

Lengua escrita en la Educación Infantil: caminos del aprendizaje y enseñanza

Silvia Mattos Gasparian Colello¹
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas²

Resumen: Al situar las concepciones de lengua, alfabetización, lectura y escritura, aprendizaje y desarrollo, el artículo busca rescatar el sentido de “*alfabetizar letrando*” (aprender las letras y las reglas de la escritura y, al mismo tiempo, las habilidades comunicativas) en la Educación Infantil, defendiendo el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso continuo, activo, dinámico y complejo.

Palavras Clave: Alfabetización. *Letramento*. Aprendizaje. Desarrollo. Educación Infantil.

Abstract: By placing the conceptions of language, literacy, new social literacy, learning and development, the article seeks to redeem the sense of “*alfabetizar letrando*” (to learn the letters and the rules of the written language and, simultaneously, the communication skills) in the early childhood education. From this perspective, we advocate the learning of written language as an ongoing, active, dynamic and complex process.

Keywords: Literacy. *Letramento*. Learning. Development. Early Childhood Education.

Introducción: repensando algunos conceptos

La relación entre los temas de la enseñanza de la lengua escrita y de la educación de niños pequeños, en Brasil, viene siendo hecha con el pasar de los años, de forma conturbada: una hora es entendida como meta, otra hora como un área de simple estimulación (FERREIRO, 1986). La historia de la Educación Infantil revela que la afinidad entre la función conferida a la educación, durante la primera infancia, y la enseñanza de la escritura necesita ser entendida “[...] como un hecho social, sujeto a las transformaciones de la historia y de la sociedad” (MALUF, 1987, p. 134). Por eso, “el tratamiento de un tema es inagotable” (GERALDI, 2011, p. 14). Así, aunque el tema de la alfabetización en la educación infantil no sea nuevo él todavía es, un tema necesario.

Más recientemente, la polémica fue exacerbada por los movimientos de definición y de redefinición de los conceptos de alfabetización e “*letramento*” (en portugués) iniciados a mediados de la década de 1980 (COLELLO, 2005, 2010; LUCAS, 2008), y de la reciente reestructuración de la Educación Básica, conforme la Ley n° 12.796 (BRASIL, 2013).

Liderado por los trabajos de Soares (1998, 2003, 2009), la palabra “*letramento*”, que hasta entonces ni era dicionarizada, en la lengua portuguesa,

¹ Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP). Líder del Grupo de Estudios sobre Alfabetização e Letramento (GEAL - FEUSP) y miembro del Centro de Estudios Medievales Oriente & Oriente (CEMOrc- FEUSP) y del Núcleo de Pesquisas Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP/USP) (silviacolello@usp.br).

² Profesora Asociada del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación (DTP) y del Programa de Pos Graduación en Educación (PPE) de la Universidad Estadual de Maringá (UEM). Líder del Grupo de Estudios y Enseñanza Trabajo Educativo y Escolarización (GENTEE) y miembro del Grupo de Estudios sobre Alfabetización y Letrado (GEAL) (mangelicaofl@ibest.com.br).

emergió en el discurso educacional brasileño debido a los cambios sociales, políticos y económicos del final del siglo XX, a partir de los cuales no basta ser alfabetizado, es decir, saber leer y escribir en su sentido restricto, es necesario garantizar una formación más amplia del sujeto lector y escritor, presuponiendo que él sea capaz de inserirse, de modo crítico y autónomo, en las prácticas letradas de su mundo. En las palabras de la autora (2003, p. 91),

Alfabetización es el proceso por el cual se adquiere el dominio de un código y de las habilidades de utilizarlo para leer y escribir, o sea: el dominio de la tecnología [...] para ejercer el arte y la ciencia de la escritura.

Al efectivo y competente ejercicio de la tecnología de la escritura se denomina letrado que implica diversas habilidades, tales como: capacidad de leer o escribir para alcanzar diversos objetivos.

Basándose en esa concepción, no solo fueron ampliadas la comprensión que actualmente tenemos sobre la enseñanza de la lengua escrita, como también la evaluación del desempeño escolar y sobre la propia configuración de la sociedad (no más divididas, dicotómicamente, entre analfabetos y alfabetizados), como también cambiaron las formas de concebir las directrices y prácticas pedagógicas, lo que trajo nuevos retos a los profesores (COLELLO, 2005). Partiendo de la concepción de que la alfabetización y el “*letramento*” son procesos indisolubles, Soares (1998) postula el principio de “*alfabetizar letrando*”, comprendido como el reto de conjugarse la enseñanza del sistema de escritura con el ejercicio de las prácticas letradas de nuestro mundo.

En el contexto de los históricos dilemas sobre la enseñanza de la lengua escrita en la educación infantil, de los debates conceptuales sobre alfabetización y “*letramento*”, de los retos docentes para una enseñanza en sintonía con las necesidades de nuestro mundo y, finalmente, de las recientes reformas educacionales, el presente artículo contribuye para el debate sobre la enseñanza de la lengua, en la educación infantil. Para tanto, empezamos con la presentación de algunos presupuestos: las concepciones de lengua, de aprendizaje y de desarrollo.

Así como Bakhtin (1992), concebimos la **lengua** como un sistema en constante construcción a medida que es utilizado en situaciones reales de comunicación (GERALDI, 1997). De esa manera, la lengua, por su naturaleza dialógica, es una forma de interacción y un lugar de construcción de las relaciones humanas.

Referente a las concepciones de **aprendizaje y desarrollo**, cabe decir que como el proceso de adueñarse del saber no comienza de la “*estaca cero de conocimiento*” ni sucede de forma directa, la escuela tiene un papel fundamental para orientar esos procesos, debido a la posibilidad de un trabajo organizado y sistemático, centrado en determinadas finalidades. Al promover importantes situaciones (en el caso, prácticas de “*alfabetizar letrando*”), el docente crea condiciones para el desarrollo cognitivo y social (LURIA, YUODOVICH, 1985; VYGOTSKY, 1987, 2000). En otras palabras, la alfabetización, entendida como una construcción compleja, coloca en marcha una serie de dispositivos mentales (tales como registrar ideas, interpretar datos, comparar informaciones, organizar y archivar contenidos), que inciden directamente en el desarrollo del sujeto. Por eso, la acción planeada de la escuela en situaciones de efectiva comunicación parte (o debería partir) de

conocimientos previos del alumno, tratando, por medio del aprendizaje, alcanzar otro estado o condición de ser, estar y convivir en la sociedad.

A la luz de las concepciones expuestas, este artículo parte del siguiente cuestionamiento: ¿cómo se justifica la alfabetización en la Educación Infantil?

1. La pre historia de la escritura, en el niño y el sentido de la lengua escrita, en la Educación Infantil

Desde que nacen, los niños, sobre todo los de medio urbano, interactúan con y en el ambiente letrado y, calcados en experiencias prácticas, elaboran ideas sobre la lengua escrita. Esa constatación parece ser un consenso entre estudiosos de asunto que, basándose en diversos referenciales teóricos – histórico-culturales o constructivistas – son, respectivamente, representados por las palabras de Luria y Ferreiro:

Se fuésemos capaces de desenterrar esa prehistoria de la escritura, habremos adquirido un importante instrumento para los profesores: el conocimiento de lo que el niño era capaz de hacer, antes de entrar en la escuela, conocimientos a partir del cual ellos podrán hacer deducciones al enseñar a sus alumnos a escribir (LURIA, 2010, p. 33).

Mi función como estudiosa del asunto ha sido mostrar y demostrar que los niños *piensan* a propósito de la escritura y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Tenemos que escucharlos. Tenemos que ser capaces de escucharlos, desde los primeros balbuceos escritos (contemporáneos de sus primeros dibujos). (FERREIRO, 2002, p. 36 - Grifo original).

Como punto de partida asumido por esos autores, se sabe que los niños no son indiferentes a los objetos culturales (COLELLO, 2010, 2013). En la perspectiva constructivista piagetiana, la motivación para interactuar con ellos (como es el caso de la escritura) puede ser vista en los comportamientos típicos de un sujeto activo y curioso que busca conocer para adaptarse al mundo. Vigotski (2010), por la tendencia histórica-cultural, se ve, en esos mismos comportamientos, el esfuerzo del niño en hacer el mundo (plan intersíquico) ser su propio mundo (plan intrapsíquico).

De cualquier forma, en la tentativa de explicar el proceso de aprendizaje, cabe recordar que, para Vigotski (2010), los elementos de la cultura no son presentados como datos estáticos; ellos dependen de condiciones favorables de un proceso personal de recreación y de construcción de significados. Para Piaget y Garcia (1982, p. 87), en el ambiente social, “no se asimilan objetos ‘puros’. Se asimilan situaciones, en las cuales los objetos desempeñan ciertos roles y no otros”. Por eso, son necesarias situaciones que otorguen sentido al objeto.

En el caso del aprendizaje de la lengua escrita, las experiencias cognitivamente significativas y afectivamente relevantes, como escuchar historias que los padres cuentan, recibir una invitación o conversar por escrito por el celular, son decisivas para el proceso de alfabetización. Así, el “*letrado emergente*” (en portugués) – entendido como impacto del conjunto de experiencias preescolares de lectura y de escritura sobre los individuos (MOWAT, 1999) – abre la perspectiva para que los caminos informales de aprendizaje puedan ser entendidos y, posteriormente, recuperados, aprovechados y profundizados por la escuela. Son experiencias que ponen el niño sintonizado con el mundo de la escritura, justificando la valoración de ese objeto, el gusto por la lengua escrita, la movilización para aprender y, hasta

mismo, las primeras tentativas de leer y de escribir. Aunque distantes de la lectura y escrita convencionales, los primeros trazos o iniciativas de interpretación son marcados por el esfuerzo cognitivo para comprender el funcionamiento de la lengua escrita, que, del punto de vista de adueñarse del conocimiento, está lejos de ser despreciable y es toda la diferencia, en el aprendizaje escolar.

A ese respecto, cabe preguntar ¿qué es lo que el pequeño niño aprender sobre la lengua escrita? Por la participación en prácticas sociales o escolares, dependiendo de las mediaciones establecidas con los objetos escritos (revistas, libros, etc.) o con sujetos más experimentados, el niño puede, por ejemplo, concebir la escrita como recurso de representación; discriminar la escrita de la oralidad; asimilar su naturaleza convencional, captando especificidades del sistema (como la dirección de la izquierda para la derecha, la necesidad de diferenciación de los caracteres inter e intra palabras, la existencia de distintos tipos de letra etc.); desarrollar diversas estrategias – aún no convencionales – de producción y de interpretación; conocer las letras y diferenciarlas de los números o de otros señales gráficos; saber que la escrita tiene diferentes funciones y cumple distintos roles en la vida cotidiana; asimilar las particularidades de distintos géneros y tipos textuales, en la relación con los muchos soportes de la lengua; instruir distintas posibilidades de manifestación comunicativa y expresiva; percibir la permanencia de la escrita (la posibilidad de, por la lectura, recuperar literalmente un texto) y descubrir la magia del mundo literario (COLELLO, 2014). Por medio de esas experiencias, queda evidente que el aprendizaje de la lengua escrita no es mera colección de letras o una sucesión de trazados, más una tela singular que involucra distintos procesos cognitivos; una tela que, movilizada por inquietudes, por conquistas y por reflexiones lingüísticas, supera la dimensión restringida del leer y del escribir, permitiendo ampliar las posibilidades de interacción discursiva.

En la ausencia de referenciales para entender la prehistoria de la escrita (y el valor de las conquistas mencionadas), la alfabetización en la Educación Infantil se situaba (y, en muchos casos, todavía se sitúa) en un área nebuloso porque, sin el compromiso formal de enseñar a leer y a escribir, muchos educadores no entendían como dar continuidad a los saberes y a las experiencias de la “*letramento emergente*”. Por eso, para algunos, las instituciones que atendían a los niños pequeños, en nombre de la supuesta inmadurez para aprender, distanciaban los sujetos de las letras concentrándose en el desarrollo global y prácticas preparatorias (KRAMER, 1987). Para otros, cabrían a las guarderías infantiles y a las pre-escuelas entrenar los niños para conocer las letras, copiar y escribir algunas palabras. En ambas alternativas, los educadores terminaron desconsiderando la adquisición de conocimientos ya en curso. Mas que perder la chance de incentivar la elaboración de saberes sobre la lengua escrita, la Educación Infantil fallaba por no crear oportunidades de aprendizaje, principalmente, para los niños que vivían marginados del mundo letrado. En otras palabras, la desconsideración de las diferencias cognitivas y socioculturales que tanto afectan posturas, valores, intereses, disponibilidades y grados de saber, justificaba un tratamiento igual a los desiguales (COLELLO, 2012).

La enseñanza fundamental, por su vez, siguiendo los métodos de alfabetización, comenzaba de un “marco hipotéticamente cero de conocimiento” y seguía un camino didácticamente proyectado en una perspectiva “adulto céntrico”, en general, un camino lineal, acumulativo e inflexible, que iba de las letras a las familias silábicas y, de esas, a las palabras y frases. En la mayoría de los casos, el énfasis apuntaba para la adquisición del sistema como si su dominio garantizara la posibilidad de todo decir (COLELLO, 2012).

Las consecuencias de tal postura condujeron al fracaso escolar, pues, por un lado, super estimaban los alumnos (justamente los de las clases menos favorecidas)

que, limitados en sus experiencias de lectura y de escritura, no tenían las mismas motivaciones y saberes de sus colegas, provenientes de las familias más letradas. Por otro lado, subestimaban todos aquellos que, aunque ya habiendo descubierto la naturaleza comunicativa de la lengua, eran sometidos a las prácticas mecánicas y artificiales de reproducción de trazados y ejercicios de silabear (FERREIRO, 1986).

A partir de los trabajos liderados por Ferreiro y por Vigotski, que llegaron a Brasil a mediados de los años 1980, de los estudios sobre la escritura, iniciados al final de esa década, y de todos los estudios y experiencias pedagógicas posteriores, muchos educadores pudieron entender los sentidos de “alfabetizar letrando” y el fracaso de una enseñanza reduccionista que, con el intuito de garantizar, prioritariamente, la adquisición del sistema de escritura y el conocimiento de sus normas básicas, producía alfabetos funcionales: personas que, mismo formalmente alfabetizadas, mantenían se al margen de la cultura escrita. También entendieron el aprendizaje de la escritura, como un proceso a largo plazo, incluyendo el antes y el después de la trayectoria escolar.

Más que apenas un aprendizaje **continuo**, la alfabetización, basada en esas contribuciones teóricas y prácticas, pasó a ser visto como un proceso **activo, dinámico y complejo**.

2. Alfabetización como proceso activo, dinámico y complejo

La alfabetización es un proceso **activo** porque presupone el reconocimiento de la necesaria acción del niño y del profesor. El niño, motivado por efectivos propósitos sociales, por la necesidad de ampliar sus estrategias y por las prácticas pedagógicas intencionales implementadas por profesores, tiene que enfrentar los retos de leer y de escribir: construir formas de producir y de interpretar, probar sus hipótesis, sorprenderse o desilusionarse con los resultados de sus producciones, analizarlas a partir de las intervenciones de los profesores, buscar informaciones y avanzar en su proceso de aprendizaje y de desarrollo.

Así, basándose en diferentes perspectivas teóricas, muchos educadores rompieron con la idea de pasividad del sujeto, en la relación al objeto de conocimiento, rompieron con la perspectiva de una enseñanza unilateral (del profesor para el alumno, en relación monológica) y, finalmente, rompieron con la concepción de clase prefijada (no construida a partir de acciones e interacciones).

Tantas rupturas llevaron a la revisión de la concepción empirista subyacente a los métodos tradicionales de alfabetización. Si, para tales métodos, el niño dependía exclusivamente de estímulos externos para aprender a leer y a escribir; en la nueva perspectiva, el pasó a ser considerado capaz de, progresivamente, pensar sobre la escritura. En otras palabras, al tomar la lengua como objeto de la acción mental del niño, el aprendizaje sucede por diversas vías y en distintas instancias (la mencionada tela cognitiva), promoviendo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2010).

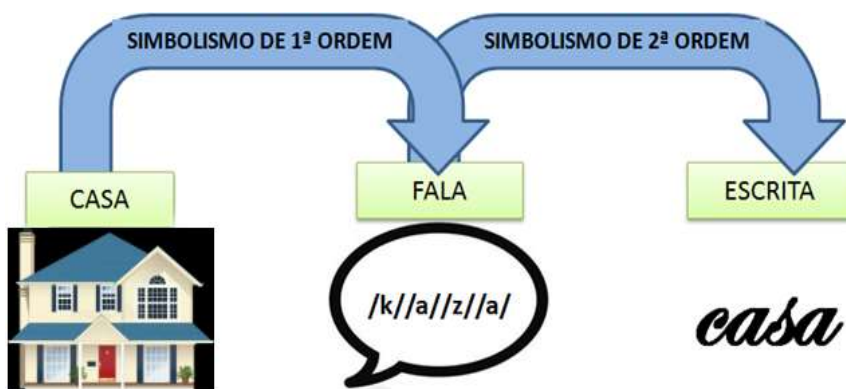
En esa perspectiva, la construcción de la escrita es también un proceso **dinámico**, que empieza cuando el bebé, antes mismo de dominar el lenguaje oral, apunta un objeto, lo que es interpretado por los padres como un gesto, o sea, como un movimiento realizado con la intención de simbolizar algo en el aire. Segundo Vigotski (2000), el gesto es una escrita hecha en el aire. A lo largo de ese proceso, hay dos momentos, que vinculan el gesto a la escritura: el juguete simbólico y el dibujo. En el primero, el niño utiliza un objeto para sustituir otro, de tal modo que uno se torna signo del otro, no habiendo, necesariamente, semejanza entre el objeto real y el simbolizado (por ejemplo, una caja de cartón que, por el gesto de empujar, se

transforma en un carrito). En la representación del “hacer cuenta”, el niño camina en dirección a la lengua escrita, pues tal juguete es parte de un sistema de lenguaje que, a través de gestos, otorga a los objetos diversos significados. Lo mismo sucede, en segundo lugar, con el dibujo. El niño, utilizando criterio de semejanza, dice que algunas líneas por él trazadas son un determinado objeto, como líneas en espiral representando una humarada. En esa fase, el dibujo es un relato gráfico peculiar, por medio del cual el niño representa objetos, acciones, fenómenos; es una etapa previa de la escritura. Afín de avanzar en ese proceso, él necesita entender que, además de las cosas, también podemos dibujar el lenguaje oral, utilizando letras y palabras (VYGOTSKI, 2000).

Esas diversas formas de actividad – gesto, “hacer cuenta”, dibujo – presentan un aspecto común: la función simbólica. Si ellas contribuyen al desarrollo de la capacidad de representar simbólicamente, contribuyen, consecuentemente, para el aprendizaje de la escrita, como un sistema de representación.

Finalmente, la alfabetización, como un proceso **complejo** y no lineal, costumbre ser marcada por saltos, avances, retrocesos, conflictos y contradicciones. Todo aprendizaje, al iniciarse, no garantiza un desarrollo acabado; al contrario, subsidia el desarrollo por la incorporación de nuevos mecanismos para tratar con el objeto de conocimiento (la escritura) y de posicionarse, frente a él. En la práctica, eso significa que el sujeto aprende, desarrollase y se transforma al mismo tiempo en que transforma el objeto.

A ese respecto, importa recordar que, en su progresiva continuidad, más que vincular diversos planes de la tela cognitiva, el aprendizaje de la escritura presupone un simbolismo de segunda orden: el “lenguaje es constituido por un sistema de signos, que representan los sonidos y las palabras del lenguaje oral, los cuales, por su vez, representan objetos, acciones, fenómenos reales” (LUCAS, 2008, p. 103), tal como representado, en la figura:



Leyenda: CASA => SIMBOLISMO DE 1ª ORDEN - HABLA – SIMBOLISMO DE 2ª ORDEN => ESCRITURA

Sin embargo, durante el proceso de adueñarse de la escritura, el lenguaje oral, como eslabón entre el objeto real y su representación escrita, gradualmente desaparece, transformando la escritura en un sistema de signos que representa directamente los objetos, los fenómenos o los acontecimientos, según la figura:



Leyenda: CASA => SIMBOLISMO DIRETO - HABLA => ESCRITURA

Para defender el aprendizaje de la lectura y de la escritura como un proceso activo, dinámico y complejo, fue necesario romper con las concepciones tradicionales de alfabetización; concebir la lengua escrita como un sistema de representación, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad y no solo como un código de transcripción de unidades sonoras; considerar la lengua escrita como un objeto cultural y no simplemente escolar; reconocer que la escritura fue creada para contestar la necesidad de registro, de expresión y de comunicación con el otro y que, por eso, en ambientes educativos, es necesario (re)crear la necesidad de la escritura, en el niño. Fue necesario rever el rol de la Educación Infantil, así la escuela no es vista como aquella que enseña o deja de enseñar, mas como ambiente que estimula, propone, viabiliza, intermedia, problematiza el universo de la escritura, dando continuidad a procesos cognitivos ya en curso, respetando el significado de las prácticas sociales letradas y abriendo nuevos horizontes, para la formación humana.

La consciencia sobre la alfabetización, como un proceso activo, dinámico y complejo reconfigura el papel del profesor en sala de clase y, en especial, dos profesionales que actúan en la Educación Infantil; reconfigura también el sentido de las actividades propuestas. Así, prácticas frecuentes, como conversar, cantar, contar historias, jugar y dibujar, ganaron otro sentido porque pasaron a ser vistas como fundamentales para fortalecer el proceso de “alfabetizar letrando”, por las posibilidades de vivenciar la lengua y de ampliar la capacidad simbólica, en el niño, de Educación Infantil. Como “actividades dominantes”, ellas promueven el aprendizaje y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en ese período de la vida humana (LEONTIEV, 2004).

Consideraciones finales

Como en cualquier situación educacional, las prácticas de la Educación Infantil necesitan ser constantemente revistas, no solo para integrarse a las nuevas estructuras del sistema vigente, como también – y principalmente – para que las intervenciones en sala de clase puedan estar cada vez más alineadas con el perfil de nuestros alumnos, con las demandas de nuestro mundo y, de forma particular, con el compromiso de todos nosotros, educadores, para la construcción de una escuela de calidad. No en tanto, la efectiva transformación de la escuela es un proceso complejo, pues no cambiaremos las prácticas si no cambiamos las directrices de enseñanza; no cambiaremos las directrices de enseñanza si no cambiamos las concepciones acerca de los objetos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje; no cambiamos las concepciones pedagógicas si no cambiamos el entendimiento que tenemos sobre la propia educación.

Si lo que pretendemos es la humanización de las personas por la constitución integral del hombre en contextos efectivamente democráticos, no podemos más

considerar las escuelas con finalidad preparatoria; no podemos más admitir profesores que enseñen contenidos estrictos, orientados a objetivos instrumentales de la sociedad capitalista. Es en el contexto de ese compromiso político-pedagógico que abrazamos la concepción de la alfabetización como un proceso continuo, activo, dinámico y complejo a ser trabajado desde las primeras experiencias del niño para sí mismo y con el mundo letrado.

Dos principios resultan de tal posición. En primer lugar, es necesario admitir que no existe referencial teórico que justifique aplazar el trabajo pedagógico en la dirección de la lectura y de la escritura. Cuando la escuela se aproxima de la vida, respetando los niños en su realidad y favoreciendo la inclusión de ellos en la trama social, no hay como se distanciar de valores, costumbres, sabidurías, necesidades y pedidos del mundo. En segundo lugar, importa decir que no cabe al adulto decidir en cual momento el niño empezará el aprendizaje de la lectura y de la escritura, simplemente porque no se puede controlar la relación del sujeto con el universo letrado, no se puede frenar las provocaciones del medio sociocultural, así como no se puede inhibir el esfuerzo cognitivo de los niños que, desde siempre, buscan entender su medio. En síntesis, no se trata de aplazar ni de controlar el proceso cognitivo del niño. Eso porque:

El medio social es la verdadera palanca del proceso educacional, y todo el rol del profesor consiste en orientar esa palanca. Como un jardinero sería loco si quisiera influenciar el crecimiento de las plantas, tirándolas directamente del suelo con las manos, el pedagogo estaría en contradicción con la naturaleza de la educación si forzara su influencia directa sobre el niño. Pero el jardinero influencia el crecimiento de la flor aumentando la temperatura, regulando la humedad, cambiando la disposición de las plantas vecinas, seleccionando y mezclando tierra y fertilizante, o sea, una vez más actuando indirectamente, a través de los cambios correspondientes al medio. Así hace el pedagogo que, al cambiar el medio, educa el niño (VIGOTSKI, 2004, p. 65-66).

Al asumir el reto de educar, la Educación Infantil requiere un profesional que sepa organizar el ambiente educativo; planear sus acciones; comenzar y proponer actividades con los niños y evaluar, a cada momento, las expectativas y el nivel de desarrollo de ellos. Por fin, usando expresión consensual de nuestro referencial teórico, es necesario un profesional que tenga intención educativa.

En lo referente a la enseñanza de la lengua escrita, defender la alfabetización, en la Educación Infantil no significa poner el niño pequeño en situaciones formales y mecánicas de enseñanza. Muy por el contrario, lo que se pretende hacer es dar continuación al proceso de “*letramento*”, ya en marcha. Por esa óptica, la intención educativa debe considerar la lengua como objeto social y dialógico de comunicación entre las personas. Justificase entonces el reto de los profesores de la Educación Infantil para crear ambientes que favorezcan lo “*alfabetizar letrando*”, aproximándose de contextos reales del uso de la lengua. Al asumir que los niños aprenden a leer y a escribir, en situaciones concretas y desafiantes, Ferreiro (2002) explica que se alfabetiza mejor cuanto mayores y más significativas fueren las oportunidades de producir y de interpretar distintos textos; de interactuar con la lengua; de tratar con distintos propósitos comunicativos; de reconocer la complejidad de los procesos cognitivos de aquellos que aprenden a escribir; de vivenciar diversas posiciones interlocutoras (autor, revisor, intérprete, comentarista etc.); de experimentar distintas hipótesis y de tratar con diferentes soportes en diversos niveles de competencia.

Promover esas oportunidades, en la Educación Infantil no significa “robar la infancia” por medio de mecanismos escolarizados y precoces, más utilizar situaciones lúdicas y exploratorias (compatibles con el universo infantil y con la vida social) para incorporar, en las instituciones educativas, las experiencias letradas de tantos niños, valiéndose de los procesos cognitivos ya en curso y, sobre todo, para crear oportunidades para todos aquellos que, por su origen social, ya están, todavía muy jóvenes, condenados al fracaso.

Referencias bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Lei nº 12.796. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abril de 2013.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Alfabetização e letramento: o que será que será. In: _____. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

_____. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. In: *Videtur* 29. Porto: Mandruvá, 2005. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em 22/fev/ 2018.

_____. Quando se inicia o processo de alfabetização? In: *International Studies on Law and Education* 15, São Paulo: Mandruvá, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em 20/fev/2018. Acesso em 14/dez/2017.

_____. Sentido da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. A. S. (orgs.) *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: UNESP, 2014.

FERREIRO, E. Deve-se ou não se deve ensinar a ler na pré-escola? Um problema mal colocado. In: _____. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

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

GERALDI, W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (org.) *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011, p. 13-31

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LUCAS, M. A. O. F. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008. 322 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MALUF, M. R. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 26, p. 133-144, abr., 1987.

MOWAT, J. M. *Marie Clay's Reading Recovery: a critical review*. Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies. Faculty of Education of Manitoba. March, 1999. Disponível em: www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0006/MQ41749.pdf. Acesso em 14/dez/2017.

PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e história de la ciencia*. México: Siglo XXI, 1982.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 20, jul/out, 2009.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b. p. 89 – 113.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. La pre historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000.

_____. *Psicologia pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

Recebido para publicação em 23-02-18; aceito em 15-03-18