

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU...”*

*Regina Aparecida Marques de Souza***

RESUMO

O artigo é uma reflexão sobre o letramento na educação infantil destacando os aspectos da linguagem escrita como um processo dinâmico e ativo nas práticas sociais em que a criança vive e convive durante seus primeiros anos de vida. Argumenta, favoravelmente, a respeito da prática pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos que estão nas instituições infantis a partir de um trabalho orientado entre as concepções do educar e cuidar que possam oportunizar uma dinâmica contextualizada com os princípios do letramento, desconsiderando uma prática mecânica e repetitiva com as letras e números, de acordo com a concepção tradicional da alfabetização.

Palavras-chave: Educação infantil. Letramento. Criança.

A educação infantil (EI) foi instituída pela Lei n. 9.394/96 e considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como objeto de estudo e prática dois conceitos que devem estar em constante movimento nas instituições infantis: o cuidar e o educar. O primeiro já é conhecido das pessoas que atuam nessa etapa. Podemos afirmar que elas executam-no da melhor forma possível, uma prática visível, uma vez que as crianças são bem assistidas, alimentadas, higienizadas e olhadas.

No entanto, o segundo conceito – educar –, além de ser novo no cenário da EI, surgiu a partir da promulgação da referida lei, como algo que requer uma formação específica. Se buscarmos no dicionário o

* Artigo recebido em 30/06/2008 e aprovado 15/10/2008.

** Doutora em Educação e professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: reginaamarques@hotmail.com

significado da palavra “educar”, encontraremos: “promover a educação de (alguém), ou sua própria educação; instruir-(se)” (FERREIRA, 1988, p. 185). Assim, é responsabilidade da educação infantil promover a educação e para que isso aconteça é necessário uma prática fundamentada teoricamente para tal propósito.

É com esta intenção que vamos discutir no presente texto a concepção de educar significando a criança na instituição infantil e não apenas o ato de cuidar, pelo cuidar. O educar aqui será destacado com ênfase na concepção de promover a educação da criança por meio de atividades que possam ser consideradas de sua história, de seu meio social e da cultura que comunga com sua família, seus amigos, com quem faz parte do seu convívio, tanto na instituição como em casa.

Para falar deste tipo de educação, vamos dar continuidade ao tema “linguagem escrita na educação infantil”. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil considera o seguinte:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, 3v., p. 117)

Para oferecer um trabalho de qualidade e significativo com a linguagem escrita na EI, temos de ter consciência que não é uma repetição de letras, treino motor com movimentos de vaivem com o lápis no papel, fazendo a criança ter uma idéia fragmentada das letras e de suas formas.

O trabalho sugerido por nós aqui aproxima-se dos pressupostos do letramento. Mas antes de enfocarmos mais especificamente o assunto, vamos considerar a constituição da história da alfabetização, com a instituição da leitura e escrita, para compreendermos qual a função que devem desempenhar na educação infantil mediante as novas concepções desta fase educativa envolvendo crianças de 0 a 5 anos.¹

Vamos abordar a história que a alfabetização desempenhou no processo da constituição da língua escrita, em especial, que foi – e continua sendo – permeada de conflitos e desafios no processo de constituição dos saberes necessários para a prática educativa. Na educação infantil, essa história não foi e não é tão clara como poderia ser, porque durante

muitos anos esse nível educacional não era reconhecido como parte da educação oficial e isso fez com que o cuidado prevalecesse nas instituições e na consciência dos pais que acreditavam e ainda acreditam que os Centros de Educação Infantil permanecem com a prática das creches, apenas assistencialistas.

Muitos pais ou responsáveis, quando questionados por que deixam as crianças nas instituições, apresentam as seguintes respostas: porque trabalham e não desejam que seus filhos fiquem nas ruas ou em casa, preferindo deixá-los sob a responsabilidade de uma instituição que deve cuidá-los. Se pudesse não trabalhar fora de casa, as crianças não estariam nas instituições e sim em casa com eles.

Podemos perceber que tais concepções dos pais ou responsáveis sobre o cuidar e o educar podem estar fortalecidas pelas suas histórias escolares, que via a alfabetização como um período correspondente ao aprendizado da leitura e da escrita, de acordo com os padrões convencionais da língua materna. E esse momento é fundamental na vida de qualquer ser humano, em especial na do brasileiro, que empreende todos os esforços para conseguir chegar ao final da escolarização dominando as convenções da língua portuguesa. Mas na EI esse tipo de aprendizagem não faz parte, porque é responsabilidade das primeiras séries do ensino fundamental.

No entanto, na educação infantil, a conscientização de que a escrita e a leitura fazem parte do mundo letrado da criança ainda é um assunto bastante questionado e estudado, porque seu desenvolvimento depende da formação escolar que cada profissional infantil teve na sua aprendizagem escolar. Não podemos esquecer que ainda existem no interior das instituições infantis pessoas sem formação específica ou mesmo sem formação nenhuma atuando nas salas com as crianças pequenas, porque, quanto menor, mais fácil é “tomar conta”, basta apenas alimentar, higienizar e entreter que o tempo passa, e olha que são de oito a dez horas por dia que as crianças estão sob a responsabilidade das instituições.

No entanto, uma grande porcentagem das profissionais que possuem formação para atuarem como educadoras nas instituições infantis caminham em passos lentos na conscientização de trabalho com a escrita e a leitura com as crianças pequenas, porque sua formação tradicional, muitas vezes, impede de alçar voos mais ousados. Tal formação foi acompanhando as transformações das concepções de leitura e escrita

– alfabetização – no decorrer da história da humanidade. De acordo com Soares:

o termo alfabetização designa tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (2004, p. 15)

O significado de ensinar as habilidades de ler e escrever permeou o cotidiano das salas de aula por muito tempo, sendo que uma grande parcela de professores atuantes na pré-escola e nas primeiras séries do ensino fundamental tinha uma prática baseada nos princípios que sustentavam tal concepção. Tais princípios apoiados em teorias de cunho associacionistas/empiristas consideravam o indivíduo uma folha de papel em branco, pronta para receber as informações do meio, destacando o papel do objeto sobre o sujeito.

Essa visão enfatizava o ato de escrever, em especial, o momento em que a criança transferia para o papel o que acabava de ouvir do professor ou copiar a escrita do quadro de giz. Não levava em consideração o que se estava escrevendo, mas como estava escrevendo (aspecto formal da escrita). Assumia-se que o professor ensinava (transmitia o conteúdo) e a função do aluno era copiar e aprender; mas, se cometesse algum erro, a explicação centrava-se na incapacidade da criança, que podia ser rotulada como alguém com problema de aprendizagem; raramente recaía sobre o professor ou sobre a escola a responsabilidade pelas dificuldades apresentadas pelo discente, mas, sim, sobre a própria criança.

Como consequência, o ensino da leitura e da escrita, por muitos anos, desenvolveu-se no cenário educacional marcado pela rigidez, baseado no padrão convencional, mediante normas, métodos e regras que ofereceram e continuam oferecendo modelos para a aprendizagem do sujeito.

A educação era, portanto, um *produto*; os conteúdos estavam elaborados, prontos e acabados; o aluno era concebido como um sujeito passivo, não possuidor de informações adequadas à escola, *recebia* a

aprendizagem sem exercitar muito suas possibilidades mentais e intelectuais.

Assim, encontramos, no campo da alfabetização, um modelo formal de se trabalhar o processo da leitura e da escrita em sala de aula. De acordo com Leite, nesse processo:

a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. [...] o modelo tradicional era (e ainda é) marcado pela questão da prontidão. (2001, p. 23)

Essa mecanização da linguagem escrita e falada gerou, por muito tempo, a ênfase no código escrito (codificar e decodificar a escrita), no erro e no método de trabalho do professor. O início do período de alfabetização era determinado pela prontidão que a criança apresentava para, então, aprender a ler e a escrever.

Observamos, historicamente, que os professores procuraram exercer suas práticas baseados em um determinado modo de entender a alfabetização com base na escolha de um método. Muitos autores destacaram-se nesse caminhar; no entanto, a ênfase maior estava assegurada por uma rígida postura do professor, que tinha como auxiliar uma cartilha que servia como livro-mestre para toda a alfabetização.

De acordo com Barbosa (1994), as cartilhas são recursos, apresentados como “material impresso, que têm sua origem ligada aos silabários do século XIX”. Assim:

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de base bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. (p. 54)

Os livros, denominados de cartilhas, tiveram sua ascensão na tendência tradicional. As cartilhas escritas pelos mais variados autores traziam, de acordo com Barbosa (1994), vários conceitos, dentre eles,

de aprendizagem e de criança. As cartilhas também traziam implícitas formas de nortear a prática pedagógica dos docentes, versando sobre os instrumentos a serem utilizados, em que se priorizava a linguagem oral como pressuposto para a aprendizagem da linguagem escrita, ocasionando uma supervalorização dos signos orais que serviam de pilares para a aprendizagem dos alunos.

Se buscarmos na história, a escola tradicional tinha uma postura bem particular sobre a escrita e a leitura: dava um valor maior à escrita como código, o que ocasionava a ênfase na correção do erro. O aluno, nesse quadro, deveria apenas realizar o que o seu professor ordenava: se necessário, repetia várias vezes a palavra, a sentença, o texto, na tentativa de corrigir seu erro. Segundo Pinto:

Ao privilegiar a cultura do acerto, acentuada pelos livros didáticos, a escola acaba por não reconhecer o erro como elemento importante na construção do conhecimento pelo aluno. Nesta concepção, ele é tido como um “vírus a ser eliminado” e, portanto, sempre indesejável. O aluno é sempre punido ao errar. Nunca lhe é permitido refletir sobre ele sem sentir medo ou culpa. Isso implica diálogos, cada vez mais precários, entre professor e o aluno e, por extensão, entre a escola e a família. (1998, p. 16)

Como enfatiza a autora, a escola e a família acabavam por ter um mesmo discurso e prática sobre o erro da criança, propiciando espaços de pouco diálogo e repressão na elaboração de hipóteses, novas tentativas linguísticas, enfim, novos caminhos para a constituição do conhecimento.

Os castigos e as punições estavam presentes no cotidiano da sala de aula (em casa também) e errar significava contradizer a prática do professor. O erro era, realmente, indesejável; por isso, quando aparecia, necessitava ser punido, gerando medo e um sentimento de incapacidade por parte do aluno.

No final do século XIX, essa escola rígida e autoritária, que delegava ao professor um título de detentor do saber, começou a dar sinais de mudança, como destaca Saviani (2002). O discurso da escola tradicional, de universalização, não se realizou, pois grande parte da população não conseguiu participar do processo de escolarização, e os que conseguiam, muitas vezes, não alcançavam sucesso, como era pretendido.

Entra em cena no cotidiano de nossas instituições escolares a concepção da Escola Nova que veio contrapor-se aos princípios da tendência tradicional, tentando questionar a rigidez da escola, a autoridade do professor e a pretensa passividade do aluno. Sua emergência aconteceu sob críticas à pedagogia dominante anteriormente, ou seja, à escola tradicional, propondo uma nova forma de compreender a educação e, principalmente, entender como a criança desenvolve-se ao se considerar sua individualidade e sua liberdade.

Esse movimento surgiu com uma perspectiva de mudança, especialmente no rastro do desenvolvimento industrial da sociedade brasileira. Seu ideário buscou uma transformação social sustentada pela educação, dando liberdade de expressão e autonomia ao aluno. Três nomes destacaram-se no cenário brasileiro: Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1971).

O aluno ganhou um lugar de destaque, tornando-se o centro das atenções, e o processo educacional passou a girar em torno dele, que passou a ser visto como um indivíduo ativo e investigador. A aprendizagem partia da descoberta, e os conteúdos deveriam relacionar-se aos interesses dos alunos, que aprendiam através de experiências. A metodologia ganhou um lugar de aplicação, pois nas escolas os professores eram incentivados a utilizar métodos diferentes para auxiliar seu aluno a aprender. Destacamos o Plano Dalton,² de Helena Parkhurst, e os Centros de Interesse,³ de Ovide Decroly, como duas propostas metodológicas que se enquadravam nessa perspectiva.

Na pré-escola, estas propostas metodológicas ganham um caminho de propagação com Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori, o primeiro com os centros de interesse, já citado, que tinham como proposta o método global. Considerando o interesse das próprias crianças, o educador buscava reorganizar sua aula, fazendo da escola um caminho para atividades pessoais, com o lema “a escola para a vida e pela vida”.

Já Maria Montessori deu uma grande contribuição para educação pré-escolar, modificando desde o ambiente físico até as metodologia do educador. A mobília diminuiu de tamanho, obedecendo a altura da criança, com a intenção de tudo estar ao seu alcance, dando liberdade para a construção da sua aprendizagem.

Um dos principais nomes do movimento da Escola Nova foi o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) que, na visão de Vasconcelos,

procurando avançar em relação às propostas tradicionais, Dewey pregava uma atitude experimental no método educativo, valorizando uma pedagogia pragmática e funcional, centrada no interesse da criança. É autor das famosas frases: “learning by doing” e “a escola não é preparação para a vida, mas, sim, vida”. Considerava que, se o trabalho escolar mostrava-se pouco frutuoso, isso se devia ao fato de que os conhecimentos ministrados às crianças não correspondiam a seus interesses, nem pelo teor, nem pela ocasião em que eram oferecidos. A criança deveria aprender fazendo, nas condições reais da vida, isto é, em situações em que a atividade fosse naturalmente determinada pelo interesse. (1996, p. 15)

Dewey foi considerado por muitos estudiosos como o precursor da Escola Nova, pelo fato de seus estudos buscarem a relação entre escola e comunidade. Segundo Di Giorgi (1992), “o ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem atividades escolares e demais atividades cotidianas, melhor” (p. 36).

Para que os professores pudessem trabalhar com tal proposta, Dewey oportunizou para a educação os primeiros trabalhos com a pedagogia de projetos, cujo objetivo era trabalhar com algo de interesse do aluno ou de sua comunidade e integrar toda a classe a partir de um assunto que envolvesse a parte prática e teórica, ou seja, atividades manuais e intelectuais.

Nesse contexto, o aluno passou de objeto para sujeito da educação; sua aprendizagem priorizava suas necessidades; dava-se valor à curiosidade, à sensibilidade e à criatividade infantil.

Em meados do século XX, o ideário escolanovismo começou a apresentar sinais de enfraquecimento. A Escola Nova foi perdendo forças e um sentimento de desilusão começou a aparecer no contexto escolar. Saviani esclarece:

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica – a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude –, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. [...] Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. (2002, p. 11)

Com a esperança de melhoria na área educacional, principalmente para as camadas menos favorecidas, o tecnicismo iniciou-se no Brasil no final dos anos 50 e ganhou autonomia nos anos 60, quando se firmou como tendência.

Naquele momento, o país carecia de propostas para uma educação popular. Com todo o movimento escolanovista, a maioria da população brasileira estava fora da escola ou, muitas vezes, quando conseguia entrar, não permanecia por muito tempo, aumentando a fila dos excluídos. Com o advento industrial, surgiu a necessidade de trabalhadores melhores qualificados, com uma escolarização básica que os habilitasse para as novas exigências do mercado de trabalho, como manusear máquinas, ler manuais de instrução etc.

Os pressupostos da tendência tecnicista relacionavam-se com a teoria behaviorista, baseando-se, principalmente, na idéias de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), pesquisador preocupado em desenvolver uma teoria que, a partir do conceito de comportamento operante, conceituava o desenvolvimento do sujeito, centrando-se nas influências determinantes que o meio ambiente proporcionava através do processo de aprendizagem.

Como o próprio nome indica, o tecnicismo priorizava as técnicas e buscava planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que colocassem em perigo sua ação. Sua pretensão era que, na escola, as instruções dadas pelo professor para operacionalizar as técnicas, procurando alcançar o maior nível de aproveitamento possível, deveriam ser obedecidas, assim como nas fábricas em que o operário obedecia às máquinas, conforme as instruções dos manuais.

As práticas dos professores de alfabetização pautavam-se no planejamento das condições de aprendizagem com ênfase no estabelecimento de objetivos comportamentais, pois o ensino baseava-se em padrões de comportamentos que poderiam ser modificados via treinamento, visando a objetivos pré-fixados.

O período de desenvolvimento de prontidão para a alfabetização tinha como objetivo fazer uma “sondagem” do conhecimento do aluno, verificando seu repertório inicial. A partir daí, iniciavam-se os programas de ensino que deveriam ser planejados passo a passo.

Mais adiante, o Brasil assistiu, nos anos 1980, a uma mudança de concepção na área do ensino da linguagem escrita – período da alfabetização. De acordo com Leite (2001):

Nas duas últimas décadas, observou-se uma mudança revolucionária na área da alfabetização. Tal mudança foi tão marcante que é possível, para efeito de análise, falarmos em um modelo tradicional de alfabetização em contraste com as concepções atuais, que podem ser representadas, em nosso meio, pelas propostas apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa. (p. 23, grifo do original)

Uma das áreas mais discutidas, no que se refere às mudanças relativas a propostas curriculares e projetos, foram, sem dúvida, as primeiras séries do antigo primeiro grau, hoje, ensino fundamental, especificamente a alfabetização. Por concentrarem-se nela, historicamente, altos índices de evasão e repetência, passou a atrair a atenção de diversos estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento, o que levou, conseqüentemente, a propostas de alteração metodológica como forma de solução do problema.

Diversas áreas do conhecimento foram chamadas a auxiliar na resolução do problema da alfabetização – linguística, sociologia, filosofia, história e psicologia. Muitos estudos, palestras, seminários e pesquisas foram realizados durante toda a década, avaliando os motivos do fracasso da escola pública em alfabetizar as crianças.

Em todo esse movimento de modificação nos conceitos e nas práticas da alfabetização, identificaram-se propostas baseadas em um reconhecido pesquisador: o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e a pesquisadora Emilia Ferreiro, ex-aluna.

Com o interesse pelo tema da alfabetização e, principalmente, pela nova concepção que vinha se firmando no contexto da educação brasileira naquele momento, proliferou um grande número de debates, seminários, palestras, artigos e livros publicados. Vários professores, atuantes nas primeiras séries do antigo primeiro grau, também foram seduzidos por tais idéias, como destacamos no item anterior.

É por todas estas mudanças de concepções teóricas no referencial da alfabetização, que os educadores que hoje estão em sala de aula, ou que estão se formando, passaram em sua formação. Essas concepções estão enraizadas na vida de cada um, o que nos estudos sobre identidade

profissional tem uma grande importância na constituição de cada um como educador infantil.

Destacamos tais pressupostos com a finalidade de discutirmos o conceito que hoje vem destacando-se no cenário das primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil, dando seus primeiros passos, *o letramento*.

Podemos considerar a palavra “letramento” como nova, pois até bem pouco tempo, no início de 1980, ainda não ouvíamos falar sobre o assunto. Foi mais ou menos em 1986 que Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, escreve as primeiras palavras, referindo-se ao tema. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em um dos seus livros, escreve sobre a diferenciação de alfabetização e letramento. A mesma autora, em 1995, lança um livro com o título *Alfabetização e letramento*. No início do prólogo, enfatiza: “este é um livro desafiador, tanto para mim, autora, quanto para o leitor. Isto porque seu objetivo é propor um novo discurso teórico e uma nova abordagem para a questão da aquisição da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 7).

Outros autores participam da difusão desta nova concepção da aquisição da linguagem escrita. Podemos citar Kleiman (1995), Soares (2001), Leite (2001), entre outros.

Para tanto, utilizaremos quatro conceitos de letramento de diferentes autores, para depois você ser capaz de formular o seu conceito de educação infantil.

Para Tfouni (1988, p. 9):

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais subsistem 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.

Kleiman (1995, p. 19), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Para Soares (2001, p. 24):

[...] **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (Grifo do original)

De acordo com os pressupostos teóricos da concepção de letramento, a criança, desde o momento em que entra em contato com a linguagem escrita e oral e percebe sua função, que é, para a primeira, o registro da fala e, para a segunda, ler o que está registrado, afirmando para a criança que ela faz parte de um mundo letrado, mundo que na verdade já faz parte desde o seu nascimento, pois desde este momento já interage com os signos, figuras, letras, números e tudo que possa ter um significado para a linguagem escrita – essa criança é considerada letrada, como diz a autora, “já penetrou no mundo do letramento”.

Letramento é, portanto, a condição de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. É o trabalho que o educador infantil realiza na sua sala de aula, oportunizando às suas crianças todo tipo ou vários tipos de linguagens escritas e orais, tais como: livros infantis, receita culinária, bula de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos e tudo que lemos e escrevemos da nossa realidade. Desse modo, podemos resgatar a concepção de Vigotsky sobre os simbolismos da escrita e identificá-los com a primeira etapa do letramento.

Assim, podemos afirmar que existe uma diferença entre a alfabetização e o letramento, se considerarmos os conceitos de alfabetização que trabalhamos no início do texto e o conceito de letramento que acabamos

de escrever. Você seria capaz de dizer se há diferença, e, se for positivo, qual é essa diferença?

Nossa opinião é que se formos relacionar os conceitos buscando a interpretação de alfabetização na tendência tradicional, encontramos uma diferença marcante e significativa, pois quando falamos de alfabetização no sentido tradicional, falamos de um processo de ensino-aprendizagem mecânico, repetitivo, sem significado e fora do contexto sócio-histórico-cultural da criança, não esquecendo que na educação infantil tínhamos e ainda temos uma concepção de maturidade e período preparatório para a alfabetização.

No letramento, essas concepções recebem outra visão, totalmente diferente. O desenvolvimento da educação infantil com relação à linguagem escrita e oral parte do princípio do que a criança sabe, o que faz parte do seu meio sociocultural, trabalhando com as práticas sociais da leitura e da escrita. Identificando toda manifestação de leitura e de escrita da criança como algo singular e mediado de significado.

Na educação infantil é um dever trabalhar com a concepção de letramento com as crianças desde o momento em que esta chega na instituição infantil, estimulando-a a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo e não do mundo do educador ou dos autores de cartilhas e livros didáticos. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras.

ABSTRACT

This article is a reflection on literacy in children's education, highlighting aspects of writing as a dynamic and active process in the social practices in which the child lives out their early years. For the under-fives in children's institutions, it argues in favor of a pedagogical practice which is guided by the conceptions of education and care. These provide a contextualized dynamic with the principles of literacy, ignoring the mechanical repetitive practice with words and numbers, which was the traditional conception of literacy.

Keywords: Children's education. Literacy. Child.

NOTAS

1. Vamos desenvolver nossas idéias tendo como referência os períodos de 0 a 5 anos na educação infantil, a partir do ensino fundamental de 9 anos.
2. Tinha como objetivo elaborar, pelos professores, planos de estudos individuais para cada aluno. De acordo com Di Giorgi, “A classe deve conter os materiais de estudo necessários aos alunos. O plano de estudo dever ser mais ou menos dirigido, conforme a capacidade de cada aluno de avançar sozinho” (1992, p. 30).
3. De acordo com o próprio Decroly apud Di Giorgi, “Tudo que peço como conhecimento escolar está nos programas comuns. Só há uma diferença: é que proponho criar um laço entre as disciplinas para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro. [...] Desse modo, tenho sempre em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é tudo a alavanca” (1992, p. 32).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEITE, S. A. da S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi, Arte Escrita, 2001.
- PIAGET, J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.
- PINTO, N. B. *O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, R. A. M. de. *A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das primeiras séries do ensino fundamental*. Campo Grande: UFMS, 1999.

_____. *A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, São Paulo, 2006.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.