

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lorena Sodré Gontijo – *Pedagogia – Faculdade Araguaia – Unidade Centro*

RESUMO : O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre o Letramento na Educação Infantil. Para tanto, procuramos, em primeiro lugar, estudar os aspectos históricos e os conceitos de Letramento, Alfabetização e Educação Infantil para, em segundo, compreendermos a importância do Letramento nessa primeira etapa da Educação Básica, conforme BRASIL (2010). Para dar embasamento teórico ao presente texto, apoiamos-nos em SOARES (2010); SCARPA (2006); BRASIL (2010), além de outros que puderam contribuir com as reflexões sobre este objeto. Percebemos, a partir disso, que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que se completam. Entretanto, se forem desenvolvidos de forma separada, a criança terá uma perspectiva limitada da língua escrita. Deste modo, o letramento é a base do processo, por meio do qual pode ser garantido à criança o uso competente e pleno da língua escrita, permitindo que ela compreenda a sua função para fins variados e a utilize em práticas de interação social.

PALAVRAS-CHAVE:

Alfabetização; letramento;
educação infantil.

Artigo Original

Recebido em: Nov/2014

Publicado em: Mar/2015

Publicação

Sistema Integrado de
Publicações Eletrônicas da
Faculdade Araguaia – SIPE

O Letramento: aproximações conceituais e históricas

A palavra Letramento surgiu pela primeira vez há um século, no dicionário de Caldas Aulete, Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Segundo Soares (2002), neste dicionário o verbete Letramento foi classificado como palavra antiga, antiquada, dando-lhe, então, “[...] o significado de ‘escrita’; o verbete remete ainda ao verbo ‘letrar’ a que, como transitivo direto, atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e, como pronominal ‘letrar-se’, a acepção de ‘adquirir letras ou conhecimentos literários’” (SOARES, 2002, p. 17). Estas são definições muito diferentes das que são conhecidas atualmente.

O termo Letramento desapareceu e em 1986 ressurgiu no livro de Mary Kato, denominado “No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística”.

Acredito ainda que a chamada norma – padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO *apud* SOARES, 2002, p. 32).

Após a referência de Mary Kato, a palavra Letramento surge novamente em 1988 no livro: “Adultos não Alfabetizados: o Averso do Averso, de Leda Verdiani Tfouni”, conforme expõe ainda Soares (2002). Para a autora, o termo foi inserido no universo da educação a partir deste livro que traz a definição da palavra Letramento e procura diferenciá-la de Alfabetização.

O surgimento e o desaparecimento da palavra Letramento são explicados por Soares (2002, p. 16) da seguinte forma: “Novas palavras são criadas (ou velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos.”

Para entendermos a concepção de letramento, é preciso que retomemos um pouco a história. Desde a época do Brasil Colônia a palavra analfabetismo já era popular, pois eram muitas as pessoas que ainda não sabiam ler e escrever. Com o passar dos anos este problema foi sendo minimizado, porém um novo fato emerge:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não saber preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (SOARES, 2002, p. 46).

Portanto, o Letramento vai muito além do processo de Alfabetização, pois, não se limita somente a ensinar a ler e escrever, mas dá condição ao indivíduo de ele se relacionar de maneira diferente com seu meio social e cultural. A pessoa passa a se apropriar dos diversos gêneros e tipos de leitura e usa-os a seu favor. SOARES (2002, p. 47) define Letramento como um: “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Mesmo não utilizando o termo Letramento, Paulo Freire defende uma Alfabetização como meio de democratização da cultura e como oportunidade de reflexão sobre o mundo:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo.

Sobre o seu encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo (FREIRE, 1997, p. 149).

O Letramento, portanto, não consiste em um novo método de Alfabetização. Ele traz em seu conceito um novo objetivo com que se ensina a ler e escrever. Letrar é ir além de técnicas, é permitir que o indivíduo abandone a consciência ingênua e passiva e desenvolva a capacidade de pensar criticamente.

Sobre a Alfabetização: conceitos e aspecto históricos

Atualmente, a alfabetização vem sendo conceituada como um processo permanente que se estende por toda a vida do indivíduo. Segundo SOARES (2010), este conceito é demasiadamente abrangente. Para a autora, é necessário diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita). Somente neste último é que o processo nunca se interrompe.

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o 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 habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de

leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2010, p. 15).

Entretanto, há um duplo significado dos verbos ler e escrever em nossa língua. O primeiro consiste no domínio da “mecânica” da língua escrita. Neste caso o indivíduo possui a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e decodificar a língua escrita em língua oral (ler).

No segundo conceito dos verbos ler e escrever é necessário que haja a tomada e o entendimento da língua: “[...] o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento, à troca” (KRAMER *apud* SOARES, 2010, p. 16).

De acordo com a autora, os métodos de alfabetização serão conceituados de acordo com a ênfase dada ao duplo significado dos verbos ler e escrever discutido anteriormente. São eles o método fônico e o método global. No método fônico ocorre a decodificação, as relações entre fonemas e grafemas e uma progressão de pequenas unidades (letras, fonemas, sílabas) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto).

A proposta defendida pelo método global é de uma alfabetização contextualizada, ou seja, o professor alfabetiza por meio de variados textos, permitindo que o aluno conheça a função social da escrita.

Entretanto, tal como o duplo significado dos verbos ler e escrever não implica na veracidade ou falsidade de um ou outro significado, assim também os dois pontos de vista sobre o conceito de alfabetização não implicam na veracidade ou falsidade de um ou outro conceito. Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e

vice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (SOARES, 2010, p. 16).

Não existe um método certo e outro errado. É necessário que se faça a relação entre som e letra (método fônico), mas também é preciso expressar e compreender os significados (método global). O equívoco ocorre quando o professor ensina primeiro as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e somente depois apresenta para a criança unidades mais complexas, como palavras, frases e textos.

SOARES (2010, p. 18) faz a seguinte conclusão:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Uma vez apresentadas essas conceituações, a seguir faremos uma abordagem histórica a respeito do processo de Alfabetização.

Os homens da época primitiva desenhavam imagens nas paredes das cavernas, denominadas de Pictórica. Mesmo sendo de uma forma simples, o sujeito que sabia ler e reproduzir esses desenhos poderia ser considerado alfabetizado.

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava animais (CAGLIARI, 1999, p. 14).

O advento da escrita marca a história da humanidade e surge primeiramente pela necessidade de comunicação e, em seguida, em função da realização de atividades comerciais. De acordo com BARBOSA (1992, p. 34): “A escrita é considerada uma marco de passagem da pré-história para a história. É principalmente a partir do registro que se compõe a forma de vida de um povo em uma determinada época”.

CAGLIARI (1999) ressalta que a escrita surgiu na Suméria por volta de 3300 a.C. A população daquela época tinha grandes habilidades comerciais e por isso havia a necessidade de ela registrar suas atividades de compra e venda.

Antes desse período, a população utilizava a lagografia (representação dos significados por meio de desenho). Surge posteriormente a necessidade de se registrar as mercadorias nas atividades econômicas, então a lagografia passa a ser Cuneiforme, que são a representações dos nomes por meio de desenhos dos sons desses nomes.

Os Cuneiformes são sinais gráficos em forma de cunha, traçados em tijolos de argila por meio de instrumentos de metal. Esses sinais são em grande parte silábicos. À representação gráfica (desenhada) dos sons chamamos de hieróglifos (do grego hiero=sagrado; ghiphein=escultura, gravação). Era desta forma que os gregos denominavam a escrita egípcia (BARBOSA, 1992, p. 35).

Cagliari (1999) pontua que os semitas também contribuíram com a história da escrita. Eles tinham um conjunto de palavras, os quais o primeiro som se diferenciava dos demais.

O princípio acrofônico utilizado pelos romanos foi considerado uma das melhores ideias dentro do sistema de escrita. Nele as letras eram diferenciadas pelo som.

Os gregos criaram o alfabeto com 27 letras inserindo as vogais. Nequela época, CAGLIARI (1999, p. 17) destaca que “[...] a alfabetização acontecia de maneira semelhante às dos semitas, com a única diferença de que os gregos tinham de detectar na fala não apenas as consoantes, mas também as vogais, para escreverem alfabeticamente.”

Para que a escrita passasse de uma geração para outra, foi necessário que aqueles que conhecessem o seu funcionamento repassassem para outros, tornando-os aptos a decodificá-la.

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita (CAGLIARI, 1999, p. 12).

Com a mudança da economia agrária para a industrial houve uma transformação da função da escrita e, conseqüentemente, alfabetização também passou a desempenhar um papel social. “Com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial” (NUCCI, 2001, p. 48).

O processo de alfabetização nesse período tinha a finalidade de preparar o sujeito para trabalhar em negócios e no comércio. O modelo de alfabetização adotado apresentava primeiramente as palavras para os alunos e somente depois os textos. A cópia e a leitura eram vistas como estratégias eficientes. NUCCI (2001, p. 48) ressalta que o objetivo da alfabetização dessa época era o seguinte:

Com a escrita cada vez mais enraizada nas sociedades, surgiu a necessidade de se aprender a ler e a escrever como oportunidade para a

aquisição de informações que poderiam ser utilizadas para melhorar a qualidade de vida e a produtividade no trabalho.

Em 1789, com a Revolução Francesa e mais tarde com a Revolução Industrial, a alfabetização passou a ser considerada algo indispensável e, portanto, deveria ser ensinada a todos dentro de uma escola gratuita. Nesse contexto, a alfabetização passa a acontecer dentro de uma escola controlada pelo Estado visando formar alunos aptos a trabalharem nas indústrias.

Com a escolarização, a escrita passou a ser privilegiada por uma forma de padronização e adestramento e não de liberação e desenvolvimento do sujeito, uma vez que a escola preparava o indivíduo basicamente para o mercado de trabalho. Essa ideia surge a partir da disciplina escolar como forma de modelar os trabalhadores a cumprirem regras, treinar para o trabalho e, conseqüentemente, aumentar a produtividade (NUCCI, 2001, p. 51).

Portanto, a história da alfabetização se funde com a história da escrita. Ambos iniciaram com um sistema simples e ao longo do tempo foram se tornando mais complexos devido à função social mais ampla que cada um passou a exercer, em virtude da complexidade das sociedades.

Pontuações sobre a Educação Infantil

A história das instituições de atendimento às crianças não pode ser compreendida de forma isolada, isto é, sem levar em conta a história da sociedade e da família. O conceito de infância não foi sempre o mesmo, pelo contrário, ele foi sendo construído e modificado ao longo da evolução da sociedade.

ARIÉS (1981) ressalta que, a concepção de infância atual foi criada pela modernidade a partir do século XIX. Antes desse período, as crianças eram vistas como pequenos adultos, tendo direito aos cuidados especiais somente nos primeiros anos de vida. Após completarem três ou

quatro anos de idade eram-lhes atribuídas atividades domésticas e trabalhos no campo com péssimas condições, além de participarem de orgias e enforcamentos públicos. “No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51).

Em classes mais altas, as crianças eram tidas como objeto divino. OLIVEIRA (2011) destaca que as crianças deste meio social eram paparicadas, mas não era levado em conta que tinham uma identidade pessoal e para que se transformassem em adultos acreditava-se que era preciso que fossem imersas no ambiente doméstico.

As instituições que cuidavam das crianças fora do ambiente familiar tinham o caráter religioso e filantrópico. Essas entidades atendiam crianças abandonadas por suas famílias e eram responsáveis por sua educação, preparando-as para um ofício.

Durante os séculos XV e XVI, o desenvolvimento científico e o crescimento comercial contribuíram para que surgisse uma nova concepção sobre as formas de educação para as crianças. Surgiram grupos de serviço, organizados por mulheres, para atenderem as crianças abandonadas por suas famílias ou crianças cujos pais trabalhavam nas indústrias.

Segundo OLIVEIRA (2011), nesse período crianças de 2 e 3 anos frequentavam as charity schools (escolas de caridade) ou dame schools (escola de damas) ou écoles petites (pequenas escolas) . Essas instituições foram criadas na Inglaterra, na França e em outros países europeus e aplicavam atividades de canto, memorização de rezas e passagens bíblicas. “Tais atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de

regras morais e valores religiosos, além de promoção de rudimentos de instrução” (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

A leitura e escrita eram ensinadas a partir dos 6 anos nas “escolas de tricô”, criadas pelo pastor protestante Oberlin no final da segunda metade do século XVIII. Nessas escolas, as mulheres da comunidade eram responsáveis em ensinar para as crianças pobres a ler a Bíblia e a tricotar. As instituições de ensino infantil naquele período na Europa tinham a finalidade de cuidar dos filhos de operários ensinando-lhes questões sobre comportamento social e religioso.

Na modernidade, novos pensamentos sobre a Educação Infantil surgiram em decorrência da crescente urbanização, da mudança da família patriarcal para a família nuclear e da nova concepção de infância. Com a Revolução Industrial, discussões sobre a escolaridade obrigatória vieram à tona em vários países europeus, no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Inicia-se, então, o pensamento da educação como instrumento para o desenvolvimento social.

Neste momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que torna a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

A autora pontua que tal pensamento não se aplicava às crianças das classes pobres. Para elas, a educação escolar tinha o objetivo apenas de ocupação e piedade. Em contrapartida, os reformadores protestantes discordavam e defendiam a educação como direito universal.

Surge, então, o trabalho dos pioneiros da educação que contribuíram para um grande avanço das propostas do ensino infantil. Os autores: Comênio (1592-1670), Rosseau (1712-

1778), Pestalozzi (1746-1827), Decroly (1871-1932), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952) colaboraram para que houvesse um ensino centrado nas crianças. Eles perceberam que as crianças possuíam necessidades distintas dos adultos, por isso exigiam atividades específicas, como, por exemplo, os jogos.

O Brasil, de certa forma, acompanhou a história da Educação Infantil no mundo e mesmo tanto características particulares sofreu forte influência. No século XIX, a educação das crianças era de responsabilidade das famílias. Havia também, nas zonas urbanas, o recolhimento das crianças abandonadas por entidades religiosas. Nas zonas rurais, esse trabalho era realizado por famílias de grandes fazendeiros.

A abolição da escravidão, a migração para os centros urbanos e a proclamação da República trouxeram novos pensamentos em relação ao ensino infantil. Assim como na Europa, surgiram movimentos que iniciaram um novo modelo de Educação Infantil.

De acordo com OLIVEIRA (2011), em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, foram criados os primeiros jardins de infância privados e posteriormente os jardins de infância públicos que tinham programas pedagógicos inspirados em Froebel. Essas instituições atendiam apenas as crianças de classes sociais elevadas.

Durante quase um século o ensino infantil no nosso país atendia crianças ricas e fazia apenas trabalhos assistencialistas com as crianças pobres.

Somente recentemente, em 1988, a Constituição assegurou o direito a todas as crianças de frequentarem creches e pré-escolas, reconhecendo que a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade era um dever do Estado, não podendo haver requisito de seleção. De acordo com

as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010, os movimentos comunitários, os movimentos das mulheres, os movimentos dos trabalhadores, os movimentos para redemocratização do país e os próprios profissionais da educação foram grandes responsáveis por esta conquista. Mesmo sendo uma etapa do ensino básico que ainda precisa de constantes revisões e reformulações, percebemos um grande avanço na educação para crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 traz o seguinte conceito de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A partir desta definição, fica claro o quanto progredimos em relação à criança, ao compreendermos as particularidades e necessidades inerentes à infância.

Uma das preocupações citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil é o fato de não haver a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental. Segundo as Diretrizes, as práticas pedagógicas que constroem a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores a interação e brincadeira.

Portanto, muito se discute sobre a alfabetização e o letramento antes do Ensino Fundamental. Scarpa (2006), em um artigo elaborado para a Revista Nova Escola, afirma que a polêmica sobre ensinar ou não a ler e a escrever na Educação Infantil ocorre pelo fato de haver diferentes conceitos de alfabetização. Alguns educadores temem que a antecipação de alguns

conteúdos leve o professor a deixar de lado os eixos norteadores (interação e brincadeira) propostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos a história da Educação Infantil no Brasil, percebemos que até os anos de 1970 a legislação não amparava essa modalidade de ensino. Somente na década de 1980 é que a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer que as crianças de zero a seis anos são sujeitos de direitos.

Como podemos observar, esse avanço conquistado pelas organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil, e outros, é muito recente, portanto ainda estamos construindo a história da Educação Infantil. Ainda há um longo caminho para se percorrer e muitas discussões têm sido trazidas à tona dividindo teóricos e profissionais da área.

Um ponto que divide opiniões de professores e pesquisadores é a questão da presença da leitura e escrita antes do Ensino Fundamental.

Segundo SOARES (2009), a leitura e a escrita só podiam estar presentes nas instituições escolares a partir dos sete anos de idade, quando a criança ingressasse no primeiro ano do Ensino Fundamental. Antes desse período a criança frequentava os chamados “jardins de infância”, que, de acordo com a autora, é

[...] uma metáfora que revela o objetivo que essa etapa perseguia: cuidar das crianças para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida das plantas para que cresçam e cheguem à floração. E nesse

‘jardim’ não deveria haver letras’, porque se considerava prematuro dar às crianças acesso à língua escrita antes dos 7 anos (SOARES, 2009, p. 1).

SOARES (2009) discorda dessa ideia de excluir a leitura e a escrita da Educação Infantil. Para a autora, a escola deve possibilitar que a criança tenha acesso ao sistema alfabético, à alfabetização e, também, à função social da leitura e da escrita, isto é, o letramento.

Segundo Scarpa (2006), alguns profissionais receiam ensinar a leitura e a escrita no período da Educação Infantil, pois pensam que não há possibilidade de combinar estas práticas pedagógicas com o lúdico: “Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho, etc.) saísse (sic) por outra” (SCARPA, 2006, p. 1).

Para alguns professores, os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta não são tidas como atividades de alfabetização. Mas SOARES (2009) destaca que, para Vygotsky, estas práticas dão início ao processo de aprendizagem da língua escrita, fazendo parte da “pré – história da linguagem escrita”:

Quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita (SOARES, 2009, p. 2).

Este ponto traz conflito e receio entre os professores, porém é necessário lembrarmos que é impossível afastar a criança das letras, palavras e textos. Todas são expostas diariamente a um grande número de informações.

SCARPA (2006) destaca que as crianças convivem com adultos alfabetizados, com livros, computadores e, por isso, já fazem parte, sem muito esforço, de um mundo letrado e de um

ambiente alfabetizador. Portanto, a escola não consegue deter este conhecimento e, hoje, as crianças são as que mais desejam fazer uso da linguagem oral e escrita.

Porém, é preciso ressaltarmos que o fato de a criança ter contato com língua escrita ainda na Educação Infantil não indica, necessariamente, o ensino da grafia e decodificação das palavras. O principal objetivo da escola ao permitir o acesso ao mundo letrado é ensinar como se fazer o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2009).

Por esse motivo, SOARES (2002) afirma ser necessária a utilização da palavra letramento, para que seja possível dar um sentido mais amplo ao termo alfabetização. Segundo a autora, estes são processos distintos, mas que se completam, porém: “a base sempre será o letramento” (SOARES, 2009, p. 4). O professor da Educação Infantil precisa fazer com que a criança interesse-se pela leitura, fazendo com que ela se encante pelo poema, envolva-se com os livros, procure informações em uma reportagem do jornal, divirta-se com o trava-língua, e somente depois trazer a alfabetização como um instrumento para que ela faça uso da língua escrita.

O grande problema instala-se quando a escola faz o caminho contrário, primeiro são apresentadas às crianças as pequenas unidades da escrita (letras, fonemas e sílabas) para posteriormente mostrar-lhes as unidades mais complexas (palavras, frases e textos). Tudo isso limita o conhecimento do aluno e, segundo SOARES (2009, p. 4) trará à criança: “[...] uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.”

Para VYGOTSKY (1991), muitas escolas cometem deslizes no processo inicial de ensino-aprendizagem da escrita, por isso, esse teórico afirma o seguinte:

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita¹. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se (sic) obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 139).

Assim como esse teórico, percebemos que algumas escolas cometem grandes equívocos, pois não conferem a função da escrita ensinada em sala de aula à função atribuída pela sociedade e nem levam em conta o saber já adquirido pela criança anteriormente. E, dessa forma, agem como se a escrita fosse um conhecimento exclusivo da instituição escolar, sem nenhuma relação com a vida da criança. Tal atitude confere um ensino desarticulado e superficial que não permite à criança fazer uso competente da língua escrita.

O indivíduo se relaciona com o objeto de conhecimento somente se houver uma necessidade de interação dentro do seu cotidiano, haja vista a história da escrita, estudada em um tópico anterior. A escrita surgiu decorrente da necessidade de as pessoas registrarem suas atividades comerciais. Portanto, o processo da alfabetização desconectado do processo de letramento traz um ensino desnecessário e sem significado.

Levando-se em conta tais posicionamentos e, também, considerando os norteamentos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que tem como objetivo: “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”, inferimos, então, que essa primeira etapa da Educação Básica deve ser respeitada, acima de tudo, como um espaço socializador e

de letramento, com vistas à preparação da criança, de uma forma mais ampla, para as séries iniciais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: **Alfabetização e letramento**. Campinas: Komedi, 2001.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na educação infantil pode? **Revista Nova Escola**, n. 189, p. 1-2, fev. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/linguaportuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizar-educacao-infantil-pode-424823.shtml> Acesso em: 07 nov. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Madga. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio**, ano VII, n. 20, jul./out., 2009, p. 1-4. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-naeducacao.html> Acesso em: 08 nov. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.