“OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA — CULTURA ESCRITA E LEITORA”



JANE DE OLIVEIRA SANTOS

Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade.do Grande ABC – Uni ABC (2004); especialista em Educação Infantil; Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Tietê

RESUMO

Este artigo discute os desafios e as possibilidades da prática de letramento na Educação Infantil, compreendendo o letramento como prática social de leitura e escrita que se constrói nas interações, nas brincadeiras e nos usos cotidianos da cultura escrita, e não apenas como domínio técnico do sistema alfabético. Parte-se da problemática: como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitora das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras? À luz dos marcos normativos nacionais – RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e currículos municipais – e do campo teórico dos estudos sobre alfabetização e letramento, especialmente as contribuições de Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Brian Street e pesquisadoras brasileiras da pedagogia da infância, analisa-se o papel do professor como mediador da cultura escrita em contextos de creche e pré-escola. Opta-se por uma revisão narrativa de caráter teórico-aplicado, que articula conceitos de letramento, cultura escrita e pedagogia da infância com indicativos para a organização de ambientes letrados, de propostas de leitura e escrita em situações significativas, de documentação pedagógica e de envolvimento das famílias. Os resultados evidenciam que práticas de letramento na Educação Infantil tornam-se mais potentes quando o professor reconhece as crianças como sujeitos de direitos, já inseridos em múltiplas práticas de leitura e escrita, e quando o planejamento curricular integra textos, suportes e linguagens diversas à vida cotidiana do grupo. Conclui-se que a mediação docente, entendida como escuta, observação, registro, proposição e devolução às crianças de suas próprias produções, é condição para que o letramento seja vivido como experiência de participação cultural, autoria e ampliação de repertórios, e não como antecipação escolarizada da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Letramento; Cultura Escrita; Mediação Docente; Práticas de Leitura.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira, balizada pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por currículos municipais, reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos, capaz de produzir cultura e de participar ativamente das decisões que afetam sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como mera listagem de conteúdos a serem “cumpridos” e passa a ser compreendido como uma experiência vivida, tecida nas interações, nas brincadeiras, nas explorações do espaço e nos projetos que emergem do encontro entre crianças e adultos.

Quando se observa, porém, o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil, evidencia-se uma tensão persistente. De um lado, há o risco da escolarização precoce, que reduz o cotidiano das crianças a fichas de caligrafia, cópias de letras, listas de famílias silábicas e exercícios descontextualizados, reproduzindo um modelo tecnicista de alfabetização e esvaziando o caráter lúdico, investigativo e cultural do trabalho pedagógico. De outro, encontram-se propostas que, em nome de evitar a “antecipação” da alfabetização, acabam por afastar a criança da cultura escrita, restringindo o contato com textos à decoração de paredes com letras e números ou a atividades episódicas de leitura de histórias.

Os estudos sobre letramento surgem, nesse cenário, como chave importante de análise. Letramento, conforme formulado por Magda Soares, não se confunde com o ato de aprender a decodificar o sistema de escrita: trata-se do estado ou condição de quem participa de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, numa perspectiva em que “alfabetizar letrando” significa articular, desde o início, a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico aos usos sociais e significativos da escrita. Angela Kleiman e Brian Street, ao conceberem o letramento como prática social e cultural, criticam a visão “autônoma”, que o reduz a um conjunto de habilidades neutras, e defendem um modelo “ideológico”, atento às relações de poder, às identidades e às formas diversas de participação em mundos letrados.

No campo da Educação Infantil, esses debates ganham contornos específicos. Pesquisas sobre infância e cultura escrita têm mostrado que as crianças, desde muito pequenas, elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita, distinguem textos por suas funções sociais, reconhecem marcas gráficas no espaço urbano, atribuem sentidos a rótulos, cartazes, logotipos, listas, convites e livros. A escola, portanto, não introduz a criança no mundo da escrita “a partir do zero”, mas se relaciona com sujeitos que já convivem com práticas de leitura e escrita em diferentes contextos e que trazem saberes sobre a língua e os textos.

Autores brasileiros que discutem a Educação Infantil e a cultura escrita, como Luiz Percival Leme Britto, Patrícia Corsino e colaboradoras, têm enfatizado a necessidade de deslocar a pergunta “quando começar a alfabetizar?” para uma indagação mais complexa: como garantir que as crianças pequenas participem de práticas de leitura e escrita ricas, plurais e respeitosas de suas formas de expressão, sem reduzir a infância a um adestramento escolar? Esse deslocamento implica reconhecer que o letramento na Educação Infantil não se limita à preparação para o Ensino Fundamental, mas constitui dimensão da própria experiência de ser criança em uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, o educador de Educação Infantil assume o papel de mediador da cultura escrita: é aquele que organiza ambientes letrados, seleciona e apresenta textos, escuta as hipóteses das crianças sobre a escrita, escreve com e para elas em situações reais, documenta produções, articula oralidade, imagem, gesto e grafia, dialoga com as famílias e com a comunidade. A mediação docente, inspirada na psicologia histórico-cultural de Vygotski, supõe a criação de zonas de desenvolvimento proximal em que as crianças, apoiadas pelo adulto e pelos pares, possam participar de práticas letradas mais complexas do que aquelas que realizariam sozinhas.

É nesse cenário que se insere o presente estudo, cujo tema é “Os desafios e as possibilidades da prática de letramento na Educação Infantil: o papel do educador como mediador da cultura escrita e leitora”. O problema de pesquisa que orienta a análise pode ser assim formulado: Como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitura das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras?

OBJETIVO GERAL

Consiste em analisar, à luz dos marcos legais e de referenciais teóricos contemporâneos, o papel do educador da Educação Infantil como mediador da cultura escrita, evidenciando desafios e possibilidades para a construção de práticas de letramento significativas.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

Busca-se: discutir concepções de alfabetização e letramento na perspectiva de autores clássicos e atuais; relacionar letramento, cultura escrita e pedagogia da infância; e indicar caminhos didático-metodológicos que contribuam para práticas de leitura e escrita coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema central deste estudo – compreender de que modo o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitora das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras – emerge da tensão entre, de um lado, marcos legais que afirmam o direito das crianças à participação, à expressão e ao acesso a bens culturais, incluindo a literatura, e, de outro, práticas pedagógicas ainda fortemente marcadas por exercícios mecânicos de cópia, pela fragmentação da linguagem e por concepções restritas de alfabetização.

Essa tensão se expressa em sala de aula na coexistência de propostas ricas de leitura de histórias, produção de textos coletivos, exploração de diferentes suportes e gêneros com tarefas que reduzem a relação com a escrita a preencher traçados, repetir sílabas, “fazer lições” para mostrar às famílias, ou, no extremo oposto, na recusa de qualquer proposta de escrita em nome de uma visão que opõe radicalmente brincadeira e cultura escrita. Ao tomar esse cenário como ponto de partida, este artigo pretende analisar a prática de letramento na Educação Infantil articulando três perguntas orientadoras:

que concepções de alfabetização e letramento sustentam o trabalho com a língua em contextos de creche e pré-escola;

como a cultura escrita se manifesta na vida cotidiana das crianças e no currículo da Educação Infantil;

que gestos, escolhas e estratégias de mediação caracterizam o educador que constrói práticas de letramento potentes, dialógicas e inclusivas.

JUSTIFICATIVA

A justificativa deste estudo assenta-se em três dimensões. A primeira é ética e política: ao inscrever o letramento no centro da ação pedagógica, desloca-se a criança do lugar de destinatária de exercícios escolares para o de interlocutora legítima, cuja relação com os textos – seja ao ouvir narrativas, folhear livros, “ler” imagens, produzir marcas gráficas ou ditar textos ao professor – tem valor cognitivo, estético e social. Em uma sociedade fortemente marcada pela cultura escrita, negar às crianças pequenas o direito de participar de práticas letradas significativas ou submetê-las exclusivamente a treinamentos repetitivos reforça desigualdades, cristaliza estigmas sobre a suposta “incapacidade” de determinados grupos e limita horizontes de participação cidadã.

A segunda dimensão é curricular. A BNCC e os currículos locais indicam que a Educação Infantil deve garantir direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, atravessados pela linguagem em suas múltiplas formas – oral, escrita, gestual, visual, sonora, digital. Ao tratar o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e articular a ele experiências com textos literários, textos da vida cotidiana, produções das crianças e registros do grupo, os documentos oficiais convocam professoras e professores a pensar a cultura escrita não como um “conteúdo” a ser introduzido apenas no ensino fundamental, mas como dimensão constitutiva da infância. O Currículo da Cidade de São Paulo, por exemplo, enfatiza a centralidade das práticas de leitura e escrita nas rotinas, na documentação pedagógica e nos projetos, articulando-as às brincadeiras e aos demais campos de experiência.

A terceira dimensão é didático-metodológica. A literatura especializada em letramento e educação infantil aponta que processos de alfabetização bemsucedidos nas séries iniciais estão fortemente relacionados à qualidade das experiências de letramento vividas na Educação Infantil, sobretudo quando essas experiências envolvem contato sistemático com bons livros, diversidade de gêneros, situações reais de uso da escrita e mediações sensíveis por parte dos adultos. Assim, refletir sobre o papel do educador como mediador da cultura escrita não é questão acessória: trata-se de pensar o próprio sentido formativo da Educação Infantil e os compromissos da escola com uma educação linguística que reconheça as crianças como sujeitos de linguagem desde o berço.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTO, CULTURA ESCRITA E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O debate contemporâneo sobre letramento no Brasil é fortemente marcado pelas contribuições de Magda Soares. Em sua obra, a autora distingue alfabetização, entendida como aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico, de letramento, compreendido como participação em práticas sociais de leitura e escrita, insistindo, porém, em que tais processos devem ocorrer de forma articulada, de modo que a escola “alfabetize letrando”. Em textos mais recentes, ao propor o verbo “alfaletra(r)”, Soares reforça a ideia de que, desde o início do contato sistemático com a escrita, é preciso conjugar a reflexão sobre o funcionamento do sistema com experiências significativas de uso da língua escrita em contextos reais.

Angela Kleiman, ao organizar o volume *Os significados do letramento: uma perspectiva social sobre a prática de escrita*, contribuiu para consolidar, no Brasil, uma concepção de letramento ancorada nos chamados “novos estudos do letramento”, que entendem ler e escrever como práticas situadas, atravessadas por valores, identidades, relações de poder e culturas locais. Brian Street, por sua vez, ao contrapor o modelo “autônomo” ao modelo “ideológico” de letramento, mostra que não há neutralidade na forma como as instituições definem o que conta como “boa leitura” ou “boa escrita”, explicitando que determinadas práticas letradas são legitimadas em detrimento de outras.

No campo da escola básica, Roxane Rojo dialoga com essas perspectivas ao discutir letramentos múltiplos, multimodalidade e inclusão social, chamando atenção para a necessidade de considerar, no trabalho pedagógico, os diferentes textos, linguagens e mídias com que as crianças se relacionam cotidianamente. Isso implica reconhecer, por exemplo, que narrativas televisivas, vídeos curtos, jogos digitais, bilhetes enviados por aplicativos de mensagens e placas da cidade compõem, ao lado dos livros de literatura infantil, um repertório heterogêneo de práticas letradas que atravessam a infância.

Pensar o letramento na Educação Infantil, portanto, supõe incorporar essas contribuições, deslocando o foco da pergunta “qual método de alfabetização é melhor?” para questões como: que práticas de leitura e escrita as crianças já vivenciam? Que textos circulam em seus cotidianos? Como a escola acolhe, problematiza e amplia essas experiências sem reduzi-las a exercícios de decodificação?

CULTURA ESCRITA, INFÂNCIA E PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Os estudos sobre infância e cultura escrita têm mostrado que as crianças pequenas se apropriam da escrita em processos que articulam percepção, imaginação, memória, afeto e interação social. Ao observar crianças em contextos de creche e pré-escola, Luiz Percival Leme Britto, Patrícia Corsino e outras pesquisadoras evidenciam que elas atribuem significados às marcas gráficas muito antes de dominar o sistema alfabético, elaborando hipóteses sobre o que se pode escrever, onde se escreve e para que se escreve.

A cultura escrita na Educação Infantil se manifesta, assim, em múltiplas situações: quando as crianças reconhecem seus nomes em crachás, etiquetas e listas de presença; quando acompanham com o olhar a leitura de uma história e antecipam trechos conhecidos; quando “leem” imagens, mapas, cardápios, embalagens; quando pedem ao professor que registre uma brincadeira inventada, uma receita, uma regra de jogo; quando produzem marcas gráficas em desenhos, bilhetes, cartazes, brincando com letras, números e símbolos.

Britto argumenta que a educação infantil precisa ser pensada como espaço de iniciação à cultura escrita, o que não significa antecipar o ensino formal da leitura e da escrita, mas garantir que as crianças participem ativamente de práticas em que a escrita cumpre funções reais, ligadas à organização da vida do grupo, à comunicação com as famílias, à expressão estética e à fruição da literatura. Essa participação, mediada por adultos que nomeiam o que fazem, explicam por que escrevem, leem em voz alta, conversam sobre os textos e acolhem as produções infantis, constitui terreno fértil para o desenvolvimento de hipóteses cada vez mais elaboradas sobre a escrita.

Nessa perspectiva, o conceito de “ambiente letrado” ultrapassa a ideia de decoração de sala com letras e números. Um ambiente é de fato letrado quando os textos presentes nele são usados em situações significativas, quando as crianças podem manusear livros, revistas, listas, mapas; quando há cantos de leitura e escrita organizados com intencionalidade; quando o espaço da escola é atravessado por textos produzidos pelas próprias crianças e pelos adultos, em uma dinâmica de circulação e de diálogo.

O EDUCADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO

A mediação docente na Educação Infantil, inspirada na pedagogia da infância e na psicologia histórico-cultural, supõe um professor que observa, escuta, registra, interpreta e devolve às crianças suas próprias produções, instaurando um movimento contínuo de co-construção de sentidos. Em relação ao letramento, isso significa que o educador não se limita a “apresentar” letras e textos, mas constrói, com o grupo, situações de leitura e escrita que fazem sentido na vida cotidiana da turma.

Esse educador lê em voz alta diariamente, oferecendo às crianças contato com diferentes gêneros (contos, poemas, cantigas, reportagens, receitas, instruções de jogos), explora os paratextos (capas, índices, sumários), problematiza imagens, convida o grupo a antecipar, inferir, comentar, recontar. Escreve, na presença das crianças, bilhetes, listas, legendas para fotos e textos coletivos, explicitando o que faz, por que escolhe determinadas palavras e como organiza o texto, tornando visíveis os procedimentos envolvidos na escrita.

Ao mesmo tempo, reconhece e legitima as produções gráficas das crianças, não as reduzindo a “rabiscos sem sentido”, mas as tomando como hipóteses sobre a escrita, como marcas de autoria e de expressão. Documenta essas produções por meio de murais, portfólios, cadernos, fotografias acompanhadas de legendas construídas com o grupo, compondo uma memória escrita da vida da turma. Essa documentação, além de alimentar o planejamento, permite às próprias crianças revisitarem e reinterpretar suas experiências, reforçando a dimensão reflexiva do letramento.

A mediação docente, portanto, é atravessada por escolhas curriculares, éticas e políticas: que textos entram na sala? Quais vozes aparecem e quais permanecem silenciadas? Como se articulam as linguagens oral, escrita, visual, corporal? Em que medida o trabalho com a cultura escrita reconhece e valoriza as práticas de letramento das famílias e da comunidade ou, ao contrário, as desqualifica em nome de um padrão escolar de “boa leitura” e “boa escrita”?

METODOLOGIA

Optou-se por uma revisão narrativa de caráter teórico-aplicado, voltada a articular reflexões conceituais sobre alfabetização, letramento, cultura escrita e pedagogia da infância com implicações práticas para o cotidiano da Educação Infantil. Foram mobilizados três conjuntos de fontes: (a) documentos normativos nacionais e locais relativos à Educação Infantil RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo; (b) produções teóricas sobre letramento, em diálogo com os “novos estudos do letramento” e com a perspectiva dos letramentos múltiplos; e (c) literatura da área de Educação Infantil que tematiza infância, cultura escrita, ambientes letrados, literatura infantil e documentação pedagógica.

A seleção dos textos buscou contemplar tanto autores clássicos, como Magda Soares, Vygotski, Kleiman e Street, quanto contribuições recentes sobre alfabetização, letramento e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, priorizando trabalhos que problematizam a relação entre formação docente, organização do trabalho pedagógico e a qualidade das experiências de letramento oferecidas às crianças. A análise foi organizada em duas etapas complementares: na primeira, procedeu-se a um mapeamento das concepções de letramento presentes nas obras selecionadas; na segunda, examinou-se como tais concepções se traduzem em orientações para a prática pedagógica na Educação Infantil, identificando desafios recorrentes e possibilidades de mediação.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, cujo foco não é produzir generalizações estatísticas, mas construir uma compreensão densa de um fenômeno complexo – o letramento na Educação Infantil – a partir do diálogo crítico com diferentes vozes teóricas e normativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A ESCUTA SENSÍVEL COMO EIXO DAS PROPOSTAS MUSICAIS

DESAFIOS: ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE, VISÃO TECNICISTA E DESIGUALDADES

Os estudos analisados convergem em indicar que um dos principais desafios para a construção de práticas de letramento na Educação Infantil reside na permanência de uma visão tecnicista de alfabetização, que reduz o trabalho com a língua à aquisição de habilidades de decodificação. Em contextos marcados por pressões por resultados em avaliações externas e por expectativas sociais de que as crianças “saibam ler e escrever” cada vez mais cedo, muitas escolas passam a antecipar conteúdo do ensino fundamental para a Educação Infantil, intensificando o uso de apostilas, fichas e exercícios descontextualizados.

Esse movimento, além de desrespeitar os marcos legais que afirmam a especificidade da Educação Infantil, dificulta a construção de uma relação prazerosa e significativa com a cultura escrita. A escrita aparece como tarefa árdua, associada à ideia de “acertar” e “não errar”, e não como linguagem para narrar, imaginar, investigar, registrar, comunicar. Paralelamente, práticas de letramento vividas pelas crianças em suas famílias e comunidades, muitas vezes marcadas por oralidades, por textos religiosos, por músicas populares, por bilhetes informais, são deslegitimadas em nome de um padrão escolar de letramento.

Outro desafio recorrente é a precarização das condições de trabalho e de formação docente. A falta de tempo para planejamento coletivo, a rotatividade de profissionais, turmas numerosas e espaços pouco adequados dificultam o investimento em ambientes letrados de qualidade, em propostas de leitura e escrita que demandam tempo, escuta e acompanhamento individualizado. A formação inicial e continuada, por sua vez, nem sempre aborda de modo consistente a especificidade do letramento na Educação Infantil, os campos de experiência da BNCC e as implicações concretas de conceber a criança como sujeito de direitos e de linguagem.

Finalmente, a desigualdade social marca profundamente as oportunidades de letramento. Crianças de contextos com pouca circulação de livros, jornais e outros suportes escritos dependem, em maior medida, da escola para acessar bens culturais letrados. Quando a Educação Infantil não assume essa função, reproduzem-se e se acentuam as distâncias entre grupos sociais, o que torna a discussão sobre letramento também uma questão de justiça social.

POSSIBILIDADES: AMBIENTES LETRADOS, PROJETOS E INÚMEROS LETRAMENTOS

Apesar dos desafios, a literatura aponta inúmeras possibilidades para a construção de práticas de letramento potentes na Educação Infantil. Uma primeira possibilidade diz respeito à organização de ambientes letrados, concebidos não como cenários decorativos, mas como espaços vivos de circulação de textos. Cantos de leitura com acervos diversificados, mesas de escrita com diferentes materiais (papéis, canetas, carimbos, alfabetos móveis), murais com textos produzidos pelo grupo, mapas, calendários, listas e agendas coletivas são exemplos de suportes que, quando efetivamente utilizados, ampliam o repertório das crianças e lhes oferecem oportunidades concretas de ler e escrever.

Outra possibilidade envolve o desenvolvimento de projetos de trabalho que utilizem a leitura e a escrita como ferramentas de investigação. Projetos sobre o bairro, animais, brincadeiras tradicionais e receitas, por exemplo, podem articular pesquisa de campo, entrevistas, registros em diário de bordo e a produção de cartazes, cartas, convites e livros coletivos, ampliando os usos da escrita para além de exercícios escolares. Nesse contexto, a literatura infantil ocupa lugar central: ler e reler histórias, comparar versões, analisar ilustrações, criar finais alternativos, produzir livros de autoria das crianças são ações que integram letramento, imaginação e autoria.

As discussões sobre inúmeros letramentos e letramento digital acrescentam a esse quadro a necessidade de considerar as linguagens contemporâneas – imagens em movimento, textos multimodais, sons, recursos digitais – como parte das práticas de letramento na infância. Isso não significa substituir o livro impresso por telas, mas reconhecer que as crianças transitam entre diferentes suportes e que a escola pode ajudá-las a atribuir sentidos críticos a esses textos, articulando leitura de imagens, sons e palavras.

A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA REFLEXIVA E COMPARTILHADA

Os resultados da revisão evidenciam que a mediação docente é condição para que essas possibilidades se concretizem. A literatura destaca que não basta disponibilizar livros e materiais escritos: é preciso que o professor se reconheça como leitor e escritor, compartilhe com as crianças sua própria relação com os textos, leia em voz alta de modo expressivo, comente o que lê, faça perguntas abertas, acolha interpretações, convide o grupo a reconstruir narrativas, produza textos coletivos em situações reais.

A mediação envolve também a documentação pedagógica, inspirada em experiências como a de Reggio Emilia, mas apropriada criticamente à realidade brasileira. Ao registrar por escrito as falas, hipóteses e produções gráficas das crianças e ao montar painéis com fotografias, legendas e textos, o professor cria um arquivo de memórias do grupo, que pode ser relido, reorganizado e ampliado. Essa documentação opera como texto para as próprias crianças, que ali se veem representadas, e para as famílias, que acompanham o percurso de letramento vivido na escola.

Por fim, a mediação docente se constrói coletivamente. Práticas de letramento na Educação Infantil ganham força quando há espaços institucionais de estudo, planejamento e reflexão compartilhada sobre os projetos, os textos utilizados, as estratégias de leitura e escrita, as dificuldades encontradas. A articulação com outros profissionais – coordenadores pedagógicos, professores de sala de leitura, bibliotecários – e com as famílias amplia o alcance das experiências de letramento e contribui para que a cultura escrita esteja presente de forma mais orgânica na vida das crianças.

INDICADORES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no referencial analisado, é possível delinear alguns indicadores que sinalizam práticas de letramento significativas na Educação Infantil. Um primeiro indicador é a presença cotidiana de situações de leitura literária e não literária, realizadas pelo professor e pelas crianças, em diferentes momentos da rotina – acolhida, roda de conversa, brincadeiras, projetos. A leitura não é um evento esporádico, reservado a datas comemorativas, mas uma prática incorporada ao cotidiano.

Um segundo indicador é a diversidade de gêneros e suportes textuais em circulação: livros de literatura de qualidade, textos da vida cotidiana, produções infantis, textos informativos, listas, mapas, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos. Essa diversidade revela uma concepção de letramento que vai além do livro didático e que reconhece as múltiplas formas pelas quais a cultura escrita se manifesta.

Um terceiro indicador diz respeito à participação ativa das crianças nas práticas letradas. Elas escolhem livros, sugerem leituras, fazem perguntas, recontam histórias, produzem marcas gráficas, ditam textos, revisitam registros. Não são meras receptoras, mas coautoras de textos que circulam na escola.

Por fim, um quarto indicador refere-se à coerência entre o discurso institucional sobre letramento e as práticas efetivamente realizadas. Quando a escola afirma, em seu projeto político-pedagógico, o compromisso com uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e a cultura da infância, esse compromisso precisa se materializar em tempos, espaços, materiais e ações concretas que garantam às crianças o direito de viver experiências de leitura e escrita ricas, plurais e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema que orientou este estudo: como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitura das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras? É possível afirmar que o letramento, quando assumido como princípio pedagógico, reconfigura profundamente o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil. Em lugar de práticas centradas na antecipação escolarizada da alfabetização ou na negação da cultura escrita, o letramento, entendido como prática social, abre espaço para que ler e escrever sejam vividos como experiências de participação cultural, de autoria e de encontro com o outro. A análise do referencial teórico mostrou que a distinção entre alfabetização e letramento, formulada por Magda Soares e desenvolvida em diálogo com Kleiman, Street e Rojo, oferece uma chave potente para pensar a relação entre educador, criança e cultura escrita. Ao deslocar o foco exclusivo do “aprender o código” para a participação em práticas letradas, essa perspectiva convoca o professor a ocupar o lugar de mediador que observa, registra, interpreta e devolve às crianças suas próprias produções, num movimento de coconstrução de sentidos.

O diálogo com a pedagogia da infância e com os marcos normativos da Educação Infantil evidenciou que o letramento pode e deve estruturar o currículo, orientando a escolha de projetos, a organização de ambientes, a seleção de textos e o uso da documentação pedagógica como instrumento de investigação compartilhada. Do ponto de vista curricular, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da BNCC, articulados a currículos locais como o Currículo da Cidade de São Paulo, oferecem fundamentos para um trabalho com a linguagem que reconhece a centralidade das práticas de leitura e escrita, sem reduzir a infância a uma preparação para etapas futuras da escolarização.

Do ponto de vista didático-metodológico, os estudos analisados indicam que práticas de letramento significativas na Educação Infantil se caracterizam pela presença cotidiana de leitura literária e não literária, pela diversidade de gêneros e suportes textuais, pela participação ativa das crianças na produção e circulação de textos e pela coerência entre o discurso institucional e as ações concretas. O educador que se reconhece como mediador da cultura escrita lê e escreve com as crianças, cria situações autênticas de uso da língua escrita, valoriza as produções infantis, articula oralidade, escrita, imagem e corpo, estrutura ambientes letrados e constrói, com o grupo, uma memória escrita da vida cotidiana.

Reconhece-se, como limitação deste estudo, seu caráter eminentemente teórico: embora ancorado em pesquisas empíricas já realizadas, não se analisou aqui uma experiência específica de campo. Estudos futuros podem aprofundar essas questões por meio da observação e da documentação de práticas concretas de letramento em creches e pré-escolas, incluindo a voz de crianças, famílias e professores na reflexão. Ainda assim, acredita-se que as reflexões apresentadas contribuem para tensionar visões reducionistas de alfabetização, fortalecer o compromisso com uma Educação Infantil que alfabetize letrando ou, nos termos de Soares, que alfaletre e inspire educadores a reinventar cotidianamente suas práticas de mediação da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia et al. (org.). **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação

Fundamental. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A

EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

*Diário Oficial da União***, Brasília, DF, 18 dez. 2009.**

BRITTO, Luiz Percival Leme. **EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA ESCRITA.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CORSINO, Patrícia. **INFÂNCIA, LINGUAGEM E LETRAMENTO: EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO: UMA**

PERSPECTIVA SOCIAL SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 1995.

ROJO, **Roxane**. LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, ESCOLA E INCLUSÃO

SOCIAL. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SOARES, Magda. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. 7. ed. São Paulo:

Contexto, 2018.

SOARES, Magda**. ALFALETRAR: TODA CRIANÇA PODE APRENDER A**

LER E A ESCREVER. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS**. 4. ed.

Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian V. **LETRAMENTOS SOCIAIS: ABORDAGENS CRÍTICAS DO LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO, NA ETNOGRAFIA E NA**

EDUCAÇÃO. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, Lev **Semenovich**. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.