

¿Debemos alfabetizar en la educación infantil?

Silvia M. Gasparian Colello¹

Resumen: El artículo tiene como objetivo discutir las perspectivas de la alfabetización en la Educación Infantil, centrándose en el análisis de cómo aprenden los niños, lo que son capaces de aprender sobre la lengua escrita y cómo el concepto de alfabetización afecta las prácticas pedagógicas. A partir de estos presupuestos, sitúa concepciones y principios didácticos, defendiendo el “compromiso alfabetizador” en la Educación Infantil, es decir, el derecho a los aprendizajes integrados en los campos de experiencia en la escuela.

Palabras clave: Educación Infantil; Alfabetización; Lengua escrita; Enseñanza; Aprendizaje.

Abstract: The article aims at discussing the literacy prospects for Children's Education, by focusing on analyzing how children learn, what they are able to learn about the written language, and how the concept of literacy skills affect the pedagogical practices. Based on these assumptions, it situates teaching conceptions and principles, defending "literacy commitment" in Children's Education, in other words, the right to learn integrated into the fields of in-school experience.

Keywords: Children's Education; Literacy; Literacy Skills; Written Language; Teaching; Learning.

Resumo: O artigo tem o objetivo de discutir as perspectivas de alfabetização na Educação Infantil, concentrando-se na análise de como as crianças aprendem, o que são capazes de aprender sobre a língua escrita e como o conceito de letramento afeta as práticas pedagógicas. A partir desses pressupostos, situa concepções e princípios do ensino, defendendo o “compromisso alfabetizador” na Educação Infantil, isto é, o direito de aprendizagem integrado aos campos de experiência na escola.

Palavras chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento; Língua escrita; Ensino; Aprendizagem.

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que ingresan a la lengua escrita a través del entrenamiento de “habilidades básicas”. En general, los primeros se convierten en lectores; los demás tienen un destino incierto. (FERREIRO, 2002, p. 27)

Históricamente, entre los muchos debates relacionados con la Educación Infantil, figura el tema de la enseñanza de la lengua escrita. Después de todo, ¿deberíamos enseñar a leer y escribir en este segmento?

En la década de 1980, el hito decisivo para esta discusión lo marca Ferreiro (1987²) al distinguir dos coyunturas típicas. Cuando se tomó la decisión de alfabetizar ya en la Educación Infantil, las prácticas pedagógicas, dirigidas al entrenamiento de “habilidades supuestamente básicas” y a la rápida adquisición del sistema formal de escritura, se centraban en ejercicios de aprestamiento (coordinación motriz y

¹ Pedagoga, Magíster, Doctora y “Livre Docente” vinculada al programa de posgrado de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (www.silviacolello.com.br / silviacolello@usp.br).

² El texto se publicó originalmente en 1982 (FERREIRO. “¿Se debe enseñar a leer y escribir en jardín de infantes? Un problema mal planteado”. *Boletín de la Dirección de Educación Preescolar*. México, dic/1982).

discriminación perceptiva) y en la didactización del idioma mediante la separación en sílabas, copias y asociación de grafemas y fonemas (letras y sonidos). En cambio, cuando la enseñanza de la escritura quedó relegada solo a la Educación Primaria, los docentes prohibían todo material escrito en el aula, convirtiéndolo en un entorno artificial ya que, a diferencia del ámbito social, permanecía libre de prácticas de lectura y escritura. En ambos casos, el error radica en la creencia de que es el adulto quien decide el momento de aprendizaje y quien controla el proceso de adquisición. Frente a este supuesto, la autora defiende al niño como sujeto activo que busca comprender su mundo, en particular, la lengua escrita:

Estos niños y niñas curiosos, ávidos por conocer y comprender, están por todas partes, en el norte y en el sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos. Desde muy temprana edad se hacen preguntas con un profundo significado epistemológico: ¿qué representa la escritura y cómo lo representa? Al reducirlos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Los impedimos entrar en contacto con los objetos en los que se realiza la escritura y con los modos en que se realiza la lengua, despreciamos (infravaloramos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos. (FERREIRO, 2002, pp. 37-38.)

Con base en el protagonismo cognitivo de los sujetos, los estudios psicogenéticos, los aportes del enfoque histórico-cultural a los procesos de aprendizaje y desarrollo, los aportes de la lingüística a la naturaleza dialógica del lenguaje y, finalmente, el “letramento”³, arrojan nueva luz sobre las perspectivas de la alfabetización en la Educación Infantil. Como resultado, la consideración de la pregunta original presupone la ampliación de la pregunta: ¿cómo aprenden los niños pequeños? ¿Qué son capaces de aprender sobre la lengua escrita? ¿Cómo afecta el concepto de “letramento” a las prácticas pedagógicas? ¿Cómo se debe incorporar la alfabetización en la Educación Infantil? ¿En qué manera la escritura, tal como está previsto en la Base Nacional Común Curricular⁴ (MEC-BNCC, 2017) integra los derechos de aprendizaje, materializándose por medio de campos de experiencia?

1. Cómo aprenden los niños pequeños y qué son capaces de aprender sobre la lengua escrita

Diariamente, incluso antes de ingresar a la escuela, los niños se enfrentan a situaciones-problema que, no solo suscitan interrogantes, sino que también sustentan procesos reales de elaboración cognitiva. En el encuentro entre las experiencias vividas o la información obtenida y las concepciones construidas, acaban por elaborar hipótesis, anticipar resultados para probar sus ideas y, dependiendo del enfrentamiento con la realidad, pueden entrar en conflicto cognitivo, una condición particularmente favorable a la revisión de posturas (COLELLO, 2021a). Desde una perspectiva constructivista, esto significa que “*el conocimiento solo avanza cuando el aprendiz tiene buenos problemas en los que pensar*” (WEISZ, SANCHEZ, 2002, p. 66. Traducción libre).

Dentro o fuera de la escuela, se pueden observar ejemplos de este proceso en diferentes temas y en las más diversas áreas del conocimiento. En el caso específico

³ Para evitar confusiones terminológicas, el término “letramento” se ha mantenido como en Portugués.

⁴ La Base Nacional Común Curricular (BNCC) es el documento normativo, aprobado en diciembre del 2017, que define el conjunto de aprendizajes esenciales para todos los estudiantes de la Educación Básica.

de la construcción de la lengua escrita, cabe recordar algunas concepciones y conflictos típicos, manifestaciones extrañas desde el punto de vista del adulto alfabetizado, pero válidas como esfuerzos cognitivos de quienes buscan la lógica en el sistema. Ricardo, quien aprendió a escribir la letra de su nombre, afirma que es injusto que su compañero Roberto use la misma letra. Marina se niega a escribir “no hay alumnos en la clase”, porque le resulta imposible representar a personas ausentes. Sofía afirma que, para que se puedan comprender, los textos deben ir acompañados de imágenes. Ana no está de acuerdo con la ortografía de su nombre porque aparecen letras repetidas. A Rui le gustaría que su nombre tuviera más letras ya que, para él, “con pocas letras no se puede escribir”. A Débora le resulta extraño que la palabra “gatito” tenga más letras que “gato”. Renata, que está en la hipótesis silábica, no logra interpretar las tres últimas letras de su nombre. Por increíble que pudiera resultarles a los educadores hasta la década de 1980, estos niños están en proceso de alfabetización. Hoy, gracias a los marcos teóricos disponibles, es posible vislumbrar (¡e incluso valorar!) razonamientos inteligentes detrás de ideas aparentemente extravagantes (WEISZ, SANCHEZ, 2002)

Al descartar la idea de que el aprendizaje es una consecuencia natural y directa del método de enseñanza o del paso a paso de los cuadernillos, nos enfrentamos a la complejidad del proceso de alfabetización, realizado desde distintos frentes cognitivos: la relación entre lo real y su representación escrita; funciones sociales del leer y escribir; convencionalismos y arbitrariedades de la lengua escrita; diferenciación entre letras, números y signos gráficos; variación cuantitativa y cualitativa de letras, estrategias de interpretación diversificadas; conexiones entre géneros y soportes de escritura, relaciones entre escritura y oralidad, entre lectura y escritura, entre imágenes y escritura, etc.

Sin estar formalmente sometidos a las tradicionales situaciones de aprendizaje y sistematización de la escritura (copia, separación en sílabas, etc.), los niños de la Educación Infantil pueden avanzar en sus concepciones simplemente por manejar situaciones potentes del leer y escribir, es decir, con experiencias reales, significativas y reflexivas de comunicación. Con base en ellas, en los conflictos enfrentados y en las prácticas interactivas en el aula, es cierto que los niños pequeños son capaces de construir conocimientos tanto sobre los aspectos notacionales (la dirección de la escritura, el trazo convencional de las letras, la distinción entre caracteres y el conocimiento de palabras estables, referencias verdaderas para registrar otras escrituras), como sobre los aspectos discursivos (la comprensión de los diferentes propósitos de la lengua, la familiaridad con la lengua típicamente escrita, el conocimiento de los soportes y géneros textuales y de sus características básicas, etc.) (COLELLO; LUIZ, 2020). En la práctica, esto significa que un niño presilábico puede, por ejemplo, entender la diferencia entre un cuento, una noticia de periódico y una receta de cocina; puede exigir que un mensaje lleve la firma del emisor; puede encontrar extraña una historia que no esté precedida de un título. Son saberes que, indiscutiblemente, acercan el sujeto al mundo de la escritura y marcan la diferencia en el proceso de alfabetización.

Desde las concepciones más elementales hasta las más avanzadas, no existe un límite capaz de instituir hasta dónde puede avanzar el aprendizaje de los niños en Educación Infantil; la medida es (y será siempre) el sujeto: su relación con la cultura escrita, su tiempo de aprendizaje y sus experiencias con la lengua.

En ese sentido, parece fundamental el aporte del enfoque histórico-cultural, que vincula el proceso de construcción del conocimiento al contexto de vida: los niños aprenden no solo en función de su potencial de inteligencia, sino, sobre todo, en función de lo que son, de cómo actúan e interactúan, de cómo se posicionan, de lo que

valoran, de cómo se sienten y se posicionan socialmente. El conocimiento se hace necesario, se justifica y se construye en función de las relaciones interpersonales del sujeto. Sin embargo, como las experiencias de lectura y escritura no son las mismas para todos, los conocimientos sobre la lengua pueden variar, así como la disposición para abordar cognitivamente este tema (COLELLO, 2012, 2021a; SMOLKA, 2008). De ahí la importancia de un docente mediador, aquel que, tomando como punto de partida la realidad concreta del estudiante, sea capaz de ampliar experiencias, crear necesidades, desafiar cognitivamente y promover situaciones reflexivas, potenciando las condiciones de aprendizaje.

2. Cómo afecta el concepto de “letramento” a las prácticas pedagógicas

En Brasil, el concepto de “letramento” (traducido directamente de “*literacy*”, en inglés) surge a finales de los años 1980 como reflejo de nuevas coyunturas y demandas sociales, políticas y pedagógicas, destacando el hecho de que ya no basta saber leer y leer en sentido estricto; es necesario convertirse en un usuario efectivo del lenguaje escrito, que es capaz no solo de leer y escribir, sino también de transitar por diferentes prácticas de uso del lenguaje escrito, responder a demandas funcionales y participar en eventos sociales, políticos y estéticos (COLELLO, 2010; SOARES, 1998). La idea básica de aplicar cierto saber al contexto de las prácticas sociales, no por casualidad, va en la misma dirección que otros conceptos y principios (aprendizaje por competencias, resolución de problemas y experiencias de aprendizaje) que, en el mismo período, surgieron a raíz de la necesidad de romper los muros que separan la escuela de la vida.

Originalmente utilizado con diferentes matices, el término “letramento” ganó estabilidad con la definición dada por Soares (1998, p. 47. Traducción libre): “*estado o condición de quien no solo sabe leer y escribir, sino que cultiva y ejerce prácticas sociales que utilizan la escritura*”. Aquí, cabe resaltar los términos “estado o condición”, que imprimen a lo “letramento” una connotación formativa y transformadora. De hecho, más allá de la esfera de la adquisición del conocimiento, el “letramento” resulta en la transformación del sujeto en relación con su mundo. Una transformación, en parte, inevitable, ya que el niño, desde su nacimiento, participa en mayor o menor medida de las prácticas letradas; en parte, como algo que debe profundizarse desde muy temprano en el proceso educativo.

Postulando la necesaria articulación entre alfabetización y “letramento”, la autora instituyó en los discursos pedagógicos el principio básico del “alfabetizar letrando”, más recientemente asumido como “alfaletrar”:

La alfabetización y el “letramento” son procesos cognitivos y lingüísticos distintos, por lo tanto, el aprendizaje y la enseñanza de uno y otro es de naturaleza esencialmente diferente; sin embargo, las ciencias en las que se basan estos procesos y la pedagogía por ellas sugerida muestran que son procesos simultáneos e interdependientes. La alfabetización —adquisición de la tecnología de la escritura— no precede ni es un prerrequisito para el “letramento”, por el contrario, el niño aprende a leer y escribir participando en actividades de “letramento”, es decir, de lectura y producción de textos reales, de prácticas sociales de lectura y escritura. (SOARES, 2022, p. 27. Traducción libre)

Desde esta perspectiva, el desafío es alfabetizar —enseñar la naturaleza del sistema, sus normas, convencionalismos y reglas— a la vez que se promueve la circulación del sujeto en las prácticas sociales de escritura. Es más, son los contextos de uso los que dan sentido al aprendizaje de las especificidades del sistema.

La comprensión ampliada del concepto “letramento” y de las relaciones entre este proceso y la alfabetización tuvo el mérito de aportar significativas implicaciones para la revisión de la práctica pedagógica (COLELLO, 2021b), indicadas en el cuadro siguiente:

Comprensión del concepto de “letramento”	Implicaciones para la práctica pedagógica
Se refiere a un estado o condición de la persona en su relación con la sociedad.	La enseñanza de la lengua escrita como práctica formadora y transformadora del sujeto.
Tiene una connotación plural debido a la amplitud y a la diversidad de las prácticas sociales de escritura y lectura.	Didáctica plural en la enseñanza de la escritura: diferentes géneros, recursos, soportes, finalidades, interlocutores...
Reconfigura los objetivos de la enseñanza: aprender la lengua escrita y convertirse en usuario de sus prácticas.	Revisión de las prácticas de enseñanza, de las estrategias de intervención y de las formas de evaluación.
Requiere competencias más allá de la esfera estrictamente escolar.	Aproximación de la enseñanza con las prácticas sociales.
Explica la diversidad en la participación social: debido a las diferentes oportunidades de lectura y escritura, las personas presentan diferentes grados de “letramento”.	Consideración de las oportunidades letradas en la vida preescolar y la importancia de promover experiencias durante y después de la escolarización.
Apoya la concepción de alfabetismo: lo que el sujeto es capaz de hacer en el mundo letrado con base en los conocimientos que posee.	Consideración positiva del aprendizaje y de las competencias: con base en lo que el niño es capaz de hacer.
Presupone un proceso continuo, invalidando las dicotomías alfabetizado-analfabeto y letrado-iletrado.	La enseñanza como profundización continua en el mundo letrado (sin la supuesto marco cero o punto final en el proceso de aprendizaje).

A pesar de sus aportes al escenario de la Educación, el término “letramento” viene generando controversias y dificultades de asimilación conceptuales y prácticas (COLELLO, 2010; LUCAS, COLELLO, 2019), lo que nos lleva al siguiente tema.

3. Cómo debe incorporarse la alfabetización en la Educación Infantil: la lengua escrita como derecho de aprendizaje en los campos de experiencia

Volviendo a la pregunta original “¿Debemos alfabetizar en la Educación Infantil?”, la mejor respuesta sería: sí y no; todo depende de las concepciones que subyacen al trabajo pedagógico y del modo cómo se implementa en el aula.

Si la alfabetización se entiende simplemente como la **adquisición del sistema alfabético**, no tiene sentido imponer a los niños el aprendizaje de letras y sílabas, y de sus respectivos valores sonoros, en primer lugar, por la falsa suposición de una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas (basta pensar, por ejemplo, en los diversos sonidos que puede asumir la letra X); en segundo lugar, porque se trata de

un contenido sin significado para un sujeto que ya ha aprendido a manejar la lengua como práctica comunicativa; finalmente, porque esta concepción implica una práctica pedagógica mecánica, incompatible con la condición activa del niño. Si bien muchos hemos aprendido a leer y escribir codificando y decodificando, es cierto que la artificialidad de esta metodología favorece la relación negativa de muchos alumnos con respecto a la lengua escrita: personas que poco cultivan las prácticas letradas, no tienen hábitos de lectura, etc.; más que eso, también favorece altos índices de analfabetismo funcional: sujetos que, aunque estén alfabetizados, no se convierten en usuarios efectivos de la lengua escrita (COLELLO, 2012, 2021a).

Si, desde otra perspectiva conceptual, la alfabetización se entiende como la **formación del sujeto autor e intérprete – un usuario efectivo de la lengua**, la enseñanza de la escritura en la Educación Infantil es legítima, precisamente porque se configura como valorización y continuidad de prácticas lingüísticas ya experimentadas por el niño. En un esfuerzo por acercar la escuela a la vida misma, el docente trae al aula oportunidades para ampliar las experiencias del niño con la lectura y la escritura, promoviendo situaciones favorables al proceso de (re)construcción de hipótesis sobre el sistema de escritura, y de comprensión del mundo de las letras. Además, ofrecer prácticas de lectura y escritura contextualizadas y significativas fortalece el significado, el deseo y la disposición de aprender.

El cuadro siguiente trata de resumir las principales diferencias entre las concepciones sistémica y discursiva que subyacen en la enseñanza de la lengua escrita en la Educación Infantil (COLELLO, 2017):

Concepciones	Alfabetización en la concepción sistémica (adquisición del sistema alfabético)	Alfabetización en la concepción discursiva (formación del sujeto autor e intérprete, un usuario efectivo de la lengua)
Lengua escrita	Concepción instrumental: sistema convencional de letras, números y símbolos, regido por la correspondencia fonética y por reglas ortográficas, gramaticales y sintácticas, esenciales para la oralización fluida en la lectura y para la corrección de la escritura en la redacción (la lengua como un fin en sí misma).	Concepción discursiva: práctica comunicativa y dialógica, construida en un contexto dado y con un género determinado, según propósitos e interlocutores; una construcción que promueve simultáneamente la constitución de la lengua y del sujeto en la relación con el mundo (la lengua como práctica transformadora).
Escritura	Codificación de la lengua, no necesariamente para prácticas comunicativas (como es el caso de la escritura como ejercicio o sistematización del aprendizaje).	La producción textual construida en un contexto dado como propuesta comunicativa, es decir, en función de qué decir, para qué decirlo, por qué decirlo, a quién decirlo y cómo decirlo (GERALDI, 1993).
Lectura	Decodificación de la lengua, no necesariamente para prácticas comunicativas o para	El trabajo de quien, al participar activamente en el juego interlocutivo,

	dialogar con el texto. (como es el caso de las lecturas para la simple aprehensión de la idea del autor).	comprende, interpreta, reacciona al texto y negocia ideas, (re)construyendo, por diferentes medios, significados y sentidos.
Alfabetización	Aprendizaje de un sistema lingüístico cerrado que, basado en normas y reglas, permite la correcta codificación y decodificación de la información. Como responsabilidad de la escuela, la adquisición de la lengua escrita se refiere a una etapa preliminar con el objetivo de preparar al estudiante para el aprendizaje de los contenidos curriculares propiamente dichos.	“Aprendizaje complejo que, además de la adquisición del sistema alfabético de escritura, presupone (y a la vez implica) la inserción del sujeto en el universo letrado, razón por la que se configura como una amplia meta educativa en la constitución cognitiva, social y política del sujeto [...] En ese sentido, alfabetizar es promover una condición para que el sujeto, mediante la posibilidad de comprender, se haga dueño de su propio lenguaje”. (COLELLO, 2017, p. 41. Traducción libre)
Finalidad del aprendizaje de la lengua escrita.	Dominar el sistema alfabético y las reglas de la lengua, buscando el acceso a los conocimientos propiamente dichos (como los contenidos escolares) y la adquisición de habilidades funcionales requeridas por la sociedad y por el mercado laboral (la escritura para la inserción en el sistema productivo).	Promover el conocimiento y la reflexión sobre la lengua para garantizar la postura de (inter)locutor y el derecho a decir e interactuar. Conquistar el libre tránsito en el mundo letrado, el acceso al universo literario y la circulación comunicativa en diferentes géneros, buscando una nueva condición personal, social y política (la escritura como emancipación).
Enseñanza de la lengua escrita	Progresión de contenidos diseñada didácticamente de lo fácil a lo difícil (de las letras a los textos), controlada por sucesivas etapas de enseñanza, buscando la asimilación y sistematización de convencionalismos, normas y reglas (énfasis en la dimensión notacional de la lengua).	Con base en las concepciones de los sujetos, la enseñanza se realiza mediante la articulación entre los propósitos comunicativos (usos de la lengua) y los propósitos didácticos (conocimiento sobre la lengua), con base en prácticas significativas y reflexivas (equilibrio entre las dimensiones discursiva y notacional de la lengua) .
Papel del docente	Diseñar el paso a paso del aprendizaje, asegurando la transmisión y sistematización	Con base en la realidad sociocultural del grupo y en las concepciones previas,

	de conocimientos (vocales, consonantes, sílabas simples, sílabas complejas, palabras, frases...), controlados por sucesivas actividades (en general, preestablecidas en el material didáctico).	proponer experiencias significativas de lectura y escritura, realizando intervenciones para promover la interacción y la reflexión sobre la lengua, así como estrategias de producción y de interpretación con diferentes propósitos, géneros y soportes.
Prácticas de escritura	El aprendizaje precede al uso de la lengua, razón por la que la alfabetización se limita a las letras, palabras, frases cortas y reglas ortográficas.	El aprendizaje se produce concomitantemente con el uso de la lengua, es decir, con base en situaciones comunicativas. El texto es el principio y el fin de la enseñanza.

En la caracterización de la alfabetización por medio de la práctica discursiva, tres principios merecen énfasis: 1) el aprendizaje de la lengua escrita en continuidad con el desarrollo de los procesos comunicativos, por medio de actividades simbólicas como los gestos, el habla, la dramatización y el dibujo (VYGOTSKY, 2000); 2) la lectura y la escritura entendidas respectivamente como negociación inteligente de ideas y producción textual, es decir, como trabajos efectivos de construcción personal (BAKHTIN, 1992; GERALDI, 1993, 2009); 3) las prácticas del lenguaje escrito concebidas como actividades constitutivas de los sujetos ya que, por medio de ellas, el sujeto se posiciona en la corriente discursiva y reacciona a este universo polifónico (BAKHTIN, 1992; GERALDI, 1993, 2009).

Con base en este posicionamiento, “lo que se debe hacer es enseñar a los niños el lenguaje escrito, y no solo la escritura de las letras” (VYGOTSKY, 1988, p. 134. Traducción libre). En otras palabras, es necesario distinguir en la Educación Infantil la diferencia entre el “compromiso de alfabetizar” (que debe rechazarse) y el “compromiso alfabetizador” (que debe asumirse), tal como postula Molinari (MOLINARI, 2000, p. 19):

Cuando decidimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un *compromiso alfabetizador*. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logro por salas o edades, ni adquirir la alfabeticidad del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática y con propósitos claros. Enseñar desde las posibilidades de los niños para su transformación. (Énfasis original de la autora).

Desde esta perspectiva es posible asumir la alfabetización como un derecho de aprendizaje y como una dimensión pedagógica integrada a los campos de experiencia, tal como lo prevé la BNCC (MEC, 2017). De hecho, la profundización del niño en el universo letrado apunta a direcciones privilegiadas en la conquista de los derechos de convivir, jugar, participar, explorar, expresar y conocerse. En la práctica, las

situaciones didácticas típicas del compromiso alfabetizador —niños leyendo y escribiendo a través del docente y niños leyendo y escribiendo, en la medida de lo posible, por sí mismos (KAUFMAN, 2009)— pueden constituirse como actividades transversales a los campos previstos de experiencia, como lo sugieren los ejemplos siguientes:

- **Yo, el otro y el nosotros:** escribir el propio nombre; escribir el nombre de los compañeros; escribir nombres de comidas o juguetes favoritos; leer y comparar la escritura de estas palabras; hacer un árbol genealógico registrando el nombre de los parientes; escribir a través de la profesora casos personales o de la clase, etc.

- **Cuerpo, gestos y movimientos:** escribir y leer reglas de juegos y actividades en el patio; marcando los puntos obtenidos en estas actividades; dramatizar las historias leídas en clase, dibujar el cuerpo con textos complementarios para cada parte, etc.

- **Trazos, sonidos, colores y formas:** escribir y leer letras de canciones, escribir en dibujos, producciones artísticas o maquetas; leer sobre la vida de los pintores y sus estrategias de producción; ilustrar historias leídas, etc.

- **Escucha, habla, pensamiento e imaginación:** leer diferentes géneros; participar en círculos de conversación sobre las historias leídas; reescribir colectivamente cuentos conocidos; (re)escribir historias o sus títulos, escribir en bocadillos de historietas (cómic), etc.

- **Espacio, tiempo, cantidades, relaciones y transformaciones:** construir líneas del tiempo que representan historias de vida; registrar progresivamente la altura de los niños; ejecutar recetas culinarias registrando los tiempos, las cantidades y transformaciones, etc.

Acerca de las **prácticas de enseñanza**, cabe mencionar que el mayor desafío no es necesariamente inventar nuevas actividades, sino resignificar propuestas de lectura y escritura que, de alguna manera, ya existían en la escuela. Resignificar por medio de proyectos de trabajo con propósitos específicos (elaborar un pequeño libro, organizar una fiesta o una obra de teatro), de secuencias didácticas desafiantes y de situaciones lúdicas. Si antes los alumnos estaban obligados a escribir palabras sueltas en dictados o copias simplemente para que se corrigieran, ahora, la misma escritura de palabras puede cobrar sentido dependiendo del propósito y de la motivación de la tarea: el registro de leyendas para la producción de un álbum de figuritas, la lista de ingredientes para hacer una torta de chocolate, la lista de invitados para una fiesta de cumpleaños...

Acerca de **relaciones en la escuela**, lo que está en juego es, además de la competencia técnica, el compromiso político del docente: el respeto a la diversidad cultural, las estrategias de inclusión, su relación con sus alumnos y su disponibilidad para marcar la diferencia en el proceso educativo.

Recuperando el epígrafe del capítulo, resignificar las prácticas de enseñanza y las relaciones en la escuela es el camino para que cada vez más niños puedan ingresar a la lengua escrita “a través de la magia”.

Referencias

- BAKHTIN. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
COLELLO. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Summus, 2012.
COLELLO. Alfabetização: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021a.

COLELLO. “Alfabetização e letramento: o que será que será”. Arantes (org.) Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

COLELLO. “Compreender para ensinar melhor”. Revista Neuroeducação, n. 9. São Paulo: Segmento, 2017. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_676ece43f6d94b7f8347d505a2d3c447.pdf.
 Acessado em 20/4/2023.

COLELLO. “Letramento, letramentos, multiletramentos”. Aula 7 da disciplina Linguagens, conteúdos, formas e relações na escola. Curso Repensando o currículo. FEUSP/IUNGO, 2021b. Disponível em: https://silviacolello.com.br/videos/?_page=2 .
 Acessado em: 4/4/2023.

COLELLO; LUIZ. “Apropriação da cultura escrita pela criança de educação infantil”. International Studies on Law and Education, n. 36. São Paulo: Cemoroc/FEUSP, set-dez 2020. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/apropriacao-da-cultura-escrita-pela-crianca-de-educacao-infantil/>. Acessado em:4/4/2023.

FERREIRO. “Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado”. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

FERREIRO. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO (org.). Língua materna nas séries iniciais. Petrópolis: Vozes, 2009.

KAUFMAN (org.). Letras y números. Buenos Aires: Santillana, 2000.

LUCAS; COLELLO. Como os professores compreendem o ensino da língua na Educação Infantil? International Studies on Law and Education, n. 31/32. São Paulo: Cemoroc/FEUSP/ IJI Univ. do Porto, jun-ago, 2019. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf. Acessado em: 4/4/2023.

MEC. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf . Acessado em 3/4/2023.

MOLINARI. “Leer y escribir em la educación inicial”. In: KAUFMAN (org.). Letras y números. Buenos Aires: Santillana, 2000.

SMOLKA. A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. Da Unicamp, 2008.

SOARES. Alfaetrar – Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

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

VYGOTSKY. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISZ; SANCHEZ. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido para publicação em 06-07-23; aceito em 13-07-23