônomo e a idéia de educação compensatória.....	69
4.2.1 Modelo autônomo de letramento.....	69
4.2.2 Educação compensatória para a educação infantil.....	71
4.3 Problematizando letramento e numeramento no RCNEI.....	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
ANEXOS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

Listas de siglas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa e Educação

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

PNAD - Pesquisa Nacional por amostra em domicílio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

COEDI - Coordenaria Geral da Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Não há consenso entre os pesquisadores envolvidos na educação infantil sobre a necessidade de propostas curriculares para esse segmento. Os que se posicionam contra, argumentam que não se pode incorporar o modelo escolar no atendimento às crianças pequenas, defendendo a necessidade de uma estrutura e funcionamento flexíveis, sem intenção ou preocupação do desenvolvimento de conteúdos. Argumenta-se que a ausência de um currículo adequado para este segmento se deve à escassa produção acadêmica direcionada à faixa etária de forma adequada para subsidiar uma proposta curricular que respeite as crianças em suas reais necessidades e especificidades, principalmente no atendimento a faixa etária de 0 a 4 anos.

Os que defendem uma proposta mais formal de currículo acreditam na necessidade de um currículo como forma de combater ou minimizar ações espontaneístas para esta faixa etária. Outra intenção atribuída à aplicação de um currículo padrão para o segmento é a possibilidade de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Minha trajetória profissional, já me possibilitou trabalhar tanto em uma como na outra forma, compreendia que as escolas optavam por um ou outro modelo mais por questões de ordem organizacional do que propriamente conceitual. Porém, após os estudos relativos ao currículo ao longo desta pesquisa compreendi que a omissão também caracteriza uma concepção.

Particularmente, anterior ao desenvolvimento desta pesquisa, não tinha dúvidas quanto à necessidade de um currículo, de preferência único e comum a todo segmento, como forma de organizar o trabalho pedagógico. Acredito que de forma positivista, minha experiência acadêmica e profissional contribuiu para este ponto de vista. No ensino médio, cursando o magistério e na graduação, cursando pedagogia, pouco enfoque foi direcionado ao estudo da infância e a sua escolarização. Em geral, as disciplinas e encaminhamentos eram direcionados ao ensino fundamental, tendo esse segmento destaque. Percebe-se uma importância secundária dada ao segmento de educação infantil, estando ele na tangente do ensino fundamental. Dessa maneira, o trabalho com crianças menores acontece/acontecia fundamentalmente por intuição e adaptações superficiais do que se aprendia para o fundamental. Afinal qual é a especificidade desse segmento de ensino?

Em cada escola de educação infantil em que trabalhei, adotava-se um currículo e um encaminhamento pedagógico diferente, porém não havia por trás desses encaminhamentos a participação docente na construção de um projeto político pedagógico pautado em discussões e fundamentações teóricas que definissem os objetivos e metas. Quando o currículo era presente, a adoção ou modificação dele estavam atreladas a modismos passageiros, sendo os mesmos pouco fundamentados, outras vezes, não havia nem mesmo

explicitadas ou explicadas as suas concepções. O fazer pedagógico se distancia do pensar pedagógico, em decorrência da falta de discussão, estudos e debates para um encaminhamento sério e coerente para esse segmento. Recorre-se à citação de Kuhlmann que, pessoalmente, acredito bem traduzir a falta de identidade e a incoerência dos encaminhamentos equivocados tomados na educação infantil. O autor, afirma que,

Pouco se debate. Na área educacional, esta situação é um fermento para a proliferação dos modismos e das frases feitas. Por vezes, impressões genéricas ou caracterizações formuladas no âmbito de condições específicas - de uma área de conhecimento ou de conjunturas particulares – tornam-se conceitos e categorias de análises generalizadas, repetidas e reproduzidas de forma distorcida, como uma brincadeira de “ telefone sem fio”. (KUHLMANN, 2002, p. 51)

Diante da falta de identidade da educação infantil, muitas vezes, essa passa a ser entendida como uma preparação da escola, a denominação ainda bastante utilizada “pré-escola” reforça esta idéia. Dessa forma, muitas escolas para crianças de 0 a 6 anos encarregaram-se de antecipar conteúdos do ensino fundamental, principalmente no tocante a letras e números. De acordo com Smolka, a leitura e a escrita, produzidas na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças; é estéril, estática, baseada na repetição, na reprodução. No processo de entrada das crianças na escola “as atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os pré-requisitos da alfabetização, de base como coordenação motora, lateralidade e outros.” (SMOLKA, 2003, p.17). Relega-se a um segundo plano o sentido em função da forma. A escola busca um ritual, baseados em fases e etapas lineares. Para Ferreira (2005, prefácio),

[...] longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos, de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola, em formas diferentes em lidar com a linguagem, com a cultura letrada, consigo mesmo e com o outro.

Embora em muitos currículos seja citada como pretensão a exploração das funções sociais, tanto para a linguagem quanto para os números, ele se desvirtua quando são ensinadas as letras, as sílabas e os números de forma segmentada e descontextualizada na intenção de facilitar a compreensão. Segundo Mello (2005, p. 30), ao tratar a escrita primeiro de forma fragmentada e descontextualizada para depois chegar-se ao processo de comunicação e expressão, “se perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada. [...] esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural”.

Britto expõe como grande desafio da educação infantil não o ensino das letras numa perspectiva redutora da alfabetização e sim “construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do

discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito”. (2005, p.26)

Atualmente, muitas das concepções e propostas sobre currículo, apresentadas por teóricos e especialistas em educação infantil, expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Há autores que preferem utilizar outras nomenclaturas para substituir o termo currículo, tais como: proposta pedagógica, projeto político pedagógico ou simplesmente projeto. Embora não haja um consenso no tocante à nomenclatura, há idéias que convergem na concepção, pois muitos estudiosos compreendem o currículo como histórico-social estando situado em momento e lugar, refletindo valores e concepções particulares do seu entorno. De acordo com este pensamento, para Kramer (1997), não cabem modelos fechados e unilaterais devendo-se buscar a elaboração coletiva e democrática de todos os envolvidos no processo educativo: profissionais, crianças, pais e comunidades. Mais do que uma prescrição e um receituário do que se deve seguir ou não, o currículo deve explicitar valores e concepções relativas à infância, ao homem, à educação, à educação infantil, função da instituição, etc.

Ainda segundo a mesma autora, o currículo deve ir além do reproduzir, completar ou copiar o projeto mais amplo: todos os atores que fazem parte da prática pedagógica precisam se envolver e elaborar seus próprios projetos. A autora indaga: “Como podem os professores/educadores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar?” (KRAMER, 1997, p.11). Não é difícil constatar que o currículo, de grande parte das escolas, não foi elaborado por quem faz parte da prática escolar diária e construído para atender as necessidades reais da instituição. Não é raro identificar entre os professores, a idéia de currículo enquanto um documento pronto, imposto, vindo de cima para baixo, sem que haja discussão ou compreensão. Os professores tornam-se, assim, executores, quando são sujeitos da produção do conhecimento.

Nesse contexto, a elaboração e divulgação do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), foi considerado um avanço no tocante a trazer uma proposta para crianças pequenas, mas um retrocesso no sentido de legitimar práticas e concepções que se buscava superar, principalmente na escolarização precoce calcada nos mesmos encaminhamentos desenvolvidos no ensino fundamental. Esse fato se torna extremamente perigoso diante da precária formação, quando existe, dos profissionais que atuam diretamente com esse público. Para os pesquisadores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa e Educação (ANPED), o RCNEI apresenta vários indícios de uma proposta escolarizada marcadas pelas terminologias “emprestadas” do ensino fundamental como avaliação,

orientações didáticas, sala de aula, utilizadas indiscriminadamente para crianças de 0 a 6 anos. O texto dá indícios de uma concepção de educação infantil caracterizada pela extensão para baixo do ensino fundamental e não da primeira etapa básica da educação como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

É inegável que desde a mais tenra idade a criança tem contato com diferentes linguagens, entre elas a oralidade, a escrita e a matemática em situações não formais, como brincadeiras, jogos e práticas sociais diversas que envolvem o conhecimento de letras e números. Pode-se exemplificar o conhecimento infantil ao se notar que elas têm desenvoltura em lidar com conhecimentos tais como: idades, números telefônicos, endereços, canais de televisão em diferentes práticas sociais. Dessa forma, a presente pesquisa se volta para o currículo oficial da educação infantil procurando problematizar de que forma é abordada a questão do conhecimento adquirido pelas crianças em práticas sociais de leitura escrita, incluindo a matemática. Busca-se, por meio do diálogo travado entre diferentes autores, propor algumas discussões a partir dos questionamentos:

- Em qual contexto foi elaborado e quais as concepções estão presentes no referencial curricular nacional para a educação infantil?
- Qual ou quais as perspectivas e concepções de letramento/numeramento apresentados no RCNEI?
- O RCNEI trata o letramento de forma ampla ou em sua forma restrita de alfabetização (entendendo como codificação e decodificação)?
- O RCNEI busca desenvolver modelo autônomo ou ideológico de letramento?
- Quais as contribuições das discussões sobre o letramento/numeramento trazem e/ou poderiam trazer na reorganização de uma proposta curricular de educação infantil?
- O currículo oficial de educação infantil valoriza e incentiva o desenvolvimento das diferentes linguagens e formas de expressão adquiridos em variados contextos sociais além da escola?

Por meio desses questionamentos, desenrola-se o tema proposto desenvolvendo-se em torno de três temáticas básicas: currículo, educação infantil e letramento/numeramento. Tem-se, para tanto, como eixo norteador de discussão o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, ou seja, o RCNEI.

A pesquisa, constituída de um estudo de caráter documental, tem o propósito de indicar possíveis contribuições que a apropriação desses conceitos podem ou poderiam trazer à educação de crianças pequenas.

Entender como as crianças pequenas se expressam, que conhecimentos trazem consigo antes de serem inseridas na escola e de que modo se pode potencializar a sua comunicação e expressão sem ocorrer na didatização do brincar, respeitando a cultura infantil é a pretensão de teóricos e profissionais preocupados com a não escolarização

precoce dos pequenos. Falta, entretanto, dar uma identidade a este segmento, havendo uma tendência equivocada em tratar a educação infantil como um “cursinho” preparatório para o ensino fundamental, antecipando conteúdos de séries posteriores. É necessário buscar o reconhecimento da função pedagógica própria da educação infantil, as incoerências e generalizações que ocorrem por falta de conhecimentos específicos nessa área.

O presente projeto de pesquisa pretende discutir a concepção de letramento/numeramento abordada no currículo oficial de educação infantil, o RCNEI. A metodologia proposta é de abordagem qualitativa, na qual se tem a intenção, por meio da análise documental, de levantar os conceitos e implicações do letramento/numeramento presentes no RCNEI. Para tanto, a pesquisa está dividida em quatro capítulos, os quais visam subsidiar a discussão proposta.

O primeiro capítulo trata do conceito de currículo por meio da sua construção histórica, elucidando aspectos políticos e sociais que influenciaram a sua formatação. Discutem-se as mudanças de concepção e aplicação dos currículos, desde seu caráter puramente técnico-prescritivo atrelado exclusivamente à ordenação, à seleção e à hierarquização dos itens a serem repassados na escola, até se tornar campo de interesse e investigação de diferentes estudiosos da área de sociologia e educação. O currículo passou a ser fonte e objeto de estudos de pesquisadores que buscavam compreender a relação entre os processos de seleção/organização do conhecimento escolar e as relações entre as formas de controle social presentes na sociedade. Passa-se a ter “a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.” (MOREIRA, 1997, p. 15).

O capítulo dois aborda o início da escolarização de crianças de 0 a 6 anos, demarcando as questões políticas, sociais e históricas que influenciaram a sua formatação. Somente a partir dos anos 70, resultado das reivindicações feministas passou-se a investigar as crianças fora do ambiente familiar, ou seja, em ambientes coletivos de educação. “Com apenas 35 anos de vida este campo de conhecimento vem revolucionando teorias educacionais de ‘mão única’, centradas no ensino (e não na educação) e no professor que ensina alunos e alunas.” (FARIA, 2005, p.2). A discussão culmina nas propostas curriculares pensadas para a educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil. O documento é analisado desde a sua concepção, sob uma perspectiva crítica.

O terceiro capítulo trata do poder da escrita e a sua relação com as formas de dominação. O texto tem a intenção de desmistificar a neutralidade ou mesmo a idéia “incutida de significados positivos e superiores”, na qual se encontra revestida a alfabetização escolar: considerada a mais importante agência de letramento. Elucida-se, por meio dos aportes teóricos, o caráter social do letramento/numeramento, ampliando a sua esfera de atuação para além das organizações formais de ensino, atribuindo significado,

sentido e valorização ao letramento não escolarizado quebrando dicotomias como oral/escrito, letrado/iletrado. “O fenômeno de letramento, [...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregaram de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p.19)

A partir dos estudos realizados e das discussões travadas nos três primeiros capítulos, o quarto capítulo traz trechos e considerações do currículo oficial da educação infantil relativos aos eixos denominados no documento por linguagem oral/escrita e matemática. A intenção é discutir a concepção do letramento e numeramento presente no currículo oficial, assim como as implicações conceituais e práticas que o texto teórico pressupõe e encaminha no trabalho com crianças da pequena infância.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa suscite o debate em torno do currículo oficial para a pequena infância, trazendo contribuições no âmbito propiciar discussões da forma que os conceitos de letramento e numeramento contribuem ou poderiam contribuir na construção ou reflexão de uma proposta curricular que respeite e valorize a cultura infantil.

1. DELINEANDO DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

Neste capítulo, com base na revisão da literatura sobre a temática, efetua-se um breve panorama histórico, político e econômico da implantação e utilização do currículo escolar. A discussão tem início por meio da definição do termo currículo. Seqüencialmente, a partir do diálogo de diferentes autores, entre eles Moreira (1997) e Silva (1995), debate-se a inter-relação do currículo com o poder: como um campo de lutas em que mecanismos atrelam a sua formulação aos interesses do Estado e ou aos grupos dominantes, verificando como poder e dominação, estão inseridos no currículo escolar e de que maneira o mesmo contribui para a manutenção do *status quo*.

O que um currículo deve conter? O que determina a seleção de conteúdos apresentados no currículo? Ele é organizado e pensado nos interesses e desenvolvimento dos alunos? É utilizado a favor da emancipação individual e coletiva? São esses e outros questionamentos que vão permear o recorte sobre esse tema.

Segundo Moreira (1997) não há consenso na definição e no que se deve entender pela palavra currículo. Para o autor, as divergências refletem problemas complexos, pois o termo está relacionado a uma concepção cultural, histórica e determinada, que se refere a uma prática condicionada e a sua teorização. Dessa maneira, não se pode generalizar o conceito, porém, ainda segundo o mesmo autor, há duas definições mais usuais para o mesmo. A primeira, relacionada ao conhecimento escolar, o mostra atrelado à organização pedagógica e didática da escola, ou seja, relativo aos conhecimentos que devem ser aplicados e aprendidos pelos alunos; a outra utilização do termo, também bastante conhecida, é currículo enquanto conjunto de experiências vividas por uma pessoa.

Embora não haja uma única definição para a utilização do termo “currículo”, ele tem características passíveis de serem definidas para uma maior compreensão. Como bem explicita Moreira, o currículo: “Constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.” (1997, p.11).

Esta breve definição deixa evidente o caráter político e ideológico do currículo escolar para o autor, não estando, assim, o mesmo exclusivamente atrelado a questões acadêmicas e pedagógicas.

Antes mesmo da utilização da palavra currículo, a idéia de selecionar, organizar e planejar didaticamente determinados conhecimentos já era aplicada no campo da educação,

a *Didactica Magna* de Comenius, o *trivium* e o *quadrivium*¹ da Idade Média são exemplos desta proposta. O termo *curriculum* com as especificações e com o sentido que são conhecidos hoje, foi utilizado pela primeira vez por Dewey em 1902, em um livro intitulado: *The child and the curriculum*, mas o termo e a concepção apresentada por ele não obtiveram grande projeção. A notoriedade do conceito só foi explicitada em 1918, por meio do livro de Bobbitt, *The curriculum*. Para Silva (2002), o termo passou a ser difundido na literatura norte-americana, influenciando posteriormente os países europeus, e fazendo com que surgisse, posteriormente, um campo especializado de estudos.

Diferentemente de Dewey, na concepção de Bobbitt a respeito de currículo via-se o uso do mesmo atrelado à homogeneização e à massificação. O autor propunha que a escola funcionasse nos moldes das indústrias e, dessa maneira, “queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa quais são seus objetivos” (SILVA, 2002, p. 23). Bobbitt vinculava a vida escolar e o currículo ao futuro profissional, assim, segundo ele, era necessário pesquisar e mapear as habilidades necessárias para o desempenho de diferentes ocupações. Nesse sentido, a função do currículo era a de garantir que fossem desenvolvidas as habilidades necessárias para o desempenho de uma futura profissão, envolvendo inclusive formas de verificação do aproveitamento ou não do que deveria ser aprendido.

O currículo, para Bobbitt, caracterizava uma atividade puramente organizacional, burocrática e mecânica, seguia a visão tecnicista e direcionada aos interesses do modelo econômico vigente, buscava estabelecer padrões e normatizações. “Currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino.” (MOREIRA, 1997, p. 13).

Nessa perspectiva, percebe-se uma abordagem formal caracterizada por meio da formatação de objetivos educacionais mais amplos, centrados na ênfase da seleção, da ordenação e da hierarquização dos conteúdos para a composição do currículo eficiente as futuras exigências do mercado de trabalho.

1.1 Democratização do ensino sinônimo de reforma curricular?

A democratização do ensino no Brasil, assim como em outros países, esteve associada à revolução industrial e diferentemente do que pregavam os políticos em seus

¹ *Trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astrologia, geometria, música e aritmética), faziam parte do currículo Clássico humanista da educação universitária da Idade Média. A partir da democratização da escola o que fazia parte das disciplinas do currículo clássico ficou restrito à escolarização secundária de acesso à classe dominante, em função da “inutilidade” para a vida moderna e as atividades laborais.

discursos demagógicos, o principal objetivo não era difundir a cultura escolar para o povo, mas instrumentalizar os estudantes, futuros profissionais, para atender o mercado de trabalho de maneira pacífica e obediente.

De acordo com Souza (2000), a proposta de Rui Barbosa, apresentada ao Parlamento brasileiro em 1883, era a de reformular o sistema educacional por meio da metodologia e da proposta curricular. Muitas das propostas apresentadas foram importadas de modelos norte-americanos e europeus, os quais eram vistos como países desenvolvidos e civilizados. A reforma, entre outras características, valorizava o conhecimento científico tido como inquestionável em detrimento das crenças religiosas que até então influenciavam diretamente a educação. Conhecimentos ditos úteis, de natureza social, moral e cívica substituíram a cultura literária no ensino primário. Dessa forma, este último, passou a tratar das habilidades que poderiam ser aplicadas no futuro trabalho, enquanto, o ensino médio, restrito às elites, aprofundava os estudos na cultura humanística ou clássica-literária e na cultura moderna. Para Souza,

Esse currículo representou uma profunda transformação na cultura escolar, isto é, a substituição de uma escola fundamentada no ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã, por uma escola pautada na educação do corpo, na ciência, nos valores morais e cívicos e nos saberes instrumentais para o trabalho. A conformação dessa cultura escolar ampliada foi fruto de um longo e conflituoso processo de escolarização de saberes oriundos de fontes diversas. (2000, p.25)

No projeto de reformulação curricular, segundo Souza (2000), foram privilegiados os conteúdos que melhor atendiam às finalidades de modernização do país, e propiciavam um condicionamento aos estudantes para que seguissem as normas e regras impostas de forma pacífica e consensual. A incorporação da educação física, por exemplo, tinha finalidades morais e sociais, pois objetivava disciplinar o corpo, além de cultivar valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria. As aulas de ginástica tinham objetivos diferenciados para o sexo feminino e masculino: para os meninos eram desenvolvidos exercícios militares, já para as meninas, as atividades propostas tinham a intenção de garantir a doçura, a elegância e harmonia das formas femininas, pensando na mulher como futura reprodutora e “cuidadora dos filhos da pátria”. A cultura musical objetivava acentuar os valores cívico-patrióticos. O desenho passou a fazer parte do currículo, pois era visto como uma habilidade técnica-profissional valorizada nas indústrias. O ensino da matemática relacionava-se apenas à aplicação e utilidade do cálculo, sendo refutado o trabalho abstrato que não fosse funcional.

Para muitos autores da época, a ciência era o conhecimento que melhor revelava o sentido do progresso e da sociedade civilizada, pois estava relacionada ao desenvolvimento econômico e ao progresso industrial, sendo um conhecimento útil e validado, cujas verdades podiam ser aplicadas à vida prática. O ensino da História focava a pátria como núcleo, dessa maneira, a disciplina tornava-se um meio útil para o

desenvolvimento de sentimentos de patriotismo. Os fatos históricos apresentados aos alunos eram apenas os que exaltavam o sucesso nacional: fatos memoráveis para impressionar as crianças. “Além de preparar os alunos para a indústria, as novas disciplinas introduzidas ao currículo também tinham uma finalidade ideológica explícita cimentar a ordem social desigual vigente.” (SOUZA, 2000, p. 23)

A educação moral e a educação cívica foram, também, incluídas no programa escolar. A concepção de educação moral em apreço pôs em evidência a secularização da moral de natureza cívica em substituição à moral religiosa. Convinha, pois, desenvolver sentimentos e hábitos, cultivar valores morais desejáveis, tais como: respeito à ordem, disciplina, abnegação, tolerância, amor ao dever, apreço ao trabalho, frugalidade, o bom emprego do tempo, probidade, sinceridade, autocontrole, decência, lealdade, caridade, amor à pátria. Para tanto, o melhor método seria o exemplo, a ação prática do mestre: o caráter, a ação pessoal do mestre, é o eixo, é o segredo irresistível de toda a educação moral. (Ibidem, p. 23-24).

Questões ou temas sociais, durante o regime militar, foram incorporados ao currículo com uma intencionalidade muito clara: a educação moral e cívica, respaldadas em valores patrióticos pautados na obediência e passividade.

1.2 O poder do currículo oculto

Na década de 60, em meio a mudanças sociais e políticas em todo o mundo, como por exemplo o movimento feminista; a liberação sexual; os movimentos de contracultura entre outros, surgiram teorizações que discordavam do modelo e estrutura tradicionais da Educação. O currículo começou a ser foco de discussões e estudos de diferentes teóricos que abordavam as características políticas e sociais implícitas a eles e também as transformações na sua forma de conceber e aplicar. Afloraram teorias críticas que, diferentemente das teorias tradicionais, restringiam-se a verificar como fazer, buscavam compreender o que o currículo faz e os reflexos dele na sociedade, via-se assim que enquanto o currículo para a teoria tradicional era aplicação e aceitação, já para a teoria crítica era fonte de análise e questionamentos.

Pelo fato de o currículo ser um instrumento que seleciona e privilegia um conhecimento em detrimento do outro, ele está intimamente relacionado ao poder. Para Silva

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (1995, p.200)

Já para Apple (*apud* SILVA, 2000, p.2002)

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] o currículo não é organizado através de um processo de

seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é o conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Estudiosos da teoria crítica de currículo difundiram e aprofundaram a pesquisa do chamado “currículo oculto”. Diferentemente do currículo formal, que é apresentado e explícito, o currículo oculto, apresenta normas e valores implícitos que são transmitidos pela escola. É o que a escola trabalha de maneira subliminar, sem o conhecimento consciente dos alunos e até mesmo dos professores. Novamente, afirmava-se que o conhecimento incidental poderia, e ainda o pode, contribuir mais para a socialização, instauração de normas e atitudes que moldam o comportamento esperado pela escola e pela sociedade, agindo com mais eficácia que o conteúdo formal. (APPLE *apud* MOREIRA, 1997).

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial e explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. De acordo com Silva

[...] para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e as pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças da classe operária aprendem atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais [...]. (2002, p.78)

Rituais presentes no cotidiano escolar e características estruturais da sala de aula e da escola fazem com que os alunos, os futuros trabalhadores, mais do que aprenderem o conteúdo explícito, incorporem hábitos, atitudes e comportamentos bons e desejáveis para a continuidade pacífica das relações sociais no trabalho aos moldes capitalista. Ainda de acordo com Silva,

[...] através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo momento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador que necessita. (2002, p.33)

Segundo Silva (2002), tanto atitudes relativas ao trabalhador subordinado como obediência, passividade, assiduidade, quanto atitudes dos trabalhadores que irão assumir cargos de liderança, como capacidade de comandar, formular planos, criar estratégias, são delimitados e reforçados na escola. Mas como a escola faz a seleção entre comandados e comandantes?

A produção de resultados desiguais do sistema educacional, ocasionando o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária, foi fonte de preocupação e investigação de diferentes estudiosos sobre o papel do currículo no processo de reprodução cultural e social. O currículo da escola está baseado na cultura dominante e é transmitido através do código cultural dela, sendo facilmente compreendido pelas crianças dessa mesma classe, pelo fato de ser apreendido nas relações familiares e fazer parte do seu cotidiano. Estranho é o código para as crianças das classes dominadas, essa relação é marcada pelo desuso e pela falta de intimidade até mesmo da linguagem utilizada, o que acarreta o fracasso, além exclusão pela incompreensão. (BOURDIEU *apud* SILVA, 2002).

Silva afirma que,

As crianças e jovens das classes dominantes vêm seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. (2002, p.35)

Cria-se um ciclo vicioso de manutenção e permanência da sociedade capitalista, que está vinculado a mecanismos encarregados de reproduzir e garantir que o *status quo*. Para o autor, a escola assim como a mídia, a família e a religião, funcionam como um aparelho ideológico do estado. Althusser compreende a escola, como o aparelho ideológico central, pois atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. O currículo é, também, responsável por essa influência e condicionamento ideológico atuando de forma discriminatória, afinal, de maneira implícita garante o processo de reprodução social². (ALTHUSSER *apud* SILVA, 2002). A escola, para Silva,

[...] inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a mandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças da classe dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (p. 32)

Dreeben (*apud* SILVA, 2002 p.78) afirma que,

[...] a escola, através do tratamento impessoal que, em contraste com a família, ela proporciona, ensina a noção de universalismo necessária ao perfeito funcionamento das sociedades “avançadas”. Em direção contrária, nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista.

² Embora haja uma diferenciação e um foco dado a cada capítulo, até então tratados nesta pesquisa, é possível identificar que em todos perpassam os mecanismos pelos quais a sociedade capitalista se utiliza em prol da instauração e manutenção dos seus interesses.

Está implícita na noção de currículo oculto, “[...] a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto.” Ainda de acordo com Silva, somente a consciência pode permitir alguma possibilidade de mudança, ou seja: “Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma desarmá-lo.” (SILVA, 2002, p. 78).

1.3 Currículo e possibilidades

O currículo é visto pela maioria dos educadores como pronto e indiscutível, sendo raramente alvo de discussões. Cabe aqui o questionamento, para quem e por quem o currículo é formulado? Para Silva (1995, p.189) o currículo é pensado e desenvolvido para um homem muito particular: “cartesiano, unitário e centrado, [...] macho, branco e europeu.” Caracterizando assim, a hegemonia de um currículo machista, racista e etnocentrista que reproduz e reforça o domínio masculino, branco e da cultura ocidental. Segundo o autor, é necessária não apenas a convivência figurativamente harmônica entre as diferentes culturas e raças, mas, também o respeito e a representação das mesmas no currículo, promovendo assim, um verdadeiro multiculturalismo.

A educação institucionalizada e a aplicação de um currículo homogêneo atrelam-se ao controle e à regulamentação ajustados à demanda e expectativa do mercado. As escolas e seus currículos servem, mesmo sem os agentes principais “alunos e professores”, terem consciência, aos interesses empresariais ditados pelo capitalismo, promovendo a produção e reprodução de identidades sociais moldáveis aos interesses políticos da classe dominante. Para Silva,

A nova direita tem um plano muito claro para a educação e para o currículo. [...] introduzir no interior da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulações próprios da esfera da produção do mercado com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais. (1995, p. 186)

Giroux (*apud* SILVA, 2002) é contrário ao determinismo econômico das teorias da reprodução; para o autor, escola e currículo podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. Currículo e escola devem proporcionar a participação, a oposição e a resistência, promovendo discussões democráticas. Para tanto, os professores também precisam atuar, não como técnicos e burocratas, mas cidadãos críticos e questionadores, ativamente envolvidos no processo de emancipação e libertação. Para Giroux “É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder de exercício pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder de controle.” (SILVA, 2002, p. 54).

Para Silva (1995) as experiências proporcionadas pela escola e pelo currículo não estão em sintonia com o mundo social transformado pela emergência de novos movimentos sociais. Segundo Silva,

No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe. (1995, p.185)

Nessa perspectiva, a escola e o currículo isentam-se de tratar temas e questões atuais e polêmicos como, por exemplo, a “cultura de massa”. Para Silva (1995, p.200), “o currículo deveria provavelmente incluir formas de desenvolver uma apreciação crítica da ideologia da mídia e da cultura popular, ancorada possivelmente em capacidades e habilidades mais próprias da cultura escrita e impressa.” Porém, se o contrário acontece, a cultura de massa é vista como algo superior e assim como a escola, busca a institucionalização de valores e normas, moldando comportamentos. Ainda segundo Silva,

[...] o currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. Como tal, o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pelas novas mídias demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contracorrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais – formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. Mistificação... (1995, p.200)

Freire (*apud* SILVA, 2002) critica o currículo resumindo-se ao papel de preenchimento da carência. Para o autor, as relações pedagógicas e educativas são marcadas pela falta de diálogo. A informação e o conhecimento são unilaterais. Essa relação subtende e compreende o aluno como passivo e receptor, ausente de conhecimento e cultura, enquanto o professor atua nessa relação como o único detentor do saber. Freire designou esse tipo de abordagem como “educação bancária”, ou seja, uma visão que, segundo Silva,

[...] concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. (2002, p.59)

Contrário à educação bancária, Freire valorizava a “cultura popular” como um conhecimento legítimo, o qual deveria fazer parte do currículo escolar. Nessa perspectiva, a experiência do educando seria fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” para constituir o “conteúdo programático” do currículo, que para Silva,

Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente

desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. (2002, p.59)

Moreira (1997) entende o posicionamento crítico como fundamental, porém expõe a necessidade de evitar a crítica pela crítica e a obrigação da busca da linguagem e da possibilidade de ação para um futuro melhor. Reiterando o mesmo posicionamento, Giroux (*apud* MOREIRA, 1997, p.25) afirma,

[...] um discurso revitalizado da democracia não se deve basear exclusivamente em uma linguagem crítica que, por exemplo, limite o seu foco nas escolas à eliminação das relações de subordinação e desigualdade. Essa é uma preocupação política importante, mas lastimavelmente incompleta tanto em termos teóricos como políticos. Como parte de um projeto político radical, o discurso da democracia também necessita de uma linguagem da possibilidade, que combine uma estratégia de oposição com uma estratégia de construção de uma ordem social. Tal projeto representa tanto uma luta pela tradição histórica como pela construção de novo conjunto de relações sociais entre o sujeito e a comunidade mais ampla.

Um currículo que busque a emancipação não é caracterizado por uma consciência homogênea e unitária, mas ao contrário, deve prever e promover a diferença, entendendo a heterogeneidade como atributo fundamental na promoção da igualdade social. Dessa maneira, escola e currículo podem ser utilizados para o trabalho contra a luta e para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação. Para Mazzi (*apud* MOREIRA, 1997, p.11) “toda e qualquer iniciativa na escola e no currículo deve integrar um projeto emancipatório voltado para a construção de uma intersubjetividade livre, para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação.”

Para Moreira se o objetivo da educação for à busca da justiça e igualdade,

[...] é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão do futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social. (1997, p.25)

O presente capítulo apresentou em seu aspecto geral, fundamentação teórica sobre currículos, com o intuito de subsidiar o debate que envolve o problema apontado nesta dissertação. Dessa forma, após a abordagem ampla sobre o tema, pretende-se no capítulo seqüente focalizar as discussões nos estudos pertinentes ao currículo de educação infantil.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS QUE PERPASSARAM A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pretende-se abordar, neste capítulo, os estudos pertinentes ao currículo direcionado à educação infantil, com o objetivo de discutir em uma abordagem histórico/social o seu processo de construção. O texto tem início por meio da abordagem histórica sobre a constituição das primeiras escolas destinadas a crianças de 0 a 6 anos, posteriormente a discussão trata da formação do currículo destinado a essa faixa etária. Além de abordar aspectos históricos, o texto pretende levantar e discutir quais interesses sociais e políticos perpassaram a formulação e implantação do currículo oficial.

2.1 A escolarização das crianças de 0 a 6 anos

A maior ênfase das propostas institucionais até o século XIX foram direcionadas às crianças dos 7 aos 14 anos. Segundo Kuhlmann (2004), ao final do século XIX, começava-se a reconhecer que as crianças menores poderiam aprender e ser educadas em instituições coletivas. Um movimento que começou por retroceder à faixa dos 4 aos 6 anos, para depois incluir o período dos 0 aos 3 anos.

Segundo Gomes (2005), na Europa e nos Estados Unidos, surgiram alguns programas com a intenção de retirar as crianças das ruas e das fábricas, criando-se lugares de abrigo e cuidado para a classe pobre. Essas instituições tinham cunho apenas assistencialista com o objetivo de suprir os cuidados que seriam atribuídos à família. As primeiras instituições utilizadas para cuidar das crianças, para as mães operárias trabalharem, foram os asilos. Os asilos existiam desde a época medieval para atender desvalidos, pobres, loucos e crianças órfãs. Eles ficaram conhecidos como casas de guardar, porque tinham o intuito apenas de “olhar” as crianças filhas enquanto as mães trabalhavam. Pode-se dizer que os asilos foram os precursores do que ficou conhecido posteriormente por creche.

Instituições destinadas a atender as crianças pobres, as creches, tinham por objetivo suprir as necessidades como alimentação e saúde. Hábitos de higiene eram ensinados com o objetivo de reduzir o índice de mortalidade infantil: altíssimos na época, devido às más condições de higiene e cuidados às quais as crianças eram submetidas. Para Didonet (*apud*

ROCHA³, 2008), “enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos [...] numa instituição que deles cuidasse...”

Em 1840, o alemão Friedrich Fröbel criou o primeiro jardim de infância. Diferentemente das creches que propunham um trabalho assistencial, os jardins de infância de Fröbel, tinham uma proposta educacional. Surgia a distinção entre creche e jardins de infância, enquanto a primeira atenderia as crianças pobres, em tempo integral com caráter apenas assistencialista a segunda era destinada às crianças cujas famílias possuíam maior poder aquisitivo, tendo foco pedagógico com atendimento apenas em um período do dia. Por meio das idéias de Froebel⁴, inicia-se na Europa e nos EUA uma nova visão e concepção de escola de educação infantil. Essas idéias deram início ao pré-primário ou pré-escola, vinculadas ao programa compensatório. Este programa tinha como objetivo compensar as dificuldades enfrentadas pelas crianças pobres na sua escolarização, pois se acreditava que, o fracasso enfrentado por estas crianças estava associado à falta de cultura das famílias de que advinham. A intenção era preparar as crianças para o ensino fundamental, oferecendo mais do que assistência social. As mudanças relacionadas à escolarização tiveram reflexos nos países sul-americanos, porém em épocas diferentes.

O Brasil sofreu grande influencia européia e norte-americana no que diz respeito à educação das crianças, porém a história da infância e da sua escolarização é marcada por especificidades e peculiaridades culturais, também influenciadas pela colonização e pelo sistema escravocrata.

Posteriormente às rodas dos expostos (primeiras instituições de assistência às crianças abandonadas), os asilos foram os locais, que além dos idosos e enfeitados pela família, abrigavam também as crianças. Com a mudança do sistema econômico e com a entrada da mulher no mercado de trabalho, formaram-se agregadas aos asilos, as salas de asilos: copiadas do modelo francês, que posteriormente ficaram conhecidas como escolas maternais. Para Rocha (2005), assim como na Europa e nos Estados Unidos, essa nova instituição foi criada principalmente com o objetivo de dar suporte às mães que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. A concepção de assistência à infância deveria prevenir doenças, promover a formação moral e educar para o controle da vida social.

Alarmanes índices de doenças e debilidade afetavam o Brasil e outros países, atingindo principalmente as crianças pequenas expostas ao grande índice de mortalidade. Neste cenário, médicos-higienistas, buscaram estratégias a serem implementadas em instituições que atendessem as crianças, tais como escolas-hospitais, clínicas escolares, creches, criançários. As mesmas tinham o intuito de atuar preventivamente no diagnóstico

³ Texto disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>; março de 2008.

⁴ As idéias de Froebel foram utilizadas de maneira inadequada e, muitas vezes de forma reducionista quando na aplicação do programa compensatório.

das enfermidades, prevenção e correção dos casos mórbidos: na manutenção do estado da saúde, o que era visto como um “dever patriótico de regeneração da raça brasileira”. (ROCHA, 2005, p. 65).

A casa das famílias de classe baixa figurava no discurso médico-higienista, como causa dos males que afetavam as crianças desde os primeiros anos de vida, sendo considerados um meio degenerado e inóspito para o desenvolvimento infantil. Ignorância, pobreza e doença articulavam-se no diagnóstico da população carente e estampavam-se nos corpos infantis examinados pelos médicos higienistas, assim as instituições voltadas para o atendimento infantil tinham como principal objetivo prevenir carências, deficiências, faltas e debilidades dos efeitos de um meio pobre e ignorante no desenvolvimento infantil. “Os jardins de infância, concebidos como espaços de higienização e assistência à infância pobre, deveriam voltar-se para o atendimento das crianças em idade pré-escolar” com um importante papel na prevenção de doenças.” (ROCHA, 2005, p. 65).

Configuravam-se assim, as primeiras instituições para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos no Brasil: voltadas para o atendimento e para suprir as necessidades caracterizadas pela falta e carência oriundas da pobreza, buscavam a “recuperação” dos “filhos da pátria”, para que futuramente as crianças pudessem ser úteis ao país. Isso em uma época e em um panorama político/social, marcados pelo regime militar, em que o progresso do país passava a ser associado à formação de gerações sadias e aptas para o trabalho. Assim, a prevenção de doenças e os cuidados com a primeira infância caracterizavam a formação de corpos sadios e produtivos, aptos a responder às exigências do mercado de trabalho que estava se formando. Além da preocupação com a sobrevivência das crianças, as creches também tinham a intenção de incorporar no cotidiano das mesmas regras de comportamento para o convívio pacífico e obediente em sociedade. Rocha afirma que,

Assistência, higienização e moralização compõem algumas das facetas dessa intervenção sobre a infância pobre que, compartilhando dos propósitos que orientam o amplo movimento em defesa da infância, desde o final do século XIX, procurava redimi-la para o trabalho produtivo, forjando um futuro de prosperidade para o país anunciando a boa-nova da possibilidade de constituição do Brasil em nação moderna, à altura dos países civilizados. (2005, p.81)

Em 1875 o médico Menezes Vieira criou o primeiro jardim de infância no Brasil, porém, o mesmo era destinado apenas à classe média e à alta sociedade carioca. Como na Europa e nos EUA, escolas e pré-escolas se desenvolveram com a proposta de um atendimento educativo destinado às classes médias e altas, enquanto as creches estavam voltadas ao assistencialismo para famílias desfavorecidas financeiramente. Esse quadro configura-se uma nova distinção entre as “crianças burguesas” e as “pobres”, pois enquanto os filhos da burguesia eram cuidados e educados no seio familiar, as demais eram colocadas em verdadeiros “depósitos de crianças”. Porém esse assistencialismo denota mais que ajuda

social, para Faria (2002, p.69), ele “manipula a autonomia, cria a dependência e a submissão. Para a autora, a creche tinha a intenção de disciplinar para o tempo e ritmo do capital”. Ou seja, “a creche criava padrões e ditava comportamentos importantes para a domesticação do operário do futuro, garantindo assim a manutenção de quem já está no poder”.

Até a década de 30, segundo Pinazza (2005), muito pouco havia se publicado, debatido e proposto para a educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. As propostas pedagógicas de Pestalozzi e Froebel foram inspiradoras para educadores e teóricos que tentavam implantar uma Pedagogia renovada. O contato com as concepções de ambos os autores, Pestalozzi mais dirigido ao ensino fundamental e Froebel para o ensino infantil, foi apropriado de maneira reducionista e as transposições de idéias ocorreram sem o devido aprofundamento de questões conceituais, gerando equívocos tanto na concepção quanto na aplicação. Assim, no Brasil, a proposta de uma pedagogia renovada para crianças pequenas se perdeu na estreiteza interpretativa de seus ideais originais, não se concretizando. Pinazza em suas pesquisas sobre as práticas nos jardins de infância paulistas constatou que as técnicas propostas eram centradas no desenvolvimento intelectual atuando como meio preparatório para a escola. Segundo a mesma autora, a forma como as idéias de Froebel foram apropriadas no Brasil e em outros países do mundo “fez com que o jardim-de-infância se aproximasse do ensino escolar e tivesse sua prática reduzida aos dons e ocupações e, por conseguinte, distanciada dos princípios originados.” (PINAZZA, 2005, p. 99)

Novamente, repetia-se no Brasil o que aconteceu na Europa e EUA, a creche teria apenas função assistencialista e filantrópica enquanto as pré-escolas públicas, em números reduzidos, copiavam o modelo escolar e direcionavam o trabalho para a alfabetização.

As pesquisas de estudiosos, entre eles Vygotsky e Piaget, que se dedicaram a estudos relacionados ao modo de pensar, interagir, desenvolver e comunicar das crianças pequenas, fez com que a educação infantil começasse a delinear sua identidade e garantisse algumas especificidades.

Somente a partir da Constituição de 1988 a vinculação das creches e pré-escolas passa a ser de competência de órgãos educativos, ou seja, a Secretaria de Educação e não mais à Assistência Social e à Secretaria da Saúde, caracterizando-se como um marco para o início de uma nova concepção e a construção de uma identidade educativa e a superação do caráter assistencialista. Instituições externas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) recomendaram propostas educacionais que compensassem as carências da infância, implementando um modelo de educação infantil em massa. A educação infantil passou a ter três modalidades: creches, pré-escolas e classes alfabetizadoras.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1959 e em 1989 a Convenção Mundial dos Direitos das Crianças foram marcos para a discussão e debate sobre a infância, demonstrando o início de uma atenção voltada especialmente às crianças desta faixa etária. A constituição brasileira de 1988 passava a garantir o atendimento a crianças de 0 a 6 anos⁵. Neste documento garante-se o direito a educação gratuita e de qualidade para crianças da educação infantil em creches e pré-escolas.

Porém, somente em 1996, a LDB reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e específica que teria como finalidade,

O desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

A partir da aprovação e da implantação da LDB, a educação infantil deixou de ser vista apenas como um meio que liberava a mulher para o mercado de trabalho. Segundo Faria,

[...] as crianças de 0 a 6 anos têm direito de serem educadas fora de casa, fora da esfera privada da família, em ambientes coletivos, na esfera pública, por profissionais formados, que não dão aulas, no entanto com intencionalidade educativa para além do espontaneísmo, sem acelerar o crescimento infantil, mas que (des) organizam o espaço e o tempo para as crianças produzirem entre elas as culturas infantis. (2005, p.2)

Embora os olhares e a preocupação com a qualidade da educação infantil tenham se intensificado nas últimas décadas, (o que se deve a maior participação feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento do estímulo e atenção especializada a essa faixa etária), mesmo com maiores discussões e mais atenção acerca deste segmento da educação, ainda há carência de vagas e principalmente deficiência no atendimento, o qual nem sempre pode ser designado como sendo de qualidade.

Dados levantados por institutos e pesquisas como o Censo Educacional do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a Pesquisa Nacional por amostra em domicílio (PNAD) e a Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constataram que há muitas pré-escolas e creches que funcionam sem registro. Também que as vagas das creches e pré-escola são principalmente ocupadas, comparativamente, pela classe de maior poder aquisitivo em relação a famílias que têm renda inferior a meio salário mínimo (*per capita*). Para Barreto, “apesar da expansão dos últimos anos, o acesso à educação infantil ainda deixa muito a desejar, especialmente quando se considera que as crianças de famílias de renda mais

⁵ A lei número 11.114 de 2005, estabelece que o ensino fundamental passa de 8 para 9 anos, incorporando agora, o último ano da educação infantil. Assim, a educação infantil passa a ser realidade para as crianças de 0 a 5 anos, e não mais 6 anos, como aparecem em várias citações não atualizadas ainda em relação à nova diretriz.

baixa estão tendo oportunidades muito menores que as de nível socioeconômico mais elevado.” (1995, p. 10).

Diante da grande crítica ao modelo assistencialista *versus* a missão educativa, muitas instituições têm organizado sua programação em torno da antecipação de atividades pedagógicas, aplicando arbitrariamente atividades próprias do ensino fundamental à educação infantil. Equivocadamente, torna-se cada vez mais comum a negligência do cuidar, visto de forma pejorativa. No combate à assistência, para a qual há uma tendência errônea em desprezar, são esquecidos os cuidados necessários a essa fase, e principalmente, de considerar as especificidades da criança hoje, sem a intenção na formação de um futuro profissional, ou então de prepará-la para o ensino fundamental por meio de antecipação de “conteúdos”, mas de considerar sua criatividade, formas de expressão e comunicação.

Para Kuhlmann, “a polarização entre assistencial e educacional opõe à função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (2005, p.60). De acordo com o mesmo autor, é necessário considerar que as instituições de educação infantil têm como característica e atribuição intrínseca ao seu funcionamento o desempenho, o cuidado e a atenção com as crianças que a freqüentam e sendo assim assistir, cuidar, guardar não se caracteriza um desvio no proporcionar uma educação de qualidade. Porém atualmente, a polarização entre assistência e educação está sendo superada. O autor argumenta que “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida.” A criação de instituições destinadas ao atendimento de crianças oriundas de famílias carentes e o assistencialismo configura-se como uma proposta e uma concepção educacional pautada na submissão tanto das crianças como das famílias. O jargão que utiliza a educação como sinônimo de emancipação, para esse público tem função inversa. Para o mesmo autor, “A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN, 2005, p. 54).

Barreto (1995) evidencia como um dos grandes problemas na educação de crianças da educação infantil é a falta de clareza e de consistência em certas concepções. Outro fator determinante é a falta de qualificação do corpo docente. Segundo pesquisas realizadas pela autora, muitos educadores não possuem formação adequada. Esses fatores levam à excessiva escolarização do atendimento na educação infantil incluindo espaços, atividades e equipamentos inadequados à faixa etária. É necessário pensar a educação infantil não como uma preparação antecipatória do ensino fundamental, mas com características e identidade próprias. Os resquícios de uma formatação de instituição escolar, sem identidade acarretam a construção de currículos impróprios ou mesmo a falta deles.

Diante da situação descrita surgem questionamentos como: o que é tratado na educação infantil? Quem e o que define o que e como será tratado? Há um currículo próprio para essa faixa etária? Há realmente a intenção de antecipar os “conteúdos” do ensino fundamental? Há um documento curricular oficial para esta faixa etária?

2.2 Educação Infantil e Currículo

Em 1999, a primeira proposta curricular em âmbito nacional para a educação infantil, o RCNEI, foi colocado em circulação. Esse documento foi elaborado entre os anos de 1997 a 1998 e integra o documento, formulado um ano antes para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacional, ou então os PCNs como são conhecidos. Ambos foram elaborados sob os auspícios do Ministério da Educação.

O RCNEI é um documento composto por 3 volumes denominados: introdução, formação pessoal e social e conhecimento de mundo. O primeiro volume traz informações de âmbito mais geral: faz uma retomada sobre creches e pré-escolas no Brasil e apresenta concepções sobre criança, educação, instituição de educação infantil e seus profissionais. Esse volume apresenta ainda os objetivos gerais para a educação infantil e a forma como foram organizados os dois outros volumes.

O volume 2 tem como conteúdo as questões relativas à formação, tratando dos processos relativos à constituição da *identidade* e da *autonomia* pelas crianças. Aborda superficialmente temas como a construção de vínculos, a sexualidade, a aprendizagem, a imitação, o brincar, a organização do espaço e do tempo entre outros temas com orientações didáticas para o professor. O volume 3 é composto pelos seguintes eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Os dois últimos volumes trazem sugestões de trabalho para serem desenvolvidos com os alunos a partir de cada eixo de trabalho, os subtítulos são comuns e iniciam com a criança e sua relação com o eixo em questão, exemplo: a criança e o movimento, a criança e as artes etc.; em seguida, são apresentados os objetivos; os conteúdos; as orientações gerais para o professor “que envolvem sempre a organização do tempo e do espaço e algumas orientações específicas relativas ao trabalho naquele eixo - chamadas, via de regra, de orientações didáticas; e observação, registro e avaliação formativa.” (BUJES, 2002, p.24). Ao total dos três volumes são 468 páginas, que têm a finalidade orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos e a avaliação, direcionados as crianças de 0 a 6 anos em seus aspectos curriculares.

Embora seja inédito e considerado por muitos um avanço a elaboração de um documento cujo foco principal seja a criança pequena, cabe levantar e questionar, em que condições sociais, históricas e políticas esse material foi elaborado. Para atender quais interesses? O RCNEI contribuiu e/ou contribuiu para a qualidade de educação infantil, por quê? Esse documento reconhece a criança e suas especificidades?

2.3 Aspectos políticos que determinaram a formulação do RCNEI

O primeiro aspecto que deve ser considerado na formulação dos RCNEI é que esse documento foi pensado e elaborado sem considerar os estudos, reflexões e considerações que vinham sendo elaboradas pela Coordenaria Geral da Educação Infantil (COEDI), grupo financiado pelo Ministério da Educação que desenvolveu entre 1993 e 1998 estudos e trabalhos pertinentes a esse segmento. A mais importante obra desenvolvida pela COEDI, foram os “Critérios Para o Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança” (MEC, 1998, p. 56, vol. 3), mais conhecidos como “caderno azul” ou “cadernos das carinhas”. Os cadernos eram conhecidos assim, pela característica já presente na capa desse material, que tinha cores diferentes e era ilustrado com desenhos de rostos de crianças, que buscavam representar a diversidade brasileira. O seu conteúdo abordava a política para a educação infantil.

Diante desse contexto, surge o primeiro questionamento: por que o RCNEI foi formulado sem considerar esses materiais, estudos e mesmo teóricos que estavam trabalhando em prol desse tema? Será que o material elaborado pela COEDI não atendia às expectativas do governo? Por quê? Qual foi a real motivação para a elaboração dos RCNEI?

A resposta à primeira questão talvez seja compreendida por meio da citação de um pequeno trecho de um dos textos produzido nesses “cadernos” o qual expõe as carências e dificuldades no atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Segundo Machado (*apud* PALHARES, 2005, p.7, grifo do autor),

[...] em síntese, a expansão em curso vem ocorrendo com um atendimento de qualidade deteriorada. Temos problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, temos uma gama de situações que estão exigindo um urgente ordenamento do **esforço público** e da sociedade civil em benefício da criança.

Os textos expunham o diagnóstico da área tanto de ordem financeira, ou seja, falta de recursos e de profissionais habilitados, o que prejudicavam um atendimento de qualidade a crianças de 0 a 6 anos.

Para Kramer (1994) a suspensão do material (“as carinhas”), segundo a autora a mais importante contribuição do MEC à educação infantil, foi determinada pela divergência entre os integrantes da COEDI, que buscavam uma política nacional de educação infantil e de formação de seus profissionais, e os consultores do MEC, que pretendiam definir parâmetros curriculares para todos os níveis do ensino da educação básica. De acordo com Cerisara (1999) o fato da educação infantil não possuir um documento curricular não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos adequados para a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Esta divergência acarretou a troca da coordenaria da COEDI, a suspensão do material e a criação do RCNEI. De acordo com Kramer, esse material foi e é “alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação.” (1997, p.5)

O documento, além de ignorar a produção teórica, pesquisas e documentos produzidos pelo próprio MEC, o que já caracteriza uma incoerência, para Campos (2002), também possui um outro objetivo, seguir as reformas implantadas em toda a área educativa no país, gestadas pelas políticas do Banco Mundial. A partir das leituras dos documentos internacionais, segundo a autora, é possível compreender a consonância e aplicação das diretrizes de organismos internacionais, em especial, UNESCO, CEPAL e Banco Mundial.

2.4 A primeira versão do RCNEI

Em fevereiro de 1998, a versão preliminar do RCNEI foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre ele. Formou-se pela Anped um grupo para debater o assunto e fazer a análise desses pareceres.

A partir desta iniciativa, Faria e Palhares (1999) organizaram um livro com o objetivo de socializar o debate em torno do tema. O documento foi alvo de várias críticas pelos pareceristas⁶, das quais, algumas questões serão apresentadas.

Palhares (2002) defende a leitura e aprofundamento do RCNEI, porém identifica como imprescindível que ela seja feita de maneira crítica, identificando o que seria o ideal, mas

⁶ Profissionais das mais diferentes áreas e regiões do Brasil, ligados à educação infantil, que se propuseram a fazer a análise dos RNCEI. Os pareceres serviram de instrumento para diferentes discussões e também para a formulação do capítulo 2, intitulado como: A produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional de educação infantil, organizado por Faria (2002).

impraticável e ilusório, pois não caracteriza a realidade brasileira. Segundo Palhares e Martinez,

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados. (2002, p.10)

Enquanto o Referencial Curricular Nacional discorre sobre a responsabilidade das educadoras da creche e sobre a importância da participação dos pais no processo de cuidado e estímulo, omite-se em expor a responsabilidade do Estado para a garantia de um atendimento de qualidade. Para Palhares (2002, p. 13), a leitura incorreta do Referencial propicia “responsabilizar as relações que ocorrem no microsistema (profissionais de educação infantil/mãe/criança) por falhas que ocorrem no macrosistema (políticas públicas para a infância).” Palhares afirma que,

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação do espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCNEI como um desvio. (2002, p.12)

Por meio dessas considerações, é possível observar a grande diferença entre o material produzido pela COEDI e o RCNEI e seus objetivos. Enquanto o primeiro documento expõe e responsabiliza os fatores do macro influenciando no microsistema o referencial, ao contrário, omite questões políticas e problemas enfrentados como a falta de recurso e formação dos profissionais.

Kuhlmann (2007) faz suas próprias observações sobre a análise da primeira versão do Referencial. O autor coloca como mérito do Referencial, tentar articular a continuidade da educação infantil ao ensino fundamental, porém, considera que o objetivo não foi atingido, pois a articulação, na prática, virou subordinação. Para Kuhlmann, o material preconiza a etapa de educação infantil subordinada e destinada à preparação das crianças para o ensino fundamental estimulando a escolarização precoce,

[...] a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não, o ensino. (2002, p.57)

O autor argumenta que, na nova lei, estabelece-se como obrigatório apenas o ensino fundamental, sendo a educação infantil caracterizada por “outra ordem, pois não se destina a todos. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede uma perspectiva preparatória, propedêutica.” (KUHLMANN, 2002, p. 57).

Outro ponto destacado e criticado é a omissão de propostas pedagógicas apresentadas para a orientação para o trabalho com crianças de 0 a 2 anos, privilegiando as crianças maiores e abrindo brechas para interpretações equivocadas, gerando antecipações para uma estimulação “mais que precoce.” (CERISARA, 2002, p. 28)

Para Kuhlmann (2002), é necessário contemplar objetivos mais específicos para diferentes etapas que envolvem a educação infantil, diferenciando os que sejam pertinentes para os bebês, às crianças menores e as que se encontram na fase final da educação infantil, porém, é contrário ao estabelecimento etário definido e seriado em função da idade.

A separação entre os eixos e as áreas, transformando o conhecimento e experiências em disciplinas como: língua escrita e oral, matemática, natureza e sociedade, artes visuais, música e movimento, as quais são explicitadas em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas, privilegiam o modelo escolar do ensino fundamental. Kuhlmann (2002) critica a segmentação proposta no Referencial, e utiliza termos e jargões citados no texto do primeiro volume do RCNEI. O autor reescreve e redefine o que é importante nessa fase, entendendo que,

A instituição pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartilhe a criança. A educação pode ser escolar e compreender que para a criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento de mundo, ocorre na constituição da sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social. (2002, p.65)

Para Ceriasa, o objetivo desta didatização é: “tratar as crianças como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que deverão ser avaliados pelos resultados apresentados.” (2002, p. 34). E ainda, segundo a mesma autora: “Essa estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental.” Há certa incoerência deste documento em relação às idéias defendidas pela Coedi nos “cadernos das carinhas”, que se posicionavam contrários à fragmentação da educação e o cuidado por faixa etária e a maioria dos programas curriculares adotados no Brasil.

Segundo os pareceristas, a primeira versão do RCNEI, estava baseada quase que exclusivamente na psicologia cognitiva de base piagetiana, faltando subsídios de áreas complementares como sociologia, antropologia, linguagem e história. Para Kuhlmann, no referencial curricular, “a pedagogia, campo de conhecimento para se alicerçar uma orientação curricular, cede lugar ao psicologismo simplista, de cunho cognitivista, com base no qual se subordina a uma estrutura educacional de outra ordem, que é do ensino fundamental.” (2002, p. 56).

Tratar a brincadeira e o movimento como parte do currículo, formatando-os como conteúdo e enquadrando-os em padrões foi outra crítica feita ao documento. Segundo os pareceristas: “o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar como eixo de trabalho, uma vez que tratar a brincadeira não como uma atividade permanente, mas como área estanque incorre no perigo de escolarização precoce e/ou didatização do lúdico.” (CERISARA, 2002, p. 36).

E por fim, há a crítica à forma como se apresenta a questão da linguagem no documento: aspecto mais questionado pelos pareceristas e ponto crucial do objeto de pesquisa do presente trabalho. A primeira observação incorre ao fato da nomenclatura utilizada: língua escrita e oral denota-se que a escrita mesmo sendo adquirida depois precede a oral. Segundo os críticos é “mais um indicativo de que o documento tem uma organização que toma o ensino fundamental como referência.” Os pareceristas também chamam atenção “[...] para o fato de que a separação entre língua oral e escrita apresenta-se problemática porque dilui a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a, como se as crianças tivessem apenas duas linguagens.” (CERISARA, 2002, p. 37).

A proposta para criança, segundo Kulhmann, deve partir dela, da sua visão de mundos e das suas necessidades, para tanto, é imprescindível compreender que para ela: “conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.” (2002, p.65)

Embora, como já citado anteriormente, essas sejam observações feitas a partir da análise da primeira versão divulgada do RCNEI, várias das críticas apontadas, tenham sido modificadas e o material aperfeiçoado antes da publicação oficial segundo as observações tecidas pelos pareceristas, fica a dúvida, até mesmo em função do tempo restrito, se houve alteração por meio do estudo e mudança de concepção ou se para a segunda versão foi apenas feita uma “maquiagem”, de modo a amenizar as críticas aos equívocos apresentados para satisfazer a opinião acadêmica que teceu críticas fundamentadas sobre o material.

2.5 Considerações sobre a versão definitiva do RCNEI

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada e, de acordo com Cerisara (2002), com a incorporação de poucas sugestões apontadas no relatório encaminhado ao MEC e ainda sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Para o autor, outro aspecto que merece ser considerado é o fato do RCNEI ser publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem

aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, infringindo a própria determinação do MEC. Para ela, havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento que pode ser entendido por meio da citação de Kuhlmann que segue,

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. (1999, p.52)

Talvez esta citação seja a resposta parcial da questão apresentada ao final da primeira seção deste capítulo, retomando: o RCNEI foi elaborado para atender quais interesses? Essa seria apenas uma das respostas possíveis. Para Bujes (2002), mais do que fins eleitoreiros, o RCNEI constitui-se em um dispositivo pedagógico sem intenção alguma de propiciar a autonomia como é defendido em seu discurso oficial, mas o contrário pretende por meio das práticas discursivas “moldar” crianças e professoras, formando características muito específicas de sujeitos. Ainda de acordo com a mesma autora, por trás do discurso da promoção da autonomia, da liberdade de expressão e exploração das linguagens propostas, o documento é um “dispositivo pedagógico é um dos tantos meios inventados para a fabricação e **gerenciamento do sujeito infantil.**” (BUJES, 2002, p. 37, grifo do autor)

Campos (2002) traça um paralelo entre os documentos intergovernamentais e os RCNEI, identificando entre várias congruências a que diz respeito a intenção crescente de “desobrigação” do Estado em oposição à crescente responsabilização da comunidade. O referencial para a Educação Infantil insere-se num “mundo de reformas” pelo qual passou o ensino brasileiro, onde novos currículos e sistemas de avaliação e de “controle dos produtos de escolarização” foram e estão sendo propostos. Cita-se um trecho do documento da UNESCO que bem elucida essa questão,

[...] o fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite por em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial, nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados. (1999, p.129)

Embora o RCNEI pontue que: "A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, [...]" (RCNEI, 1998, p. 14, vol.I); no transcorrer de seus três volumes, não discute quais serão as políticas desenvolvidas para que se alcance tal qualidade. Além do documento não expor as estratégias que serão implementadas para a busca das adversidades que o segmento encontra, indica-se o professor como fator determinante para que ocorra uma educação de qualidade, como bem explicita a citação, a

seguir, retirada do próprio documento: "A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições." (BRASIL, 1998, p.41, vol.I). Para Campos,

Um documento que ao reafirmar que tanto a formação quanto as práticas dos/das docentes são responsabilidades pessoais, enfraquece as lutas e reivindicações que objetivam consolidar esses aspectos como direito desses/dessas profissionais. Um documento que se limita em seguir as reformas implantadas em toda área educativa no país gestadas pelas políticas do Banco Mundial e ignora a produção teórica, as pesquisas e os documentos anteriores divulgados pelo próprio MEC à educação infantil. (1995, p. 6)

Assim, transfere-se a responsabilidade do fracasso ou sucesso da educação aos procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelos professores, como já foi anteriormente citado e criticado pelos pareceristas da primeira versão dos RCNEI, os fatores do microsistema são utilizados para justificar as dificuldades e deficiências do macrosistema.

De acordo com Cerisara (2002), a concepção de educação infantil que orienta os três volumes do RCNEI, presentes principalmente na *Introdução*, demonstra aparentemente articulação e continuidade da concepção presentes nos documentos e concepção defendida pela COEDI (1994-1998). A autora utiliza o termo "aparentemente" porque se houve a apropriação da concepção enquanto teoria a mesma não é demonstrada nas orientações apresentadas nos demais volumes. Para a autora, mais especificamente no item "Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil", deixa-se antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua *Introdução*. CERISARA (2002, p. 43-61)

O referencial teórico utilizado na construção do texto do RCNEI, por vezes, se contradiz e mistura concepções de sujeitos e de educação, tornando-se confuso, como bem explicita Campos "ora o sujeito é constituído sócio-historicamente ora é um sujeito que possui funções mentais que obedecem a uma maturação biológica." (2002, p.5). Esse fato denota a ausência de uma unicidade na concepção pedagógica por parte dos autores que elaboraram o documento.

A intenção do documento em significar conceitos como pedagogia e infância, para Bujes, é naturalizá-los para que deixem "pouco espaço para que pensemos esses conceitos de outra forma e para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituir-los nessa direção." (2002, p.21). De acordo com a autora, os conceitos e preceitos apresentados por meio das práticas discursivas instituídas pelo RCNEI, têm a intenção de "mobilizar um complexo de forças, de práticas, de saberes, constituindo um esforço organizado para a produção das subjetividades infantis."

O volume 2 e 3 do referencial: formação pessoal e social e conhecimento de mundo foram organizados como já apontado anteriormente neste capítulo, em uma estrutura

comum; para cada “área de conhecimento” há a divisão de procedimentos e encaminhamentos para o professor. Para Cerisara (2002) essa organização denota a concepção deste material, submetido ao ensino fundamental e a intenção de escolarização das crianças de 0 a 6 anos e subordinado ao ensino fundamental. De acordo com a autora a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Embora haja um discurso oficial presente no RCNEI de proporcionar a expressão em suas diferentes formas como sentimentos, desejos e necessidades por parte das crianças, para Bujes (2002), o que de fato acontece é a incorporação de regras que devem ser aprendidas e praticadas, até mesmo na forma de se expressar. Para a autora, o ritual que acontece em situações direcionadas como nas rodas de conversa e outros momentos propõem a diagramação do indivíduo interior “de um modo que a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição.” (2002, p.29). Para ela a escola e a forma de encaminhar as atividades enquadram os sujeitos e “o que realmente aprendem é uma gramática para se auto-expressarem, e um vocabulário apropriado para fazê-lo.” Assim, cria-se uma forma legitimada para se expressar, “(...) as crianças tornam-se sujeitos que falam de si mesmos de uma certa maneira. Nessas práticas em que são instados a se descrever e se redescrever, não apenas se constroem como pessoas, se transformam segundo direções esperadas.” (BUJES, 2002, p.39)

Além da segmentação do conhecimento separado por “disciplinas” similar ao ensino fundamental, há também no documento oficial de Educação infantil, uma concepção de desenvolvimento etapista, concepção refutada nas modernas teorias de desenvolvimento, “haja vista que o desenvolvimento humano não ocorre linearmente e nem obedece uma seqüência rígida de etapas”. (CAMPOS, 2002, p.5). Outra característica que deve ser ressaltada, e, aliás, também foi apontada na versão preliminar, foi a pouca fundamentação e orientação específicas para o trabalho de crianças de 0 a 3 anos, fato que pode gerar adaptações equivocadas. É necessário constatar, que há realmente poucas pesquisas e publicações para esse segmento, em função deste fato, pesquisadores e teóricos da área consideravam prematura e até mesmo imprudente uma formulação curricular para essa faixa etária.

Os RCNEI tratam as brincadeiras e os jogos como uma importante forma de adquirir conhecimentos e reforçam a idéia do uso das brincadeiras como recurso didático. “As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, [...] jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (BRASIL, 1998, p.28, vol. 2). A concepção do referencial na utilização da brincadeira e jogo como recurso didático vai contra a ação livre

da criança em sua forma de expressão. A brincadeira estrutura proposta pelo referencial como recurso didático colocando-a como algo estruturado e organizado por outros deixa de lado a ação e expressão livre da criança.

A ênfase na escolarização da criança pequena, tomando por modelo os conteúdos didáticos do ensino fundamental, significa para Haddad (*apud* CERISARA, 2002, p.22) que “iniciativas que exploram o jogo simbólico, a sexualidade “descobrimto e reconhecimento do corpo” por exemplo, perderiam espaço e necessitariam de ser reformuladas para uma nova concepção de educação infantil”. De acordo com Haddad, a antecipação do ensino tem conseqüências graves para a educação das crianças pequenas:

Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCN apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão. (1998, p. 12)

Vários autores que tratam da educação infantil reforçam a necessidade deste segmento tomar como referência a criança e não o ensino fundamental, alertando para o risco de antecipar a escolarização e descaracterizar-se uma formação na primeira infância.

O arsenal pedagógico como a auto-observação, a auto-avaliação, as fichas de observação, os registros, os exames, as produções escritas, os desenhos, as rodas de conversa, e outros propostos no RCNEI, para Bujes, são na realidade, mecanismos para tornar as crianças e seus processos visíveis e previsíveis e não como preconiza o documento “que a criança se tome como objeto para si mesma, se autoconheça, mas, ao mesmo tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio. A criança que era vigiada nas práticas disciplinares, agora agrega a esta experiência o exercício da autovigilância.” (2002, p.22). Assim para a autora, o propósito desse documento é mostrar que a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura, e que isso não se dá de modo aleatório. Ao mesmo tempo em que as vivências nas creches e pré-escolas permitem às crianças construir uma experiência do mundo exterior, elas transmitem e constroem a experiência que as crianças têm de si mesmas como sujeitos. (BUJES, 2002). Ou seja, busca-se criar padrões e padronizações em que regulem e estabeleçam moldes na maneira de pensar, agir e se pronunciar. Assim, para Bujes,

Os dispositivos que fazem funcionar a experiência de si também incluem mecanismos que levam a criança a aprender a usar as regras para ver-se de modo correto. Desse modo, essa experiência de se autoconhecer é balizada por um repertório e por um "sentido de propriedade" que vai adequando não apenas o que há para ver em si mesmo, mas o que é preciso reformular para ajustar-se ao que é esperado. (2002, p.19)

Para Kramer (2002), o RCNEI parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócioeconômicas?

De acordo com Bujes, o RCNEI é “um dispositivo, um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir-se na e sobre a infância.” O Referencial, caracteriza para a autora, um conjunto de técnicas e procedimentos elaborados por um grupo social e profissional hegemônico, que “[...] ao instituir práticas, ao definir a organização do espaço, ao propor a distribuição do tempo, ao orientar decisões pedagógicas e administrativas que afetam, em minúcias, as vidas das crianças pequenas, no espaço institucional da educação infantil” (2002, p. 33); tem o objetivo de formar e modelar as condutas infantis, não por meio da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade. Ainda, segundo a mesma autora, “[...] os sujeitos infantis auto-reflexivos e auto-regulados que este instrumento burocrático pretende formar”, como diz Hunter (*apud* BUJES, 2002, p.20), “são o resultado de uma iniciação incondicional nas disciplinas da consciência”.

A pretensão da discussão no decorrer deste capítulo foi levantar os aspectos sociais, políticos e históricos que demarcaram a construção de um currículo oficial para a educação infantil. As críticas foram fundamentadas a partir do diálogo travado entre diferentes teóricos que se aprofundaram sobre o debate em torno da educação infantil e suas especificidades. Porém, a questão de letramento-numeramento, que talvez seja o principal ponto de análise e discussão, no âmbito desta pesquisa, pouco foi discutido. Entretanto, antes de abordar essa discussão no currículo oficial primeiro se faz necessário debater questões relacionadas à oralidade, escrita e alfabetização, aspectos esses que envolvem o tema em questão. Desse modo, no próximo capítulo será trazida a discussão desses conceitos, fundamentados por autores que se aprofundaram no tema, para posteriormente retomar a discussão do letramento no referencial curricular de educação infantil.

3. ORALIDADE, ESCRITA, LETRAMENTO E NUMERAMENTO: RELACÕES COM AS PRÁTICAS SOCIAIS

No presente capítulo serão abordados e discutidos os conceitos de oralidade, escrita, alfabetização, letramento e numeramento, sob a perspectiva de diferentes autores. A discussão tem como ponto de partida a questão da oralidade e escrita e, pretende quebrar as dicotomias entre essas modalidades. A discussão proposta é fundamentada principalmente pelos teóricos Street (2006), Marcuschi (2001, 2007), Rojo (2001) e Tfouni (2004). Pretende-se em seguida, tratar do termo letramento à luz de teóricos já citados como: Street (2006), Marcuschi (2001, 2007) e Tfouni (2004) e outros que também têm amplo conhecimento sobre o tema como: Kleiman (1995), Smolka (2003) e Mendes (2007). Lembra-se aqui que ao discutir o letramento, é inevitável levantar questões sobre alfabetização e escolarização, pois essas práticas permeiam o tema abordado e fazem parte do objeto de estudo.

Por fim, procura-se abordar a questão do numeramento. Esse conceito, ainda pouco explorado e delineado, possui uma literatura bastante restrita. Mendes (2007), D' Ambrósio (2002) e Danyluk (2002), foram os aportes teóricos utilizados. Porém durante a abordagem do tema, é possível perceber a retomada de pesquisadores que trataram do conceito de letramento, fato que se dá em função dos conceitos estarem intimamente ligados.

A relação entre os conceitos e a problematização levantada nesta dissertação ocorre pelo fato de que a análise do currículo oficial tem como foco as áreas de linguagem oral e escrita, as quais envolvem a oralidade, a escrita, a alfabetização, o letramento e a matemática, abrangendo também, dessa forma o numeramento.

3.1 Oralidade e escrita: da polarização dos gêneros às práticas comunicativas

A fala é um importante meio de socialização e inserção cultural, sua aquisição se dá em situações dialógicas e em diversos contextos sociais. A oralidade é inerente ao ser humano e podemos ser caracterizados como povo oral. Além de ser uma importante tecnologia comunicativa, a oralidade também é fator de identidade social, regional e grupal entre indivíduos. A língua é dinâmica, sendo socialmente moldada e desenvolvida por quem dela faz uso.

A oralidade é uma prática social interativa, com fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros, determinados pela situação na qual a pessoa se encontra.

Como afirma Vygotsky apud Faria, “da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve.” (FARIA, 2005, p.11).

A fala já foi mais importante que a escrita (como ainda o é em algumas culturas), de acordo com Rojo (2001), Santo Agostinho, por exemplo, considerava a leitura silenciosa uma anomalia, pois entendia que era impossível ler sem a voz. Ainda segundo Rojo, a partir do

Advento da imprensa e da escrita mecânica ela ganha autonomia em relação à palavra falada, deslocando-se do território do som e do tempo para o do olho e do espaço. O texto ganha autonomia em relação à palavra, e a escrita passa a significar mais do que simplesmente o escrito. (2001, p.15)

A escrita, em relação aos símbolos orais e visuais, pode ser considerada como um simbolismo de segundo grau, uma vez que “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações sociais, sendo portanto, uma representação de segunda ordem.” (VYGOTSKY *apud* FARIA 2005, p. 26).

A escrita não é neutra, é carregada de sentido e representa as relações de dominação e poder existentes em todas as sociedades. O objetivo de difundir idéias, muitas vezes atribuído à escrita, pode ocultar informações, para a garantia daqueles ocupam espaços de poder.

Grande parte do aparecimento das civilizações modernas, do desenvolvimento científico e tecnológico pode ser associado ao surgimento da escrita, o que, por sua vez, também não pode ser desvinculado das relações de dominação e poder. De acordo com Tfouni,

Se a escrita está associada, desde suas origens ao jogo de dominação/poder, participação/ exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como às mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. (2004, p.13)

Mesmo que cronologicamente, a fala preceda à escrita e seja inerente ao ser humano, é a escrita que possui um maior prestígio social. Tal conceituação se deve ao fato de ela, geralmente, estar vinculada a contextos formais de aprendizagem, à alfabetização e à escolarização. Porém é importante ter claro que não há parâmetros lingüísticos e critérios intrínsecos que validem a superioridade da escrita em detrimento da fala, mesmo porque esta superioridade é vista a partir de um contexto ocidental, sendo que em muitas outras culturas, a segunda (fala) precede à primeira (escrita) em grau de influência social.

Para Marcuschi (2007) não há como negar que a escrita trouxe imensas vantagens e consideráveis avanços para as sociedades que a adotaram, mas é forçoso admitir que esta possua algum valor intrínseco absoluto. Trata-se, sobretudo, do lugar especial que as

sociedades ditas letradas reservaram a essa forma de expressão que a tornou tão relevante e quase imprescindível na vida contemporânea. Pode-se afirmar que a escrita foi e ainda é tratada como algo superior, autônomo, com valores inerentes, tornando-se fonte de preconceitos e distinções.

Até a década de 50, a língua era entendida em seu caráter estrutural, em uma abordagem estritamente técnica, não sendo considerada nos seus usos sociais, mas sim como um simples instrumento. Nos estudos que se deram entre as décadas de 50 e 80, surgiu uma posição dicotômica entre a oralidade e a escrita, uma visão tecnicista de letramento, nomeada como a “grande divisa” (*greate divide*), que sugere uma polarização entre oralidade e escrita.

A teoria da grande divisa, segundo Tfoundi,

Propõe que haveria uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua, caracterizando dois tipos específicos de discurso: o discurso oral e o escrito. O primeiro é caracterizado pela contextualização, informalidade, casualidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio emocional e ambíguo; o segundo é marcado pela perda do contexto imediato, estilo formal, inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. (2004, p.48)

Por volta das décadas de 80 e 90 alguns autores adotaram a visão do *continuum* fala-escrita, cuja intenção era estabelecer uma relação de continuidade entre essas modalidades. O movimento contínuo entre fala e escrita busca características de aproximação entre essas duas vertentes, porém, não deixa de considerar diferenças e características que se postulam como únicas a cada uma delas. De acordo com esta concepção, a fala, caracterizada apenas na relação “face a face”, é marcada pelo envolvimento entre os interlocutores, contextualização e elementos paralingüísticos, enquanto a escrita, entendida apenas enquanto “texto formal” (ensaio acadêmico), é marcada pela coesão, coerência e descontextualização. De acordo com Street (1995), esses autores não passaram de continuadores da polarização entre as duas modalidades.

Segundo Marcuschi (2007), a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos e nem mesmo uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínio abstrato e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. O autor argumenta que as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua, considerando um equívoco postular polaridades estritas, dicotomias e distinções estanques como: contextualização (na fala) *versus* descontextualização (na escrita), implicitude (na fala) *versus* explicitude (na escrita), pois fala e escrita variam conforme condições de produção específica e situadas, não havendo dicotomia, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos lingüísticos.

Marcuschi (2007) propõe uma nova visão de *continuum*, postulando que todo sentido, seja ele por meio da fala ou da escrita é situado, e todos usos lingüísticos são contextualizados em universos socioculturais. Para o autor, tanto a fala quanto a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala e a escrita variam. Assim, a comparação deve tomar como critério básico a análise de uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais, tanto na modalidade escrita, quanto na oral, para evitar dicotomias estritas.

Street (*apud* MARCUSCHI, 2001) defende a necessidade de considerar o contexto cultural, visto que ele exerce forte influencia sobre o papel tanto da escrita quanto da oralidade, sendo essas modalidades mais similares do que diferentes no seu impacto sociológico. Marcuschi (2007) entende que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso⁷ e não do sistema, levando-se em consideração não o código, mas os usos do código, eliminando assim a dicotomia estrita passando a uma diferenciação gradual ou escalar.

Tanto discurso oral quanto o escrito variam da informalidade a formalidade, ou vice-versa, pois são definidos de acordo com seus contextos e usos, segundo Costa “(...) os participantes da interação possuem uma competência comunicativa que lhes permite adaptar, tacitamente, esquemas conhecidos às variações de uma situação de envolvimento complexo inevitável” (2000, p. 26). Assim, os interlocutores de um diálogo, são capazes de adequar a fala à situação comunicativa em que estão participando e também, intencionalmente variam a maneira de escrever de acordo com a sua finalidade.

A comunicação oral está permeada pela escrita, assim como a escrita também sofre influências da oralidade. Não é possível conceber a escrita independente da oralidade, assim como o inverso: não há modo de ver a relação entre ambas como uma via de mão única. É descabida a criação de uma divisa entre a forma de pensar de grupos que vivem e convivem em uma mesma sociedade com diferentes experiências tanto com a oralidade como com a escrita.

Segundo Schneuwly (*apud* ROJO, 2001), oral não existe, existem “orais”, pois os meios lingüísticos, as estruturas sintáticas, as textuais, a utilização da voz e outros componentes dos gêneros textuais, tanto falados quanto escritos, são adequados ao contexto social e comunicativo nos quais os enunciadores estão envolvidos. Portanto, há diferentes gêneros orais e diferentes gêneros escritos e o que os diferencia não é a forma de se comunicar (falar ou escrever) de um ou de outro, mas o contexto da sua utilização, uma palestra, por exemplo, possui muito mais formalidade do que um bilhete escrito a um amigo.

Para Street (1993) escrita e oralidade são práticas que diferem de um contexto sociocultural a outro, sendo culturalmente delineadas nas diferentes sociedades. Por este

⁷ Esse termo, de acordo com o autor, não tem intenção de restringir e vincular a língua enquanto mero e simples instrumento. “Uso” é, assim, entendido como prática, atividade e ação.

motivo, estudar as formas de comunicação só será relevante se consideradas nos contextos das análises etnográficas, observando as práticas situadas. É um erro considerar apenas os aspectos morfossintáticos e lexicais da lingüística escrita tradicional. Marcuschi pensa que,

(...) assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior á escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (2007, p.35)

3.2 Letramento ou letramentos?

Como foi discutido no item anterior, há uma intersecção entre oralidade e escrita, pois tanto o discurso oral é penetrado pela escrita, quanto é possível identificar traços da escrita no discurso oral. Sendo ambas as modalidades interligadas, é possível levantar alguns questionamentos: pessoas que não escrevem, mas que vivem em uma sociedade letrada, trazem em seu discurso traços da linguagem escrita? Uma pessoa analfabeta é letrada? As pessoas que utilizam o código escrito possuem estruturas cognitivas diferentes das pessoas que não fazem uso formal da escrita? Por que a escrita e as pessoas que dela utilizam são mais valorizadas na sociedade?

Antes da discussão sobre as influências da oralidade e escrita na sociedade e para não incorrer ao erro de buscar respostas simplistas a essas e outras questões é necessário definir os termos letramento, alfabetização e as relações existentes com a escolarização.

De acordo com Constanzo (*apud* MARCUSCHI, 2001), “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão.” Essa afirmação de Constanzo, se dá por não haver um único conceito para o termo, pode-se afirmar que esta “neologia” é polissêmica, não havendo consenso sobre o seu sentido. A necessidade da utilização do termo letramento aconteceu principalmente pela falta de uma palavra para diferenciar os conhecimentos além e determinantes da alfabetização. Maus entendidos sobre a terminologia, podem ter origem na tradução equivocada do termo, originado na língua inglesa: *literacy*.

De acordo com Tfouni (2004) o termo *literacy* pode ser entendido e explicado por meio de três perspectivas diferentes: individualista-restritiva: aquisição e utilização das habilidades específicas para ler e escrever, ou seja, o indivíduo aprende e utiliza o código (alfabeto). Relaciona-se ao ensino escolar e está associado à alfabetização; tecnológica: sofisticação dos usos das habilidades de ler e escrever. Relaciona-se ao progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico; cognitivista: ênfase aos processos internos dos indivíduos (o

indivíduo é responsável pela aquisição do código e conseqüentemente pelo sucesso ou fracasso que possa ter nesse sentido), não considera aspectos culturais e sociais do letramento.

Pata Tfouni (2004), todas as perspectivas estão associadas à aquisição e utilização de habilidades específicas para aprender a ler e a escrever (codificação e decodificação) textos. Os termos estão vinculados à escolarização e ao ensino formal e, segundo a autora, estão mais relacionados ao conceito de alfabetização do que ao de letramento. De acordo com essas concepções, “letradas” são as pessoas que dominam e utilizam o código, ou seja, sabem ler e escrever.

A mesma autora atribui o surgimento do termo letramento à falta de uma palavra que designasse as pessoas que vivem em sociedades e que utilizam práticas sociais de leitura e escrita, mas não sabem efetivamente ler e escrever. “[...] o termo ‘letrado’ não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo.” (TFOUNI, 2004, p. 23)

Para Street (1995) não há um letramento com ‘L’ maiúsculo e ‘o’ no singular, mas múltiplos letramentos tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes.

Para Erickson (*apud* MENDES, 2007), o letramento não é apenas aprender a ler e escrever um texto particular, mas aplicar esse conhecimento com propósitos específicos para uso em contextos também específicos.

Street (*apud* MENDES, 2007), entende que há dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. Segundo o autor, o modelo de letramento utilizado pela escola é o autônomo. Essa concepção pressupõe que há apenas uma forma de desenvolver o letramento, estando ela associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Embora antigo e utilizado desde os primeiros movimentos de educação em massa, é esse modelo que prevalece até os dias de hoje em nossa sociedade.

A concepção do modelo autônomo de letramento associa a ascensão social, a maior distribuição de riquezas, o aumento da produtividade e o desenvolvimento econômico à alfabetização, embora não se tenha dados concretos que confirmem essa correlação. O objetivo de se fazer tais relações é direcionar e transferir o fracasso social ao indivíduo, ou seja, o cidadão é mal remunerado, é discriminado, não tem emprego, porque não estudou não se esforçou. Compreendendo dessa forma, a pobreza e a má distribuição de renda, deixam de ser um problema social para ser um problema de causas e conseqüências pessoais. Essa maneira de pensar, pode ser compreendida, como o mito do letramento, para Kleimann,

Isto é, uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos,

desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social. Esses efeitos vão desde a participação na espécie até a posse de qualidades espirituais... (2005, p.30)

O modelo de letramento autônomo é decisivo na reprodução do *status quo* pela escola, tornando a situação da pobreza um processo cíclico de reprodução da desigualdade e analfabetismo. Pesquisas demonstram que crianças de pais com pouca ou nenhuma escolaridade encontrarão muito mais dificuldade em alfabetizar-se do que filhos de pais mais escolarizados.

É ingenuidade pensar o fenômeno do letramento como promotor da independência, ele pode, e muitas vezes o faz causar o contrário: a instauração de uma ideologia, pois estando ele sobre o domínio e o controle do Estado, molda o ensino para que, o mesmo atinja os seus objetivos, sendo eles explícitos ou não. A alfabetização tem alguns aspectos contraditórios: pode ser útil e ao mesmo tempo preocupante aos governantes. Por isso, os que detêm o poder pensam que ela deveria dar-se de preferência sob o controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas. Neste caso, o controle e a supervisão do Estado, orientariam o ensino para seus objetivos. Isto sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno ideologizável. (MARCUSCHI, 2007).

Já no modelo ideológico apresentado por Street, as práticas de letramento não são únicas em sentido e significado, variando de acordo com o grupo e os contextos das instituições em que forem adquiridas. Nesse modelo não há uma vinculação direta com a civilização, modernidade e ascensão social. Para Street (1985 apud STREET 2006, p.466)

O modelo ideológico de letramento reconhece uma multiplicidade de letramentos; seus usos e práticas estão relacionados com os contextos culturais específicos; e estão sempre associadas com relação de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

O estudo do letramento não se limita a aspectos individuais, mas aos reflexos, causas e conseqüências que o uso da escrita revela na sociedade. As pesquisas em torno do termo letramento privilegiam tanto o estudo de práticas letradas em instituições escolares e sociais, quanto os estudos sobre oralidade em grupos e sujeitos (crianças) de culturas diferentes, suas implicações e correlações com o sucesso ou não dos infantes na escola, isso sem necessariamente envolver atividades escolares específicas de ler e escrever. O letramento é, assim, uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social e etnograficamente situadas. (MARCUSCHI, 2001). O letramento tornou-se um nome para muitos itens, tais como a intenção da modernidade, a invenção da história ou da tecnologia, a representatividade da educação em geral, um nome para um domínio privilegiado da educação em geral, ou um nome para um domínio privilegiado da cultura. (SHUMAN apud MARCUSCHI, 2001, p.26)

A autora lembra essa visão ao descrever o letramento como um “problema de padronização, atribuição de direitos e apropriação de poder”. Para a mesma, não foi a escrita em si que transformou o mundo cognitiva e socialmente, mas o processo de padronização que se responsabilizou por decidir entre o que é adequado ou rejeitável em termos de escrita. Para Street,

[...] o fato de uma prática cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. (2006, p.472)

Street (2006) defende que não há uma única forma de letramento, entretanto, segundo ele há o letramento dominante e padrão. Para o autor, o que é afirmado como padrão, é apenas uma “variedade” das várias formas do letramento. Ainda segundo o mesmo autor,

O modo como um padrão alcança esse *status* foi posteriormente enfatizado pela cunhagem da expressão língua dominante (Grillo, 1989), que deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que um processo natural da emergência do ‘melhor’ como padrão. Ele sugere que seja adotado, de igual modo, a noção de letramento dominante a fim de salientar a extensão com que o letramento que é tratado como padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refiramos a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar em variedades de línguas. De que modo o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura são questões que raramente tem sido discutido no campo do letramento. (2006, p.472),

Pode-se afirmar que o modelo padrão de letramento é instruído na escola e, embora essa instituição seja a mais valorizada para tal fim em nossa sociedade, não é o único modelo e nem o mais importante.

3.3 Alfabetização escolar: apenas uma forma de letramento

A instituição escolar ensina e desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não todas. Para Kleiman,

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético,

numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (2005, p.20)

Não há necessariamente, uma relação entre o conceito histórico do letramento com a escolarização formal e a alfabetização, sendo assim, pessoas consideradas analfabetas, mas que têm contato com práticas sociais de leitura e escrita podem ser consideradas letradas. O letramento não está diretamente associado à escolarização, como equivocadamente defendem alguns autores. A escola presunçosamente procura padronizar a maneira de os alunos escreverem, não valorizando as diferenças, as características e experiências pessoais: ensinando o código como algo neutro e isolado das práticas sociais. De acordo com Smolka,

A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ilusão da autonomia “autônomo é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros.” Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracos e incompetentes. (2003, p.50)

A simbolização da escrita, seus usos e formas na sociedade são mais significativos que a mera codificação e decodificação tão privilegiada na escola; não se pode reduzir a escrita apenas a um código de transcrição e representação gráfica e sonora. “As práticas escolares possuem uma ideologia instrumental” na qual a habilidade de ler e escrever é mais valorizada do que a experiência e os usos, os quais todos que vivem em uma sociedade letrada possuem. (TFOUNI, 2004, p.18)

Para Smolka,

A escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem como processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades de escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. (2003, p. 76)

A alfabetização inicia-se, na grande maioria das vezes, na escola, onde há instrução formal, porém, esse conhecimento se amplia e se especializa dependendo das práticas sociais em que o indivíduo está envolvido. A alfabetização estende-se às práticas e ao ambiente escolar. Precisa-se desenvolver a concepção da visão da educação em um contexto mais amplo e ver as próprias práticas educacionais utilizadas como específicas de uma cultura e não universais.

Segundo Street (apud MARCUSCHI, 2007), deve-se ter imenso cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, o qual sofre um mal crônico ao supor que só existe um letramento. O letramento não é equivalente à aquisição da escrita. Existem letramentos

sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não devendo, por isso, ser depreciados. Para Tfouni,

Uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar alfabetização e letramento como processos interligados quanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um *continuum*. Desse modo estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias 'letrado' e 'iletrado', bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, 'alfabetizado' e 'não alfabetizado'. Estaremos ainda separando o fenômeno do letramento do processo de alfabetização. (2004, p25)

As práticas de letramento vão muito além das definições estreitas da escola e da sala de aula, as pessoas são mediadoras ativas e criativas desse acréscimo ao repertório comunicativo, e não simples recipientes passivos de uma nova tecnologia. De acordo com Street: "precisamos clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre 'letramento' e 'iletramento' e, em vez disso, estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos." (STREET 2006, p. 484)

Mesmo pessoas ditas "iletradas", ou seja, não escolarizadas, não deixam de estar sob influência de estratégias da escrita em seu desempenho lingüístico, o que torna o uso do termo "iletrado" muito problemático em sociedades com escrita. (MARCUSCHI, 2007).

As pesquisas sobre letramento não se restringem a estudar somente os alfabetizados, mas também investigam as pessoas que por um fator ou outro não se alfabetizaram, verificando as causas e conseqüências no âmbito individual e social. "Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade." (TFOUNI 2004, p.20)

Tfouni (2004) defende que o termo "iletrado" não pode ser utilizado como antônimo do termo letrado, isto porque em uma sociedade com práticas de leitura e escrita, mesmo a pessoa que não codifica e decodifica os símbolos convencionados socialmente para ler e escrever, intuitivamente utiliza em sua fala e em seu cotidiano características da sociedade letrada. Dessa forma, o termo iletrado pode ser considerado inexistente nas sociedades industrializadas modernas.

Há teóricos que tentam estabelecer diferenças entre a forma de pensar das pessoas que decodificam e compreendem textos escritos e pessoas que não se apropriaram do código, vinculando a aquisição da escrita ao aparecimento do raciocínio lógico matemático. Essa concepção de letramento atribui a sociedades letradas a abstração, a simbolização, o pensamento lógico e científico, promovido essencialmente pela escolarização e alfabetização. As pesquisas feitas com grupos não-alfabetizados têm a intenção de identificar o que falta nesse grupo, comparando com grupos alfabetizados, enfatizando o que

o primeiro grupo não consegue fazer em comparação ao segundo, reforçando a idéia de superioridade dos grupos alfabetizados em relação aos não alfabetizados. Classificações e diferenciações entre pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas como: lógico/pré-lógico, primitivo/moderno, concreto/científico, letrado/pré-letrado estão caindo em desuso e sendo superadas. Segundo Tfouni,

(...) os não alfabetizados têm a capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia. O que se percebe, pesquisando esses momentos, é que existem planos de referência delimitados por esses indivíduos, e que eles estão comparando esses planos para decidir em qual deles irão buscar as evidências necessárias para resolver o problema proposto. Esses fatos representam então, contra-argumentos à afirmativa segundo a qual não-alfabetizados não raciocinam logicamente, não descentram, não solucionam problemas. (2004, p.38)

A mesma autora, em seus estudos sobre o tema, afirma que as formas de raciocínio das pessoas analfabetas não são completamente diversas das utilizadas pelas camadas alfabetizadas, visto que o letramento é um processo independente da escolarização formal. A grande diferença está entre as pessoas escolarizadas e não escolarizadas, isto porque a escola cria padronizações em busca da homogeneidade. É necessário considerar também, que as pessoas que fazem essas avaliações são escolarizadas e possuem “pré-conceitos” do que é ou não adequado e criam padrões específicos que não podem ser consideradas como “verdades absolutas”. Kleiman, elucida muito bem esta questão:

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (de Lemos, 1983; Erickson, 1987; Soares, 1986), concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e os que não sabem. (2005, p.27)

Tfouni (2004) ilustra a contradição da teoria da grande divisa por meio da análise empírica de um caso: as histórias contadas por D. Madalena, uma senhora analfabeta, que não reconhece e nem utiliza o código escrito para comunicar-se, mas que utiliza de artifícios característicos de texto escritos como: efeito de suspense, memória enunciativa, elementos interdiscursivos, mecanismos de antecipação, formações imaginárias, indícios e

mecanismos de antecipação. Torna-se, assim, clara a interferência da escrita nas narrativas orais. D. Madalena pode ser considerada autora de seus textos orais, entendendo-se a autoria não como característica exclusiva da escrita, mas também da oralidade: “[...] autor é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido (ou seja, procurando colocar o leitor em posições específicas de leituras daquele texto).” (TFOUNI, 2004, p. 55). Por meio desse exemplo e outros apresentados pela autora, fica claro que o discurso oral de pessoas que não dominam o código escrito, mas que vivem em sociedades letradas, sofrem influências de características atribuídas ao discurso escrito, fato que contradiz a teoria da “grande divisa”.

A intenção das pesquisas realizadas por Tfouni (2004), não foi verificar a incapacidade em diferentes aspectos das pessoas não-alfabetizadas, mas investigar como e de que maneira pensam, identificando qual forma de pensamento ocupou o lugar do discurso do tipo lógico-científico. A autora, por meio de entrevistas com pessoas não alfabetizadas, verificou o motivo pelo qual pessoas não alfabetizadas respondiam diferentemente aos silogismos apresentados, comparados a pessoas alfabetizadas. Constatou-se que muitas das pessoas entrevistadas respondiam às questões de lógica narrando fatos de experiências reais, ficção ou “causos”. Por meio da observação, verificou-se que o discurso do analfabeto está imerso em práticas sociais, que organizam a vida e as interações dessas pessoas. Assim, a narrativa para pessoas não-alfabetizadas, ocupa o lugar do raciocínio lógico verbal, utilizado por pessoas alfabetizadas. Para Tfouni,

Assim a produção de narrativas pode ser tomada como uma reação, dentro do discurso, à estranheza que os não-alfabetizados sentem diante do discurso lógico altamente letrado. As narrativas constroem para eles um lugar de onde podem olhar o mundo de uma perspectiva que serve “como produção ideológica e narcísica contra a heterogeneidade de sentido introduzida pelo silogismo”, de acordo com Authier Revuz (comunicação pessoal). (2004, p.85)

Conclui-se que pessoas não escolarizadas não utilizam de forma recorrente as narrativas, pois as mesmas simbolizam a antítese da descontextualização e da objetividade que são característicos do silogismo. Silogismo e narrativa constituem dois tipos de discursos diferentes: enquanto o primeiro aceita somente uma resposta possível por ser de estrutura lógica, “silencia os sentidos possíveis e monopoliza o dizer” (TFOUNI, 2004, p.82); o segundo relaciona-se à interpretação do sujeito, passível de ser respondida de formas variadas e indeterminadas. Tfouni,

[...] enquanto atividades discursivas, o discurso narrativo e o discurso lógico-científico se opõem. Essa oposição determina uma polarização em termos de quais lugares discursivos o sujeito pode ocupar em cada caso, bem como das perspectivas sobre o objeto que ambos estruturam. (2004, p.82)

Inevitavelmente as pessoas, mesmo que não alfabetizadas, mas que vivem em uma sociedade letrada, serão influenciadas pelas práticas sociais das quais participam e que

utilizam a escrita, tornando-se assim letradas. Porém, é um engano pensar o letramento somente como positivo e quesito indispensável de libertação, pois as pessoas alfabetizadas-letradas podem, e muitas vezes são, mais suscetíveis à manipulação e padronização instituída pela escolarização. Tfouni (2004, p.27), descreve uma das conseqüências negativas de letramento:

Nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe da alfabetização e escolarização. Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não ocorre a custo de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e muitas vezes, de sua cultura e historicidade. A alienação portanto, também é produto do letramento.

A aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas, ela está associada a um simbolismo e expectativas sociais que essa prática conceitua na sociedade em que o indivíduo está inserido. O valor e, as próprias práticas sociais variam de sociedade para sociedade. Muitas sociedades, principalmente as ocidentais, associam ao letramento a idéia de uma pessoa plenamente humana, brilhante, em contraste com a idéia obscura do analfabetismo. Visto dessa forma, o estudo do letramento deve ser vinculado aos aspectos etnográficos, pois ele se dá numa estreita relação com a cultura. (MARCUSCHI, 2001). Para Street,

Diferentes letramentos estão associados a diferentes personalidades e identidades. Conjuntos semelhantes de associações podem ser vistos nesta cultura, uma vez reconhecida a importância do letramento para tais processos. Quando freqüentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, simplesmente ao decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. A idéia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidade fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa a ênfase corrente numa simples dicotomia letramento-iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada. (2006, p.470)

A aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associadas à identidades culturais particulares pode, de fato, ser um foco para transformação e desafio. Para Street,

[...] temos que começar onde as pessoas estão compreendendo os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base nas nossas próprias suposições culturais acerca do letramento. Finalmente, precisamos a nossa

teoria do tipo que é desenvolvido nos New Literacy Studies com a experiência e os *insights* dos profissionais praticantes – professores, facilitadores, animadores que vêm trabalhando no campo do letramento há vários anos e que têm muito a nos ensinar acerca das necessidades e desejos das pessoas nessa área e dos problemas encontrados para entendê-los. (2006, p.484)

Ao contrário de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, buscam examinar como as pessoas afetam o letramento. Eles buscam demonstrar como “indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus propósitos e necessidades”, como eles se apoderam dessa prática imposta sobre eles. (KULICK & STROUD *apud* STREET, 2006),

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por tal fato pode ser considerado um conjunto de práticas, ou seja, “letramentos”, como bem disse Street (1995). Para Marcuschi,

[...] letramento, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda... Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (2007, p.25)

O autor não compreende o letramento apenas envolvendo os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, mas à compreensão de conhecimentos que envolvem a matemática, tais como a identificação do valor do dinheiro e a realização de cálculos. Recentemente tem-se discutido mais o conhecimento matemático, sua aquisição e relação ou não com a escolarização. Devido a algumas especificidades que envolvem essa área, surgem termos e estudos mais direcionados a ela, porém, a discussão apresentada e os estudos sobre o tema não se desvinculam do letramento, haja vista que, vários teóricos o abordam sob o mesmo enfoque.

3.4 Letramento, numeramento e práticas sociais

O estudo do conhecimento e das práticas envolvendo matemática é tratado por vários autores recebendo nomenclaturas diferenciadas, como *materacia* D`Ambrósio (1985) *literacia estatística*, *letramento matemático*, *numeramento* Toledo (2004), Mendes (1995 e 2001), e *alfabetização matemática* (DANYLUK, 2002).

Em seus estudos, Danyluk (2002) acompanhou um grupo de crianças percebendo as relações e analogias feitas por elas em relação ao conhecimento matemático, conhecimento

esse, como já afirmado, denominado por ela como alfabetização matemática. Para a autora, alfabetização matemática diz respeito aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem numérica nas séries iniciais da escolarização. A autora entende como alfabetização matemática o fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento dessa disciplina. Segundo Danyluk (2002), ser alfabetizado em matemática é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras idéias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. Ou seja, podem fazer parte da etapa cujas primeiras noções das diversas áreas do conhecimento têm a capacidade para serem enfocadas e estudadas dentro de um contexto geral da alfabetização.

Giroux (1989), embora usando também a nomenclatura alfabetização matemática, não se restringe às aquisições individuais e escolarizadas, trazendo ao Brasil uma abordagem mais crítica e social.

Mendes (2007), diferentemente de Danyluk (2002), considera a pluralidade de práticas sociais em seus diferentes contextos e as diversas formas de representações, não se limitando às práticas escolarizadas. Entende que, do mesmo modo que o letramento tem seu foco nas práticas sociais em torno da leitura e da escrita, os conhecimentos envolvendo a matemática estão vinculados às práticas sociais, saberes e formas de representação presentes na sociedade.

Mendes (2007) utiliza o termo numeramento por analogia ao termo letramento, em função das relações do ponto de vista da pluralidade de práticas sociais existentes em torno da escrita. A autora esclarece que, embora o termo numeramento possa soar de forma reducionista, isto é reduzir o significado ao número, a escolha reflete a analogia ao termo letramento/letra, que está investida de uma carga ideológica, a qual está subjacente às práticas sociais em torno da escrita, igualmente o número apresenta um forte caráter ideológico quando relacionado às diversas práticas matemáticas na sociedade.

Assim, como estabelecer correspondência entre letra e som, não corresponde ao significado do termo letramento, também a relação entre número e quantidade não corresponde à amplitude dos conhecimentos que envolvem a matemática. De acordo com Mendes,

As competências necessárias para a compreensão de situações numéricas envolvem a compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes. Além disso, podemos pensar em competências que envolvem não apenas a idéia de quantificação, mas a de mediação, ordenação, classificação, tomadas de decisão, etc. que podem apresentar diversos tipos de representações: escrita numérica e alfabética, representações visuais (geométrica e gráfica, por exemplo), representação simbólica, etc. (2007, p.11)

O estudo do numeramento reporta às diversas práticas sociais, presentes na sociedade, que moldam os eventos em contextos diversos. Considera não ser possível identificar “um evento exclusivamente de numeramento”, pois, segundo ela, de algum modo a escrita e a leitura estão associadas à realização desses eventos. (MENDES, 2007, p.25)

Assim como já discutido em letramento, há autores que estabelecem uma relação direta entre aquisição da escrita e desenvolvimento da capacidade cognitiva de raciocínio e abstração. Essa concepção, denominada por Street (1984) em letramento como modelo autônomo, em matemática parece ter maior carga ideológica. Muitos guias curriculares justificam o ensino da matemática como fundamental no desenvolvimento de capacidade de abstração e raciocínio, neste prisma, estando “o saber” estritamente relacionado ao ensino formal (escolar), assim, somente as pessoas escolarizadas têm acesso e conhecimento da “matemática privilegiada” por ser aceita socialmente: a escolar. Gera-se, desse modo, a dicotomia entre saber e não saber matemática.

Apesar dessa dicotomização recorrente no senso comum, estudos e trabalhos desenvolvidos por alguns pesquisadores, entre eles Soto (1997), Carraher (1982) e Nunes (1997) demonstram que vários procedimentos de resolução de problemas são feitos por meio da fala, sendo resolvidos oralmente sem recursos da escrita e independente dos procedimentos apresentados na escola. Essas pesquisas demonstram que pessoas não escolarizadas, utilizam-se de um raciocínio matemático que atende às suas necessidades, o qual não é ensinado na escola. Esse fato exemplifica a existência de práticas de numeramento diferenciadas. “A escola valoriza um tipo de escrita (um tipo de prática de letramento e numeramento) que não pode ser tomada como a única forma de escrita possível.” (MENDES, 2007, p. 22). Ainda segundo Mendes,

Do mesmo modo que na visão sobre a escrita no modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), é necessário não pensar em dicotomias: letrado/oral, letrado/ iletrado, numerado/inumerado, saber/não saber matemática, especialmente porque a referencia para tais dicotomias acaba sendo a escolarizada, ou seja, o valor recai sobre a matemática formal. Antes disso, é mais relevante discutir numeramento do ponto de vista dos vários contextos sociais em que tais práticas se fazem presentes. (2007, p.19)

Para Barton (*apud* MENDES, 2007), a pluralidade do numeramento se manifesta pela diversidade de práticas sociais existentes em torno das noções de quantificações, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, nos quais os diversos usos dessas noções estão estreitamente ligados aos valores socioculturais que permeiam suas práticas. Portanto, é necessário visualizar o numeramento a partir de suas bases culturais, observando como ele é alocado em práticas particulares.

De acordo com Lave (*apud* MENDES, 2007), a escola enfatiza sistematizações padronizadas de relações entre quantidades, caracterizadas como instrumentos para se atingir objetivos específicos, desvinculadas de qualquer valor simbólico ou conotação

própria. Tais valores e crenças relativos à matemática, apontados por Lave, podem ser colocados no mesmo sentido da idéia de tecnologia neutra conferida à escrita no modelo autônomo do letramento. De modo semelhante, talvez ainda mais enfático, o número e o cálculo são sempre apresentados como “verdade neutra”.

Também D’ Ambrósio (*apud* MENDES, 2007), critica e aponta para o caráter ideológico das idéias de universalidade atribuída à matemática, ou seja, fala-se de uma matemática “verdadeira” e de uma ciência “correta” que seriam independentes de qualquer linguagem, religião e de conjuntos dos valores próprios de uma cultura.

Para Knijnik (*apud* MENDES, 2007, p. 23), vê a prática matemática como um fenômeno cultural, a concebendo,

[...] enquanto sistema cultural, uma manifestação simbólica de determinado grupo social, relacionada à posição de dominação e subordinação, no espaço social onde o grupo está inserido. Ressalta a importância das relações de poder existentes no confronto entre práticas legitimadas e práticas não legitimadas.

Conclui-se que a forma mais acertada para se pensar o numeramento é enquanto relação que se estabelece entre práticas sociais e matemática. Na perspectiva da Etnomatemática, são diversas as formas de produção de saberes matemáticos em contextos socioculturais diversos, constituindo-se de forma diferenciada das práticas da escola, com objetivos, valores, concepções, papéis e processos de legitimação que são específicos dos contextos em que essas práticas estão presentes. “As práticas de numeramento-letramento escolares, por sua vez, por serem altamente valorizadas e legitimadas por determinados grupos sociais se tornam práticas hegemônicas na sociedade.” (MENDES, 2007, p. 27)

Não há ainda muitos estudos sobre o numeramento, porém nas poucas linhas em que o tema foi apresentado neste trabalho, e na pesquisa desenvolvida, foi possível verificar que o numeramento está estreitamente ligado ao letramento. A seguir, destacam-se alguns pontos comuns e marcantes. Assim como no letramento, ao focalizar-se o numeramento, pode-se reportar às diversas práticas sociais presentes na sociedade, que se moldam em contextos situados diversamente, por este motivo as pesquisas nessas áreas se beneficiam quando são mais amplas, de cunho etnográfico.

Ambos os estudos procuram superar as dicotomias como oral/escrito; letrado/iletrado; numerado/inumerado; não tendo a intenção de promover estereótipos, mas de privilegiar as diversas práticas sociais: sem estabelecer padrões e comparações preconceituosas. Outra característica comum é a não promoção das práticas legitimadas (escolarizadas) em detrimento as práticas não-legitimadas, concebendo que todo conhecimento não é neutro e possui uma carga ideológica: o modelo autônomo e ideológico Street (1984), relacionado ao letramento, também se aplica ao numeramento. Enfim, pode-se afirmar que os estudos sobre letramento e numeramento se completam e as questões

levantadas nesta dissertação são apenas um pequeno recorte de alguns dos vários estudos propostos na área.

A linguagem acaba sendo discutida apenas em suas modalidades oral e escrita, e como ficam os aspectos não verbais como o visual, a corporeidade, os movimentos: são encarados como aspectos da linguagem? Eles podem ser vistos de forma associada às práticas orais e escritas e dessa forma às práticas de letramento? Há critérios definidos e pensados para o letramento de crianças de 5 anos, e estão pautados na concepção de um modelo autônomo ou ideológico de letramento? As práticas de letramento são tratadas de maneira estanque ou são e estão incorporadas em um contexto que considera a diversidade de práticas sociais?

A pesquisa tem a intenção de discutir com base nos estudos sobre letramento/numeramento, como estas concepções perpassam o currículo oficial para a pequena infância, procurando identificar de que forma é concebido e encaminhado o trabalho com a linguagem em suas diferentes formas e contextos.

4. CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO-NUMERAMENTO: CONTRADIÇÕES PRESENTES NO CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para desenvolver a análise e as discussões do presente trabalho, tomou-se como eixo central as propostas apresentadas nas áreas de linguagem verbal e matemática do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Para tanto, foram trazidos nos capítulos anteriores temas relevantes como currículo, escolarização, currículo de educação infantil e letramento-numeramento com o intuito de subsidiar a discussão que se propõe a seguir.

Neste capítulo busca-se delimitar a discussão sobre o problema de investigação, discutindo a partir do arcabouço teórico apresentado anteriormente, qual ou quais as concepções de letramento-numeramento propostas no currículo oficial de educação infantil e suas implicações conceituais.

4.1 De quantas linguagens o Referencial é formado?

Na pesquisa realizada a respeito do RCNEI, foram encontrados artigos direcionados à questão da linguagem oral e escrita, sendo que neste capítulo algumas citações serão retomadas e outras abordadas. Porém, na área matemática nada de específico foi encontrado e discutido pelos autores que fizeram a análise do material. Este fato faz com que duas hipóteses sejam levantadas. A primeira, de não haver grande comprometimento ou críticas ao material apresentado nesta área de conhecimento ou, de ainda, haver poucos estudos pertinentes à matemática direcionada à faixa etária em questão. Danyluk (2002), pesquisadora envolvida em estudos sobre a matemática e mais especificamente a alfabetização matemática, acredita que a segunda hipótese mostra a Língua Portuguesa recebendo maior atenção do que o ensino da matemática, gerando assim outro indício sobre o motivo da carência de dados sobre esta área. Portanto, ao longo da abordagem proposta neste capítulo, é possível perceber maior fundamentação e críticas subsidiadas por diferentes autores sobre a linguagem oral e escrita e mais especificamente ainda sobre o letramento, mas cabe ressaltar que de acordo com Mendes (2006), o numeramento não está isolado e nem tão pouco oposto ao letramento, ao contrário ambos estão estritamente relacionados, segundo Mendes,

[...] talvez, não seja possível identificar um evento exclusivamente de numeramento, pois de algum modo a escrita e a leitura podem estar associadas à realização desses eventos. Indo além, as formas de representação escrita nos diversos eventos de numeramento podem ir além da escrita numérica, abarcando outras formas de representação como, por exemplo, a visual (leitura de gráficos, representações geométricas, representações do espaço, etc). (2006, p.25)

Dessa forma muitas das observações e discussões propostas para o letramento também são pertinentes ao numeramento, mesmo que não se utilize o termo propriamente.

No capítulo 2 discutiu-se, entre outros tópicos, a idéia implícita apresentada no referencial curricular de uma concepção escolar nos moldes do ensino fundamental para crianças pequenas. Esse aspecto pode ser apreciado tanto na estrutura organizacional do documento quanto nas propostas de encaminhamento. Os eixos de linguagem oral/escrita, matemática e todos os demais são apresentados, divididos e subdivididos em: a) objetivos; b) conteúdos; c) orientações gerais para o professor; d) observação, registro e avaliação formativa.

Vários dos conteúdos expostos no referencial para o trabalho com crianças de educação infantil possuem relação direta e muito semelhante aos apresentados no ensino fundamental, como por exemplo: sucessor e antecessor, notação numérica, comparação de escritas numéricas, operações, unidades de medida. Embora o texto coloque a exploração destes critérios como noção, há de se levar em consideração, como já citado anteriormente, que a falta de formação adequada dos profissionais que atuam diretamente com este segmento, favorece a interpretações equivocadas e a sistematização de conceitos que não são pertinentes à faixa etária. Como bem explicita Campos, "... o RCNEI, ao ignorar a realidade da maioria das/dos profissionais que atuam na área, prescreve formas de atendimento que ficam muito além do que é possível em nosso país, considerando a realidade da maioria das instituições." (2002, p.3).

A linguagem, na concepção apresentada pelo referencial, restringe-se e divide-se entre oral e escrita. A matemática, não é concebida como linguagem e esse fato caracteriza um indício da concepção de linguagem e matemática que norteia o documento, a qual compreende essas áreas do conhecimento também nos moldes do ensino fundamental.

Observa-se no documento a redução da linguagem infantil apenas à oralidade, escrita e leitura. "Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apóiam a linguagem oral dos bebês." (BRASIL, 1998, p. 125, vol. 3). Mesmo para os bebês, a ênfase é a linguagem oral, no referencial; quando citados, o gesto e a linguagem corporal aparecem de maneira bastante superficial, não havendo orientações de como desenvolver e estimular essas modalidades de linguagem. Percebe-se como meta o desenvolvimento da linguagem oral, sendo os outros meios e formas de expressão apenas um estágio passageiro e com menos

importância do que a oralidade. Tem-se a impressão que até o desenvolvimento na linguagem oral não há muito como desenvolver a expressão, a não ser conversar com as crianças para que adquiram a linguagem oral o mais rápido possível. Segundo o RCNEI,

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer e a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções mais complexas, as crianças são mais capazes de explicações verbais e de explicar-se pela fala. (BRASIL, 1998, p.126, vol.3)

No que se refere às formas de expressão e representação da linguagem matemática, essas também se apresentam limitadas. No primeiro bloco de conteúdos denominado números e sistema de numeração, são citados conteúdos que devem ser desenvolvidos e trabalhados pelos professores, como: “comunicação de quantidades utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais”. Nota-se que a gestualidade não é compreendida como uma forma de expressar quantidades. Ainda que o documento faça menção, por duas vezes, ao termo gestualidade, ele é citado apenas na fundamentação teórica do eixo matemática, porém nos encaminhamentos o termo não é retomado e orientado. Quando o termo é referido na intenção de sugerir encaminhamentos para o trabalho efetivo com a criança, ele é limitado a “sincronia do gesto a seqüência recitada.” (BRASIL, 1998, v.2, p.238, grifo do autor). Assim, atrela-se à gestualidade a representação de uma música e não expressão espontânea da criança. Danyluk em seus estudos sobre alfabetização matemática ressalta que as crianças utilizam o gesto também como meio de comunicação. Segundo a autora, o gesto é uma expressão “utilizada freqüentemente para se referirem ao tamanho de alguma coisa, quando desejam dizer sobre suas alturas ou ainda, quando expressam suas idades, quando não sabem pronunciar o nome do número que indica a sua idade, ou quando não querem expressá-lo falando.” (2002, p. 222). Outra maneira em que o gesto se mostra presente é quando querem se certificar de como se escreve um número, o gesto é usado para confirmar a escrita que desejam registrar. (DANYLUK, 2007). Este fato reforça a idéia do quanto a criança é corporal, ela se comunica e se expressa de formas diferentes das convencionais apresentadas na escola, negar esta característica é limitar o seu potencial livre, expressivo e criativo. Ainda segundo Danyluk,

As crianças em suas escritas mostram autorias de obras que revelam as suas individualidades. Transitam por movimentos diferentes durante a realização do ato de escrever. Às vezes, o gesto é a forma que as crianças têm em comunicar aquilo que conhecem. [...] usavam gesto para informar o tamanho e a altura de algum objeto. Assim, o gesto aparece como uma espécie de signo que é visual... (2002, p.239)

No tocante aos conteúdos de linguagem oral e escrita, embora o documento exponha que o trabalho entre oralidade, leitura e escrita deva acontecer de forma integrada e

complementar, eles são apresentados em blocos distintos: falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita. Percebe-se a fragmentação entre oralidade, escrita e leitura, divisão incoerente segundo Marcuschi, pois “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia.” (2007, p.17). Para Goulart, “o processo de apropriação da língua escrita pela criança está relacionado a aprender a transitar pelas duas modalidades da linguagem verbal “oral e escrita” ajustando-as às situações de uso socialmente relevantes.” (2006, p.12). Dessa forma, como já explorado e justificado no capítulo anterior, caracteriza-se um equívoco a separação dessas modalidades de linguagem. De acordo com Kleiman (2005) e outros autores da mesma linha de pensamento, a oralidade e a escrita se completam e se relacionam, não podendo ser entendidos de maneira independente.

Da mesma forma que há um mito sobre as características implícitas e positivas da escrita em detrimento da oralidade, atribuindo um maior valor de raciocínio e abstração às pessoas que dominam o código escrito, para Mendes “no caso da matemática esse mito assumiria um *status* ainda maior”. (2007, p.17). Para a autora, essa idéia é reforçada na fala de muitos que dizem não “saber matemática” e terem dificuldade na área em questão, baseados em suas experiências escolares. Ainda segundo Mendes,

Se a letra ocupa uma posição de destaque, o número estaria num patamar ainda mais elevado, e a dicotomia não saber/ saber matemática atingiria uma parcela maior daquelas que estariam enquadrados na primeira parte da dicotomia. (2007, p.17)

Este fator se deve quando se restringe as práticas escolares a toda experiência e conhecimento com a matemática, ignorando as diferentes práticas existentes fora dela.

Retomando as orientações presentes no referencial, mais especificamente nas orientações do bloco nomeado como falar e escutar, o documento expõe como essencial a promoção de espaços e situações organizadas para a conversa, como é possível identificar na citação a seguir do RCNEI,

Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. [...] A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (BRASIL 1998, p.138)

Essas situações organizadas e monitoradas para a fala, de acordo com Bujes (2002) interferem na forma de as crianças se expressarem, há nesses momentos um controle implícito ditado pela posição atribuída ao professor que, também, decide as oportunidades de interação. Esse controle vai muito além do decidir do quem vai falar ou esperar, para a

autora “ao participar de práticas discursivas de caráter narrativo, as crianças não só modificam o vocabulário que utilizam para se autodescrever, como articulam os modos de narrar, de contar as suas histórias de vida.” (BUJES, 2002, p.34). Assim, um momento de conversa é carregado de expectativas, intenções e subjetividade. Ainda, segundo a mesma autora, o encaminhamento que o RCNEI propõe é de controle à própria conduta, quando as crianças começam a estabilizar as ações, dar um sentido às escolhas, portanto “autogovernar-se e, de certo modo, fabricar-se e inventar-se constantemente, ainda que dentro dos limites e do controle exercido pelas relações de poder nas/das quais participamos.” (BUJES, 2002, p.41).

A utilização do jogo enquanto recurso didático também fornece indícios sobre a sua utilização para fins específicos na busca e promoção da homogeneidade de comportamento e ações. Na teoria apresentada, o jogo só estará atrelado a conhecimentos matemáticos, se o mesmo for planejado e tiver um propósito pedagógico claro e definido.

[...] percebe-se um certo tipo de euforia, na educação infantil e até mesmo nos níveis escolares posteriores, em que jogos, brinquedos e materiais didáticos são tomados sempre de modo indiferenciado na atividade pedagógica: a manipulação livre ou aplicação de algumas regras sem uma finalidade muito clara. O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente a aprendizagem Matemática. (BRASIL, 1998, p.211)

Segundo o RCNEI

Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar a criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. (BRASIL, 1998, p.211)

Dessa forma, de acordo com o referencial, o jogo como livre exploração, manipulação e descoberta não constituem “conhecimento matemático”. Kishimoto (2005) em seus estudos sobre jogos cita Bruner (1983) o qual se posiciona contra ao uso do jogo a uma finalidade específica. O autor vê o jogo dissociado ao resultado, do uso instrumental. Para ele “o caráter lúdico regula o saber-fazer, que é marcado pela flexibilidade, frivolidade e afetividade, [...] improdutividade e intencionalidade. (BRUNER, 1983, p.57) Características estas não valorizadas pelo documento.

Ao utilizar o jogo e as brincadeiras de maneira única e determinada, a escola acaba produzindo formas de relações que, de acordo com o trabalho de Lave (*apud* MENDES 2007, p.19):

[...]enfatiza[m] sistematizações padronizadas de relações entre quantidades, caracterizadas como instrumentos para se atingir objetivos específicos desvinculadas de qualquer valor simbólico ou conotação própria. Apesar disso, essas padronizações têm origem em significados e valores que são

atribuídos aos sistemas de quantificação e seus usos prescritivos da sociedade.

Em várias orientações didáticas as brincadeiras e jogos aparecem como conteúdo, assim como há orientação que sirvam de dados para a avaliação. De acordo com Kishimoto, “Teorias racionalistas e positivistas propõem o jogo didático, sem incluir o contexto cultural, a diversidade das pessoas e suas experiências. Hoje no âmbito das ciências sociais, defende-se a importância do jogo interativo, do jogo iniciado e mantido pela criança.” (KISHIMOTO, 2005, p.53). Pode-se afirmar que os encaminhamentos propostos no referencial relativos ao jogo se intercalam entre as teorias racionalistas e positivistas e aquelas que valorizam na proposta do jogo o seu contexto social.

Faz-se presente no documento a utilização de termos e encaminhamentos que abrem margem a interpretações distorcidas, principalmente na orientação constante ao professor de promover e buscar o aperfeiçoamento contínuo das habilidades infantis. “Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas.” (BRASIL, 1998, v. 3, p.136). E ainda,

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais **competente** em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. (BRASIL, 1998, v. 3, p.135 grifos do autor)

Nesse sentido cabe questionar: que critérios definem essa competência? O que é ser competente em uma prática social? Qual o padrão e o critério para afirmar a competência ou não de uma criança em determinada habilidade ou conhecimento? Em algumas passagens, o texto apresenta, mesmo de maneira discreta e velada, a intenção de padronizações, por meio da busca de um aperfeiçoamento constante, reformulações, reconstruções.

A reelaboração dos textos produzidos, realizado coletivamente com o apoio do professor, faz com que a criança aprenda a conceber a escrita como processo, começando a coordenar os papéis de produtor e leitor a partir da intervenção do professor ou da parceria com outra criança durante o processo de produção. As crianças e o professor podem tentar melhorar o texto.. (BRASIL, 1998, v. 3, p.146)

E ainda,

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, resignificando-a e resgatando-a sempre que necessário. (BRASIL, 1998, v. 3, p.135)

Chama-se atenção ao termo “ressignificar a fala da criança” que nesse caso parece ter a intenção de moldar a fala infantil a determinados padrões interativos. Sem negar a importância do conhecimento e acesso a outras formas de produção oral, é inegável que

mesmo na infância, a fala infantil é extremamente significativa. Nas citações apresentadas, é concedido ao professor o direito de reconstruir a fala, a escrita, o pensamento da criança com o intuito de aprimorá-lo. Esse aperfeiçoamento acontece segundo padrões, normas que são valorizadas e validadas pela escola.

Britto (2005) nomeia esse mecanismo, alicerçado no fundamento da produção de competências para o sucesso na sociedade da competitividade, como pragmatismo pedagógico. Essa idéia pauta-se na instrumentalização dos alunos pelo ensino da técnica, para que possam hipoteticamente em igualdade de condições disputar seu espaço na guerra social. Para o autor, a escola ao estabelecer como sua tarefa prioritária o domínio da cultura da escrita, ignorando a ideologia incutida nessa forma, reproduz os valores de dominação. A sociedade e a escola excluem aqueles estão “desajustados” das formas adequadas de comportar-se segundo os padrões de produção.

4.2 Modelo de letramento autônomo e a idéia de educação compensatória

4.2.1 Modelo autônomo de letramento

O texto apresentado no Referencial não aborda claramente o seu posicionamento teórico relativo à linguagem. É possível identificar termos que remetem a diferentes abordagens teóricas, ao tratar, por exemplo, de “hipóteses provisórias na escrita”, que remetem aos estudos de Emília Ferreiro e Teberosky. Para Smolka (2003) as idéias dessas pesquisadoras, foram apoiadas em teorias da psicolinguística que assumiu a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, tendo como base uma sólida evidência empírica, demonstrando grande honestidade intelectual. Porém, a autora, aponta várias contradições e conflitos, tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto do ponto de vista pedagógico. Para Smolka, embora as idéias de Ferreiro e Teberosky tenham contribuído para estudos sobre a criança e sua apropriação da escrita há nessas autoras uma adequação do estruturalismo lingüístico (Chomsky) e estruturalismo construtivista de Piaget.

Talvez, não simples coincidência ou modismo, o documento tenha optado por abordar a concepção de apropriação de escrita no prisma de Ferreiro e Teberosky, autoras que analisaram e estudaram a relação da criança com a escrita como objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, a aquisição da escrita enquanto código é um processo exclusivamente individual, no qual as crianças passam por uma seqüência de níveis em que se estabelecem padrões evolutivos. Relega-se nesta concepção, importância secundária às interações sócio-históricas e às situações de ensino, contrariando a visão da perspectiva histórico cultural

(Vygotski) o qual compreende o processo como essencialmente interativo no caso das práticas escolares, entre professor-aluno, aluno-aluno.

Assim, como no modelo de alfabetização autônomo (STRETT), a concepção de construção de linguagem escrita formulada por Ferreiro e Teberosky, o processo de alfabetização está vinculado a fatores de maturidade biológica individual. Dessa maneira, o aluno enquanto indivíduo é exclusivamente responsável pela sua aprendizagem do código, isentando, dessa forma, fatores políticos e sociais pelo insucesso que pode ocorrer na aprendizagem.

Ao atrelar a aquisição da escrita, o acesso a diferentes textos a maior oportunidade e possibilidade de igualdade social, o documento deixa transparecer a concepção de modelo autônomo de letramento, postulado por Street. “Se a educação infantil trouxer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidade.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 151, grifos do autor). Nessa perspectiva, o letramento está atrelado ao progresso, à civilização e à mobilidade social, mesmo que não haja nada que comprove essa relação.

De modo semelhante, mas com ênfase ainda maior, a matemática escolar, carregada de ideologia de ciência neutra e indiscutível, capaz de desenvolver habilidades de raciocínio e abstração pode ser associada ao modelo autônomo. De acordo com Mendes,

[...] a matemática carregaria, do mesmo modo que a escrita nos estudos do modelo autônomo, o *status* de detentora única do poder de promover o desenvolvimento das capacidades de abstração. Nesse sentido, é possível salientar a existência de uma dicotomia entre *saber* e *não saber* matemática, estando a primeira ligada inteira e exclusivamente à escolarização. (2007, p.18)

Há divergências na concepção teórica abordada no documento, no qual se agrupam idéias e conceitos que não são convergentes. Intercalam-se termos, exemplos e fundamentos pautados nas teorias da psicogênese da escrita, que concebe a apropriação da escrita como um processo individual, e referências ao letramento em sua perspectiva de práticas sociais, o qual preconiza que as práticas de letramento se dão essencialmente na interação social interativa. Essas contradições indicam uma falta de definição sobre as concepções que norteiam o material no que diz respeito à linguagem oral e escrita.

4.2.2 Educação compensatória para a educação infantil

Alguns teóricos que analisaram o currículo oficial para a educação infantil, sugerem que a intenção do documento é promover a alfabetização e outros conhecimentos gerais como meio de prevenção do provável e futuro fracasso escolar, particularmente para

crianças oriundas de famílias carentes, em séries posteriores. Embora este aspecto não esteja apresentado de maneira explícita no currículo oficial, esta questão pode ser identificada nos documentos internacionais que tratam de educação e que serviram de base para a elaboração dos RCNEI.

[...] é mais que comprovado que os programas de atenção pré-escolar e estímulo precoce são importantíssimos para o posterior desenvolvimento da criança. Seu efeito é particularmente benéfico para as crianças de famílias pobres, com baixo potencial de estímulo, pois facilita sua ulterior incorporação ao ensino formal. (CEPAL/UNESCO, 1995, p.250).

De acordo com Rosemberg (1999) a comprovada eficiência da alfabetização anterior à escola foi divulgada pelos governos militares, porém, na avaliação de estudiosos da área, serviu muito mais para justificar os altos índices de fracasso escolar ou para reter precocemente, do que para efetivamente auxiliar as crianças de famílias economicamente carentes. Porém, ao antecipar “conteúdos” e procedimentos do ensino fundamental o Referencial parece coadunar com o caráter compensatório da educação infantil.

Faria, em seu artigo sobre o letramento na educação infantil utiliza dados de pesquisas que demonstram que a antecipação de conteúdos escolares não contribui para diminuir a diferença. Para a autora, “quando se antecipa a escola obrigatória, não se antecipa só o conteúdo que está na lousa, o que está nos cadernos. Antecipamos também a exclusão social que está na primeira série. (...) São as pessoas que são excluídas da nossa sociedade aquelas que são excluídas da nossa escola”. (2005, p. 123).

A autora relata que em determinada experiência com intuito investigar o contato com situações de letramento de crianças de famílias de baixa renda foi constatado que todas as crianças têm numerosas experiências com a linguagem escrita antes de entrar na escola, vivenciando o letramento como um processo social. De acordo com a pesquisa desenvolvida por

Determinadas atividades de letramento realizadas nos lares se mostram como conseqüências inevitáveis da participação e inserção em uma sociedade letrada. Destaca que a situação doméstica se constitui em um complexo de fatores econômicos, sociais, culturais e pessoais, e que, embora a situação econômica possa afetar as circunstâncias de letramento, isso não é uma regra. (GOULART, 2006, p.72)

Para a mesma autora, também, é fato que as ações domésticas de letramento possuem “alta significação que a interface com instituições sociais diversas revela (escola, trabalho, governo e igrejas, por exemplo).” Assim, retoma-se o que já foi discutido no capítulo 3, pessoas que não dominam o código escrito, as consideradas não alfabetizadas, são letradas quando participam e estão inseridas em uma sociedade letrada, por uma questão lógica: não estão alheias e participam de diferentes eventos de letramento. Do mesmo modo, podemos pensar em relação às crianças que, mesmo as mais carentes,

possuem experiências letradas, contrariando, dessa forma a necessidade de programas de caráter compensatório para educação infantil.

O RCNEI utiliza o termo “grau de letramento” atribuindo diferenças na compreensão do letramento conforme o ambiente social o qual a criança está inserida.

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção do conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do **grau de letramento** de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar. (BRASIL, 1998, v.3, p.128, grifos do autor)

Kleiman (1995) reconhece o letramento como um conjunto de práticas sociais e considera que classificar o letramento em níveis ou graus implica em atribuir uma escala linear de atribuição de valor. Dessa maneira dar-se-ia maior enfoque a algumas práticas em detrimento de outras. Pensar na multidimensionalidade das práticas opondo-se a classificação seja em níveis ou graus, busca superar a visão etnocêntrica ocidental, pois sempre a modalidade que será mais valorizada será a dos grupos dominantes ditadas e validadas pela escola. Para Mendes, não apenas no letramento, mas também no numeramento a pluralidade

[...] se manifesta pela diversidade de práticas sociais existentes em torno das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estritamente ligados aos valores socioculturais que permeiam essas práticas. (2007, p.23)

Embora seja citado, por diversas vezes no documento, a importância de aceitar e valorizar o conhecimento da criança adquirido em diferentes esferas sociais, o documento utiliza-se do termo “conhecimento prévio.” Esse conceito denota pouco valor ao saber das crianças, pressupondo esse conhecimento como transitório, o qual subentende que deverá ser modificado e aprimorado pela e na escola. Essa característica de conceber as experiências das crianças apenas como um disparador para se chegar ao conhecimento validado pela escola pode ser observado pelas citações retiradas do material:

Embora os conhecimentos prévios não se mostrem homogêneos porque resultam das diferentes experiências vividas pelas crianças, eles são o ponto de partida para a resolução de problemas (...). Cada atividade e situação-problema proposta pelo adulto devem considerar esses **conhecimentos prévios e prever estratégias para ampliá-los.** (BRASIL, 1998, vol.2, p.212, grifo do autor).

A seleção e a organização de conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os **conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los.** (Idem, vol.2, p.217, grifo do autor).

Os significados e pontos de vista infantis são dinâmicos e podem se modificar em função das perguntas dos adultos, do modo de propor as atividades e dos contextos nas quais ocorrem. A partir do que observa, o professor deverá propor atividades para que as crianças **avancem nos seus conhecimentos**. (Ibdem, vol.2, p.238, grifo do autor).

Propor situações complexas para as crianças só é possível se o professor aceitar respostas diferentes das convencionais, isto é, aceitar que o conhecimento é provisório e compreender que as crianças revisam suas idéias e elaboram soluções **cada vez melhores**. (Ibdem, vol.2, p. 222 grifo do autor).

Por meio dessas citações, interpreta-se que a idéia que o documento tem sobre o conhecimento produzido pela criança é incompleto e precisa ser aprimorado, servindo apenas como ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos validados pela/na escola. A citação seguinte deixa transparecer que os encaminhamentos e ações para o trabalho com as crianças pequenas estão relacionados a um fim específico, a escolarização, a preparação,

À medida que crescem, as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante, por um tempo maior, **ações que tenham uma finalidade**, entre elas atividades e jogos. As crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regra de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas. (Ibdem., v.2, p.211, grifo do autor)

Novamente, esta citação denota o caráter de incompletude atribuído às crianças pequenas, as quais parecem precisar crescer para então conseguir realizar ações consideradas importantes para a escola. Dá-se a impressão que, o objetivo da educação infantil é estimular e preparar a criança para o futuro. Frequentemente, o documento remete à necessidade de preparação das crianças a futuros desafios, mas questiona-se: E no presente, o que fazer? Como estimular e incentivar as crianças de acordo com suas necessidades do momento? Sobre a expectativa de propiciar e esperar que a criança desenvolva o mais rápido possível certas habilidades.

4.3 Problematizando letramento e numeramento no RCNEI

Embora o texto quase não utilize o termo alfabetização e sim letramento, pode-se observar que a concepção de letramento não é a mesma da discutida no capítulo três, no qual esse conceito foi abordado sobre o enfoque crítico de Street (1984,1995) e outros

autores na mesma linha, que identificam a escrita em seu contexto social em seus usos específicos. Percebe-se que há no currículo oficial do MEC a tentativa de trabalhar o conceito e a concepção de letramento, principalmente na busca de trazer as práticas sociais para dentro da escola e dar sentido aos conhecimentos escolares. Porém, em várias citações há incoerências entre a (pouca) fundamentação e os encaminhamentos didáticos apresentados, caracterizados por contradições teóricas.

Já nos encaminhamentos que competem à matemática, nada foi citado a respeito de alfabetização matemática, numeramento, etnomatemática, ou outros estudos mais atuais sobre essa área do conhecimento. Talvez essa omissão deva-se ao fato dos estudos sobre o “numeramento” serem ainda recentes, porém as primeiras publicações pertinentes a etnomatemática por D`Ambrósio (2002), tiveram suas publicações mais de dez anos antes da elaboração do RCNEI. Para esse autor e outros que coadunam com suas idéias “o conhecimento matemático não se liga apenas à escolarização, antes está relacionado ao contexto de usos específicos de um grupo social (...)” (MENDES, 2007, p.23).

Para Danyluk “a ênfase dada às letras, pelos professores de séries iniciais, também, encontra-se presente à idéia de que as crianças precisam aprender a ler e a escrever para, então aprender a matemática.” (2002, p. 232). De acordo com a mesma autora, essa idéia é equivocada visto que confirmou por meio da sua pesquisa que “desde os contatos iniciais, antes mesmo do ingresso na escola, aprendemos o alfabeto e os números como uma mescla simbólica” (MACHADO *apud* DANYLUK, 2002, p. 232). Essa pode ser mais uma hipótese, do motivo pelo qual é dispensado maior enfoque à linguagem oral e escrita, em detrimento da matemática.

Os objetivos relativos às práticas de escrita propostas no referencial como: participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita, escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário, produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins, práticas de escrita de próprio punho utilizando o conhecimento de que dispõe no momento sobre o sistema de escrita em língua materna; estão vinculadas às habilidades e não ao letramento em aspecto mais amplo. (SCRIBNER e COLE 1981 *apud* GOULART, 2006, p. 451) em seus estudos e pesquisas chegaram a duas conclusões:

O letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita - nesse sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. Concluem, com base também em trabalhos de outros autores, que as conseqüências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada, e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.

O RCNEI limita a aprendizagem da escrita a dois processos, a compreensão do uso da escrita e a aprendizagem do seu mecanismo de utilização e representação.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá que lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e os das características da linguagem em que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (BRASIL 1998, vol. 3, p.128)

Em seus estudos sobre a aquisição da escrita em crianças em idade pré-escolar, Smolka observou que: “Quanto menos conhecimento específico sobre linguagem escrita (metalingüística) a criança tem, mais noção da funcionalidade da linguagem escrita ela demonstra.” (2003, p. 26). Assim, quanto o referencial propõe que seja trabalhado e estimulado paralelamente o significado e usos da escrita com a sua forma convencional de representação (dando maior destaque a esta última), faz com que o processo de compreensão de sentido seja dificultado.

Na leitura do material, principalmente no item denominado: Práticas de *Escrita* há o estímulo à produção escrita, inclusive com a apresentação de exemplos nos quais se apresentam a escrita da criança com cabeçalho e folhas pautadas (anexo 01). É possível perceber a intenção na busca da padronização e a regularidade por meio de atividades de escrita e reescrita. “As atividades de reescrita de textos diversos devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas [...]” (BRASIL, 1998, v.3, p.147)

O mesmo é possível identificar nos exemplos de problemas matemáticos sugeridos para o trabalho com a matemática. Os modelos apresentados possuem a mesma estrutura dos que são propostos para o ensino fundamental, ou seja, sentença envolvendo dados numéricos - “No pátio da escola, 6 meninos e 7 meninas estavam jogando bola.” – Pergunta - “Quantas crianças estavam jogando? _ E ao final ao espaço com linha para a resposta. Neste exemplo apresentado no RCNEI, como modelo (anexo 02), há espaço para o desenho da criança como resposta, porém a resposta final indica a necessidade do registro por meio da escrita numérica.

Mendes (2007, p.20) fundamentada em Lave (1988), cita em seu artigo diferentes exemplos de pesquisas realizadas em contextos sociais específicos nos quais foram observados como as pessoas utilizam seus conhecimentos matemáticos para resolver situações reais, o que a escola chama de “problemas” e em uma linguagem mais atual “problematizações”. Concluiu-se com as pesquisas realizadas que as práticas podem ser entendidas em um sentido plural existindo de práticas de numeramento diferenciadas nas quais as pessoas utilizam estratégias para resolução de situações do cotidiano diversas das

apreendidas do contexto escolar. “... a escola valoriza um tipo de escrita (um tipo de prática de letramento e numeramento) que não pode ser tomada como a única forma de escrita possível.” (Idem, p. 22)

No exemplo de “problema” apresentado no currículo oficial, o desenho é utilizado como meio intermediário entre a linguagem pictográfica, ou como refere o RCNEI, linguagem informal e o registro convencional. Na citação que segue, é possível vislumbrar o processo esperado para as crianças, iniciando com o desenho e finalizando com o numeral.

Em relação ao registro de quantidades, pode-se observar as diferentes estratégias usadas pelas crianças, como se desenhavam o próprio objeto, se desenhavam uma marca como *pauzinhos*, *bolinhas* etc., se colocam um número para cada objeto ou se utilizam um numeral para representar o total de objetos. (BRASIL, 1998, v.2, p.238 grifo do autor)

No parágrafo acima é citado que as crianças podem utilizar de diferentes estratégias para registrar quantidades, mas esse processo descrito: desenho, representação simbólica (bolinhas/pauzinhos), numeração termo a termo e quantidade final ocorrem com todas as crianças? Será que a representação por meio de bolinhas e pauzinhos em substituição do desenho é um mecanismo encontrado/inventado pela criança ou “ensinado” pela escola? Embora em várias situações o conteúdo do material apresente possibilidades e liberdade de escolha e opções, por vezes também se mostra bastante tendencioso, pois nos exemplos apresentados há exemplos em que predomina o registro por meio de símbolos numéricos em relação a outras formas de representação.

Ainda sobre o desenho, percebe-se a sua vinculação ao registro de resultados, ações e espaços. O RCNEI expõe

O desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem expressar suas idéias e registrar informações. É uma representação plana da realidade. Desenhar objetos a partir de diferentes ângulos de visão, como visto de cima, de baixo, de lado, e propor situações que propiciem a troca de idéias sobre as representações é uma forma de se trabalhar a representação do espaço. (BRASIL 1998, vol.2, p.232)

Tanto no eixo de matemática quanto no de linguagem oral e escrita as orientações teóricas por vezes se contradizem com os encaminhamentos metodológicos sugeridos e/ou exemplificados. Destaca-se, na fundamentação teórica, a ênfase dada à importância de trazer e expor as crianças às diferentes práticas sociais em que a leitura, escrita e matemática se façam necessárias, sendo preservada e utilizada em sua função real, porém são várias as atividades descontextualizadas e desvinculadas dos seus usos sociais. Por exemplo: nas orientações didáticas, ao sugerir a utilização de parlendas e músicas do folclore brasileiro para a utilização de pretexto no ensino da seqüência numérica, a linguagem musical também é restringida a um fim menos interessante e o trabalho com práticas sociais é utilizado como artifício, distante de sua função real de entreter e divertir. “O folclore brasileiro é fonte riquíssima de cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, que podem ser utilizadas como forma de aproximação com a *seqüência numérica*

oral” (BRASIL, 1998, vol.2, p.218, grifo do autor). Também o uso do termo “folclore” coloca tais práticas em uma situação menor, não se fala em cultura popular, em práticas orais em contextos culturais específicos. Essa orientação desencontra-se com o que pensa Kishimoto a esse respeito,

A comunicação e a socialização de situações significativas são naturais em contexto sem que se respeite a criança. O saber-dizer depende do saber-fazer e o saber-escrever, do saber interiorizado. Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos, icônicos, simbólicos. É esse processo que leva ao letramento. (2005, p. 67)

Embora o documento exponha como já citado, a importância da aproximação das linguagens escolares as diferentes práticas sociais, o encaminhamento e orientações para o trabalho efetivo com os alunos muitas vezes é contraditório e incoerente. “Pode-se propor às crianças que reescrevam notícias da atualidade que saíram do jornal que lhes interessou, ou uma lenda, uma história etc.” (BRASIL, 1998, vol.3, p.148). Cabe questionar: qual é a função de se reescrever uma notícia de jornal? Em algum lugar, além da escola, será necessário reescrever uma notícia? Para Smolka, “Os objetivos da escrita na escola, alteram e limitam as noções de função de escrita de expressão e comunicação”. (2003, p.25).

Nota-se que embora o Referencial utilize o termo letramento vendo-o como um dos objetivos para a educação infantil, não há uma apropriação significativa do mesmo, segundo a perspectiva discutida neste trabalho. No exemplo de reescrever uma notícia de jornal, percebe-se que o texto mudou, não é mais aquele sem sentido e lógica utilizado nas cartilhas, mas o trabalho desenvolvido com ele continua sem sentido social. Para Smolka “[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma.” (2003, p.38).

O documento do RCNEI não explicita de maneira clara que a educação infantil deve alfabetizar, porém são várias as orientações para o trabalho com a escrita e leitura, na busca da realização dessas habilidades autonomamente. Nas orientações didáticas sobre práticas de escrita, o documento expõe que, para favorecer as práticas de escrita, algumas condições são consideradas essenciais, entre elas destacam-se, “ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito – reler o que está ou foi escrito – para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo.” (BRASIL, 1998, vol.3, p.150). Chama-se atenção ao fato de ser proposto como importante para uma criança que terá no máximo 6 anos, a habilidade de voltarem a um texto escrito, o que pressupõe a habilidade de leitura, reler o que foi escrito e reelaborá-lo o que se pressupõe as habilidades de análise e escrita. Será que esses aspectos são realmente importantes no trabalho com letramento para crianças de 0 a 6 anos? Para Britto,

O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a idéia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando essas processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos da escrita. Dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário. (2005, p.19)

Para Goulart, nessa fase é fundamental o desenvolvimento de atividades que,

Trabalhem diferentes linguagens sociais em que a inter-relação de gêneros do discurso primários e secundários seja vivenciada; envolvam situações em que a linguagem escrita seja a fonte das interações, constituindo-se como eventos de letramento; promovam a reflexão sobre a própria linguagem, no sentido do desenvolvimento de uma metalinguagem. (2006, p. 458)

O mesmo ocorre com o conhecimento matemático/numeramento. De acordo com Mendes,

Do mesmo modo que a escrita e a leitura, existe uma série de conhecimentos e competências necessários para a compreensão de situações numéricas, as quais não apresentam a mera decodificação dos números, mas além disso, envolvem a compreensão dos diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes. (2007, p.11)

Compreende-se que, assim como o letramento não deve ser restrito a decodificação das letras, o numeramento envolve conhecimentos além da notação numérica e quantificação. Para Mendes “[...] podemos pensar em competências que envolvem não apenas a idéia de quantificação, mas a de medição, ordenação, classificação, tomadas de decisão, etc. que podem representar diversos tipos de representações: escrita numérica e alfabética, representações visuais (geométrica e gráficos, por exemplo), representação simbólica, etc.” (2007, p. 9)

O texto do RCNEI dá indícios de se aproximar mais das idéias relativas à alfabetização enquanto aprendizagem do código de letras e números, apresentando sugestões para o trabalho para esta proposta. Percebe-se que o Referencial Curricular apropria-se do conceito letramento/numeramento em seu sentido mais restrito, reduzindo-o à habilidades de leitura e escrita e ignora que,

Não pertencer à cultura escrita, numa sociedade que se impõe por ela, é ficar expulso das formas do espaço real de existência e de legitimidade. Mas apenas se submeter a sua lógica é uma forma perversa de alienação. Não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita. (BRITTO, 2005, p.15),

Ao contrário da homogeneidade e padronizações, deve-se considerar a pluralidade de letramento/numeramento, observando a diversidade de práticas do ponto de vista dos contextos sociais variados em que se façam presentes, reconhecendo e valorizando os usos específicos cada grupo, reconhecendo-os como importantes a riqueza cultural e social da humanidade. Ainda segundo o mesmo autor,

[...] reconhecer o princípio da **diversidade** como algo fundamental da ação educativa, em contraposição a lógica do pensamento único que impera na educação para a competência. O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direitos... (Idem, 2005, p.19 - grifos do autor).

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as concepções de letramento/numeramento presente no currículo oficial de educação infantil, discutindo quais as contribuições que estes conceitos trazem e/ou poderiam trazer na organização de uma proposta curricular para a infância no sentido de valorizar e incentivar o desenvolvimento das diferentes linguagens e formas de expressão infantis.

Após a contextualização histórica, social e política dos conceitos de currículo e educação infantil e situar os aspectos pertinentes à constituição e construção do currículo para a primeira infância, apresentaram-se os estudos atuais sobre letramento/numeramento, com o intuito de fundamentar a análise de tais conceitos apresentados no currículo oficial de educação infantil, o RCNEI.

Assumiu-se nesta pesquisa o conceito de letramento/numeramento apresentando pelos autores que fundamentaram o capítulo 3 da presente pesquisa, como Kleiman (1995), Mendes (1995, 2001, 2007), Street (1984,1995) entre outros. Os referidos pesquisadores compreendem o letramento/numeramento em sua pluralidade de práticas sociais nos diversos contextos, sob diferentes formas de representação.

Nesse sentido o RCNEI, embora utilize o termo letramento, não coaduna com a idéia central de letramento/numeramento, apresentado neste documento, ao enfatizar a linguagem escrita (alfabética/numérica) enquanto código único e determinado, valorizando seu aspecto individual.

Compreende-se que a aprendizagem do código é importante, porém na faixa etária em questão, a apropriação desse mecanismo padronizado de comunicação não deve ser entendido como primordial. Mello considera como papel da escola propiciar a expressão infantil por meio das muitas linguagens possíveis, sem excluir a linguagem escrita, mas incluindo-a de forma que seja mais uma maneira de expressão das crianças, não a única. Para a autora é essencial ampliar e diversificar a expressão infantil por meio de diferentes linguagens, pois “é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista nesse seu processo de aprender e tornar-se cidadã.” (2005, p.37)

Há de se considerar, segundo Britto (2005), que o prazer em descobrir diferentes linguagens participando da cultura escrita nas suas mais variadas e ricas formas é a garantia de uma base de desenvolvimento infantil coerente as suas necessidades. Para o autor, o desafio da educação infantil é a construção de,

Bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer

o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2005, p.16)

Porém, cabe o questionamento: é possível trabalhar com o letramento/numeramento sem que seja ensinado e trabalhado com a escrita e o registro propriamente dito? Kishimoto, em um dos seus artigos formulados sobre o tema, exemplifica a experiência sobre letramento no Japão. Neste país “a política educacional proíbe atividades sistemáticas de ensino de escrita e cálculo, mas valoriza o letramento, que vai aparecendo de forma individual, calcada na experiência significativa, vivida pela criança na condução de projetos, em contato com pares e adultos.” (2005, p.62). Encaminhamentos estes fundamentados nas idéias de Vygotski, o qual defende que a construção do conhecimento ocorre primeiro no plano social, e depois, no individual. Nesse sentido, utiliza-se a citação de Mello (2005, p.33) que reitera,

[...] a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde uma necessidade criada na criança. Como afirma Vygotsky, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve.

Vários elementos teóricos presentes no RCNEI contrariam a premissa apresentada, exemplo desta afirmação é a fundamentação calcada em etapas ou fases de base piagetiana, como a apropriação da escrita, explicada pela psicogênese da escrita, a qual relega a segundo plano o aspecto social. O uso da psicologia em caráter extremamente biológico, com o intuito de estabelecer fases comuns entre os indivíduos, tem início no século XIX, quando, por meio de testes psicológicos, buscava-se uma padronização de comportamento para enquadrar as pessoas em modelos e estereótipos. Esses padrões conseqüentemente refletem na escola, produzem pré-julgamento do que é adequado ou não para cada idade/série. Para Copit e Patto (apud QUINTEIRO 2005, p.34) quando,

[...] não se estuda a infância propriamente dita, mas aborda-se o desenvolvimento da criança, concebida, portanto como um ser a-histórico, não a concebem como um ser que constitui e é constituído por relações sociais, que é prole de uma classe social. Assim, como não há olhares inocentes, tampouco a ciência é neutra, impermeável às ideologias, valores sociais e políticos, a criança coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa neutralidade científica, é um objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos que detêm o poder.

Como já tratado, em outros momentos da pesquisa, reitera-se que a discussão que envolve a noção de letramento é complexa, atravessada pelo viés político-ideológico. Para Brito “(...) a sociedade de classes é igualmente distribuída e desigualmente possuída. Quem mais domina as formas e os objetos da escrita e mais faz uso dela são os grupos que detêm

o poder econômico e social.” (2005, p.XII) Há, portanto um vínculo estrito entre a escrita e as formas de dominação. Principalmente, porque a escola apresenta e representa a cultura dominante validando os conhecimentos dessa classe, ou seja, o seu capital cultural. Ao contrário, não há valorização do capital cultural das classes dominadas, gerando um ciclo de reprodução cultural e social marcado pela exclusão. Para Quinteiro

[...] o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada fundamentalmente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas, sobretudo coloca-a a margem do processo de escolarização, levando esta a engrossar o contingente da exclusão social. (2005, p.35)

Acredita-se que o letramento em seu aspecto mais democrático, modelo ideológico concebido por Street (1984), ao contrário de pretender despojar as pessoas de seus conhecimentos/linguagens, constituídos no cotidiano de seus grupos sociais de origem, resgata essas várias formas de abordar, de interpretar, de conviver no mundo aplicando a inclusão como proposta de ação. Para Goulart, o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada. A escola possui papel relevante neste processo quando promove a interação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, no sentido de “considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade”. (2006, p. 453).

Retomando a padronização por vezes pretendida, não apenas pelo material em questão, mas em muitas situações propiciadas na e pela escola, a qual busca modelos únicos de ensino e entendem que há uma forma comum em aprender, ignorando que não somente as crianças, mas todas as pessoas possuem peculiaridades e formas particulares na construção do seu conhecimento. Cabe à instituição escolar não só ter consciência da ineficácia da utilização de estratégias de ensino iguais para todas as crianças, pensando na diferença social/cultural, mas colocar em circulação outros modos de incorporação de fatos e conhecimentos à sociedade, assim contribui-se para novas formas de tensão social, novas práticas discursivas, novas ordens do discurso. Para Goulart,

A escola pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer discursividades e gêneros do discurso ligados a diferentes linguagens sociais. Seria aumentado dessa maneira o espectro fragmentário do conhecimento dos sujeitos, de uma forma não-hierarquizada e não-homogênea. Apropriando-se do modo como diversos fatos e conhecimentos foram incorporados à sociedade e colocando em circulação outros modos de incorporação de fatos e

conhecimentos, pode-se contribuir para novas formas de tensão social, novas práticas discursivas, novas ordens do discurso. (2006, p. 457)

Um documento que respeite e compreenda o letramento no mesmo prisma do apresentado nesta pesquisa deve propor encaminhamentos e atividades que trabalhem diferentes linguagens sociais nas quais a inter-relação de gêneros do discurso primários e secundários seja vivenciada, envolvendo e propondo situações em que a linguagem escrita seja a fonte das interações, constituindo-se como eventos de letramento; promovam a reflexão sobre a própria linguagem, no sentido do desenvolvimento de uma metalinguagem. (GOULART, 2006).

Conceber o letramento/numeramento de forma singular compreendendo e o identificando somente em práticas sociais escolares é uma forma discriminatória e injusta para a manutenção de poder e dominação que ainda se configura de forma velada. De acordo com D`Ambrósio, “ a dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar por barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente no sistema escolar.” (2002, p.9).

O RCNEI poderia ser um documento fundamental na constituição de sujeitos letrados, entendendo letrado como já discutido em toda pesquisa uma habilidade além da decodificação e apropriação de códigos convencionados e padronizados. Esse ideal ocorreria por meio da promoção do diálogo entre os conhecimentos sociais que fazem parte da vida da criança a outros conhecimentos e linguagens trocados e proporcionados na e pela escola. Assim, é necessário e fundamental promover a participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita alfabética e/ou numérica, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de outras formas de explicar aspectos da realidade.

Historicamente o conhecimento validado pela escola é o formal, escrito o qual se busca registrar as convenções criadas pelos modelos escolares no intuito de um produto e um resultado comum. Diferentemente das muitas linguagens e possibilidades infantis, não homogêneas, as quais ultrapassam os números e letras. Permite-se a provocação por meio do questionamento: cabe à escola e aos professores a tarefa de ensinar as crianças a pensar e expressar de forma única e determinada ou, é necessário apropriar ou ao menos, aproximar do saber infantil, expresso não em apenas uma, mas em várias linguagens? Parafraseando Faria (2005), os educadores, que trabalham com as crianças pequenas é que necessitam se alfabetizar, pois são analfabetos nas linguagens infantis.

O RCNEI ou outro material que incitar a busca pela diferença, pela valorização da exceção e não das regras, que fuja e espere mais que normatizações, padrões e estereótipos, poderá contribuir significativamente com o respeito e valorização da cultura infantil e suas reais necessidades. Sem pretender desvalorizar o documento pensado para a

educação infantil, que sem dúvida, teve contribuições significativas para um segmento tão carente de discussão teórica, esta pesquisa teve o intuito de trazer a discussão do letramento/numeramento com a preocupação de não vulgarizar esses termos que devem ser compreendidos em seu aspecto conceitual amplo, sem deturpar e simplificar a sua carga ideológica.

02. EIXO DE MATEMÁTICA DO RCNEI -- (BRASIL, 1998, vol.3, p. 228).

NESTE PROBLEMA DE SOMA POR EXEMPLO, (COMO NAS COLEÇÕES)

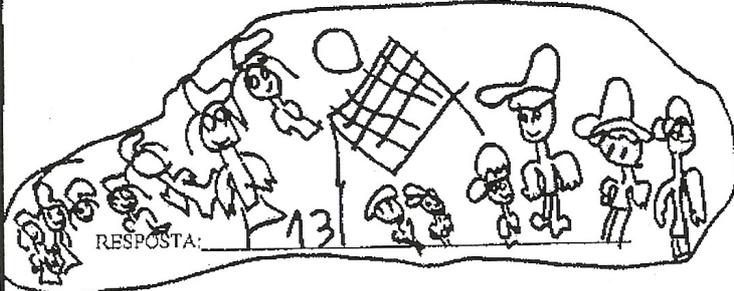
APARECEM DIFERENTES FORMAS DE REPRESENTAÇÃO:

NOME: THIAGO DATA: 20-6-1995

MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

RESPOSTA: 13



NOME: MARCELO DATA: 20-6-1995 NOME: BIANCA DATA: 4-6-1995

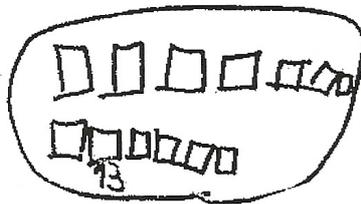
MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

MATEMÁTICA

NO PÁTIO DA ESCOLA, 6 MENINOS E 7 MENINAS ESTAVAM JOGANDO BOLA. QUANTAS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO?

000000 + 7 = 000007
 00000000000000



RESPOSTA: _____

RESPOSTA: 13

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A, 1981.

BARRETO, Ângela M Rabelo. **Grandes políticas para os pequenos: Cadernos Cedes**. Campinas, SP: 1995.

BRASILIA (Distrito). Secretaria de Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998, vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação infantil e cultura escrita**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil**. In: FARIA, Ana Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação**. Revista Brasileira de Educação, 2002, vol., n. 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 16 mar 2008.

BUJES, Maria Isabel E. **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico**. Canoas: ULBRA/Programa de Pós-Graduação em Educação. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Florianópolis: UFSC, nov. 2002).

CAMPOS, M. M. **A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação**. São Paulo, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. 2a reimpressão. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAMPOS Rosânia. **RCNEI e Educação Infantil: desencontros e confrontos. Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias?** UFSC, nº5, Jan.-Jul. 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Educação & Sociedade.** 2002, vol.23, n. 80.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz Vygotskiana e Bakhtiniana.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil.** Porto Alegre: Sulina. Passo Fundo: Ediupf, 2002. 2ª edição.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARIA, Ana Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P.69 - 92.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo.** Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 33, ISSN 1413-2478.

HADDAD, L. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica.** Caxambú: ANPEd, 1998.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas.** In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994a.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4. Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

KLEIMAN, Angela B.(org).**Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas,SP: Mercado das letras, 1995.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Educação Infantil e Currículo.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP, 1999a.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p.

KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES Rogério. **Sobre a História da Infância.** In: FARIA, Filho; MENDES Luciano (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15 a 33.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a linguagem.** In: FARIA, Ana Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e letramento. In: Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 7.^a ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15 -43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** In: MARCUSCHI, Luiz Antônio... [et. a/]; SIGNORINI, Inês (org.). Investigando a relação oral-escrito e as teorias de letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p.23-50.

MELLO, Suely Amaral. **Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e avanço científico.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.).Linguagens infantis:outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p 23 – 50.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDES, Jaqueline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (organizadoras). **Múltiplos Olhares: matemática e produção de conhecimento.** São Paulo: Musa Editora, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In: MOREIRA, ANTONIO FLÁVIO BARBOSA (org.). Currículos: questões atuais. Campinas: SP, Papirus, 1997.

PALHARES, Maria Silveira (orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 51 – 65.

PALHARES, Maria Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **A educação infantil: uma questão para o debate.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (orgs.). Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5 – 18.

PAHARES Marina Silveira; MARTINEZ Cláudia Maria Simões. **A educação infantil: uma questão para o debate.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

PINAZZA, Mônica Apezzato. **Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista.** In: Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 85 a 100.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil um campo de estudos em construção.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P.19 - 48.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Educação escolar e higienização da infância.** Cad. CEDES, Campinas, v. 23, n. 59, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?Acesso em: 21 mar 2008)

ROCHA, Eloísa A . C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia.** Campinas, SP: UNICAMP, tese de doutorado.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização da infância no “século da criança”**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. **Globalização, multiculturalismo e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículos: questões atuais*. Campinas: SP, Papyrus, 1997. P. 9 – 27.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral- escrita e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p.51-74.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os novos mapas culturais e o lugar o currículo numa paisagem pós-moderna**. In: TOMAZ ,Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 184 – 202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Isabel C. De Andrade Lima. **A construção de noção de cidadania infantil no Referencial Curricular para a Educação Infantil**. 2006. 219f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Unicamp, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil**. Cad. *CEDES*, Campinas, v. 20, n. 51, 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 08 mar 2008.

STREET Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e lingüística portuguesa. São Paulo: Humanitas, 2006, p.465-488.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.