

Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação

Tizuko Morchida Kishimoto¹

FEUSP

Resumo

O artigo trata dos desafios do letramento na educação infantil discutindo as pesquisas e a prática pedagógica. Estudos e pesquisas internacionais mostram a relevância do letramento como prática social, que envolve a identidade e agência da criança na aquisição da linguagem. Nesse processo, destaca-se o trabalho conjunto entre a escola e a família e a cultura popular como fatores que ampliam o letramento. A presença das linguagens falada, escrita e visual e a sua integração na expressão das atividades cotidianas da criança, em especial no brincar é um dos pontos de destaque.

Palavras chaves: Educação Infantil; Alfabetização: ensino e pesquisa

Literacy in the context of the infantile education: challenges for the teaching, for the research and for the formation

Abstract

The article analyse the concept of new literacies to the childhood education in the research and in the pedagogical practices. International studies and research shows the relevance of the literacy as social practice, that involves the identity and agency of the child in the acquisition of the language. In this process, the collaboration between the school and the family and the investigation of the popular culture of children is very important to the development of literacies. The presence

¹ Professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) - tmkishim@usp.br

of the oral, writing and visual languages and its integration in the expression of the daily activities of the child, in special in playing are one of the prominence points.

Key words: Childhood education; Literacy; Teaches and research.

La alfabetización en el contexto de la educación infantil: los desafíos para la enseñanza, para la investigación y para la formación

Resumen

El artículo analiza el concepto de nuevas alfabetizaciones a la educación de niñez en la investigación y en las prácticas pedagógicas. Los estudios internacionales y la investigación muestra la relevancia de la alfabetización como práctica social que involucra la identidad y agencia del niño en la adquisición del idioma. En este proceso, la colaboración entre la escuela y la familia y la investigación de la cultura popular de niños es muy importante al desarrollo de alfabetizaciones. La presencia del oral, escritura e idiomas visuales y su integración en la expresión de las actividades diarias del niño, en especial el brincar, es uno de los puntos en destaque.

Palabras clave: La educación de niñez; La alfabetización; Enseñando e investigación.

Alfabetização é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (Soares, 1998, p. 31). Com o aparecimento do termo “literacy”, surge letramento, como ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. O letramento envolve a identidade e agência do aprendiz na aquisição da linguagem, como comenta Soares (1998,p.30): “Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

A tradução de “literacy” por letramento é atribuída a Mary Kato, em 1986. Leda Verdiani Tfouni, em 1988 e Magda Soares, em 1998, apontam a distinção entre alfabetização e letramento.

Este trabalho discute os desafios do letramento/literacia ² (considerados sinônimos) na educação infantil como prática social, incluindo as diversas modalidades, propostas, pesquisas e sua relevância na formação de profissionais.

Letramento/literacia como prática social

A criança torna-se letrada na atividade situada, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, dramas, filmes, teatro e arte. Os textos da vida cotidiana, como os mapas, sinais de trânsito, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo. (Jones Diaz, Makin, 2005)

Como diz Freire (1984, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e a aprendizagem inicia-se antes da escola formal. Para saber o que as crianças trazem para a escola, as professoras³ precisam ser boas observadoras e ouvintes. Para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola.

Letramento/literacia como construção social relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país. No Brasil, os baixíssimos índices obtidos na avaliação de Língua Portuguesa estão relacionados não apenas com o sistema escolar em si, mas com todo o conjunto de fatores sociais. Grande parte da população vive em condições de pobreza, sem acesso às tecnologias, mídias e materiais impressos que estimulam o letramento. É baixo o nível de frequência às escolas infantis. Conforme dados do INEP, em 2006, apenas 28% da população era atendida na Educação Infantil. Os problemas de letramento/literacia aumentam com a falta de livros, materiais, objetos de pintura, artes, brinquedos e excesso de crianças, em decorrência da falta de unidades infantis, e inadequada proporção adulto-criança, nos agrupamentos, que resultam em baixa qualidade da educação.

² O termo letramento é usado no Brasil e literacia, em Portugal.

³ Adotou-se o gênero feminino em decorrência do predomínio do sexo feminino no quadro de profissionais da educação infantil.

Pouca atenção é dada ao “ambiente”, que envolve o ambiente físico (forma de organização, recursos, acesso e uso) e ambiente psicossocial (interações entre a equipe e crianças, entre pares, entre o ambiente e o amplo contexto de casa). Soma-se a escassez de pesquisas sobre a questão, o desconhecimento de teorias e propostas de letramento/literacia na educação infantil e o fato de as professoras de creches não disporem de tempo em sua jornada de trabalho para a formação continuada, o que afeta, na maioria das vezes, a prática pedagógica e o trabalho com as famílias das crianças.

Para Jonez Diaz e Makin(2005, p. 4):

Literacia como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias, professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de literacia.

Para os autores acima citados, a aprendizagem do letramento/literacia implica o trabalho conjunto entre escola e família em duas novas perspectivas: letramento/literacia como prática social e a diversidade e integração dos sistemas simbólicos.

Letramento/literacia e infância

A preocupação com alfabetização na Educação Infantil inicia-se no final do século XIX, enfatizando uma atividade centrada nos sons e símbolos. Já no século 20, psicólogos começam a explorar a ‘prontidão’ para a leitura e a escrita em torno da idade de 6 anos e meio, em razão, talvez, da proximidade do início da escolarização (Gillen, Hall, 2003). No Brasil, a pré-escola, instituição anterior ao ensino fundamental, deveria assumir o eixo da “prontidão para a alfabetização”, entendida como exercícios motores para a aprendizagem da escrita. Dessa percepção surge a indústria das cartilhas preparatórias que perpetuam a noção de aprendizagem da leitura e escrita como uma atividade associativa, de orientação behaviorista.

O conceito de analfabetismo funcional emerge durante a Segunda Guerra Mundial, aplicado inicialmente a adultos, nas campanhas de educação de massa e, posteriormente, a crianças. O contexto do trabalho leva os pesquisadores a pensarem no significado do letramento/literacia para as pessoas na vida cotidiana. A alfabetização como um processo de decodificação das letras passa a ser vista como uma prática social. A erradicação do analfabetismo e os analfabetos funcionais foram objeto de políticas educativas para muitos governantes e constitui um problema até os dias atuais em nosso país. Posteriormente, novas disciplinas, como a Psicologia Cognitiva, Informação, Comunicação e Psicolinguística mostram como a escrita é complexa e requer o estudo multidisciplinar. (Gillen, Hall, 2003)

O termo “ emergência” surge no final dos anos 1970 e início dos 1980, indicando que as crianças já constroem hipóteses sobre a escrita mesmo sem saber ler e escrever. Há uma relação estreita entre a expressão motora, a oralidade, a leitura e a escrita. Brincando um bebê explora as coisas ao seu redor. O som é um deles. O mundo social oferece experiências de linguagem e, pela memória, crianças pequenas iniciam a repetição de palavras, pelo prazer da sonoridade. Produzir sons para imitar a chuva ou o gato que mia, ou repetir sons, apenas pelo prazer da repetição, faz a memória aliar-se a processos perceptivos capazes de gerar hipóteses sobre como as coisas são (Gillen, Hall, 2003). Esse percurso passa pelos gestos e oralidade, antes de chegar à escrita. Desde bebês, as crianças investigam os objetos, o que eles fazem e o que se pode fazer com eles. Um bebê põe na boca, bate, chacoalha ou joga um objeto para ver o que acontece. Tais atos revelam suas hipóteses, que vão emergindo na ação com os objetos. Com as palavras é a mesma coisa. Ferreiro e Teberosky (1985) mostram, a partir do referencial piagetiano, como a criança já dispõe de concepções próprias sobre a escrita.

Os anos 1980 foram ricos em relatos sobre condutas de letramento/literacia da criança antes da escola primária, ressaltando o que ela é capaz de fazer, a influência do contexto e como os pais podem interagir com ela, visando à aprendizagem. Descobriu-se que os pré-escolares exploram a escrita em sinais, pacotes de produtos e propagandas de televisão, escrevem a seu modo e desenvolvem conceitos sobre livros, jornais e mensagens. Divulgou-se, posteriormente, o papel dos livros para aprendizagem da estrutura da história,

antecipação e memória de eventos e que contribuem na forma como a linguagem é usada pelas crianças. (Clay, 1991; Bruner, 1997)

Nos últimos 20 anos do século XX, a obra *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky, tornou-se referência mundial para a análise do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, considerando os aspectos sociais e culturais.

Para Gillen, Hall, 2003), as crianças não aprendem apenas os conteúdos acadêmicos, mas também contestam a sala de aula, a dinâmica do espaço, a estrutura social. A literacia, como prática semiótica, uma forma de dar significado aos textos impressos, ganha força, incluindo também a diversidade de situações em que as crianças se envolvem, nas histórias, no desenho, nas marcas que fazem. Sinais, símbolos e modalidades usadas pela criança não são arbitrárias, mas refletem estratégias escolhidas para representar o que acham importante. Segundo Pahl e Rowsell (2005, p.19),

os Estudos da Nova Literacia abrem uma estrutura de referência sobre letramento/literacia. Tornam-nos conscientes de nossos aprendizes em relação às suas identidades. Aprendizes de literacia produzem textos – pedaços de escrita e outras expressões de significados como desenhos e conversas. Tornam-se construtores de textos e, como exemplo, eles inferem seus textos com seu senso de identidade. Eles são também receptores de textos que contêm coisas do dia a dia que acontecem com as pessoas. Isto inclui comprar, cozinhar, assistir televisão e uma miríade de outras práticas todas entrelaçadas no ato de ser letrado.

Letramento/literacia : diversidade e interrelação

Termos, como multiliteracia (multiletramento) e literacia multimodal (letramento multimodal), indicam a variedade e as interrelações entre os textos impressos, visuais e auditivos. Dessa forma, linguagem, música, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, blocos ou computadores são sistemas semióticos que as crianças usam para representar, ou seja, são multiliteracias ou multiletramentos. Quando se utiliza uma prática típica da educação infantil de integrar a música à linguagem e ao movimento temos a literacia/letramento multimodal.

Makin e Whiteman (2005) alertam que uma modalidade não é escrava de outra ou tem maior relevância ou prioridade. Não se pode impor a hegemonia da linguagem escrita, como faz o modelo racionalista, ou opções únicas, como a fonológica. A realidade social, complexa e diversa, requer multiliteracias/multiletramentos dada a forma de leitura do mundo pela criança. “Quando vemos as crianças entrando no mundo dos sistemas simbólicos, nós precisamos nos assegurar que os sistemas individuais (por exemplo, falar, ler, escrever, música, artes visuais, movimento) oferecem ênfases iguais em importância, e que uma não se torna escrava da outra” (Makin, Whiteman, 2005, p. 295).

O letramento/literacia como prática social implica reconhecer a diversidade de suas manifestações em diferentes áreas da linguagem: falada, escrita, visual, a combinação de várias modalidades e em sua forma crítica, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Modos e Práticas de Literacia

Modos	Práticas De Literacia
Linguagem Falada	Conversação diária, músicas cantadas, contar e ouvir histórias, brincar com jogos, engajar em jogos dramáticos, ver e /ou ouvir TV, vídeos, filmes
Linguagem Escrita	Usar ou criar ambiente impresso, livros, cartazes, letras, guias de programação de TV, revistas, jornais, embalagens de alimentos, textos religiosos, jogos ou embalagens de brinquedos e instruções
Imagem Visual	Ver e criar desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, animação, retrato e imagens móveis, TV, filmes, computação gráfica, ícones, trabalhos de artes e fotos.
Combinação Multimodal	Baseada em tela: TV, computadores, Internet, jogos eletrônicos Baseada em impressão: embalagens de brinquedos, livros, revistas, capas de CD.
Modos Críticos	Mudando a versão das propagandas de TV, investigando o uso da cor nos livros infantis.

Fonte: Martello (2005, p. 39)

As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico. O letramento/ literacia visual vai emergindo nos primeiros anos de vida, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. Nos cenários do jogo dramático, desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar. (Martello, 2005)

Kress (Apud Martello, 2005) encoraja a criança a utilizar as formas multimodais e reconhecer a dinâmica interação entre os vários modos. Essa perspectiva é de grande relevância para a epistemologia do conhecimento das crianças pequenas, que usam sistemas multimodais para compreender seu mundo. A experiência de pré-escolares com os meios eletrônicos, como jogos, CD-ROMs, vídeos, baseados em imagens visuais, requer a interpretação e manipulação de sinais, ícones, movimentos e imagens, diagramas e impressão. Quando as crianças se familiarizam com a TV, computadores, telas de jogos eletrônicos e imagens visuais (móveis e estáticas), tornam-se capazes de compreender o significado a eles atribuído em sua cultura. Apesar de sua intensa penetração na sociedade, Stephen Kleine (1995) indica que as tecnologias e mídias continuam fora do jardim de infância. Outras fontes de imagens provêm dos livros, revistas e trabalhos de arte.

Segundo Reid e Comber (2005), Piaget vê a linguagem como veículo de expressão das idéias desenvolvidas pela mente. Nessa perspectiva, a criança constrói significados e a linguagem comunica os resultados do pensamento. A *praxis* coerente com essa teoria indica que para aprendizagem do letramento/literacia, basta adquirir habilidades de ler e escrever. Vygotsky propõe outra função para a linguagem que vai além da comunicação dos resultados do pensamento: a linguagem é ferramenta para aprender em processos interativos.

Falar e pensar são práticas centrais para aprendizagem do letramento/literacia, como ler e escrever. Contrariando o desenvolvimento natural, a criança precisa do suporte e mediação do adulto, que é coparticipante do processo do letramento/literacia.

Usando as idéias de Bakhtin (1992, 1997), podemos dizer que a prática de letramento/literacia vem de casa e da comunidade, assim como da cultura popular. O texto nunca é fruto de ação individual, mas de vozes de diferentes textos. Da mesma forma, as teorias pós-estruturalistas baseadas na diversidade de estudos sobre famílias, escolarização e letramento/literacia mostram a construção social de tais significações.

Segundo Bourdieu (1989), as crianças estão imersas em um campo (contexto cultural), com sua prática social de letramento/literacia, cuja aprendizagem no ambiente doméstico constitui o capital cultural e lingüístico.. Na transição da casa para a creche pode haver rupturas. Quando falta continuidade entre a casa e a instituição educativa, a criança fica sem saber o que fazer, não consegue aproveitar as aprendizagens já adquiridas, emudece e perde em letramento/literacia.

Capital cultural são os recursos para comunicar idéias, sentimentos, conhecimentos e opiniões. Os contextos educacionais tendem a funcionar como se as crianças tivessem o mesmo acesso a tais recursos. A diversidade de realidades ou do campo social de cada criança requer o aproveitamento do seu capital cultural e lingüístico. O uso da linguagem “padrão”, que elimina a cultura popular, é um dos grandes entraves para a emergência do letramento/literacia. Os ganhos das crianças nesses campos, deixam de ser aproveitados e a cultura popular expressa no brincar deixa de ser objeto das estratégias educativas.

Essa questão me lembra a menina chinesa em um jardim de infância, em 2002, em Braga, Portugal, que, sempre calada, não interagia, mas rompeu o silêncio, quando um projeto multicultural lhe deu a possibilidade de trazer a cultura de sua família, iniciando a interação com seus pares. O mesmo ocorre com as crianças bolivianas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sertanejas e outras, em sua entrada nas creches e pré-escolas do Brasil.

Práticas de letramento/literacia

Como auxiliar a criança a tornar-se letrada na educação infantil? Há muitas rotas e muitos modos, porém, todas as práticas devem incorporar “ouvir, falar, ler, ver, escrever e letramentos/literacias visuais e críticas” (Martello, 2003, p. 36).

Relacionar “as experiências da casa e comunidade com os programas da educação infantil” (Jones Diaz, Makin, 2005, p. 4) é o fator crítico para o sucesso do letramento/ literacia. As primeiras aquisições da linguagem são garantidas pela família. Esse capital cultural e linguístico, quando aproveitado, propicia a continuidade da aprendizagem. A troca de informações, entre a casa e a instituição infantil traz dados sobre o capital cultural, social e linguístico da criança, criando aberturas para a aprendizagem da literacia. O trabalho articulado entre a creche/pré-escola e a casa pelas práticas de circular o “livro viajante”, que amplia a ação da família, no contar história e na linguagem da criança (Gomes, 2005, Kishimoto, Santos e Basílio, 2007).

A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de idéias interessantes. A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura. Entretanto, para tornar-se letrada, é preciso que a própria criança, como agente, aprenda a produzir significados, como descreve Clay, em *Becoming literate: the construction of inner control* (1991).

As transições do letramento/literacia (Makin, Groom, 2005) ocorrem no ingresso na creche ou na transferência para uma pré-escola ou ensino fundamental. Quando a equipe e as famílias partilham a compreensão de letramento/literacia da criança em diferentes ambientes (casa, comunidade e ambientes de educação infantil e da escola fundamental), a passagem das crianças e o desenvolvimento do letramento/ literacias são facilitados.

Hill et al. (Apud Makin, Groom, 2005) identificam dois aspectos da prática docente que têm implicações na aprendizagem do letramento/literacia: ênfase no conhecimento alfabético e fonológico e relação entre a casa e os ambientes educacionais. Parece que, no Brasil, enfatiza-se, na prática docente, o conhecimento alfabético pelo treino de habilidades, sem articulação com a casa e a

família. É preciso construir estratégias para envolver a família na educação dos filhos. Se os pais não vêm à creche/pré-escola, cabe às professoras, no início do ano letivo, visitar as famílias para conhecer melhor o capital cultural e lingüístico da criança. Livros, bilhetes e conversas entre pais e professoras podem favorecer uma prática colaborativa, interativa, planejada e o envolvimento dos responsáveis pela educação da criança.

A criança pequena, ao brincar com sons e palavras na companhia de adultos e crianças faz emergir o letramento/literacia. Parlendas e trava-línguas oferecem experiências de brincar com sons, palavras e significados e, os portfólios, que documentam esse processo dão oportunidade para demonstrar o que a criança sabe. A professora, ao registrar as parlendas com os desenhos das crianças e dar visibilidade a tais produções, mostra não só suas práticas para construção do letramento/literacia como também o que a criança está aprendendo.

No cotidiano infantil, é preciso levar a criança a falar, utilizando as “cem linguagens”, como o fazem as instituições infantis da região da Emilia Romana, no norte da Itália. Quando a criança tem a intenção de fazer uma fonte de água para o passarinho ou construir um dinossauro gigante, suas idéias são levadas a sério e os adultos dão suporte para que ela possa concretizar sua proposta, em um processo de investigação participativo que parte da agência da criança, envolvendo a escola, a casa e a comunidade. A expressão dos significados é feita por diversos sistemas simbólicos como som, movimento, textos impressos e tridimensionais. O letramento/literacia como prática social acompanha o cotidiano da criança que usa saberes prévios da casa, da comunidade para comunicar-se na escola. Os registros e a documentação desse processo mostram o percurso do letramento/literacia da criança e dá pistas para o adulto planejar como fazê-la avançar. Esse processo privilegia a aprendizagem do letramento/literacia na atividade situada, por meio do brincar, observando e dando suporte às intenções da criança, a partir de um esmerado planejamento, que envolve gestores, professoras, comunidade e as crianças. (Malaguzzi, 2001; Gallardini, 2003; Rinaldi, 2006; Houelos, 2006; Terzi, 2006; Cigala e Corsano, 2007)

A criança, diante de um problema é dinâmica e soluciona problemas com o texto, usando e integrando informações de fontes múltiplas (Hill, Broadhurst , 2005), o que indica, mais uma vez, a importância da observação e registro, que passam

a ser objeto de planejamento sistemático do tempo e da rotina na instituição infantil. Essa árdua tarefa exige adequada proporção de adultos e crianças em um agrupamento, disponibilidade das professoras para fazer os registros e observações e formação para utilizar tais dados no planejamento cotidiano para conduzir projetos definidos pelas crianças e com a participação dos adultos e das famílias.

Como prática social, o letramento/literacia é influenciado pelas questões de etnia, classe social e gênero (Alloway, Gilbert, 2005; Millard, 2003). Meninos e meninas são socializados de diferentes formas e respondem por meio de suas interações cotidianas e experiências. Na comunidade ampla, as meninas são encorajadas a escrever mais que os meninos, que acabam tendo pouco envolvimento com a literacia, por julgarem que a linguagem, os textos, a escrita e as histórias são coisas de menina. A sugestão é solicitar aos meninos que escrevam a respeito dos seus jogos preferidos, sem deixar de fazer a desconstrução das concepções de gênero (Kishimoto, Ueno, 2007).

Para ampliar as relações entre os textos impressos, visuais e auditivos, Hill e Broadhurst (2005) sugerem: 1 práticas situadas, na vida diária da criança; 2 instrução aberta, que inclui o ensino sistemático dos diferentes modos de significação; 3 estruturas críticas, que dão suporte para explorar diferentes símbolos e 4 práticas transformadoras, que possibilitam o uso dos textos em outros contextos.

Luke e Luke (2001, apud Makin, Jonez Diaz (2005) alertam para políticas educacionais que se restringem às práticas que levam ao analfabetismo funcional, testes de baixo nível ou reorganização de recursos, não se preocupando com os textos que a criança usa nem com os letramentos/literacias provenientes da tecnologia e cultura popular. Muitos países utilizam escalas para avaliar a qualidade dos ambientes educativos, para auxiliar no diagnóstico de itens que merecem maior atenção, entre os quais o diagnóstico da linguagem-raciocínio ou de habilidades de falar e compreender. São conhecidas as escalas ECERS-R (Early Childhood Education Rating Scale , Revised Version), para crianças de 2 anos e meio a 5 anos, e ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition) para bebês de 0 a 2 anos e meio. Tais escalas utilizam indicadores, como espaço e mobiliário, rotina de cuidado pessoal, linguagem-raciocínio, falar e compreender, atividades, interação, programa estrutural, pais e docentes, para avaliar o

significado do ambiente educativo como o conjunto de fatores que interferem na qualidade da educação da criança pequena. Geralmente a creche é avaliada com o ITERS-R (Lima, Bhering, 2006). Para avaliar instituições diversas para crianças de 0 a 5 anos, utilizam-se ambas as escalas como o estudo efetuado por Carvalho e Pereira (2008), em 16 unidades infantis para crianças de 4 a 68 meses em Belo Horizonte ou como faz Maria Malta Campos, nas várias regiões brasileiras, em pesquisa a ser concluída em meados do primeiro semestre de 2010. O programa inglês, Effective Early Learning, (EEL), criado por Christine Pascal e Tony Bertram, foi utilizado por Júlia Oliveira-Formosinho, gerando o programa Desenvolvendo a Qualidade em Parceria.(DQP), para identificar os níveis de envolvimento da criança pré-escolar e do empenho do adulto, sendo muito úteis para formação e pesquisa-ação, em Portugal, em 2009.

Duas abordagens parecem predominar na aprendizagem do letramento/literacia: o brincar e a cultura popular. A seguir, trataremos de explicitar os significados dessas tendências.

Letramento/literacia e brincar

Temas, como a agência e a identidade da criança, a emergência e o letramento/literacia como prática social e o papel do brincar na cultura da infância têm estimulado pesquisas sobre a relação entre o letramento/literacia e o brincar.

Muitos pesquisadores apontam a importância do brincar (Kishimoto, 2001, 2005; Faria e Mello, 2005; Gomes, 2005; Goulart, 2006; Kishimoto, Santos e Basílio, 2007). No âmbito das políticas públicas no Brasil, inicia-se um movimento para a produção de orientações que relacionam o brincar ao letramento/literacia, como o “Indicador 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais e o Indicador 2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita” (BRASIL, 2009, p. 40-41).

Espera-se que tais políticas tenham maior sucesso e impacto nos contextos municipais, geralmente pouco preocupados com a qualidade da educação infantil.

A importância de brinquedos e brincadeiras no letramento/literacia leva Christie (2003) a sugerir a criação de ambientes de brincadeiras similares aos da

casa e da comunidade, visando encorajar a criança a incorporar atividades de letramento/literacia em seus jogos simbólicos. Compreender que a criança pequena faz a transição da casa para a creche faz com que países nórdicos, como Suécia, Finlândia organizem o espaço físico de uma instituição infantil similar ao de uma casa para implementar a cultura infantil.

Roscos e Christie (2001, apud Makin, 2005), analisando 20 recentes estudos sobre a interface entre o brincar e o letramento/literacia, apontam forte presença do brincar e cenários que ajudam a criança a desenvolver habilidades, estratégias, linguagem oral e a compreensão da expressão oral e escrita. Um ambiente que oferece liberdade e ao mesmo tempo orienta, leva a criança a aprender positivamente e a tomar decisões sobre sua aprendizagem. Os artefatos de letramento/literacia no contexto do brincar contribuem para a emergência da leitura e da escrita. Estudos de Nelson e Seidman (1989) mostram como os guias construídos pelas crianças no brincar simbólico levam à ampliação de narrativas. Os guias simples têm um único roteiro e uma narrativa curta, já os complexos, com vários personagens e ações produzem diálogos mais longos e complexos.

Segundo dados do PISA de 2001, a Finlândia obteve o melhor resultado em letramento/literacia no mundo, pela alta qualidade de educação, baseada no brincar, antes da escola formal até a idade de 7 a 8 anos. Essa abordagem está sendo vista como importante para ampliar os interesses e repertórios de literacia das crianças de países como UK e EUA, onde predomina a instrução acadêmica.(Makin, 2003).

Como prática social, “o brincar sociodramático nas salas de educação infantil se torna de central importância na aprendizagem do letramento/literacia” (Makin, 2003, p. 329). É por meio do faz de conta que as crianças assumem papéis de pais, vendedor, super-herói, criam diálogos, a partir de guias metacognitivos, que desenvolvem a oralidade. O suporte do adulto é sempre importante para aumentar o envolvimento, especialmente em ambientes ricos de materiais, incluindo práticas sociais de letramento/literacia que podem parecer não familiares, e que auxiliam a expressão nas áreas de brincar como o hospital, escritório ou garagem (Makin, 2003). Observações e registros nas escolas municipais de educação infantil da cidade de São Paulo infantis, com crianças de 3 a 4 anos evidenciam a importância do suporte do adulto para ampliar o letramento/literacia: na brincadeira espontânea, a professora oferece um bloco de anotações e pergunta se o “médico” não vai dar a

receita às “mães”, ou seja, às crianças que embalam uma boneca. O “médico” pergunta o que o “paciente” tem e, conforme a resposta, rabisca algo e diz: “dar vacina”, “ tomar Dotozil”. Em outro registro, a professora observa que falta na área da cozinha um pano de prato. Providenciado pelo adulto, a criança imediatamente utiliza o pano e verbaliza a ação de enxugar a louça. (Portfólio, 2003).

Letramento/literacia e cultura popular

Em grande parte da educação infantil em vários países, incluindo o Brasil, não se utilizam, nas práticas de letramento/literacia, a cultura popular e seus vários objetos, como pôsteres, caixas de lanche, computadores e jogos, acessórios, livros, pintura no corpo, mobiliário, cartas, rádio, alimentos e bebidas, artefatos para role-play, ritmos, piadas, raps, brinquedos, música, telefones móveis, roupas, sapatos, lojas, televisão, filme, vídeo, etc. (Marsh, 2003)

Os autores, entre eles, Freire (1972), enfatizam a relação entre a cultura popular, o letramento/literacia e a escolarização, mas continua-se priorizando currículos padronizados e o “capital cultural” de grupos socioeconômicos, que marginalizam os capitais culturais de outros grupos. Em sua cultura popular, a criança, menino ou menina, brinca com super-heróis, espadas, Pokémon, Super Mário, Xuxa, bonecas. Os jogos de computadores e os programas Disney são muito apreciados pelas crianças e pouco valorizados pelos adultos, que os consideram de baixo valor educativo. É preciso desconstruir essa percepção, para aproveitamento dos interesses das crianças e da cultura popular para o letramento/literacia. Durante a brincadeira, o comentário da professora sobre tais jogos ou propagandas faz a criança aprender a ver criticamente, o que estimula a aprendizagem de literacias críticas.

Os textos não são neutros e a emergência do letramento/ literacia na escola depende da articulação casa e escola. Ambientes ricos em textos impressos podem ser ricos para alguns grupos e pobres para outros que não veem a si nem as suas práticas de letramento/literacia refletidas no ambiente. Interações com os textos impressos podem enriquecer conhecimentos e desenvolver predisposições para ler e escrever, porém, marginalizam e desencantam crianças que não têm esse capital

cultural construído . Nesse caso, para envolver tais crianças é preciso descobrir os saberes da cultura popular que já trazem de suas casas.

A revisão de pesquisas sobre o tema (Makin, Jones Diaz, 2005; Pahl & Rowsell; Hall, Larson, Marsh, 2003; Vanderbroek, 2005) aponta a importância de recursos apropriados e interações entre crianças e adultos para a aprendizagem do letramento/ literacia. No Brasil, não há recursos apropriados, como livros, brinquedos, mobiliários, acesso, proporção adequada adulto e criança para fazer as mediações, nem espaços para interações entre as crianças e o ambiente.

Pesquisas com crianças de 3 a 4 anos na Inglaterra demonstram que as experiências de letramento/literacia conectadas com a cultura infantil veiculadas em programas de TV resultam em altos níveis de envolvimento com o letramento/literacia e aumento de linguagem verbal e links com a casa e a comunidade (Marsch, 2000, apud Jones Diaz, Beecher, Arthur, 2005). Essa prática pode ser confirmada, em uma escola infantil de São Paulo, por narrativas das crianças de 3 a 4 anos (Gomes, 2003) que incluem a cultura popular, os personagens televisivos, as histórias canônicas e não canônicas e os brinquedos, contribuindo para ampliar o letramento/literacia.

Assim, pode-se dizer que o sucesso do letramento/literacia como prática social na educação infantil depende dos fatores: congruência entre os letramentos/ literacias da casa e da creche/pré-escola, diversidade de formas de letramento/literacia, qualidade dos ambientes de educação, cuidado com a criança pequena, abordagens baseadas no brincar e na cultura popular, uso crítico das escalas como ação formativa e definição de uma política nacional voltada para o letramento/literacia como prática social.

Referências bibliográficas

- ALLOWAY, Nola; GILBERT, Pam. Literacy and gender in the early childhood context: Boys on the side? *In*: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood*. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 251-265.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 8a.ed; São Paulo: Hucitex, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S. A., 1989.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CARVALHO, Alisson Massote e PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 24, nº 3, Brasília, July/Sept. 2008. ISSN. 012-3772 Scielo Brasil. Acesso em 02/02/2010

CIGALA, Ada; CORSANO, Paola. *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*. Italia: Edizioni Junior srl. 2007.

CHRISTIE, James F. The role of toys and playthings in early literacy development . In: BERG, Lars-Erik; NELSON, Anders; SVENSSON, Krister (eds.) *Toys in educational and socio-cultural contexts*. Toy research in the late twentieth century. Part 1. Stockholm. Stockholm International Toy Research Centre, 2003, p. 75-88.

CLAY, Marie M. *Becoming Literate. The construction of inner control*. New Zeland: Heinemann, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.) . *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana M. Lichtenstein; L.D.Marco; M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Autores Associados: 1972.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

GALARDINI, Anna Lia. *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carocci editore, 2007.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set/dez. 2006, p. 450-462.

GILLEN, Julia; HALL, Nigel. The Emergence of Early Childhood Literacy. In HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p.3-12.

GOMES, Heloisa Soares. *Narrativas Infantis: contribuição para a autoria da criança*. 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003.

HOUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.

JONES DIAZ, Criss; MAKIN, Laurie. Literacy as social practice. In MAKIN, Laurie; Jones Diaz. (eds.) *Literacies in Early Childhood*. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 3-14.

Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010

_____ ; BEECHER, Bronwyn; ARTHUR, Leonie. Children's worlds and critical literacy. In: MAKIN, Laurie; Jones Diaz. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 305-322.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, suplemento 4, p. 7-14, 2001.

_____ ; O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.) . *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: autores Associados, 2005, p.51-73.

_____ ; SANTOS, Maria Leticia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, nº 3, p. 427-444, set/dez.2007.

_____ ; UENO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pró-Posições*, v. 19, 3(57), p. 209-224, 2008.

KLINE, Stephen. *Out of the garden: toys, TV, and children's culture in the age of marketing*. London: New York; Verso, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New Technologies in early childhood literacy research: a review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 3, number 1, abril 2003, p. 59-82.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa (online)*. V. 36, n. 129, São Paulo, set/dez. 2006, pp..573-596. ISSN 0100-1574. DOI: 10.1590/50100-15742006000300004. Acesso em 02/02/2010.

MAKIN, Laurie. Creating Positive Literacy Learning Environments in Early Childhood. In HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p.327-337.

_____ ; Creating Positive Literacy Learning environments in Early Childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 327-. 337.

_____ ; JONES DIAZ, Criss. New pathways for literacy in early childhood education. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 325-335.

_____ ; GROOM, Sue. Literacy transitions. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 71-91.

- _____ ; WHITEMAN, Peter. Literacy, music and the visual arts. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 289-304.
- MARSH, Jackie. Early Childhood Literacy and Popular Culture. In: HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p.110-125.
- MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.
- BRASIL. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília:MEC/SEB, 2009.
- MILLARD, Elaine. Gender and Early Childhood Literacy. In: HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p. 22-47.
- NELSON, Katherine y SEIDMAN, Susan, El desarrollo del conocimiento social: jugando com guiones. In:Turiel, E.: Enesco, L.: Linaza, L.(comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid:Alianza Editorial, 1989.
- PAHL, Kate & ROWSELL, Jenifer. *Literacy and Education*. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London: Paul Chapman Publishing,2005.
- PORTFÓLIO. Escola Municipal de Educação Infantil Benedicto Castrucci. São Paulo: 2003.
- REID, Jo-Anne; COMBER, Barbara. Theoretical perspectives in early literacy education:Implications for practice. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, P. 15-34.
- RINALDI, Carlina. *In dialogue with Reggio Emilia*. Listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.
- SOARES, MAGDA. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.
- TERSI, Nice. *Prospettive di qualità al nido*. Il ruolo del coordinatore educativo. Italia: Edizioni Junior, 2006.
- VANDEBROECK, Michael. *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Paris: Éditions Erès,2005.
- WHITEHEAD, Marian R. *Language & Literacy in the Early Years*. London: SAGE Publications, 1990.