



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maíra de Oliveira Freitas

**Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas
curriculares de educação infantil**

Rio de Janeiro

2013

Maíra de Oliveira Freitas

**Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de
educação infantil.**

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

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F866 Freitas, Maíra de Oliveira.
Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares
de educação infantil / Maíra de Oliveira Freitas. – 2013.
100 f.

Orientadora: Luiz Antonio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3.
Educação pré-escolar – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es CDU 372.41(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maíra de Oliveira Freitas

**Perspectivas de letramento e alfabetização nas práticas curriculares de
educação infantil**

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

Aprovada em 31 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Ligia Aquino
Faculdade de Educação - UERJ

Paula Castro
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pequenos alunos, que com sutileza e simplicidade, mostram-me o caminho que desejo seguir. Cada linha deste trabalho só é possível porque tenho o sorriso de vocês como inspiração. Obrigada por renovarem a minha energia diariamente!

AGRADECIMENTOS

Como fazer caber apenas em palavras escritas tudo o que desejo agradecer? Já inicio confessando a minha incapacidade para tanto. Somente as palavras não são capazes exprimir todo o sentimento de gratidão de uma trajetória de vida.

À minha **mãe** que não cansa de abdicar seus sonhos em prol dos meus.

Ao meu **sobrinho Bernardo**, por ter trazido de volta o brilho da nossa casa.

Ao futuro marido, **Alessandro** (não, isto não é um pedido, mas sim uma constatação!), a segurança de sua companhia e seu incentivo, me fizeram uma pessoa melhor ao compreender o verdadeiro significado da palavra cumplicidade. Seus exercícios diários de altruísmo, paciência e dedicação, mostraram-me que fiz a escolha certa.

Às amigas de longa data, **Taciana, Cinthia, Luise e Gabriele**, que longe ou perto, nunca estão distantes. Em especial à Gabi, por ter me dado o Gustavo.

Às companheiras de primeiros momentos de formação que se tornaram companheiras da vida. **Elen, Layla, Luana, Michelle, Monique, Thams e Vivi**, obrigada por compartilharem dos mesmos sonhos utópicos.

Aos meus amigos dos tempos de escola, **Canela, Gão, Cotonete, Cabeça, Gordinho, Juca, Moniquita, Jonati, Mi e ,novamente, Taci, Cínthia e Xandão** (o futuro marido!), por fazerem do espaço escolar um lugar tão mágico e especial, que resolvi jamais sair dele.

Aos amigos de trabalho da Escola Parque, em especial à querida **Rachel Roxo**, por ser a primeira a me mostrar o que eu queria ser. Às amadas **Diana, Simone, Bela, Alê, Alexandra Mosca, Paula Giglio, Rachel Fernandes, Sabrina e Mirtes**, pelas incansáveis horas de discussão, pelas incansáveis horas de risadas, pelas incansáveis horas de alegria... Ao amigo, vizinho, companheiro de todas as horas, **Perseu Silva**, por tudo que falei antes e mais um pouco! À minha coordenadora, **Carolina Barros**, por toda compreensão.

À **Maria Cecília** que me fez compreender as palavras de Fernando Pessoa “Navegar é preciso, viver não é preciso...”

Aos **colegas do grupo de pesquisa**, pelo companheirismo e por tornar nossas tardes intensas, significativas e divertidas.

Ao meu orientador, **Luiz Antonio**, pela formação enquanto pesquisadora e por dividir com os que o rodeiam sua genialidade e bagagem adquiridas ao longo dos mais de 30 anos de jornada.

Sem vocês nada seria possível. A minha eterna gratidão!

“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

Manoel de Barros

RESUMO

FREITAS, Máira de Oliveira. **Perspectivas de letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O presente estudo é parte integrante das pesquisas realizadas no Ciclo de estudos intitulado *Representação Gramatical e Sistemas Metafóricos*, realizados pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Sistemas Educacionais”. As variáveis que deram origem às minhas inquietações e, conseqüentemente, ao meu interesse pela investigação a que me proponho, são frutos de observações de meus alunos e de minhas próprias práticas como professora na Educação Infantil. Sendo assim, proponho discutir a seleção de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, priorizando as discussões sobre como garantir práticas junto às crianças de quatro a seis anos, que se articulem, mas não antecipem, os processos de Alfabetização. Desta forma, o objetivo principal da pesquisa constitui-se em: analisar as condições de introdução de práticas de Alfabetização na Educação infantil, tendo em vista os objetivos deste segmento da Educação Básica com relação ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

FREITAS, Máira de Oliveira. **Perspectives on literacy in the curricular practices of pre-school education**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study is part of the research made at a study circle named Representação Gramatical e Sistemas Metafóricos, by the research group “Linguagem, Cognição Humana e Sistemas Educacionais”. The variables that initiated my concern and, consequently, my interest for the investigation that I commit to, are fruit of observation of my students and my own practices as an pre-school teacher. Therefore, I propose a discussion of the selection of the pedagogical practices that mediate learning which favor the whole development of children, prioritizing discussion about how to ensure practices with children from four to six years old that articulate, but not anticipate the literacy processes. Thus, the main objective of this research is analyzing the conditions of introduction of the literacy practices in pre-school, having in mind the goals of this segment of elementary education as of the development of children in pre-school ages.

Keywords: Literacy. Pre-school. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
et. al.	Expressão em Latim que significa e outros
GP	Grupo de Pesquisa
LAD	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	página
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF	United Nations Children's Fund (Tradução: Fundo das Nações Unidas para a Infância)
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: MOTIVADORES E CAMINHOS TRACADOS	12
1	EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	20
1.1	O que diz a legislação sobre Educação Infantil?	20
1.2	Uma legislação específica e o município do Rio de Janeiro diante das modificações	24
1.3	O que se pode dizer das práticas atuais em Educação Infantil	26
2	SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	30
2.1	Alfabetização, Letramento ou o quê?	30
2.2	Letramento, Cultura Científica e Inclusão social: as múltiplas facetas de um mesmo processo.	33
2.3	Considerações Finais	35
3	LETRAMENTO E MODOS DE PENSAMENTO	36
3.1	Língua Oral e Língua Escrita: Aproximações e dissonâncias	36
3.2	Os Modos de pensamento e os pressupostos Vygotskyanos	37
3.3	Considerações Finais	41
4	A EXPERIÊNCIA CURRICULAR DE LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	44
4.1	O conceito de currículo de Educação Infantil diante dos séculos e mudanças	44
4.1.1	<u>O Pensamento Moderno e os modelos curriculares pontuais anteriores ao século XX.</u>	45
4.1.2	<u>Concepções curriculares do Século XX: E o que muda nos modelos curriculares para infância no século dos colapsos?</u>	47
4.3	Considerações Finais	51
5	DA TEORIA ÀS PRÁTICAS: O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL É POSSÍVEL?	52
5.1	Brincadeira: O que dizem os autores sobre o tema?	54
5.2	As práticas Pedagógicas	56
5.3	Considerações Finais	63

6	A TÍTULO DE CONCLUSÃO: RETOMANDO PONTOS E ACRESCENTANDO MAIS ALGUNS	65
	POSFÁCIO	70
	REFERÊNCIAS	71
	ANEXO A - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	76

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: MOTIVADORES E CAMINHOS TRAÇADOS

O presente estudo é parte integrante das pesquisas realizadas no Ciclo de estudos intitulado *Representação Gramatical e Sistemas Metafóricos*, realizados pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Sistemas Educacionais”. As variáveis que deram origem às minhas inquietações e, conseqüentemente, ao meu interesse pela investigação a que me proponho, são frutos de observações de meus alunos e de minhas próprias práticas como professora na Educação Infantil. Motivadas, ainda, por questionamentos, que me inquietaram desde a Graduação no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, enquanto bolsista de Iniciação Científica (no período entre Junho de 2007 e Fevereiro de 2008), bolsista de Iniciação a Docência (entre Janeiro e Junho de 2007), bolsista de Monitoria (entre Fevereiro e Dezembro de 2006) e integrante do Projeto “O Letramento nos fundamentos epistemológicos e descritivos da linguística: caracterização do perfil de sujeito cognoscente subjacente às teorias de gramática e seus contrapontos na psicolinguística e na sociolinguística”, que tinha como objetivo investigar a compatibilidade dos modelos de sujeitos falantes subjacentes à teoria linguística, de modo a verificar em que medida sua orientação contribui para o estudo do sujeito falante contemporâneo, ao mesmo tempo, sob as perspectivas explanatórias e descritivas, ambas necessárias à formação teórica do professor de ensino básico.

Ao pensarmos sobre crianças muito pequenas que, cada vez mais, chegam às creches e pré-escolas, partimos do pressuposto de que crianças de zero a seis anos têm características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias. Considerando-se que desde que vem ao mundo a criança tem a possibilidade de apropriação de conhecimento, a partir das interações sociais, desconsiderar a elaboração subjetiva de cada sujeito cognoscente, seria, no mínimo, empobrecer a sua capacidade.

Já podemos afirmar que a criança é um ser social, que aprende a partir de interação com o outro, em um espaço e tempo determinados. É na interação social que a criança entra em contato com o outro, utilizando-se de instrumentos mediadores desde seu nascimento. Para Vygotsky (1989a), o indivíduo é geneticamente social, e o seu desenvolvimento e crescimento estão articulados aos processos de apropriação de conhecimento disponíveis em sua cultura. Logo, ao

pensarmos na cultura que a escola busca embutir em suas práticas, cabe um reflexão sobre que cultura é esta e para quem serve.

Segundo Senna (2007, p. 25), a educação escolar é não mais do que uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade em todas as suas esferas e modos de ação. A educação formal, serve a sociedade na medida em que institui-se como instrumento gerador de homens civilizados.

No entanto, considerando a sociedade brasileira, com suas múltiplas culturas, uma vez que fomos formados pela miscigenação de diferentes povos¹, seria possível uma educação única para toda a população?

Além disso, em uma sociedade desigual como a nossa, onde claramente a classes dominantes, mesmo sendo a minoria, numérica, possuem uma voz muito mais aceita nos meios sociais, vinculada aos padrões de sociedade civilizada em detrimento das vozes dissonantes das classes menos favorecidas, seria possível estabelecer uma unidade no que diz respeito à educação?

Ao que diz respeito à escola, para nosso desespero, parece que sim. Embora saibamos que o modelo de sociedade fundante, no qual a escola se fundamenta, baseado na lógica cartesiana, que propõe uma conduta típica (individual, exclusiva e laboral)², nada condiz com o sujeito brasileiro e suas especificidades. Porém, mesmo assim, a escola questiona, o tempo todo, a maneira como o sujeito representa sua visão de mundo – seja na escrita ou na fala- baseada em sua visão científicista e universal de indivíduo. Não se questiona o sujeito cognoscente subjacentes a essas práticas, o sujeito brasileiro, único, singular, peculiar.

Em outros casos, como em segmentos específicos da Educação Básica, como a Educação Infantil, por exemplo, também não se considera as especificidades de sua faixa etária ou a tradição cultural de seus sujeitos. Logo, todo o sujeito que chega à escola, independente de qualquer aspecto, é considerado universal e quem não se encaixa neste padrão universal, é, simplesmente, considerado anormal.

Sabemos que a criança é um ser social, que interage de acordo com o seu meio. Sabemos também que a prática escrita é a única legitimada pelos meios escolares, uma vez que, no mundo moderno, é considerada a ferramenta do pensamento científico. Desta forma, até então, a língua escrita ocupa um lugar

¹ Para maior aprofundamento sobre este assunto, ler: Darcy Ribeiro, A formação do povo brasileiro.

² Senna (2011, p. 34)

central na cultura científica/ cartesiana e a escola é a instituição mais consolidada de perpetuação desta forma de cultura. Logo, podemos concluir de antemão que a escola, com a sua única forma prevalecte de cultura, a científica, já é excludente em sua concepção.

Todos nós, educadores sabemos que a Alfabetização é um dos principais desafios da educação básica, no entanto como o campo do Letramento não é claramente especificado na Educação Infantil, temos visto situações, antes típicas da primeira etapa do Ensino fundamental, onde a Alfabetização deveria ser consolidada, como fracasso escolar, serem antecipadas aos níveis pré- escolares.

Assim, adotamos aqui um conceito mais amplo de Letramento, que se aplique a Educação Infantil, com suas especificidades e necessidades peculiares, a fim de repensar as práticas escolares nesta etapa do ensino.

Vários estudos apontam para o fato do processo de Letramento ser anterior à entrada da criança na escola como nos aponta Ferreiro (2010, p.9):

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto..

No entanto, tal prerrogativa, leva, muitas vezes, os professores a acreditarem que subjacentes às práticas de Letramento, encontra-se a necessidade de preparação para Alfabetização. O presente fato tem levado creches e escolas de Educação Infantil a adotarem, em seus espaços, práticas de alfabetização, típicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, discutir a seleção de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, faz-se mais do que necessário. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como garantir práticas junto às crianças de quatro a seis anos, que se articulem, mas não antecipem, os processos de Alfabetização.

Acreditamos que é papel da Educação Infantil despertar o interesse das crianças em práticas escritas, para que esta se torne um instrumento, significativo de linguagem. Logo é, definitivamente, papel deste segmento, iniciar o processo de Letramento, entendido aqui na perspectiva de Senna (2003, p 15):

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas letradas.

Também sabemos que a Educação Infantil é a primeira responsável por inserir os sujeitos em práticas culturais cartesianas, já que este é o lugar onde os elementos da cultura científica são reproduzidos. Assim, a Educação, em especial a Educação Infantil encontra-se diante de um grande desafio: Como introduzir crianças pequenas em prática científicas, aceitas pela cultura dominante, sem tornar a escola um espaço de exclusão que desconsidera as outras representações sociais de cultura, considerando apenas a escrita como prática letrada?

Já é bem sabido por toda comunidade, seja acadêmica ou não, que a experiência brasileira de educação escolar, ainda colhe enormes fracassos no que concerne a Educação Inclusiva. Já chegamos ao Século XXI, e ainda somos incapazes de assegurar a todos cidadãos plena apropriação da língua escrita enquanto instrumento de integração social.

Compreender a língua escrita como fenômeno intimamente ligado à possibilidade de inclusão social é mais de que uma opção teórica, é sim uma opção político/ideológica que considera que o papel da escola é preparar o aluno para pensar cientificamente, quando lhe for necessário. Desta forma, a função do Letramento seria introduzir os indivíduos nas práticas de certos códigos que podem estar, ou não, impregnados com a cultura escrita. No entanto, torná-lo membro da cultura científica, deverá ser uma opção do sujeito e não uma imposição social e escolar. Já que a exclusão e algumas vezes, o sentimento de auto-exclusão, se materializa no interior das tentativas goradas de interação com as práticas científicas de construção de conhecimentos.

O desafio da Educação Inclusiva é, justamente, dar a possibilidade aos alunos de transitarem entre suas formas de pensamento (narrativo ou científico), sem que haja uma violência cultural por parte da escola, que legitima apenas uma forma de pensar.

No entanto, sem qualquer inocência prática ou conceitual, nos fica claro que se o sujeito não souber transitar entre a forma de pensamento, ainda legitimada pelas práticas educativas e pela cultura dominante, será sim, vítima de exclusão e jamais será aceito como um membro da cultura científica. Cabe ressaltar que

sabemos bem que a afirmação anterior abre muitos precedentes para novas discussões. Questões como, por exemplo, o descompasso entre escola e modos de organização social, a nova forma de circulação de conhecimento ou ainda, sobre a concepção de subjetividade subjacente às práticas escolares. Desta forma, caberia aqui uma discussão muito mais detalhada sobre a anacronicidade da escola. No entanto, neste trabalho, nos disponibilizamos a discutir outras questões, por tanto, nos resumimos, conscientes do risco, em apenas dizer que é inimaginável – considerando o processo histórico e social que experimentamos – pensar hoje em uma sociedade sem escola.

Considerando todos os aspectos já ditos anteriormente, nos fica claro o fato de que o maior papel da educação infantil é, justamente, tornar claro para a criança em idade pré-escolar a necessidade social da escrita para que esta se submeta a sua arbitrariedade. Uma vez que

(...) a fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. (VYGOTSKY, 2009, p 64)

Para crianças pequenas, os conhecimentos adquiridos a partir de interações, terão uma garantia maior de constituírem-se de forma mais eficiente. Além disso, quando este conhecimento, a partir da interação, levam em consideração uma dimensão lúdica, onde aspectos afetivos e cognitivos são considerados, têm um valor especial para a criança.

Logo, essa escola, ainda muito necessária, deverá ter uma preocupação especial com a inclusão dos sujeitos de cultura oral nas práticas sociais dominadas pela cultura científica, principalmente, no que diz respeito ao emprego da língua escrita em contextos formais não hipertextuais.

Partindo das situações antes expostas, declaro como objeto a que se pretende direcionar este projeto: o campo curricular do Letramento e da Alfabetização na Educação Infantil.

As questões que apresento acima mobilizaram-me a realizar esta investigação, cujo o objetivo principal constitui-se em: ***analisar as condições de introdução de práticas de Alfabetização na Educação infantil, tendo em vista***

os objetivos deste segmento da Educação Básica com relação ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

A partir de três perguntas norteadoras, traçaram-se os respectivos objetivos operacionais, todos de Natureza teórica:

Pergunta 1: Qual a relação entre o Letramento e a noção de desenvolvimento/ integração social em Educação Infantil?

Objetivo: *Relacionar o conceito de Letramento com a noção de desenvolvimento/integração social em Educação Infantil.*

Finalidade do objetivo operacional para o objetivo geral: Compreender qual contribuição a área do Letramento poderia dar a noção de desenvolvimento/integração social em Educação Infantil.

Pergunta 2: Qual é o papel que a Alfabetização ocupa na Educação Infantil?

Objetivo: *Caracterizar o papel que a Alfabetização ocupa na Educação Infantil.*

Finalidade do objetivo operacional para o objetivo geral: Reconhecer a importância de práticas de Letramento na Educação Infantil, sem que sejam práticas que antecipem o processo de Alfabetização.

Pergunta 3: Quais práticas pedagógicas no campo de Alfabetização e Letramento são cabíveis à Educação Infantil?

Objetivo: *Definir práticas pedagógicas no campo da Alfabetização e Letramento cabíveis à Educação Infantil.*

Finalidade do objetivo operacional para o objetivo geral: Sugerir atividades que levem o sujeito ao Letramento, transitando entre os modos narrativo e científico de pensamento e que considerem as capacidades cognitivas das crianças de idade pré-escolar.

Segundo Senna, a pesquisa de base teórico-conceitual analisa as bases para reformulação de conceitos, princípios, categorias ou sistemas teóricos. Assim, considerando o conceito de Letramento, entendido aqui como “apropriação das práticas sociais que demandam o uso da leitura e da escrita, levando-se em conta

os conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos, mesmo não alfabetizados, nas suas práticas cotidianas em sociedade letrada”³, pode-se dizer que a pesquisa de natureza teórica se faz indispensável, sobretudo por se tratar de fenômeno de natureza abstrata.

Desta forma, propomos um estudo teórico que busque, a partir de dados disponíveis na legislação específica da área de estudo - Letramento e Alfabetização na Educação Infantil - analisar o currículo no que diz respeito às práticas subjacentes ao processo de Alfabetização e Letramento.

Para tanto, faremos um levantamento teórico conceitual nos campos curriculares da Educação Infantil; Letramento e Alfabetização; e Psicologia da Aprendizagem, para que se possa concluir quais práticas pedagógicas seriam mais oportunas para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

No entanto, a pesquisa a que se refere faz parte do conjunto de trabalhos do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva, que tem como pressuposto, ou mais do que isso, tem como compromisso, a Pesquisa-ação. Haja vista, o movimento “ação-pesquisa-ação” estar ligado ao cotidiano da escola básica e seus alunos, e ser processo de autoria coletiva, bem como este trabalho.

Assim, a Pesquisa-ação é considerada uma metodologia, com a qual se pode praticar todo tipo de pesquisa, onde o mais importante é a ética na relação do pesquisador com o contexto de mundo.

A pesquisa-ação, mais do que um tipo de pesquisa, é um princípio que se instala na produção de conhecimento e leva em conta a pluralidade humana, rompendo com o modelo arquetípico do sujeito cartesiano. No âmbito da pesquisa-ação, cada um dos sujeitos sociais e seus conhecimentos tornam-se legítimos. Assim sendo, nas práticas de pesquisa que se estabelecem sob seus princípios, passa a vigorar um padrão de eloquência que prescinde o pensamento científico moderno. (FAGUNDES, 2011.)

Assim sendo, considerarmos que o presente trabalho está comprometido com o cotidiano das escolas, uma vez que o objeto de estudo é justamente um fenômeno característico do universo escolar. Destacamos também o fato de termos como pretensão a utilização deste para gerar discussões com nossos pares a cerca das práticas pedagógicas em classes com crianças menores de 6 anos.

³ Soares, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Considerando, então, as condições gerais do contexto, ponderando entre as múltiplas relações existentes entre teoria e prática, destacamos como procedimento metodológico da presente pesquisa a pesquisa-ação.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

No presente capítulo discutiremos o papel histórico e social que a Educação infantil traçou ao longo das últimas décadas.

Apesar de o termo Educação Infantil (EI) ter sido evidenciado somente em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para se referir às instituições que atendiam a crianças menores de 6 anos, como creches e pré-escolas, essa área não é nova no Brasil⁴. Sua história está intensamente vinculada à história da assistência às crianças brasileiras, principalmente a de institucionalização da infância em nosso país.

Além disso, a história da Educação infantil está intimamente ligada com a história da Educação brasileira de maneira mais ampla. Com isso, parto do pressuposto de que há relação entre a função conferida à EI e a forma de conceber os processos de Alfabetização e Letramento no Brasil.

Assim, analisaremos alguns documentos que tratam do tema Educação Infantil, focando especialmente dos eixos referentes à Alfabetização e Letramento.

1.1 O que diz a legislação sobre Educação Infantil?

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem se expandido cada vez mais no Brasil, fato este estimulado por movimentos da sociedade civil e de órgãos não governamentais que reivindicam o direito da criança de 0 a 6 anos de estar na escola.

Segundo Kramer (1988), principalmente a partir da década de 70 as lutas por creches e pré-escolas se multiplicaram. Este processo teve ampla participação de diversos movimentos, como os comunitários, os que reivindicavam o direito das mulheres, os movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. O ano de 1979 merece destaque nessa discussão, uma vez que, os movimentos, antes isolados, unificam-se no Movimento de Luta por creches. Este ano foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o ano Internacional da Criança. O objetivo era alertar

⁴ No capítulo 4 deste trabalho, quando tratamos do tema currículo em EI, aprofundaremos mais neste tema ao fazermos uma análise histórica da infância e do currículo em EI.

ao mundo dos problemas vividos pelas crianças de todo planeta, como mortalidade, fome, desnutrição e acesso à educação.

Na década de 80, com o processo de abertura política pós-ditadura militar, houve um intenso debate em todos os setores sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte. Todos os movimentos tiveram a oportunidade de “levantar as suas bandeiras”, provocando intensos debates, principalmente as políticas sociais, como habitação, saúde, previdência social e Educação.

Como resposta às lutas travadas com os movimentos reivindicatórios e os intensos debates, ocorridos neste importante período da história brasileira, a sociedade civil se mobiliza e o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento, do ponto de vista legal, da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, foi elaborado e sancionado logo após a Constituição Federal. A redação do texto conta com a ampla participação de diversos setores da sociedade civil. Com esse documento, reconheceu-se que crianças e adolescentes possuem direitos que devem ser exercitados com a família, sociedade e Estado.

O estatuto revoga a lei 6.697/79 conhecida como Código de Menores (1997). A mudança da antiga lei para o ECA, não se trata apenas de uma mudança de legislações. O novo estatuto traz consigo uma nova visão de infância. Segundo Pino (1990) a concepção de infância que inspirava o Código de Menores era, em sua natureza discriminatória e preconceituosa, uma vez que partia do pressuposto que menores de 18 anos, advindos de famílias pobres, tendiam a causar desordens sociais, portanto deveriam ser contidos através de medidas preventivas e de controle.

No ano anterior à promulgação do ECA, 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU), através de uma convenção Internacional, já havia adotado o princípio universal de proteção de todas as crianças e adolescentes. Esse acordo foi oficializado enquanto lei internacional e assinado pelo Brasil em 1990. No ECA, tal princípio está presente e de acordo com ele, a criança e o adolescente são vistos em uma perspectiva de desenvolvimento e que, por sua vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral. Além disso, atribui um caráter prioritário

nas políticas sociais e na destinação de recursos públicos. É o que confirma os Art 3º e Art 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

No que diz respeito à Educação Infantil, faz referência apenas no inciso IV, Art 54, reforçando o dever do Estado com as crianças menores de 6, reiterando assim, o que já estava garantido na Constituição.

Embora até o final dos anos 80 e início dos 90, já possamos reconhecer o espaço, cada vez maior da EI no cenário nacional, a Educação Infantil ainda carecia de uma legislação específica.

Em 1994, com a participação de diversos setores da sociedade, como Universidades, partidos políticos, movimentos sociais, associação de professores, dentre outros, elaboraram a proposta nacional de política de Educação Infantil. Seus princípios encontram-se no documento Política Nacional de Educação Infantil (1994). O principal objetivo desse documento era expandir a EI com atendimento de qualidade, afastando-se assim do modelo não-formal e assistencialista.

Em 1996, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases⁵, institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica. Esta lei imprime uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional, conferindo-lhe assim maior importância, como nos diz Oliveira (2002, p.37):

Essa inserção da educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.

Mais uma vez – como na Constituição de 1988, e no ECA de 1994 – essa lei reitera o dever do Estado na Educação Pública. Ademais, no Art 4º, adiciona o termo “gratuito” que reforça, ainda mais, o dever do Estado com este nível de escolaridade.

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996m encontra-se em anexo (Anexo I).

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
(...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

Em decorrência da valorização da criança e da inserção da EI na educação básica, um outro fator que merece destaque é o perfil do profissional que atuará nesta etapa. O Art. 62 da nova LDB indica como formação desejável na atuação da Educação Básica, o ensino superior, mas admite a formação mínima o nível médio para o exercício do magistério na EI e séries iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Com a indicação da formação, com as incumbências agora atribuídas ao professor a partir do Art.13⁶, além da valorização, elevando a um patamar diferenciado no Art. 67⁷, apenas gostar de crianças e saber cuidá-las não era mais o suficiente para ser um profissional de Educação Infantil, rompendo assim, mais uma vez, com a lógica assistencialista que acompanhou as instituições de EI, principalmente as creches, ao longo do tempo.

O último ponto que destacaremos nessa seção, e que será caminho para a próxima, diz respeito às esferas governamentais a que foram atribuídas as diferentes etapas de ensino.

A atual LDB (1996), reitera os sistemas de ensino em bases federativas e reafirma os regimes de colaboração⁸, no entanto, delimita com maior precisão que as anteriores (Constituição de 1988 e ECA de 1990), as competências de cada uma das esferas administrativas. Com relação à Educação Infantil, o Art. 11 da LDB⁹, confirmando o Art. 211 da Constituição¹⁰, incumbe aos Municípios a responsabilidade de oferecer-lhe, embora indique uma atenção prioritária ao Ensino Fundamental.

Apesar de a LDB imprimir esforços para a responsabilização das esferas governamentais em relação ao suprimento da Educação Básica, a EI, neste caso

⁶ Brasil, LDB, 1996. (Anexo I)

⁷ Brasil, LDB, 1996. (Anexo I)

⁸ Art. 8º, LDB, 1996. (Anexo I)

⁹ Brasil, LDB, 1996. (Anexo I)

¹⁰ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. (Brasil, 1988)

não foi favorecida, uma vez que não foi estabelecida como prioridade de nenhum dos âmbitos do governo.

Essa nova forma de organização da educação brasileira provocou uma reformulação nos processos de aparelhamento político-pedagógico dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Nos municípios, foi necessário transferir as creches do setor de assistência para as Secretarias Municipais de Educação (SME). Tal mudança não foi apenas uma modificação dos órgãos competentes, mas sim um verdadeiro passo rumo a uma Educação Infantil que extrapolasse as funções assistenciais a ela atribuídas historicamente.

Sobre essa mudança e suas consequências, no Município de Rio de Janeiro que trataremos na próxima subseção.

1.2 Uma legislação específica e o município do Rio de Janeiro diante das modificações

A Educação Infantil no Brasil sofreu diversas transformações nas últimas três décadas, conforme detalhamos anteriormente: passou a ser reconhecida como dever do Estado na Constituição de 1988 e foi instituída como primeira etapa da Educação básica na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996.

Apesar de algumas medidas legais terem sido tomadas e diversas leis reafirmarem o direito e a estabelecer o vínculo entre escola e criança, após LDB, que tinha um caráter de lei geral, ainda não havia um documento específico que tratasse exclusivamente de questões relacionadas à EI. Para isso, foi necessária a criação de alguns dispositivos como legislação específica complementar. Podemos destacar o documento de 1994, e posteriormente, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 1999.

O RCNEI, apesar do seu caráter não obrigatório, passou a ser o documento mais conhecido pelos profissionais atuantes da área. Apesar de não ter um peso de lei, “foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos (...)” (BRASIL, 1998, V.1, p.5).

Diferente do que vinha ocorrendo até então, quando diversos setores da sociedade eram convocados a discutir projetos e propostas de documentos oficiais, o RCNEI foi formulado por um grupo fechado e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Aquino e Vasconcellos (2005, p.100), dentre muitas razões, as principais críticas foram feitas porque

[...] o processo de elaboração do RCNEI desenvolveu-se cindindo pensamento e ação, concepção e execução. De um lado especialistas renomados; de outro, os educadores, professores, técnicos, a quem caberia pô-lo em prática. Interpretamos nesse movimento uma postura de não reconhecimento da história acumulada por aqueles que vêm produzindo e sustentando a Educação Infantil do país.

Alguns autores (CERISARA, 2000; MARTINEZ, 2000), dedicaram-se ao estudo desse documento. Dentre as questões abordadas, as críticas ao documento estão relacionadas com: aspectos formais, estruturação, função da educação infantil, concepção de currículo e fundamentação teórica.

Já as DCNEI, embora fosse um documento com caráter de lei, não foram tão amplamente divulgados pelo MEC, como o RCNEI. Ao tratar deste assunto, Aquino e Vasconcellos (2005), fazem alusão a esse documento como “o documento silenciado”.

Durante a elaboração das DCNEI, manteve-se um diálogo com os diferentes setores da sociedade, por meio de um processo muito mais democrático do que o RCNEI.

Em meio a essas discussões, ainda recentes até então, onde questões curriculares não se mostravam muito bem esclarecidas na EI, o Município do Rio de Janeiro, cumprindo uma obrigação imposta pela LDB, com dois anos de atraso¹¹, passa a transferir as creches e pré-escolas para a Secretaria Municipal de Educação.

Assim, somente no ano de 2001, o então Prefeito César Maia, editou o Decreto nº 20525, transferindo, de forma gradual, Unidades de Educação Infantil e Creches, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)¹² para a SME a responsabilidade pelo atendimento.

¹¹ O Art. 89 da LDB de 1996 dava o prazo de 3 anos para a integração de creches e pré-escolas no novo sistema.

¹² A partir de maio de 2004 a SMDS passou a chamar-se Secretaria Municipal de Assistência Social – SMAS.

Frente a todas essas transformações, ainda recentes do ponto de vista histórico, a Educação Infantil naquele momento ainda vivia um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços formais. Logo, tamanha mudança ocorrida, com a transferência de Secretarias, não dar-se-ia de maneira tranquila. Para o presente estudo, destacamos dois problemas principais: (a) as unidades vindas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social não apresentavam nenhuma estrutura curricular própria de um modelo de Educação Infantil a ser seguido; (b) na Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, não havia à época nenhuma discussão consolidada sobre o modelo curricular pensado para receber as Unidades de Educação Infantil e Creches, de modo que, em boa medida, essas unidades de ensino passaram a ser assistidas com a mesma cultura da Educação Básica Formal.

Tais práticas serão o tema da discussão da próxima seção.

1.3 O que se pode dizer das práticas atuais em Educação Infantil

O final da década de 70 e início e os anos 80, foram marcados em nosso país pelas lutas em favor do processo de redemocratização. Tanto na área de Alfabetização e Letramento, quanto no campo da Educação Infantil, as discussões realizadas nesta época mostram-se especialmente importantes. No campo da EI, a sociedade civil trava questionamentos relevantes, buscando superar o caráter assistencialista presente nesta etapa do ensino desde a sua origem. No campo da Alfabetização e Letramento as contendas geravam em torno das explicações sobre o motivo do fracasso das escolas em ensinar a ler e a escrever.

Nesta época, começou-se a perceber os enormes índices de evasão e repetência nas classes de alfabetização, ao passo que os métodos mais usados – sintético e analítico – passaram a ser questionados. Ambas as discussões estavam contidas em uma discussão maior, a do processo de democratização das escolas públicas brasileiras ocorrido na década de 70. Na verdade, mostravam-se como resposta às demandas sociais ocorridas como processo de democratização das instituições públicas, inclusive o das escolas.

Sendo assim, podemos dizer que ambas as discussões não ocorrem separadamente no Brasil, estão relacionadas como os movimentos histórico, social e educacional. Desta forma, não é possível dissociar as duas discussões.

No entanto, um campo da área da Educação, o campo de estudos a que me proponho, que concerne os estudos de Alfabetização e Letramento, parece merecer um maior aprofundamento no que diz respeito às suas práticas, sobretudo depois que se analisam alguns dos documentos oficiais que servem como parâmetros para as práticas de Educação Infantil.

No texto dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, documento este amplamente divulgado, destina-se uma seção do terceiro volume ao tema “Linguagem Oral e Escrita”. Nesta parte, os objetivos para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, os conteúdos a serem trabalhados, as formas de avaliação dentre outros aspectos, são tratados detalhadamente. Embora ao longo do texto não haja especificação quanto à Alfabetização propriamente dita¹³, o documento considera como um conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil as “práticas de escrita”, sem, ao menos, definir ou delimitar quais são estas práticas.

Um outro aspecto que merece destaque, mais uma vez ao analisar os documentos oficiais, não fica claro se a Alfabetização é um processo que se inicia na Educação Infantil, ou se é um processo estritamente exclusivo da primeira etapa do Ensino Fundamental.

No artigo 3º, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil o que se diz é:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Já o Artigo 11, da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deixa bem claro que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Já no fascículo de atualização¹⁴ de um dos documentos norteadores das práticas educacionais do Município do Rio de Janeiro, Núcleo Regular Básico

¹³ Não avaliamos como Alfabetização propriamente por considerarmos a definição de Senna de Alfabetização, “*focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita*”. (Senna, 2011. p. 240),

¹⁴ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação, Temas em debate: Educação Infantil – revendo percursos no diálogo com os educadores. Rio de Janeiro: 2003.

Multieducação, a Alfabetização é tratada com mais cautela, porém o documento não deixa claro quais práticas pedagógicas são adequadas à Educação Infantil. No entanto, a partir de relatos de professores que atuam neste segmento, podemos afirmar que existem, sim, práticas de Alfabetização ocorrendo na Educação Infantil já que, mesmo orientados pelo PPP da SME, não há recomendação contrária às práticas de Alfabetização.

Podemos perceber assim, que as práticas relacionadas à Alfabetização e Letramento na Educação Infantil não ficam claras nos documentos disponíveis. Com isso, diversos caminhos passaram a ser tomados pelos professores, sem que um verdadeiro debate e aprofundamento sobre o tema chegasse de fato às escolas de EI.

A partir de pesquisas realizadas com professores que atuam em classes de EI, Frare (1990 apud LUCAS, 2008) nos indica os principais caminhos seguidos pelos docentes no que concerne o tema Alfabetização e Letramento em EI. Alguns professores defendem que a EI deveria preocupar-se com a prontidão para a Alfabetização, para tanto, o que deveria ser trabalhado na EI, seria justamente, exercícios de coordenação motora. Outros acreditam que as crianças já devem chegar alfabetizadas no 1º ano do EF, a fim de evitar problemas ao longo da escolarização. Existem ainda os que defendem avaliações nas turmas de EI mensurando a coordenação motora e a capacidade audiovisual das crianças. Outro grupo endossa as avaliações na EI, propondo, além disso, testes eliminatórios associados à leitura e escrita para o ingresso de crianças no 1º ano. Amparados no conceito de maturação, alguns educadores acreditam que crianças não devem ter contato sistemático com a escrita, uma vez que podem causar dislexia ou disgrafia. Há até, os que creem que crianças alfabetizam-se sozinhas.

Depois de analisar textos e artigos que tenham como consonância os temas Alfabetização, Letramento e Educação Infantil, Lucas (2008) aprofunda uma análise de como as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica são compreendidas pelos professores de EI. Nesse estudo, a autora, concluiu que as professoras de EI mostram-se inseguras e sem direcionamento no que diz respeito à práticas pedagógicas que envolvam os processos de Alfabetização e Letramento. A autora, assim, ao comprovar a falta de clareza em que as professoras demonstram sobre a temática, atribui tal resultado a um desconhecimento das implicações teóricas e metodológicas, “fruto de uma formação

pedagógica tanto inicial, como em serviço, frágil e inconsistente” (LUCAS, 2008, p. 300)

Diante de tal cenário, onde a legislação não deixa claro qual caminho seguir e a formação inicial e continuada dos professores mostra-se insuficiente, fica evidente que as práticas voltadas à Alfabetização e Letramento, também mostram-se aturdidas em relação à direção a ser seguida, como já demonstrado por Frare (apud LUCAS, 2008) e reiteradas na própria pesquisa realizada por Lucas (2008).

2 SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No presente capítulo debruçar-me-ei nas questões relacionadas aos conceitos de Alfabetização e Letramento. Para tanto, a fim de compreender o problema que até hoje as escolas enfrentam – o fracasso em alfabetizar – uma análise histórica mostra-se relevante.

Um dos objetivos deste capítulo, ao buscar definir e diferenciar os dois processos – alfabetização e letramento – é compreender qual dos dois conceitos seria o mais adequado no que concerne as práticas de EI.

Por fim, buscando uma compreensão mais ampla dos mecanismos segregatórios findado na sociedade moderna e que perduram até os dias atuais, recupero um pouco da história do desenvolvimento intelectual e científico humano.

2.1 Alfabetização, Letramento ou o quê?

Até a década de 1970, ainda não se falava no conceito, nem no que viria a ser o processo de letramento. O que era tratado nas pesquisas da época eram questões meramente pedagógicas e o sentido de alfabetização restringia-se ao domínio da regra gramatical da língua, assim, era considerado alfabetizado o sujeito que dominasse a leitura e a escrita.

A década seguinte seria marcada pelas denúncias de um sobressalto nos índices de repetência, principalmente nas classes de alfabetização. Com a abertura política, pós-regime militar, os problemas educacionais e conseqüentemente os de alfabetização passaram a ser analisados a partir de outros fenômenos envolvidos¹⁵. Segundo Mortatti (2004, p. 69):

As discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abranger programaticamente largo conjunto de aspectos – políticos, econômicos, sociais e pedagógicos – e a se orientar, predominantemente, por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, em especial Sociologia, Filosofia, História e Educação.

¹⁵ O mesmo fato ocorreu com as questões relacionadas à Educação Infantil, conforme abordado no capítulo anterior.

Assim sendo, os altos índices de evasão e repetência e, conseqüentemente, o fracasso na alfabetização, passaram a ser vistos como “produzidos pela escola reprodutora” (MORTATTI, 2004, p.71)

Com uma proposta de “revolução conceitual”, os estudos realizados por Emília Ferreiro e colaboradores, embasados preponderantemente na psicologia genética de Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky, parecem encaixar-se perfeitamente no momento histórico-social no qual o Brasil vivenciava.

Com a chegada do construtivismo e da Psicogênese da língua escrita¹⁶, os métodos são renegados e vistos como vilões, responsáveis pelo fracasso de crianças, jovens e adultos na tentativa de alfabetizarem-se. Todos os métodos utilizados até então – silábicos, fônicos e até o global – foram tratados como tradicionais e inadequados. Em praticamente todo o país, as secretarias de educação orientaram suas redes numa linha psicogenética (SOARES, 2003).

É posterior a esse momento, embora as discussões sobre o construtivismo jamais tenham cessado, no final do século XX, que se iniciam no campo da educação questões relacionadas ao conceito Letramento.

Para discutir, brevemente, as diferenças entre os conceitos de Alfabetização e Letramento, traremos quatro importantes teóricos que dedicam seus estudos a esta área.

Senna (2011), nos diz que existe uma dissociação entre alfabetização e letramento

Se de um lado a alfabetização focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita, o letramento, de outro, vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação interpessoal com todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo

Para Soares (1998)

A alfabetização é vista como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever. Já letramento como o estado ou condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Mortatti (2004)

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos na sociedade letrada, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso,

¹⁶ Ferreiro e Teberosky. 1976.

assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Para Tfouni (2010, p.11-12)

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros, procura estudar e descrever o que ocorre em sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Depois de analisar o que dizem alguns dos principais autores a respeito do conceito de Letramento, parece-me claro que, em especial no Brasil, tal conceito mostra-se multifacetado, sendo difícil, assim, uma definição única, como nos diz Soares (1998, p.78): “é assim, impossível formular um conceito único de Letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”.

No entanto, no presente trabalho parto do pressuposto de que a alfabetização é um processo específico, em que ocorre a aprendizagem do código alfabético em suas duas dimensões – leitura e escrita. Já o Letramento, não se limita ao aprendizado do código, abrangendo assim, uma dimensão social e histórica.

Assim, a partir dessa concepção, acredito que aproximo-me mais aos conceitos de Alfabetização e Letramento defendidos por Tfouni e Senna, uma vez que ambos afirmam que os processos de letramento ocorrem dissociados da aquisição do código escrito, como novas formas de arranjo do pensamento.

Desta forma, o processo de alfabetização entendido como decodificação mecânica, pressupõe que o indivíduo, através de uma relação de domínio e imobilização, não seja capaz de perceber as relações implícitas de poder a que o texto está relacionado. No entanto, na sociedade atual, contemporânea em que vivemos, caracterizada por rápidas transformações e um grande avanço tecnológico, não é possível pensar um cidadão capaz de realizar um ato mecânico de decifração e reprodução de sinais gráficos tendo apenas adquirido o domínio do sistema ortográfico, utilizando-o de forma meramente mecânica. Torna-se necessário que as habilidades de ler e escrever sejam exercitadas pelo indivíduo por intermédio do

envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita. Desta forma o conceito de Letramento, que incorpora tais funções sociais, mostra-se como alternativa de inclusão social.

De acordo com Senna (2007), o letramento mostra-se como a possibilidade de garantir ao sujeito plenas condições de transitar como cidadão em um mundo cartesiano, ou seja, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento.

Assim, como modelo conceitual no qual a Educação Infantil deveria estar imersa no processo, o Letramento mostra-se como prerrogativa máxima do trabalho docente.

2.2 Letramento, Cultura Científica e Inclusão social: as múltiplas facetas de um mesmo processo.

O objetivo da presente seção é buscar o reconhecimento e o entendimento do processo de incorporação da cultura científica pela escola, tentando identificar as consequências desse fato para as comunidades que constroem suas identidades em culturas de base estritamente oral. Assim, procuro situar a escola enquanto construção histórica da humanidade, que visa educar os sujeitos de acordo com os interesses vigentes.

Neste processo, podemos destacar o racionalismo cartesiano e o empirismo newtoniano, como determinantes para a construção de um novo paradigma que revolucionou não apenas a Educação, mas também, estruturou o pensamento intelectual e social, conforme nos aponta Doll (1997).

A Ciência Moderna, baseada então no racionalismo de Descartes e o empirismo de Newton, cumpre tão bem o seu papel que se torna um dogma que perdura e impregna ainda hoje as bases teóricas e as práticas educacionais, mesmo diante de um mundo que já inaugurou a contemporaneidade.

O método definido por Descartes para conduzir corretamente a razão na busca da verdade pautava-se em quatro regras metodológicas, a saber:

Primeira Regra: Aceitar apenas o que se apresenta para a mente “tão clara e distintamente” que a sua verdade é auto-evidente.
Segunda Regra: Dividir cada dificuldade “em tantas partes quanto possível” para uma solução mais fácil.

Terceira Regra: “Pensar de maneira ordenada”, como os antigos geômetras com suas “longas cadeias de raciocínio”, sempre prosseguindo gradualmente, daquilo que é “mais simples e fácil de compreender” para o mais complexo.

Quarta regra: Revisar tudo o que foi dito acima, para ter “certeza de que nada foi omitido” (DESCARTES apud DOLL, 1997, p. 46, grifos do autor).

Tamanha foi a influência, que o pensamento iniciado no século XVII por Descartes operou uma transformação radical na filosofia, impondo-se também na literatura, na moral, na política, na teoria do estado e da sociedade, além de influenciar todo o desenvolvimento da sociedade.

Tal metodologia cartesiana define, portanto, uma racionalidade científica a partir da qual somente um tipo de conhecimento é legitimado: o conhecimento científico. Esse modelo idealizado de cidadão da cultura Moderna – o sujeito cartesiano - era, e ainda é o que se busca formar na Escola. Essa busca concretiza-se a partir da assunção de modelos educacionais - pautados em metodologias curriculares mecanicistas e fechadas - que possibilitem emergir tais figuras cartesianas.

As escolhas curriculares pautadas na lógica da ciência moderna desprezaram as formas de construção de conhecimentos construídos cotidianamente pelas comunidades de base oral para considerar apenas um único modelo: o lógico-científico.

Outra referência marcante da Ciência Moderna que influenciou a Educação foi Newton. Para Doll (1997) são as visões metafísicas e cosmológicas de Newton que têm dominado o pensamento moderno: “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear, e uma metodologia fechada (ou de descoberta) [...] são as bases conceituais da criação do currículo científico” (DOLL, 1997, p. 51).

Segundo Newton (apud DOLL, 1997), para cada efeito deve haver uma causa anterior; os efeitos não acontecem espontaneamente e a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito. Essa concepção causativa de Newton assenta-se numa ideia de universo fechado, mecanicista. Num universo mecanicista, a predizibilidade é garantida: os mesmos efeitos sempre seguir-se-ão às mesmas causas.

Assim como ocorre em Descartes, os pressupostos Newtonianos também foram transportados para a teoria educacional e para a metodologia curricular. A predizibilidade newtoniana e seu universo estável, simétrico e simples em sua organização, repercutiu na visão de currículo, que deveria ser organizado em um sistema fechado, desenvolvido em passos graduais.

Diante do desenvolvimento científico que se apresentava como a solução para os problemas humanos, a escola tomou como verdade o modelo científico, considerando-o como a única possibilidade legítima de produção do conhecimento.

Sendo assim, ao privilegiar em suas práticas somente o modelo cartesiano, a escola passou a menosprezar o conhecimento popular trazido pelo aluno como forma legítima de pensar, agir e interagir no mundo. Servindo assim como mecanismo segregacional. Por sua vez o processo de ensino-aprendizagem, influenciado pelas bases cartesianas de sujeito universal, garantiu a escola um caráter discriminatório e seletivo dos sujeitos que ali poderiam ser capazes a orientar-se em uma perspectiva científico-cartesiana.

2.3 Considerações Finais

No início deste capítulo buscamos estabelecer uma análise histórica a fim de compreender o problema que até hoje as escolas enfrentam – o fracasso em alfabetizar. Em seguida, definimos e diferenciamos os dois processos – alfabetização e letramento – para que fosse possível analisar quais dos dois conceitos seria o mais adequado no que concerne as práticas de EI.

Na primeira subseção, acabamos por concluir que o Letramento seria uma possibilidade de garantir aos sujeitos inclusão social no que diz respeito à práticas letradas da cultura científica. No entanto, em contraposição a esse posicionamento, na seção seguinte, mostro que essa mesma escola que é responsável por garantir mecanismos de inclusão social é, justamente, a que segrega e exclui os indivíduos que pertençam a culturas de base oral. Diante deste paradoxo, caminhamos para o próximo capítulo, onde discutiremos como esses modos de pensamento podem ser incluídos na escola.

Para finalizar o presente capítulo, ficamos com a reflexão de Senna:

A educação brasileira é única e deve ser vista como tal, sob a pena de jamais podermos levar em consideração os seus sujeitos, inventados dentro do Brasil e que a ela dão seu verdadeiro significado. (SENNA, 2011, p.41)

3 LETRAMENTO E MODOS DE PENSAMENTO

A hipótese de que tanto fala quanto escrita, compartilhem do mesmo sistema gramatical, ou seja, de que tenha a mesma natureza, sem diferenças materiais e estruturais, vem acompanhando a cultura escolar há séculos. Podemos perceber esta indistinção nos métodos de alfabetização, nos termos como “consciência fonológica” e no discurso corrente de nossos pares.

Tamanho aproximação e falta de clareza do que é próprio da fala e do que é particular da escrita, faz com que muitos estudos e, conseqüentemente, que muito das práticas de professores, atribuam à construção da escrita, o que supostamente a psicolinguística atribui ao desenvolvimento da fala. Diante de tal conflito, o presente capítulo inicia-se na tentativa de dissociação entre esses dois fenômenos.

Posteriormente, proponho um estudo a cerca dos modos de pensamento e dos pressupostos vygotskyanos, buscando um caminho para a compreensão da maneira de pensar do sujeito cognoscente subjacentes às práticas pedagógicas.

3.1 Língua Oral e Língua Escrita: Aproximações e dissonâncias

Do ponto de vista da psicolinguística, como especificado por Senna (2011), fala e escrita, tratam-se de dois sistemas semióticos distintos e autônomos entre si. Assim, o que se aplica à fala, não necessariamente, se aplica à escrita.

A língua materna, fala, é responsável por constituir a identidade e a consciência dos indivíduos, organizando toda sua atividade simbólica. Este sistema de expressão, não é ensinado para as crianças, ele surge na imersão do indivíduo na cultura. Seu caminho de aquisição é natural, portanto intuitivo.

Já a escrita, não ocorre de forma natural, uma vez que necessita de uma aprendizagem sistematizada, por submeter-se ao controle de regras e normas de natureza estatutária. (SENNA, 2011, p. 137)

Para falar, uma criança não necessita de um grau de planejamento muito amplo, já que para que haja entendimento, diversos fatores extralinguísticos, como gestos, entonação ou até expressões faciais ajudarão. Além disso, a própria dinamicidade do processo, onde se pode perguntar novamente ou voltar à frase anterior, também facilita a comunicação.

Já com a escrita, um planejamento prévio, portanto uma complexa elaboração do pensamento está envolvida. Além disso, a fala é a representação sociocultural de uma sociedade, diferente do que ocorre com a escrita, que tem sua natureza arbitrária e excludente.

Conforme nos afirma Senna (2011, p. 235)

A tradição cultural moderna compreende a fala como um sistema menor a ser substituído pelo sistema de escrita formal, este considerado como índice de boa formação cultural. A alfabetização é vista, desse modo, como um marco de formação cultural [...]

Assim, “sob forte preconceito, a fala acabou relegada à segregação desde o Renascimento e, como um dogma, a alfabetização perpetuou-se como prática de pura aculturação” (SENNA, 2011, 236).

Com isso, as bases da sociedade moderna, cartesiana e grafocêntrica, são edificadas e o dogma da alfabetização perpetuou o modelo de identidade social – científico-cultural de caráter universal - até os dias atuais.

Segundo Vygotsky (2009), a escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e, desta forma, ainda são pouco acessíveis para a criança. Podemos dizer que isso se agrava ainda mais, quando estas são de camadas menos favorecidas da sociedade, onde o grau de planejamento é ainda menor.

Diante das considerações, fica mais do que claro que a escrita é uma forma de expressão cuja origem é autoritária e segregacionista. Considera somente um modo de pensar, excluindo assim os que não pensam de maneira cartesiana, considerando-os anormais por não atingirem a categoria de ideais.

Assim, não se mostra possível incluir em um mesmo programa “a fala e a escrita, sem se considerar o fato de constituírem-se dois sistemas representacionais distintos, operados segundo modos de pensamento diferentes” (Senna, 2011, p. 260)

3.2 Os Modos de pensamento e os pressupostos Vygotskyanos

O estudo das funções psicológicas superiores conduziu Vygotsky a uma investigação sobre como os processos culturais interagem com os mecanismos biológicos. Para ele, as funções superiores são produtos das atividades mediadas

pelos sujeitos. Logo, foi um dos primeiros teóricos a reconhecer a importância da cultura no desenvolvimento humano, trazendo-nos a possibilidade de existência de um modelo mental que não fosse orientado pelos princípios da individualidade e da universalidade, conforme pressuposto desde a sociedade Moderna.

Discordando do determinismo ambientalista dos empiricistas - que acreditavam no substrato biológico como determinante - introduziu o que é chamado de dialética do desenvolvimento humano. Assim, considerando a visão dialética de sujeito, Vygotsky afirmou que as interações vividas em diversos contextos sócio-culturais poderiam facilitar, inibir ou modificar o desenvolvimento e o modo de funcionamento das funções psicológicas superiores.

Reconheceu, no humano, a possibilidade de desenvolvimento de dois tipos de conceitos, a saber: os conceitos espontâneos (cotidianos) e os científicos. O primeiro, começando desde os momentos iniciais da vida, originando-se na experiência da criança sem um planejamento prévio específico. E outro que se origina na escola, a partir da sistematicidade organização do ensino, sendo identificado como conceito científico.

Com isso, cria a possibilidade de um desenvolvimento diferenciado entre pessoas, pois, de acordo com as experiências a que são expostas e dependendo da qualidade da ação/colaboração de outra pessoa e da possibilidade de cada um, o sujeito chega a níveis mais elevados e diferenciados de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2003, p. 117), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. No entanto, o termo “adianta”, na perspectiva vygotskyana não conota linearidade e nem temporalidade, como nos explica Newman e Holzman (1993):

a descoberta de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento não é uma simples negação da teoria causal piagetiana de que o desenvolvimento conduz a aprendizagem. Mais que isso, é uma rejeição radical do modelo causal-linear do desenvolvimento humano, que sistematicamente, confunde representação com história. A aprendizagem não está “à frente” do desenvolvimento. A aprendizagem não está de modo nenhum relacionada temporalmente com o desenvolvimento. Ao contrário, os “dois” formam uma unidade – uma completude histórica.

Desta forma, aprendizado e desenvolvimento não são a causa um do outro, mas a relação entre eles exprime uma condição dialética “a aprendizagem não pode existir sem o desenvolvimento, e o desenvolvimento não pode existir sem a aprendizagem” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p.167). Pode-se afirmar então, que os

dois – aprendizagem e desenvolvimento – formam uma unidade, em que um complementa o outro.

Esta possibilidade de maneiras diferenciadas de desenvolvimento nos leva ao assunto dos diferentes modos de pensamento. E ao fato de que, por sua vez, estaria em Vygotsky a origem da existência de dois modos de pensamento: o modo de pensamento que pertence à cultura cotidiana, denominado modo narrativo, e outro modo que pertence à cultura escolar, denominado modo científico (SENNA, 2003).

Segundo Senna, os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana estabelece seus princípios de interação com o mundo.

No modo narrativo, a organização intelectual do indivíduo ocorre sem planejamento prévio, os modelos abstratos são mais difíceis de serem elaborados; o que importa é o vivido, o momento, a relação do sujeito com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta.

No modo narrativo, os indivíduos, geralmente advindos de culturas de bases orais, formam a sua identidade e desenvolvem ferramentas cognitivas específicas para lidar com o mundo construído à margem da cultura científica. Aqui, encaixam-se os conceitos espontâneos anunciados por Vygotsky (2000).

Quando o autor denomina-os de conceitos espontâneos, está implícito que esses conceitos se desenvolvem de maneira não-consciente, pois a atenção da criança não está voltada para o próprio ato do pensamento, e sim ao objeto ao qual o conceito se refere.

Na abordagem desses conceitos, o autor afirma ser diferente a forma como a mente reage aos diversos problemas quando assimila os conceitos na escola, ou quando está entregue a seus próprios recursos.

Vygotsky, assim, realça o papel do professor, ao afirmar que o conhecimento sistemático transmitido à criança pode ensinar-lhe coisas que ela não teria condições de ver ou vivenciar diretamente: “A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (VYGOTSKY 2000, p. 145).

Portanto, o autor reconhece a existência de duas perspectivas de interiorização das experiências. Cada uma dessas possibilita um tipo de interação entre o indivíduo e as situações vivenciadas.

Com isso, o desenvolvimento científico é entendido como ascensão a níveis mais elevados de pensamento. Vygotsky (2000, p. 115) afirma que “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”. Para ele, a percepção generalizante desenvolvida pela aprendizagem escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais.

Dessa maneira, a experiência é concebida como um fenômeno de natureza sociocultural, já que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil que, anteriormente, operava somente em confronto com uma situação concreta.

O mesmo raciocínio embasa os modos de pensamento: o indivíduo se organiza na condição de sujeito a partir dos efeitos causados pela maneira como internalizou as situações vividas. Por sua vez, parece-me muito aceitável que possam existir diferentes maneiras de conviver, entender e interagir com o mundo: um modo de pensamento produzido eminentemente pela cultura oral, o modo narrativo; e o outro produzido pela cultura escrita, que é o modo científico de pensamento.

Cada um deles desenvolve no sujeito da aprendizagem características específicas. Como complemento destas discussões, proponho a análise do quadro explicativo abaixo, descrito por Senna (2003), que muito bem diferencia os dois modos de pensamento:

Quadro 1 - propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento

Modo Narrativo	Modo Científico
Centrado na realidade presente e imediata do mundo;	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico;
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado;	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor;
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sob diversos focos de atenção;	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto;
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação;	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma e ao silêncio;
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que vão agindo sobre o mundo;	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio;
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato;	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais;
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente socioafetivo.	Centraliza a experiência intelectual ao objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.

Fonte: SENNA, 2003, p. 16.

Após análise do quadro, podemos concluir que existem fatores culturais que interferem sobre os modos de pensamento. O modo de pensamento narrativo é o produzido, tipicamente, pelas culturas onde as tradições orais prevalecem em relação às científicas. Já o científico, é o originado das culturas escritas, onde o modelo de conduta sociocultural é determinado pelos parâmetros cartesianos.

Como os sujeitos de pensamento narrativo operam com base no modo fundamentado nas experiências reais de mundo, portanto concretas, e sendo a escrita uma ferramenta de caráter meramente artificial, portanto abstratas, parece-nos que os modos de pensamento nos ajudam a traçar um caminho que relacione o modo do pensamento com os custos na construção da escrita.

O modo de pensamento preconizado pela escola, onde a escrita é o caráter mais legítimo, é o modo científico. Logo, os sujeitos que demandam um maior custo de alfabetização, são, preponderantemente, os oriundos das culturas de tradição oral, isso quer dizer que advém, preponderantemente, das camadas menos favorecidas da sociedade.

3.3 Considerações Finais

O paradigma vygotskyano redimensiona o valor das interações sociais no contexto escolar e do professor, enquanto mediador e participante dessas interações. A interação da criança com uma pessoa mais experiente, neste caso o professor, pode transformar a relação da criança com o objeto do conhecimento.

Ao falar que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, Vygotsky (2003, p. 117) nos indica a importância da criação de ZDPs nos contextos escolares. Desta forma, dá papel de destaque ao professor, que deve ser o responsável por atuar como mediador das relações significativas de aprendizagem. Assim, proporcionar situações que criem zonas de desenvolvimento proximal, através de planejamentos educacionais com esta finalidade, se mostra como uma maneira eficiente de promover um avanço no aprendizado das crianças.

Cabe ressaltar, que ao os paradigmas de Vygotsky, muitos educadores, acreditaram que ao colocar crianças trabalhando em grupos, ou por dividirem o mesmo espaço, já estariam promovendo ZDPs. No entanto, não acredito que isso, por si só garanta a troca efetiva de aprendizagens. A interação intencional e o

ambiente em que estão inseridos, são questões determinantes para a promoção de avanços cognitivos.

Com a noção de ZDP, a perspectiva vygotskyana rescinde com a ideia, até então vigente, principalmente pelos postulados piagetianos, de estágios universais e sequenciais de desenvolvimento. Assim, aponta um novo caminho, que agora considera as interações, e valoriza o papel do educador no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Eu, na condição de professora de crianças pequenas, posso falar com propriedade que na interação adulto-criança, não só as crianças adquirem novos conhecimentos, mas também, os adultos têm seus saberes (re)formulados e (re)significados diariamente com os pequenos. Assim, posso afirmar que a zona de desenvolvimento proximal é o processo pelo qual a aprendizagem e o conhecimento impulsionam o desenvolvimento humano, em toda e qualquer etapa da vida.

No entanto, os chamados conceitos científicos, nos quais a teoria dos modos de pensamento embasou-se inicialmente, sugerem uma preponderância do sujeito cartesiano sobre a do homem comum (SENNÁ, 2011, p.251). E completa:

Em face da prevalência de um único tipo de padrão social na figura do sujeito cognoscente, as teorias sobre a mente humana também não precisaram levar em conta o efeito que a experiência provoca sobre o desenvolvimento humano, pois que a concepção de desenvolvimento estaria, inevitavelmente, associada a um só tipo de sujeito cognoscente, em torno do qual estaria baseada a noção de normalidade. (SENNÁ, 2011, p.251 - 252)

Assim, o caráter plural das representações de mundo vai ganhando força ao longo do século XX, ao mesmo tempo em que os sujeitos não cartesianos, saindo portanto da figura de sujeito padrão, vão ganhando espaço na sociedade.

As diferentes experiências de mundo – narrativas ou científicas – geram visões também distintas. No entanto, a escrita e o seu mecanismo de perpetuação de poder – a escola – são sistema (escrita) e meio (escola), altamente associados a padrões lógico cartesianos, exigindo dos sujeitos padrões de conduta igualmente lógico cartesianos.

Desta forma, o campo do Letramento não pode resumir-se às questões do domínio do código escrito, a algum tipo de prática, ou ainda a alguma doutrina teórica. Assim, compreende-se letramento na perspectiva de Senna (2011, p.259):

Por letramento propriamente dito compreende-se o processo que leva à capacidade de empregar conscientemente os modos narrativo e científico

de pensamento, bem como os sistemas de escrita adequados a cada situação de vida social, incluindo-se, entre eles, a escrita alfabética em papel, a escrita alfabética em ambiente virtual e tantos outros sistemas, verbais e não verbais, empregados no mundo cotidiano.

A partir de tal concepção de letramento, finalizo o capítulo, caminhando para as discussões subsequentes onde analiso os modelos curriculares de Educação, para então, no último capítulo, propor práticas pedagógicas consonantes com o modelo de letramento até aqui defendido.

4 A EXPERIÊNCIA CURRICULAR DE LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora hoje em dia seja amplamente disseminada, nos meios acadêmicos ou não, a ideia de que crianças pequenas, com idade inferior aos 6 anos, são diferentes das mais velhas, possuindo peculiaridades e necessidades específicas, este fato não foi sempre claro para muitos pensadores e também para a população de uma maneira geral.

A concepção de infância foi sendo redefinida histórica e socialmente, transformando-se, assim, ao longo dos séculos. Este fato, conseqüentemente, impulsionou, também, transformações nos modelos curriculares às crianças destinados.

Analisar historicamente e socialmente tais modelos curriculares é o maior objetivo deste capítulo.

4.1 O conceito de currículo de Educação Infantil diante dos séculos e mudanças

A educação para a infância somente emergiu como um campo, muito lentamente, durante o século XIX. Porém, este campo não era muito específico da educação e nem muito estudado nos meios acadêmicos. As profundas mudanças ocorridas ao longo deste século, que modificaram a organização da sociedade ocidental, como, por exemplo, a mudança na estrutura familiar, a entrada da mulher no mundo do trabalho, a urbanização das cidades e a crescente industrialização, são alguns poucos fatores, dentro dos múltiplos ocorridos, que ajudaram no impulso dos estudos específico ao longo do século XIX.

Dentro dessa nova ordem e com as mudanças correntes, a solução adaptada para as crianças menores, era, em muitos casos, deixá-las em um local específico, para serem cuidadas. Assim, de forma progressiva, a responsabilidade da educação de crianças pequenas, antes só da família, foi sendo dividida com esses novos locais. As crianças eram levadas às escolas, creches, centros de aprendizagem, orfanatos, educandários, ou qualquer outro nome que venhamos a dar aos locais onde as crianças eram destinadas, que, por sua vez, até então, não possuíam qualquer intencionalidade curricular voltada para as especificidades das crianças. No entanto, mesmo sem um trabalho intencional, foi no âmago dessas instituições onde

começaram a ocorrer os processos norteadores da educação para crianças pequenas e, por este motivo, podemos dizer que este modelo pode ser reconhecido como o precursor das primeiras abordagens curriculares para Educação Infantil.

Com as mudanças estruturais do século XX, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial, onde houve um colapso dos padrões morais, sociais e intelectuais, os estudos voltados para os sujeitos ganham destaque, e estudos sobre o desenvolvimento humano e conseqüentemente, infantil também ganham status de ciência.

Desta forma, compreendendo a Educação Infantil como fato sócio-histórico, discutirei nas próximas subseções como as transformações políticas e ideológicas de toda sociedade influenciaram, conseqüentemente, as concepções de trabalho pedagógico com crianças pequenas.

4.1.1 O Pensamento Moderno e os modelos curriculares pontuais anteriores ao século XX

Tradicionalmente, a educação e o cuidado com crianças, principalmente as muito pequenas, foram compreendidos como responsabilidade da família. No entanto, com o decorrer dos séculos e com as mudanças sociais, políticas, religiosas e históricas, alguns arranjos pontuais com o objetivo de oferecer cuidados à crianças, foram, culturalmente construídos.

Nos séculos XVII e XVIII, inicia-se o surgimento do Pensamento Pedagógico Moderno, influenciado pelo pragmatismo tecnicista e desenvolvimento científico ocorridos com a expansão mercantilista. Conforme discutido na primeira parte deste trabalho, as visões iluministas de educação foram suprimidas, desta forma, os ramos racionalista e empiricista deste novo paradigma foram concretizados nos trabalhos de Descartes e Newton.

No campo educacional, a operação deste pensamento, a partir de tais trabalhos, “assumiu uma estrutura fechada, não-transformacional” (DOLL, 1997, pp.42). Assim, a pretensão da certeza, a partir da metodologia cartesiana e a suposição de um universo estável, simétrico e de organização simples, suposto por Newton, foram os ideais educacionais vigentes por séculos, responsáveis por um currículo de orientação mecanicista.

Contemporâneo de Descartes (1596-1650) e Newton (1643-1727), o primeiro a se preocupar com a educação de crianças menores de 6 anos, foi Comenius (1592-1670), considerado o fundador da didática Moderna é um dos primeiros pensadores a se preocupar com a relação ensino/aprendizagem.

Comenius defendia que o processo de aprendizagem se dava através dos sentidos. Por isso, seus pilares educacionais eram baseados na utilização de diversos materiais e atividades como passeios, imagens, modelos de objetos e coisas reais, para que, no futuro, as relações anteriores se transformassem em aprendizagens abstratas. Assim, “impressões sensoriais advindas da experiência com o manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão”. (MORAES, 2010, p.11).

Influenciado pelo ideário de reforma e contrarreforma religiosas, a preocupação curricular dominante do século XVIII era com a correção da criança desde muito pequena. Acreditava-se que as crianças nascidas sob o pecado deveriam ser disciplinadas e, este, era o maior papel da família, ou da sociedade, na falta da disciplina no âmbito familiar.

Durante muito tempo, até final do século XIX, os que se preocupavam com o currículo, não pressupunham que as crianças menores eram significativamente diferentes dos mais velhos. Assim, não havia qualquer necessidade de desenvolver um currículo específico para infância. No entanto, em contra mão à este ideário dos séculos XVIII e XIX, de reforma e contrarreforma religiosas e de desatenção às especificidades infantil, podemos destacar Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827), discípulo de Rousseau; e Froebel (1782-1852), que por sua vez era discípulo de Pestalozzi.

Para Rousseau, ao invés da disciplina exterior imposta, eram propostos a liberdade e o ritmo da natureza, no que diz respeito aos aspectos biológicos das crianças. Para ele, as crianças deveriam experimentar, desde cedo, as situações cotidianas de acordo com o seu ritmo. Suas ideias influenciaram os trabalhos de Pestalozzi, que defendia a amorosidade no cuidado infantil e o ambiente natural como componentes indispensáveis à formação do caráter da criança. Pestalozzi desenvolveu a ideia de prontidão, já presente em Rousseau, e propôs uma organização do conhecimento do mais simples para o mais complexo, também já presente em Comenius.

Froebel, discípulo de Pestalozzi, já influenciado pelas novas concepções teóricas e ideológicas de seu tempo (liberalismo e naturalismo), arraigado do ideal político de liberdade, marcado pelas lutas napoleônicas, propõe a criação dos kindergartens (jardins da infância), onde traz uma visão única da natureza da infância, da natureza do conhecimento e dos objetivos da educação.

Mesmo antes do surgimento dos estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança, Froebel já se posicionava contra métodos mecânicos e padronizados de aprendizagem. Suas ideias lhes permitiram dar ao campo dos estudos da infância uma contribuição muito relevante e ainda reconhecida nos dias atuais.

Além dos já citados, modelos curriculares de educação para infância, cabe ainda destacar a Escola de tricô, fundada por Jean Frederick Oberlin, na Alsácia, França em 1767; e a Escola Infantil, criada em 1816 por Robert Owen, na Escócia.

Todos os modelos que fiz alusão neste trabalho, até aqui posto, foram amplamente discutidos em diversas circunstâncias, em diferentes épocas e por diversos autores ao longo da história do pensamento educacional. Apesar de cada um deles ter seu valiosíssimo papel na história da Educação para Infância, não só por terem sido desenvolvidos por pioneiros no processo de entender a criança pequena com suas necessidades específicas, mas também por contribuir com as concepções subsequentes, cabe ressaltar que foram resultado de trabalhos individuais e baseados em uma visão particular e empírica da infância. Uma vez que, antes da emergência do estudo científico do desenvolvimento humano, os conhecimentos sobre as características específicas das crianças eram intuitivos, fundamentados muito mais em uma concepção filosófica do que em uma concepção psicológica (SPODEK, 1991).

4.1.2 Concepções curriculares do Século XX: E o que muda nos modelos curriculares para infância no século dos colapsos?

Na atual etapa em que nos encontramos, disponho-me a pensar como um século tão marcado na história da humanidade influenciou na Educação e, mais especificamente, nos modelos curriculares de Educação Infantil.

As crises do século XX, destacaram-se por serem universais e globais, uma vez que afetaram, mesmo que em diferentes configurações, sejam políticas, econômicas, sociais e até morais, várias partes do mundo, não respeitando as

fronteiras transnacionais. Embora diversos países do mundo, independente de modelos políticos e econômico, tenham buscado soluções para as crises do século, foi ficando cada vez mais evidente que se tratava de uma “era de problemas a longo prazo”. (HOBBSAWM, 1995, p. 19)

Apesar do século XX ser visto por historiadores e estudiosos da área como um período conturbado e até caótico, inúmeros avanços podem ser analisados a luz do citado momento, como o avanço da tecnologia, melhoria da circulação da informação, maior acesso a educação, melhorias na qualidade de vida e expectativa, dentre outros. Assim, o autor nos indaga com uma pergunta: “Por que então o século terminara não com uma comemoração desse progresso inigualado e maravilhoso, mas num estado de inquietação?”

Ele mesmo nos responde, sendo categórico ao dizer que foi sem dúvida “o século mais assassino” de que se tem registrado e que:

“(…) este século nos ensinou e continua a ensinar que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis, não é fácil apreender a extensão do regresso, por desgraça cada vez mais rápido, ao que nossos ancestrais do século XIX teriam chamado de padrões de barbarismo.” (HOBBSAWM, 1995, p. 22)

Ainda que antagônico, não podemos comparar o século passado com os anteriores, simplesmente com meros sinais de adição ou subtração. Hobsbawm nos diz que se trata de um “mundo qualitativamente diferente” e destaca três aspectos principais: a. o fim do eurocentrismo; b. a globalização; e c. o individualismo dos sujeitos.

Sabemos que a mudança de paradigma deste século influenciou todos os setores da sociedade: ninguém passou ileso aos colapsos do século XX - Música, Arte, Literatura, Arquitetura, Religião e Ciência – todos aturdidos com a queda dos padrões até então sustentados e vítimas das consequências políticas, sociais e econômicas do pós-guerra.

Assim, uma nova concepção de sociedade surge, onde os valores e práticas voltados para um mundo científico e industrial começam a ser aceitos e difundidos. Nessa nova perspectiva, novos elementos do currículo para a infância foram surgindo, principalmente relacionados ao valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças desde antes do seu nascimento.

Na população dos países capitalistas avançados, houve uma transformação da primeira infância em objeto pedagógico (OLIVEIRA, 2010, p.16). A escola passa

a ser vista como instrumento de adaptação das novas gerações às mudanças sociais, culturais e econômicas, latentes do século XX. Assim, mostrou-se indispensável organizar o currículo conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

Terminamos a subseção anterior atentando para o fato do campo da infância ter começado a se delinear no final do século XIX, com os estudos específicos na área.

Com efeito, as contribuições da psicanálise de Freud e as indagações de Staley Hall, pioneiro nos Estados Unidos, no desenvolvimento da criança e da psicologia educacional, influenciaram o modo como os educadores concebiam os currículos do ponto de vista desenvolvimentista.

Um outro nome que também merece destaque no pioneirismo da ideia de uma educação voltada para crianças menores é o de Maria Montessori (1870-1952). Médica, atenta aos aspectos biológicos do crescimento e desenvolvimento infantil, criou materiais específicos para crianças menores. O currículo proposto por Montessori incluía educação sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e o ensino de competências acadêmicas básicas.

No Brasil, os estudos sobre a infância foram sendo delineados historicamente, e a concepção da educação infantil variando de acordo com a classe social da criança (KRAMER, 1984). Às crianças das camadas médias e dominantes da sociedade, era disponibilizado atendimento estimulador, já às mais abastadas, um cuidado mais assistencialista, voltado para higiene e alimentação.

Somente das décadas de 70 e 80, onde houve um contexto econômico e político favoráveis – com a participação de diversos movimentos, como os comunitários, os que reivindicavam o direito das mulheres, os movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação – propiciou o movimento pela luta da democratização da educação pública brasileira, e conseqüentemente, deu voz à Educação Infantil. Assim, o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

Em 1996, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica. Esta lei imprime uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema

educacional. Muitas outras medidas legais foram tomadas e diversas leis passaram a reafirmar o direito e a estabelecer o vínculo entre escola e criança. Podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1999.

4.2 Currículo como prática cultural: uma perspectiva pós-moderna

Para iniciarmos a presente seção, e começarmos a discorrer sobre o assunto a que o próprio título se propõe – currículo como prática cultural: uma perspectiva pós-moderna – cabe um retorno à primeira parte do trabalho, onde propus uma breve reflexão sobre o século XX. Em seu livro, Hobsbawm (1995) nos aponta para os colapsos ocorridos ao longo do século XX, que puseram fim à esperança de um progresso aliado ao aumento de conforto e melhoria da qualidade de vida. Em consonância com essa voz, Doll (1993, p.76) diz que o século XX foi um século de desilusão, uma época de incerteza e ansiedade.

Desta forma, já no final do século XX, onde o colapso das estruturas sociais era mais do que latente, o modelo moderno de currículo, ainda preponderantes na Educação, já davam sinais do seu, também, colapso.

Baseados em uma proposta de currículo fechado, linear, sequencial, com metas iniciais e finais bem definidas, típicos do paradigma moderno, passaram a dar demonstrações, a todo momento, de não atingir a nova realidade complexa.

A nova ordem vigente do final do século XX, e que se estende aos dias atuais, não configura mais uma ordem cartesiana, clássica, herdada de um pensamento medieval, sequencial, lógico, simples e fechado. A nova ordem é caótica, assimétrica, complexa e aberta.

Há exatos 20 anos, Willian Doll, publicava o seu livro. Nele, Doll (1993, p. 19) já nos alertava para as mudanças da sociedade pós-moderna e nos diz “quando esta forma de ordem nova e mais sutil chegar à escola, as relações entre professores e alunos mudarão drasticamente”. Pois chegou!

As crianças, desde muito pequenas, já navegam em mídias e contextos hipertextuais, dominam conteúdos eletrônicos e não conseguem mais interagir com a escola que ainda preconiza o conhecimento científico, validando-o unicamente.

Assim, nos encontramos diante de um anacronismo, onde em polos opostos encontramos a escola, com seu modelo racional e linear, e de outro, as crianças que

não conseguem mais interagir com esse antigo modelo. Desta forma, a proposta de um modelo curricular aberto, baseado em um sistema de rede mais pluralista, amplo e não sequencial, faz-se mais do que necessário, diante da atual crise.

Na educação para infância, mesmo com todos os estudos que demonstraram as peculiaridades específicas das crianças menores, algumas práticas escolares ainda são embasadas no pensamento cartesiano do século XVIII. E é sobre a ruptura dessa proposta que a próxima seção se detém.

4.3 Considerações Finais

Compreender o por quê – ou seria melhor, os por quês - de toda essa situação que nos encontramos, no que diz respeito ao currículo em Educação Infantil, talvez seja pretensão demais. No entanto, o que ansiei com este capítulo, através de uma análise teórica e histórica, foi apontar caminhos para uma das possibilidades de compreensão do processo.

Assim, ao longo do trabalho, trazendo contribuições de importantes pensadores da educação, busquei mostrar como a sociedade, com suas transformações, colapsos e crises, influenciaram a maneira de pensar dos sujeitos.

O que Doll chama de “atual crise curricular”, nos mostra como o modelo de sistema fechado, herdeiro do pensamento cartesiano de séculos atrás, com seus objetivos pré-estabelecidos, planejamentos implementados e avaliações de desempenho, ainda é presente em pleno século XXI.

A Educação Infantil, mesmo com sua peculiaridade, e até com a sua possibilidade de subversão a esta ordem, também insiste em adotar em sua estrutura curricular, uma cisão que relaciona o processo com o produto, sendo os fins educacionais escolhidos primeiro em detrimento do processo, que vira simples pretexto para se chegar ao fim.

A partir da concepção letramento adotada neste trabalho, partindo do pressuposto que o processo de letramento seja muito mais do que se deter a utilização de códigos escritos, onde o objetivo é fazer com que os sujeitos empreguem de forma consciente os modos de pensamento. No próximo capítulo, travo discussões acerca de práticas com crianças pequenas que sejam compatíveis com o conceito de letramento aqui empregado.

5 DA TEORIA ÀS PRÁTICAS: O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL É POSSÍVEL?

Diante das discussões realizadas até aqui, coube a esta parte do trabalho não se deter somente nas questões teóricas. Conforme explicitado na introdução do presente estudo, onde declarei a opção de escolha teórico-metodológica, ficou claro que o grupo no qual faço parte, encara como dever discutir ações que articulem as práticas docentes com as pesquisas realizadas na academia, daí o nome pesquisa-ação.

Até o presente momento, tentei ao longo das discussões realizadas, principalmente no capítulo 3, explicitar que academia ainda não chegou a um consenso no que diz respeito ao conceito de Letramento.

Por sua vez, na Educação Infantil a escassez de material referencial, específico, que oriente a prática educativa acabou por acarretar práticas escolares posicionadas nas extremidades do processo: ou antecipam as práticas, com o objetivo de “preparar para alfabetização” (esta é a posição da maioria) ou simplesmente, ignoram totalmente tudo o que diz respeito às práticas letradas da cultura escrita, como se esta não fizesse parte das práticas culturais de nossa sociedade.

No entanto, acreditamos que é sim, papel da Educação Infantil despertar o interesse das crianças por práticas escritas, para que esta, a escrita, se torne um instrumento, significativo de linguagem. Desta forma, minha posição em relação a esse impasse, ao mesmo tempo em que nega os posicionamentos extremados, acreditando em uma proposta a favor da possibilidade de que crianças menores de seis anos ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita, mostro-me, porém, ciente da existência de uma linha extremamente tênue entre, de um lado, antecipar o processo e, de outro, negá-lo.

Sabemos que os seres humanos constroem-se enquanto sujeitos a partir das interações. No capítulo 4, quando discutimos o sujeito cognoscente subjacente a este estudo, busquei deixar claro a minha perspectiva teórica em relação às condições de ensino-aprendizagem na qual que embaso. Sendo assim, compartilho com o pressuposto sócio histórico a visão de que nossos significados e sentidos estão impregnados pela cultura. Além disso, neste mesmo capítulo, o segundo deste

trabalho, discuti também, pautada na construção de sujeito proposta por Senna a relação entre a construção de características narrativas ou científicas do pensamento como elementos que acabam por constituir culturalmente o sujeito.

A partir de tais discussões pôde-se afirmar que as características narrativas de pensamento se constroem naturalmente, a partir das relações dos sujeitos com a sua cultura e práticas cotidianas, enquanto as características científicas são construídas a partir de experiências planejadas e sistematizadas.

Acredito desta maneira, que a Educação Infantil é a primeira responsável por inserir os sujeitos em práticas culturais cartesianas, já que a escola constitui o espaço em que os elementos da cultura científica são experienciados, especialmente em sociedades de cultura oral - como no Brasil – em que práticas culturais cartesianas não se revelam cotidianamente.

Desta forma, o objetivo principal deste capítulo é propor atividades que introduzam a criança, que possui uma maneira de se relacionar com o mundo de modo narrativo, na aquisição de condições que o auxiliem a ter uma postura científica nas interações, principalmente naquelas que dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, entendo que é, definitivamente, dever deste segmento iniciar o processo de Letramento, entendido aqui na perspectiva de Senna:

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas letradas. (SENNA, 2003, p 15)

Para isso, as práticas de Letramento na Educação Infantil devem ser pautadas e orientadas por uma intencionalidade pedagógica, que busque assegurar às crianças o acesso e inserção na cultura letrada, sem, ao mesmo tempo, ferir as características típicas da faixa etária, e o seu direito de aprender através de mecanismos lúdicos.

“[existe uma confusão e] um mau entendimento do que seria trabalhar com a escrita na Educação Infantil. Associam aprender a língua escrita como uma disciplina, uma tarefa pesada que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito, quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer” (SOARES, 2003, p.9)

Partindo de tal pressuposto, farei uma breve apresentação do que entendo como brincadeira, trazendo a perspectiva de três autores: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Gilles Brougère. Em seguida, traço e enumero algumas habilidades necessárias para a Alfabetização e Letramento, para (re)pensarmos como o jogo e a brincadeira podem contribuir com o desenvolvimento das diferentes linguagens, em um caráter interdisciplinar de habilidades que permitam aos sujeitos uma representação de mundo, integrada ao pensamento científico, portanto que levem-no ao Letramento.

5.1 Brincadeira: O que dizem os autores sobre o tema?

Já é bem sabido nos meios acadêmicos e amplamente aceito em todos os setores da sociedade que a criança é um ser social. Desde seu nascimento a criança está imersa em um contexto social e seus comportamentos já são repletos deste contexto na qual está inserido.

Todos nós que trabalhamos com crianças pequenas, ou até mesmo os que pouco convivem – basta observar por pouco tempo - para reconhecer que crianças, desde muito pequenas, mostram-se disponíveis para a troca social com outras crianças. Embora nessas interações ocorram problemas relacionados com a comunicação, com as vontades pessoais ou de outra ordem, mesmo que por pouco tempo, demandam esforços em compartilharem significados.

Para Brougère (2010), a brincadeira não é inata, “aprende-se a brincar”. Conforme também destaca Wallon, é o adulto que alcunha como brincadeira os movimentos iniciais e interativos das crianças.

Logo, a brincadeira é a maneira como a criança se relaciona com a cultura que a cerca. A partir dela, os sujeitos têm a oportunidade de reproduzir e transformar para posteriormente, ressignificar os conteúdos culturais:

“A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira.” (BROUGÈRE, 2010, p.82)

Compartilhamos com Vygotsky (2008), a ideia da brincadeira como uma atividade que desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil. Para

ele, a brincadeira “é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente¹⁷”:

“A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.” (VYGOTSKY, 2008, p. 35)

Brincar é uma atividade privilegiada para aprender. Aprende-se a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado (VYGOTSKY, 2008), com isso tem a oportunidade de (re)significar. A brincadeira pode ser um momento de prazer, de diversão e de compartilhamento dessa ocasião com outras crianças, ou seja, para interagir socialmente.

Para Vygotsky, a brincadeira surge na história da sociedade de uma necessidade de contato social. Para ele se a separação entre “o mundo das crianças e o dos adultos” não fosse um fato social, não haveria necessidade da brincadeira, principalmente as de faz-de-conta.

Piaget defende o jogo e a brincadeira como prerrogativa máxima para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em idade pré-escolar.

Para Piaget, o jogo é crucial para o desenvolvimento da criança e, quanto menos idade esta tiver, mais crucial é o jogo. A palavra “jogo”, para Piaget, pode ser usada em dois sentidos. Um sentido mais amplo em contraste com a palavra “trabalho”. Como, por exemplo (PIAGET apud KAMII, 1991):

“(…) nas classes infantis de um ativo colégio, cada tipo de transição espontânea pode ser observada entre jogo e trabalho.”
“(…) jogo sempre foi considerado, na educação tradicional, como um tipo de perda de tempo mental, deixando as crianças fora de seu trabalho de casa.”

E em sentido mais restrito, quando se refere a uma atividade caracterizada pela primazia da assimilação sobre a acomodação, no qual a criança distorce um objeto ou acontecimento para seu próprio prazer. Para Kamii, uma implicação educacional que poderíamos extrair das concepções de Piaget, “*é que o jogo deveria ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajariam o uso da inteligência e da iniciativa*”. (KAMII, 1991, p. 18)

¹⁷ Na tradução de Zoia Prestes, Zona de desenvolvimento Iminente é o que outros tradutores chamam de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Assim, o jogo é a maneira como a criança interage com o mundo e a maneira mais eficiente, portanto, segundo Piaget, de como os educadores podem estimulá-las intelectualmente.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. (VIGOTSKI, 2008)

Assim como nos diz Brougère, acredito que o professor, deve ser o responsável por dar subterfúgios que alimentem os momentos lúdicos e reforcem a riqueza do potencial da brincadeira.

“O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. (...) é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica.” (BROUGÈRE, 2010, p.111, 122.)

A partir de tais pressupostos que damos início à próxima seção, indicando como a brincadeira pode contribuir para o aprendizado de uma situação específica, distinta das demais, o Letramento.

5.2 As práticas Pedagógicas

Nesta etapa do trabalho, buscarei relacionar algumas habilidades necessárias ao processo de Letramento com atividades cotidianas e adequadas ao universo infantil. Para isso, as atividades que aqui proponho não são conteúdos sistemáticos ajustados aos agrupamentos etários mais novos, antecipando ou tentando antecipar-lhes alguns conteúdos com o pretexto de preparação para aquilo que depois vem a acontecer – nesse caso a Alfabetização. O que proponho são várias experiências, que trarão benefícios incomensuráveis ao processo de Letramento, sem que o foco seja, necessariamente, a escrita e a leitura.

Sendo assim, listei dez habilidades, as que considero mais relevantes, e em seguida, as relacionei com os domínios referentes à área. São elas:

- a) Apreender as regras de registro ortográfico das palavras: Reconhecer o texto escrito; construção da escrita; Produção textual.
- b) Capacidade de identificar informações explícitas e implícitas de um texto: Compreender o texto escrito; Dar sentido e propósito à leitura.
- c) Desenvolver habilidades de leitura relacionadas à oralidade, como fluência: Dar sentido e propósito à leitura; Dar sentido e propósito à escrita.
- d) Compreender a função social da escrita: Reconhecer o texto escrito; Compreender o texto escrito; Dar sentido e propósito à leitura; construção da escrita; Produção textual; Dar sentido e propósito à escrita.
- e) Distinção entre língua oral e língua escrita: Reconhecer o texto escrito; Compreender o texto escrito; Dar sentido e propósito à leitura; construção da escrita; Produção textual; Dar sentido e propósito à escrita.
- f) Atribuição da relação de causalidade temporal: Compreender o texto escrito; Dar sentido e propósito à leitura; construção da escrita; Produção textual; Dar sentido e propósito à escrita.
- g) Submissão às regras arbitrárias da escrita: construção da escrita; Produção textual; Dar sentido e propósito à escrita.
- h) Abstração do leitor potencial: construção da escrita; Produção textual; Dar sentido e propósito à escrita.
- i) Ampliação do repertório linguístico: Compreender o texto escrito; Produção textual.
- j) Atribuição de significado: Dar sentido e propósito à leitura; Dar sentido e propósito à escrita; construção da escrita; Compreender o texto escrito.

Baseada nessas dez habilidades, indicarei algumas atividades, que, ao meu ver, desenvolvem o pensamento científico e que, portanto, podem ajudar no processo de Letramento.

Dentre as dez habilidades listadas, duas em especial - apreender as regras de registro ortográfico das palavras e desenvolver habilidades de leitura relacionadas à oralidade, como fluência – são habilidades desenvolvidas

posteriormente ao processo de Alfabetização propriamente dito. Por isso, irei aprofundar pouco nessas duas habilidades.

Aprender as regras ortográficas da nossa língua é um processo que será muito mais longo do que o da Alfabetização. Isso não significa dizer que crianças pequenas não pensem em como registrar através de grafemas. No entanto, pensar ortograficamente pode ser uma habilidade explorada ao longo do Ensino Fundamental, não precisa ser um objetivo para EI.

O mesmo ocorre com a fluência da leitura. Ler mantendo ritmo e frequência só será possível quando a criança compreender as regras específicas da língua escrita, o que não deve ser um objetivo na EI. No entanto, ao manter contato com histórias, textos escritos em jornais, revistas, listas, dentre outras, as crianças irão perceber que gêneros textuais diferentes acabam por exigir entonações, ritmos e fluências distintas. Isso sim deve ser extremamente cultivado na EI.

De acordo com os pressupostos discutidos na seção anterior, onde três autores – Piaget, Vygotsky e Brougère – nos ajudaram a compreender a brincadeira como o lugar onde a criança traduz e (re)cria as representações culturais da sociedade na qual está inserida, podemos afirmar que muitos papéis que as crianças experimentam cotidianamente, através dos jogos, em seu sentido amplo e restrito, podem ser atividades direcionadas ao Letramento.

Sabemos que há uma ausência de traços de escrita nas atividades cotidianas do brasileiro, de uma forma geral, conforme já discutido no capítulo 3. Logo, a criança, que já percebe - mesmo que de maneira intuitiva - os traços de sua cultura, não se identifica como sujeito social das práticas letradas. Assim, um dos caminhos sugeridos, seria o jogo, principalmente o simbólico, para que compreenda a função social da escrita.

A intencionalidade do professor, neste momento, é de extrema importância. É o adulto quem deverá estar atento para a criação de propostas e espaços lúdicos definidos e equipados com materiais de apoio, que darão suporte à brincadeira. Serão estes espaços e materiais que irão fomentar o jogo com os papéis sociais e, desta forma, darão funcionalidade às práticas de cultura escrita.

Brincadeiras como supermercado, restaurante ou correios, onde as crianças possam fazer listas de compras, “ler” os rótulos, organizar um cardápio, fazer um pedido para o garçom, anotar o pedido, escrever uma carta, “ler” o remetente e o destinatário da carta, dentre muitas outras, podem fazer parte do cotidiano da

Educação Infantil, servindo como um instrumento que ajude as crianças na compreensão da função social da escrita. Este é o primeiro e mais importante aspecto no que diz respeito ao despertar da criança para práticas letradas, já que partem da necessidade que o indivíduo demonstra em interagir com o jogo.

Considerando o conceito de “jogo” mais restrito de Piaget, no qual a criança distorce um objeto ou acontecimento para seu próprio prazer, também podemos considerar a dimensão dos jogos de linguagem como propiciadores do Letramento.

Observe-se, de antemão, que jogos são experiências interdisciplinares. Logo, no campo do Letramento, despertam simultaneamente não só a construção da escrita, ou seja, a alfabetização propriamente dita, mas também os campos da formação do leitor e na formação dos sujeitos formadores de textos.

Atividades com histórias, sejam contos clássicos ou modernos, têm um papel de destaque, na Educação Infantil. Ao ouvir, contar, recontar, recitar trechos ou representar, as crianças adquirem uma compreensão de diversos aspectos da literatura. Destacamos dentre os muitos aspectos a ampliação do repertório linguístico, a atribuição de significado, a formação do leitor, a diferenciação entre língua oral e escrita e o raciocínio temporal.

Ao ouvirem histórias, as crianças são confrontadas com palavras que, muitas vezes, não fazem parte do seu dia a dia. Com isso, após muito ouvirem a mesma história (elas nunca se cansam!) passam a fazer o uso espontâneo de seus textos. Em um primeiro momento, nos parece que as palavras são usadas indiscriminadamente e fora dos contextos. No entanto, aos poucos, vão compreendendo seus usos e atribuindo sentido. Desta forma, conforme vão buscando novas palavras nos textos das histórias vão ampliando o seu repertório linguístico.

No meio acadêmico, no que concerne à área de Alfabetização e Letramento, um dos conceitos que mais geram discussões é o de analfabeto funcional. Muito se diverge sobre quais as habilidades estariam envolvidas no processo de Alfabetização propriamente dito. No entanto, neste trabalho, não nos cabe discutir tais divergências conceituais. O que sabemos é que para se obter destaque como bom leitor e escritor, uma das habilidades envolvidas é atribuição de sentidos e significados ao texto. Assim, consideramos que esta pode ser uma dimensão trabalhada com crianças pequenas a partir dos jogos de linguagem.

Ao trabalharmos histórias com as crianças, em um primeiro momento as questões levantadas podem ser apenas repetições de trechos. No entanto, com as subsequentes leituras e, à medida que as crianças assumem controle de suas interações, as considerações sobre os textos já não são mais simples repetições. Passam a variações que permitem flexibilizações dentro de um contexto e, assim, despertam a plurissignificação do texto, geram atribuições de significado e sentidos para os que estão indagando os assuntos. Essas são contribuições para a formação do leitor e do sujeito formador de texto. No entanto, além disso, não podemos esquecer o fato de que ao contar histórias para os alunos, ao brincar de narrar, os sujeitos, que estão ouvindo estas histórias, passam a atribuir um sentido funcional à escrita alfabética, ou seja, um valor objetivo àquela tarefa. Compreender a função da escrita e despertar na criança, que até então não vê qualquer sentido naquele código, o desejo de compreender o que existe “por trás” do texto, e que isto será interessante para a sua vida, é o objetivo mais importante na Educação Infantil no campo do Letramento.

A diferenciação entre língua oral e língua escrita é também um enfoque necessário para o processo de Letramento. Já sabemos que na fala, muitos fatores influenciam a comunicação, como sinais, gestos, expressões corporais, contextos, etc. No entanto, tais fatores extracomunicativos não têm a possibilidade de estarem presentes na escrita e esta precisa dar conta de todos esses fatores para estar completa. Logo, através de contato com textos escritos as crianças vão percebendo o ritmo diferenciado e as peculiaridades da escrita, que muito se diferenciam da fala. É de extrema importância o papel do professor, como mediador deste processo. Uma vez que este, como representante a cultura escrita, poderá servir como modelo de escritor e leitor para seus alunos. Atividades como recontos de histórias, onde os alunos oralmente ditam o reconto e o professor serve como escriba do processo, podem ser um bom momento em que este poderá sinalizar as modificações necessárias para a transição da língua oral para a língua escrita. Desta forma, o sujeito compreenderá que fala e escrita são códigos distintos e, conseqüentemente, este aspecto será de grande valia para a formação, futura, do sujeito produtor de textos.

Os contos clássicos, muito utilizados com crianças em idade regular de Educação Infantil, têm uma característica notável, que nos ajudará a pensar novas questões sobre o pensamento científico: a ideia de início, meio e fim bem marcadas.

Geralmente começam da mesma forma, como o famoso “era uma vez...”, passam por um ápice e finalizam com um “felizes para sempre...”. Esta noção bem marcada de tempo é uma boa referência para crianças pequenas que ainda estão construindo as relações do raciocínio temporal. Para Piaget (2002, p. 327) “(...) no pensamento científico, qualquer relação de causalidade supõe uma relação temporal”. Logo, quando a criança estiver em seu processo de Letramento e de Alfabetização, é necessário que estas questões de causalidade temporal já tenham sido exploradas em outras ordens, como a oral a partir de histórias, por exemplo. Assim, pensar na perspectiva da causalidade e da relação temporal, ao trabalhar com contos clássicos, abarca-se as três dimensões do Letramento, a construção da escrita, a formação do leitor e também a formação dos sujeitos produtores de texto.

Cabe ressaltar que, com as atividades propostas, não temos a expectativa de resolver as dificuldades da criança pequena em relação ao tempo. É-nos bem claro, que relações de causalidade e temporalidade são construídas a longo prazo¹⁸.

Ao relacionar a dimensão lúdica, à função da escrita, outros dois aspectos merecem destaque: o primeiro diz respeito às regras e o segundo a abstração.

Ao aceitar submeter-se às regras da brincadeira e do jogo, a criança começa a se compreender como parte integrante de um conjunto de sociedade estatutária. Passa a entender o seu papel ativo no todo. A brincadeira propicia-lhe a oportunidade de admitir as regras de comportamento.

“Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras.” (VYGOTSKY, 2008)

A criança passa a ver o mundo como um lugar que possui significados e sentidos, que vão além de seus próprios e de seus desejos pessoais. Submetendo-se às regras coletivas, as crianças aceitam negociar aquilo que desejam. Sendo assim, a submissão à regra e a aceitação de não agir por impulso imediato é o caminho para a satisfação máxima na brincadeira.

Esse princípio de aceitação das regras públicas é de extrema importância no que concerne a Alfabetização, já que, a criança se vê obrigada a submeter-se a um mecanismo arbitrário e não natural de comunicação. Não existem duas línguas escritas. Existe apenas uma, que vale para todos, independentemente de sotaques,

¹⁸ Para um maior aprofundamento sobre este assunto, ler Piaget (2002).

culturas ou regras regionais. Logo, o que seria a Alfabetização, senão uma submissão às regras estatutárias da sociedade letrada na cultura escrita?

O desafio do professor está, justamente, em sua função de despertar este caráter de satisfação na criança, que já existe na brincadeira, e que faz com ela se submeta às suas regras, também no que diz respeito à escrita, para que também aceite se submeter às regras do código escrito.

Outro aspecto que associa a função da brincadeira com as funções da escrita está relacionado com a abstração. Na brincadeira da criança, em idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. É o primeiro momento da criança, onde o que representa simbolicamente não é necessariamente o que vê.

“Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto. (...) essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (VYGOTSKY, 2008)

Tal como a leitura, a escrita é uma prática meramente individual, logo a criança deve compreender que a função da comunicação escrita é integralmente artificial, uma vez que o interlocutor é um sujeito abstrato. No entanto, sabemos que a abstração não é uma competência típica dos indivíduos menores de 6 anos¹⁹, assim separar a ideia do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. Desta forma, a brincadeira se mostra como uma forma interessante para iniciar esta transição, já que na idade escolar, a brincadeira é a via mais afetiva, através da qual o sujeito entra em contato com a realidade.

“Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal.” (VYGOTSKY, 2008, p.36)

Considerando os fatores aqui discutidos, o papel do educador é organizar as tarefas de aprendizagem, permeadas por jogos e brincadeiras, possibilitando que as

¹⁹ Para maior aprofundamento sobre este assunto, procurar os estudos de Piaget, no que diz respeito ao período simbólico.

crianças as experimentem e, aplicando os conceitos à tarefas práticas, aprendam a compreender como usá-los para seus próprios fins.

5.3 Considerações Finais

No último capítulo deste trabalho, propus-me a discutir o grande, e ainda obscuro, desafio vigente na Educação Infantil: como introduzir crianças pequenas em práticas científicas, aceitas pela cultura dominante, sem antecipar a Alfabetização e, conseqüentemente, o estigma do fracasso escolar?

Diante desta provocação, discuti a seleção de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, levando-as ao Letramento, sem desprezar as características de sua faixa etária e sem antecipar os processos de Alfabetização.

Para tanto, refletimos em como ampliar o contato das crianças com o mundo da escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses, buscando então, inseri-las em um ambiente prazeroso e significativo, levando sempre em consideração a dimensão lúdica, uma vez que compreendo a brincadeira como a principal característica da cultura da infância.

As sugestões aqui direcionadas aos professores(as) de EI, não tem a mínima pretensão de serem respostas ou receitas prontas e acabadas, que darão conta das inúmeras e complexas dinâmicas que enfrentamos diariamente em nossas turmas. Além disso, sei também, que diversas outras atividades e trabalhos relacionados às práticas pedagógicas voltadas ao Letramento, podem ser realizados com o mesmo objetivo que o nosso, e, da mesma forma, podem ser eficientes ou não, assim como as nossas propostas, para determinado grupo de crianças. Os agentes, crianças e adultos envolvidos no processo, possuem características individuais, regionais, culturais, dentre outras variantes, que podem, e com certeza irão influenciar na dinâmica das atividades no dia a dia. A melhor pessoa para decidir qual caminho seguir, no exato momento em que ocorre a atividade, é o professor (a).

O que busquei com esse capítulo foi atentar para atividades intencionais e sim, sistemáticas de trabalho voltados para o Letramento com crianças pequenas. A palavra sistemática, deve ser entendida como sinônimo de constante. Sistemático não significa de maneira alguma, cansativo, enfadonho, mecânico e repetitivo, como é injustamente entendida a palavra em sua íntegra. As atividades voltadas ao

Letramento não devem ser vistas como disciplina isolada, devem estar integradas aos projetos e trabalhos nos quais as crianças estão interessadas, devem fazer parte de sua rotina no ambiente escolar.

Pode acontecer que ao chegar ao final desta seção o professor, ainda, fique preocupado com a questão dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, acredito que mereça destaque o fato de acreditarmos em “conteúdos” da EI muito mais do que uma lista de competências que são cumpridas pelos professores com a justificativa constante, e pouco elaborada, de serem simples requisitos que devem ser atingidos. Essa visão é uma herança do estruturalismo vigente nos séculos XIX e XX, onde o conteúdo programático está relacionado com a matéria a ser ensinada.

[o estruturalismo] (...) pregava uma divisão de tarefas no mundo da ciência, de modo que cada ramo do conhecimento em particular pudesse analisar com maior critério determinado aspecto do Universo de Mundo do homem, para que, em seguida, o diálogo entre estes diversos conhecimentos fragmentares compusesse o conhecimento integrado do Universo de Mundo. Na realidade este diálogo nunca chegou a se consolidar (...) (SENNA, 1997, p.32).

Com isto, permitiu-se que a Escola passasse a ser propriamente um local de instrução, no qual o aluno seria levado a aprender uma série de coisas ensinadas pelo professor. (SENNA, 1997, p.32)

Para além dessa visão, fora do modelo estruturalista, acredito que o “conteúdo” é aquele que proporciona ao indivíduo a condição de se “desenvolver enquanto pessoa, e não apenas para aprender coisas” (SENNA 1997, p. 34). Logo, na EI, o principal objetivo das atividades pedagógicas deve estar relacionado ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, podemos garantir que tal prerrogativa está sendo abarcada nas atividades sugeridas, de maneira interdisciplinar e lúdica, desenvolvendo os indivíduos de forma plena e integrada, com as características do pensamento científico. Ressalto ainda o fato de que as experiências aqui propostas dão conformação a um programa curricular de letramento na EI, que não provoca a antecipação desinteressante de alfabetização formal.

6 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: RETOMANDO PONTOS E ACRESCENTANDO MAIS ALGUNS

O professor, maior símbolo de sujeito letrado da sociedade moderna, e como já dito anteriormente, cartesiana em sua formação, é sempre o responsável por levar para escola práticas “legítimas” da cultura escrita. Entendendo aqui, práticas legítimas, como aquelas impregnadas pelas práticas escolares, aquelas aceitas pela sociedade como verdadeiras.

A escola e o professor que nela passou a reinar instituíram-se na sociedade científica, respectivamente, como espaço e agente de formação do sujeitos da razão científica, tendo-lhes sido concedido um lugar sagrado no imaginário do público: o lugar da divinização dos cidadãos, aquele, por tanto, onde os homens provariam ser dignos de ocupar um lugar no espaço urbano civilizado. (SENNA, 2007, p 71)

Assim, é este sujeito, o professor, que deverá ser o responsável por despertar o interesse pela cultura científica, que tem como tarefa alfabetizar seus alunos, tornando-os membros da cultura científica, capazes de articular conhecimentos integralmente, que deve torna-los usuários conscientes e autônomos na utilização da ferramenta escrita, etc, etc, etc...

Como vimos, não são poucas as nossas obrigações como professores. Porém apesar da lista enorme de tarefas, não é claro para o professor o seu verdadeiro campo de estudos quando o assunto é Alfabetização e Letramento na EI. Foi a partir de tal premissa que o trabalho embasou-se, buscando elucidar fatores até então não muito evidentes.

Tudo o que já foi discutido neste trabalho, como as diferenças estruturais entre fala e escrita, a importância dos modos de pensamento na aprendizagem, a intencionalidade educativa nas atividades de Educação Infantil dentre outros temas, são discussões típicas do campo da Alfabetização e Letramento, que não são claras aos agentes do processo, os professores. Fato este que vem colaborando com a concepção de que o custo na construção da escrita seja, indiscriminadamente, associado à distúrbios de aprendizagem, por um total desconhecimento das especificidades do processo de Alfabetização.

Diante disso, vemos ressurgir os “bons e velhos” métodos como forma de salvar os pobres professores que também se sentem fracassados por não conseguirem alfabetizar seus alunos.

Porém, cabe frisar, que atrás de cada método de alfabetização, existe um pressuposto teórico, que considera um tanto de fatores e desconsidera outros, portanto, seus pressupostos são, em sua natureza, excludentes, uma vez que são criados para solucionar, os possíveis problemas e filtrar, as possíveis anormalidades.

Bem, nos encontramos diante de um ciclo vicioso: um professor fracassado, que não consegue alfabetizar, uma busca por um método que o ajude, um método excludente em sua concepção, que continuará gerando excluídos e fracassados. Então, chegamos ao início do ciclo: um professor fracassado!

Sabemos que o espaço escolar, principalmente o da sala de aula, é o lugar onde se desenvolve o conhecimento e a integração social e cultural. Para algumas crianças, principalmente as das camadas mais pobres da população, este pode ser o único lugar onde isso ocorre. Então, como não torná-lo excludente?

Vivemos, atualmente nas escolas, um enorme paradoxo: as políticas públicas exigem educação de qualidade, vinculada à aprendizagem da língua culta, e, ao mesmo tempo, a escola precisa acolher o aluno, pertencente das classes populares, com sua língua materna.

No entanto, a Academia e as escolas de formação de professores precisam decidir qual caminho tomar e qual professor formar, neste paradoxo: aquele que trabalha a favor e busca, exclusivamente, a língua culta, excluindo as outras formas de pensamento. Ou aquele que leva os alunos a se alfabetizarem a partir de sua língua materna e os conduz ao Letramento, conseqüentemente, fazendo-os transitarem entre as formas de pensamento (estável e dinâmico) de forma competente. Eu já decidi o meu caminho!

Ao longo do trabalho, partimos do pressuposto de que a educação é condição universal para o desenvolvimento do ser humano. Na nossa sociedade, o caminho encontrado para transmitir culturalmente os valores e bens culturais produzidos pela humanidade, foi através da instituição escola.

Acredito, partindo dos pressupostos com os quais dialoguei nesse trabalho, que a apropriação da cultura e do pensamento científico não ocorre de maneira direta, uma vez que depende, essencialmente, da organização, papel esse atribuído ao professor. Por isso, entendo a mediação pedagógica como a mais importante tarefa do trabalho docente, principalmente dos professores de EI.

Para Senna²⁰, ensinar é, ao mesmo tempo, proporcionar oportunidades para a formulação de conceitos pragmaticamente expressivos e provocar a expectativa de que estes possam ser continuamente reformulados, seja pela interação com o outro, seja pela interação com o mundo em momentos históricos diferentes.

Com isso, considero a ideia de trabalho sistematizado e intencional, como prerrogativas máximas no trabalho com crianças pequenas, opondo-me assim, ao trabalho assistencialista e espontaneísta, característico, historicamente, nessa etapa do ensino.

Assim, não considero que o trabalho pedagógico, sistematizado e intencional deixe de ser prazeroso, interessante, ou ainda, que seja inexequível associado ao aspecto lúdico necessário com o educar/cuidar de crianças pequenas. A premissa de que um exclui o outro, não é verdade a meu ver. A minha posição vai em contramão de tal afirmação. Acredito que jogos, brincadeiras e qualquer atividade que envolva aspectos lúdicos, realizada em instituições educativas, devem sim ser organizadas, planejadas e sistematizadas, pressupondo intencionalidade, mesmo até, que tais atividades tenham fins apenas para a diversão.

Caso contrário, se a brincadeira for vista, simplesmente, como ato livre e natural, a função do profissional, seja ela professor ou não, que está acompanhando a atividade, mostra-se ao meu ver, apenas como garantia da integridade física da criança, portanto cuidar. Tal pressuposto, embasa-se, mais uma vez, na função assistencialista na qual a EI foi acompanhada ao longo da história, retirando assim, o caráter pedagógico – educar- da relação entre adultos e crianças.

A partir dos estudos realizados, podemos afirmar que existem modos de pensamento diferentes e que a escola constituiu-se e construiu sua história desprezando essa pluralidade. Com isso, ao tentar enquadrar todos os sujeitos em um padrão específico de desenvolvimento, o considerado único desejável, a escola tornou-se um local de seleção e exclusão social. Logo, é papel do professor ser um mediador entre a relação dos sujeitos, excluídos por terem um modo de pensamento baseado na oralidade, com a cultura científica. Por isso, considero que o professor é em sua concepção, um agente da Educação Inclusiva.

Concluo o presente trabalho, reafirmando a importância da temática abordada para a promoção de uma educação Infantil que respeite a criança - considerando

²⁰ Senna, 2007.

seus direitos garantidos por lei e também as características de sua faixa-etária – e potencializando o seu desenvolvimento.

Com a retrospectiva realizada, tanto no que diz respeito ao processo de construção da EI no cenário educacional brasileiro, quanto o que diz respeito aos modelos curriculares de EI, mostraram-se de extrema valia para a compreensão global da questão.

Mostra-se prioritariamente importante a compreensão do movimento travado ao longo da história brasileira de EI na sociedade contemporânea. O caminho seguido no sentido de buscar superar as funções assistencialistas e preparatórias atribuídas à EI em direção à uma EI voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos, pautada na indissociabilidade entre cuidar e educar, é a grosso modo, o resumo de tal movimento histórico.

Não é dissociável das questões travadas em EI, o movimento, também histórico, das discussões em torno dos conceitos de Alfabetização e Letramento. Tal discussão guarda semelhanças como questões relacionadas ao fracasso das escolas em ensinar a ler e escrever, crianças, jovens e adultos, uma vez que ambas fazem parte do mesmo processo de democratização dos direitos.

Enquanto professora da etapa de ensino no qual esse estudo se aprofunda, sinto-me responsável por reiterar a minha posição de que é responsabilidade da Educação Infantil enriquecer o processo de Letramento das crianças. Assim, considerando o objeto dessa pesquisa – Alfabetização e Letramento na Educação Infantil – acredito que o conhecimento dos conceitos aqui discutidos são de extrema importância para os profissionais que atuam em EI, para que a prática pedagógica seja arraigada de intencionalidade.

Diante de todas as questões levantadas nesse estudo, uma questão mostrou-se ecoada e repercutida diversas vezes, a questão da formação dos professores. Ressalto que essa questão não é a temática dessa investigação, no entanto, mesmo que apenas no final do trabalho, acredito que não poderia deixar de posicionar-me. Parece-me claro que os temas relacionados a Alfabetização e Letramento abrangem áreas e campos de estudo muito específicos, que por sua vez não são discutidos no curso de Pedagogia, nem tampouco nos cursos de Letras. Assim, esta área fica no meio do caminho, no espaço vazio deixado pelos cursos de formação superior. Assim como Soares (2003, p. 11), creio que o professor alfabetizador deveria ter uma formação específica. Este fato agrava-se ainda mais quando o campo de

atuação envolve a EI. As discussões típicas da etapa do ensino já não se mostram claras para os profissionais que nela atuam, ao envolver o campo de Alfabetização e Letramento, parecem mostrar-se mais obscuras ainda.

POSFÁCIO

O que seria concluir? Segundo o dicionário Aurélio, concluir significa 1. Pôr término a, ou levar a cabo. 2. Ajustar definitivamente. 3. Deduzir, inferir. 4. Terminar de falar. Qual das alternativas seria mais adequada ao MEU caso?

Pôr término a, ou levar a cabo, esta é a primeira alternativa. No caso deste trabalho, isso não procede. Como seria terminar com um assunto tão complexo? Como apenas uma dissertação seria capaz disso? Não. Muita pretensão!

Ajustar definitivamente. O que é definitivo na Ciência? Já fomos confrontados ao longo da história, com verdades que foram momentâneas, com verdades que só eram verdades para alguns, com verdades que só deram conta de uma parcela da população, com verdades que não eram verdades. Ajustar definitivamente? Definitivamente é impossível de ajustar.

Deduzir ou inferir? Sim, pode ser. Levantei fatos, dei os meus argumentos, inferi minhas opiniões e deduzi um monte de outras coisas. Talvez concluir seja mais uma vez fazer o que fiz ao longo de todo o trabalho, dar as minhas opiniões. Minhas opiniões que não são só minhas. São frutos de um longo trabalho em um grupo de pesquisa que, certamente, formou e ajudou a formular as minhas opiniões. São frutos de diversas leituras, que eu já nem sei mais quais são. São frutos de minha vivência familiar, escolar, laboral, enfim cotidianas. De MINHAS não tem quase nada...

Terminar de falar. Acho que essa sim é a que mais se encaixa por hora. Preciso terminar de falar, de escrever, de deduzir, de inferir... Mas que fique claro que me calo por pouco tempo. Só por que preciso! Só por que preciso concluir.

Terminar de falar depois de mais de 2 anos falando, muitas vezes para mim mesma, uma fala egocêntrica, outras não, dividindo opiniões, discutindo... Parar é o maior exercício que já fiz!

Paro, sabendo que não falei tudo. Na verdade paro, sabendo que pouco falei. Termino sabendo que é apenas o início. Termino na esperança do pouco servir para algo.

E como diria o poeta: *A maior riqueza do homem é a sua incompletude!*

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-146.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.069 de 13 de Junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília. 16 jul.1990.

_____. Secretaria de educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF:1994.

_____. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CBE, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **RESOLUÇÃO Nº 5**. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNER, Jerome S. **Realidade Mental: Mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Actos de significação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1990.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de Educação infantil a partir da análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados; FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 2000. p.19-49.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DOLL JR., Willam E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **A pesquisa docente**: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles (et al.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1976.

FILHO, G. A. J. A educação do educador: a Pedagogia respondendo às paixões. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, I. **Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, M. L. M. **Quatro visões iluministas sobre a educação matemática**: Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. A pré-escola como direito social. **Ideias**, São Paulo, FDE, n. 2, p.13-17, 1988.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: _____. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. O pensamento e a linguagem na perspectiva sócio histórica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO & EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, 1. Ijuí, 1993. **Anais.** Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico.** Scipione. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, Angel. Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do "Estatuto da Criança e do Adolescente". **Educação e Sociedade**, n.36, p.61-79, ago. 1990.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico Multieducação.** Rio de Janeiro: 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação, Temas em debate: educação infantil: revendo percursos no diálogo com os educadores.** Rio de Janeiro: 2003.

SENNA, Luis Antonio Gomes. O Planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento. **Educação e Linguagem.** São José dos Campos, 2003a.

_____. **Linguagem e aprendizagem: do Mito ao Sujeito cognoscente.**In: JORNADA CARIOCA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL, 5., Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2012.

_____. Letramento ou leiturização: o sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12. **Anais do...**

Campinas,SP: Associação de Leitura do Brasil (3203-3225), 2000b. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 29 de março de 2012.

SENNA, Luis Antonio Gomes. A educação brasileira e seus múltiplos imaginários. In: LEME, M. Tereza de; Barros, José Flávio (Org.). **Memória, representação e relações interculturais na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ/NUSEG, 1998.

_____. **O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

_____. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias da alfabetização. **Alfa**, São Paulo, 1995, n. 39, pp. 221- 241. Disponível em: <www.senna.pro.br>. Acesso em: 28 de março de 2012.

_____. **Pequeno manual de lingüística geral e aplicada**. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.senna.pro.br>. Acesso em: 28 de março de 2012.

_____. **Letramento: Princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. **Orientação para elaboração de Projetos Acadêmicos de Pesquisa-Ação em Educação**. Papel Virtual, Rio de Janeiro, 2003b.

SENNA, L. A. G.; GODOY, Elena. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Simplificar sem falsificar. **Revista Educação - guia da alfabetização**, n.1. São Paulo: Segmento. 2003.

SPODEK, B. Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge. In: SPODEK B.; SARACHO, O. N. (Ed.). **Issues in early childhood curriculum: yearbook in early childhood education**, v. 2. New York: Teachers College, 1991. p. 1-20.

_____. (Org). **Manual de investigação em educação para infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto: Edições Afrontamento, 1981. v.1.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças**, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 20 de março de 2012.

VASCONCELLOS, V. M. R. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998. Cap. 4, p. 47-72.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual GIS**. Coppe/ UFRJ, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, H. **As origens do caráter**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

ANEXO A - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV **Da Organização da Educação Nacional**

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

CAPÍTULO II **Da Educação Básica**

Seção I **Das Disposições Gerais**

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V **Da Educação de Jovens e Adultos**

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III **Da Educação Profissional**

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V **Da Educação Especial**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
- III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades- meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos Arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX **Das Disposições Transitórias**

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos- lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza