

O LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PENSANDO OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Amanda Czernisz Barbosa¹

amanda.czernisz@hotmail.com

Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS²

regina.souza@ufms.br

Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Infância/Teoria Histórico-Cultural – GEPLI/THC

RESUMO

O presente trabalho é resultado dos estudos realizados no curso de Pedagogia - Licenciatura e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Infância/Teoria Histórico-Cultural - GEPLI/THC da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, que se concretizou com a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Tivemos por objetivo analisar as estruturas curriculares dos Cursos Pedagogia de algumas universidades no município de Campo Grande – MS, a fim de verificar se existem disciplinas que contemplam os aspectos teóricos da concepção de letramento, sua importância na formação do/a professor/a que atua na Educação Infantil, bem como algum ponto de referência da pré-história da linguagem escrita abordada na teoria histórico-cultural. Esse conceito vem articular-se, neste estudo, por considerarmos que a criança tem uma experiência com a escrita muito antes de adentrar uma instituição educativa. Além disso, nas práticas sociais, na relação com o outro, as crianças apropriam-se desse mundo letrado desde o seu nascimento, com o seu olhar, com o seu significado, que passa por movimentos do mundo infantil, tais como gestos, brinquedos, desenhos, riscos e rabiscos, chegando até a escrita convencional das palavras. Consideramos importante esse olhar para as questões da apropriação da linguagem oral e escrita, por ser um sistema de signos complexo, mas o/a professor/a que tenha passado por uma formação que entenda as especificidades e singularidades da infância pode propiciar à criança a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio de momentos lúdicos, significativos e criativos na articulação com as práticas sociais da leitura e da escrita. Para realização da pesquisa utilizamos-nos dos pressupostos teóricos do enfoque histórico cultural de Vigotski (1991, 1995, 1998, 2001 e 2010) para entender os processos de apropriação da linguagem oral e escrita. Quanto ao conceito de letramento na formação de professores/as, foi articulado com base nas discussões de Almeida (2011); Espíndola (2011); Soares (2009); Souza (1999, 2006, 2008, 2011); Kleiman (1995); entre outros. Apoiamo-nos no enfoque do materialismo histórico-dialético utilizado por Vigotski em suas pesquisas. Ao final deste estudo, podemos constatar que o letramento tem o seu espaço nas estruturas analisadas, no entanto, nas análises das ementas e dos planos de ensino, encontramos apenas uma universidade que tem a Educação Infantil como articuladora dos estudos; as demais estão voltadas para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda podemos destacar que uma das universidades contempla, no plano de ensino, os estudos da pré história da linguagem escrita enfatizada na teoria histórico-cultural. A partir dessa construção, pretendemos abrir as discussões para o campo do letramento e sua importância para a formação do/a professor/a de Educação Infantil, para que possamos oferecer às crianças o contato com os diferentes gêneros textuais, evidenciando que a apropriação da leitura e escrita deve estar permeada de sentido e significado para as crianças.

Palavras-Chave: Letramento; Formação de professores/as; Educação Infantil.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal – Corumbá, MS, bolsista CAPES. Supervisora do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC/MEC/UFMS, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Infância/Teoria Histórico-cultural/GEPLI/THC/LATTES/UFMS.

² Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Ciência Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Coordenadora Geral do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC/MEC/UFMS, Coordenadora/Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Infância/Teoria Histórico-cultural/GEPLI/THC/LATTES/UFMS.

O presente artigo é resultado dos estudos realizados no curso de Pedagogia - Licenciatura - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, tivemos por objetivo analisar as estruturas curriculares dos Cursos Pedagogia de algumas universidades em Campo Grande – MS, a fim de verificar se existem disciplinas que contemplam os aspectos teóricos da concepção de letramento, sua importância na formação do/a professor/a que atua na Educação Infantil, bem como algum ponto de referência da pré-história da linguagem escrita abordada na teoria histórico-cultural.

O interesse pela temática surgiu nas aulas da disciplina Infância e Letramento, oferecida no primeiro semestre do curso, quando fomos convidadas a escrever o nosso memorial escolar e a relembrar a nossa alfabetização. Fomos alfabetizadas mecanicamente, com a repetição das letras e suas formas, por meio de pontilhados e atividades mimeografadas, que não nos levavam a pensar, mas apenas a repetir, repetir, copiar e copiar o que a professora “transmitia”.

O interesse confirmou-se em outras disciplinas que nos levaram a observar o cotidiano das instituições de Educação Infantil e constatamos que a maneira pela qual fomos alfabetizadas ainda permanece presente nas instituições: apenas a cópia pela cópia, sem um sentido e significado para as crianças. Desse contexto, algumas perguntas emergiram: Essa prática deve-se a quais fatores? Será que as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia, em instituições públicas ou privadas, contemplam disciplinas que ofereçam aos/às acadêmicos/as aspectos teóricos do letramento pertinentes à formação do/a professor de Educação Infantil?

Com os estudos no Curso de Pedagogia, articulados à nossa alfabetização (resgatada e analisada na disciplina de Infância e Letramento) e à nossa experiência como estagiária de dois cursos de formação de professor/a (um inicial e outro de formação continuada), delimitamos nosso objeto de estudo e levantando as questões norteadoras do nosso estudo, a que procuramos responder por meio da pesquisa realizada:

- Qual o lugar do letramento nos cursos de Pedagogia de instituições públicas e particulares no município de Campo Grande-MS?
- As estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia alvo do nosso estudo contemplam aspectos teóricos de letramento para a formação de professor/a de Educação Infantil?

A partir dessa construção, pretendemos abrir as discussões para o campo do letramento e sua importância para a formação do/a professor/a de Educação Infantil, para isso organizamos o artigo em três momentos: No primeiro tópico apresentamos uma síntese da história do Curso de Pedagogia, dos documentos oficiais até a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em 2006, no segundo abordamos nossa escolha teórica, a perspectiva histórico-cultural, e, pautadas nas ideias de Vigotski, na busca de uma articulação entre a pré-história da linguagem escrita e o termo “letramento”, apresentando a importância de o/a professor/a, desde a sua formação inicial, entendendo os processos de apropriação da linguagem oral e escrita e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena e por fim o resultado da investigação das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia de duas Instituições públicas e uma de caráter privado oferecidas no município de Campo Grande/MS.

Aspectos teóricos da formação de professores/as: um passeio pela história da Pedagogia

Nossa proposta aqui é discutir a história da formação de professor/a no Brasil, mas não temos a pretensão de fazer uma linha histórica linear, porque já existe um número razoável de estudos e pesquisas que realizaram tais atividades. Vamos realizar um recorte das especificidades da formação para delimitar nosso objeto de estudo – a presença do letramento na formação de professor/a de Educação Infantil.

Os cursos específicos para a formação de professores/as são inaugurados no final do século XX, quando aparece a preocupação com a formação de professores/as em cursos específicos, pois, até então, de acordo com Gatti (2011), esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, e não se tinha um espaço exclusivo para a formação em nível superior.

Vemos, no entanto, no Brasil, o surgimento da profissão professor/a com a ocupação de religiosos no país, ainda no período colonial. A definição de uma instituição destinada ao preparo para atuação de professores só ocorreria à época do Império, com as Escolas Normais. Segundo Tanuri (2000, p. 63), emergia a preocupação de:

[...] não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

Como podemos verificar na afirmação acima, embora as Escolas Normais encontrassem algumas dificuldades quanto aos docentes com uma preparação deficiente e ambientes precários, foi por volta do final dos anos de 1920 que se se ampliaram em duração e nível educacional. Foi um período de mudanças políticas e econômicas no país; o movimento da Escola Nova³ ganhava força, e várias mudanças foram implementadas no sistema educacional brasileiro.

Mas foi no final da década de 1930, com o decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que o curso de Pedagogia foi instituído junto à organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, momento em que ocorreu sua padronização. De acordo com Saviani (2007, p. 39): “O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos outros cursos das demais seções da faculdade”. No esquema 3+1, o curso de bacharel era para quem cursasse os três anos em conteúdos específicos da área, e, para atuar como licenciado, era preciso cursar mais um ano, com disciplinas como didática e práticas de ensino. (SAVIANI, 2007)

Dessa forma, foram definidos currículos plenos, e, para o curso de Pedagogia, foi previsto, segundo Saviani (2007, p. 39):

- 1º ano: Complementos de matemática, história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar, educação comparada; filosofia da educação.

Vimos, nesse contexto, que as disciplinas da área de psicologia são as únicas que aparecem nas três séries; a história da educação e administração escolar, em duas séries; às outras disciplinas, reservava-se um ano de estudo.

A disciplina Didática, ainda segundo Saviani (2007), “compunha-se das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.” Assim, àqueles que cursaram o bacharelado, bastava cursar didática geral e didática especial.

³ A Escola Nova teve ascensão no Brasil na década de 1920 e seu principal representante foi Anísio Teixeira. Tal movimento preocupou-se com a mudança do ensino tradicional.

Esse modelo prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir daí, um novo regulamento decorre do Parecer nº. 251, que efetuou poucas alterações na então estrutura de 1939.

Outro marco legal do Curso de Pedagogia foi o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252, de 11 de abril de 1969, com a autoria de Valnir Chagas, que tratou de fixar um currículo mínimo e a duração do curso, abolindo bacharelado. Esse parecer concebe que a profissão de professor/a é uma só: a educação. E essa formação pode ser reunida em um só curso, com uma base comum e outra com diferentes modalidades, mas, para alcançá-la, o candidato deveria comprovar experiência no magistério, regulamentada apenas no Parecer do CFE nº. 867, de 1972.

Durante a década de 1970, com a aprovação da LDB nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, vários dispositivos foram criados para regulamentar a reforma do sistema de ensino. Valnir Chagas organizou inúmeras indicações para transformar o Curso de Pedagogia, dentre elas a visão de transformá-lo em estudos superiores de educação e, durante o ano de 1976, com o parecer nº. 70/1976, tivemos a tentativa de extinção do curso de Pedagogia para a preparação de especialistas da educação.

Assim, a década de 1980 foi marcada pelo início de busca de identidade do curso. Algumas universidades reformularam os currículos para o oferecimento das habilitações para a Pré-escola e séries iniciais do então ensino de 1º grau, voltando-se para a questão do ensino e da gestão escolar, como explicita Tanuri (2006, p.74): “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista”.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº. 161, que reformulou os Cursos de Pedagogia, tornando facultativo a esses cursos oferecer também a formação para a atuação na 1ª a 4ª série do 1º grau, no entanto as instituições privadas adaptaram-se para oferecer esse tipo de formação apenas no final dos anos de 1980. Desde então, os Cursos de Pedagogia vêm oferecendo formação inicial e continuada de professores para atuarem desde a Educação Infantil (primeiro pré-escola) à Educação de Jovens e Adultos, mas ainda vemos uma diversidade curricular para atender as diferentes habilitações.

Em 1996, com a publicação da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterações foram realizadas no sistema educacional brasileiro, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e assinalada a necessidade da formação do/a professor/a para atuar essa etapa educacional.

Foi, todavia, somente em 2006, após inúmeros debates o Conselho Nacional de Educação, que se aprovou a Resolução nº. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, atribuindo a esse curso a responsabilidade pela formação de professores/as de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, além do ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, e formação de gestores. O documento trouxe ainda avanços para o campo da Educação Infantil no momento em que estabeleceu a importância da formação em nível superior para atuação do/a professor/a da primeira infância. De acordo com Almeida (2011, p. 157):

Várias foram as disciplinas criadas para contemplar conhecimentos voltados aos interesses e necessidades das crianças, na concepção dos adultos. Mas não podemos deixar de destacar que os cursos, de modo geral, sempre estiveram mais voltados a uma perspectiva de escolarização das crianças do que à valorização da infância enquanto grupo geracional que apresenta peculiaridades muito próprias que se difere de outros grupos geracionais como, por exemplo, dos adolescentes, jovens e adultos.

Desse ponto de vista, o Curso de Pedagogia, ao longo de sua trajetória, baseou-se no modelo técnico, e, para a formação, somente era necessário que o/a professor/a dominasse os conteúdos e as técnicas para sua transmissão. Um caminho foi trilhado sem que se tenha alcançado uma combinação ideal à formação do/a pedagogo/a. Esse percurso não foi fácil, mas marcado por decretos e portarias, na busca da melhoria do Curso de Pedagogia, que, até 1968, visava à formação voltada do pedagogo generalista.

É fato que hoje a formação de professores/as tem sido alvo de debates, que no âmbito dos estudos acadêmicos propriamente ditos, quer no das políticas públicas, cujo funcionamento é de responsabilidade do Ensino superior, especificamente dos cursos de licenciatura, conforme previsto no art. 62 da LDBEN 9.394/1996.

Embora a LDBEN abra uma brecha para a formação inicial em nível médio, movimentos como a ANFOPE, ANPAE, ANPED e acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia têm lutado junto aos órgãos responsáveis para que essa formação ocorra em nível superior, no curso de Pedagogia.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares, tivemos um novo avanço ao cenário, no entanto sabemos que, a cada coordenação que passa pelo curso, uma diferente interpretação é dada a elas e mudanças consideráveis são realizadas nas estruturas curriculares.

No próximo tópico apresentamos o referencial teórico que sustenta nossa pesquisa e que se pauta na teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, trazendo conceitos que consideramos importantes na formação do/a professor/a da primeira infância.

O/A professor/a de Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural: trilhando o caminho da cultura escrita

Neste tópico, partimos dos postulados da teoria histórico-cultural pautados, especificamente, nas ideias de Vigotski, a fim de entender o papel do/a professor/a na educação da primeira infância.

Os estudos de Vigotski consolidam-se no Brasil a partir de meados da década de 1980, ganhando espaço no campo educacional, segundo Duarte (2001, p. 31): “el numero de libros que llevan el nombre de Vigotsky en su título em Brasil ya es suficientemente considerable, toamndo em cuenta trabajos de autores nacionales y traducciones de autores extranjeros”. Por esse motivo, pretendemos a partir da leitura deste importante autor abrir uma discussão sobre o papel do/a professor/a como mediador/a do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a pré-história da linguagem escrita articulada ao conceito de letramento.

Para compreender as contribuições de Vigotski na área da educação, é preciso primeiro que se entendam as teorias existentes sobre o psiquismo humano, em especial as que estavam em destaque na época em que o autor propôs sua teoria. São elas a teoria inatista e teoria ambientalista, que revelam diferentes modos de explicar como o indivíduo aprende e desenvolve sua inteligência, e as possibilidades educativas, marcadas pelo contexto histórico em que foram criadas.

A teoria inatista baseia-se nas capacidades do indivíduo (valores, comportamento, pensamentos), afirmando que elas são inatas, prontas desde o nascimento, dependendo apenas do amadurecimento para manifestar-se. Segundo Rego (1995, p. 86), “Essa perspectiva pode trazer uma série de comprometimento ao aspecto pedagógico, à medida que entende que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas.” De acordo com essa concepção, o ensino só pode ocorrer quando a criança estiver amadurecida para aprender. Assim, o papel do/a professor/a restringe-se a respeitar as diferenças individuais das crianças, esperando que os processos maturacionais ocorram.

Pensando nesse processo para o cotidiano na Educação Infantil, percebemos que, por um longo período, as práticas com as crianças pequenas foram pensadas via teoria inatista, lembrando um ditado popular: “filho de peixe, peixinho é”. E podemos afirmar que ainda hoje encontramos práticas que contemplam tal concepção, justamente por entenderem que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança precisa apenas aguardar a maturidade, ter a idade certa para determinadas atividades, pois haveria um “tempo certo” para realizar determinadas atividades.

Já a concepção ambientalista, como o próprio nome já diz, inscreve o ambiente como responsável pela constituição das características do indivíduo; a experiência é a fonte do conhecimento e determina o comportamento. Nessa concepção, a criança é uma folha de papel em branco, e o/a professor/a é o transmissor/a do conhecimento, aquele/a que detém o poder do conhecimento. Assim, tais pressupostos deram suporte para a pedagogia tradicional, pois a aprendizagem confunde-se com a memorização dos conteúdos, a repetição de exercícios e cópias, estimuladas por recompensas e elogios.

Na Educação Infantil, tais pressupostos continuam tendo espaço no cotidiano das práticas de alguns/mas professores/as, por terem-nos como referência de formação, muitas vezes subestimando a capacidade e diversidade da criança de seus conhecimentos, advindos desde o nascimento, a partir das relações vividas por eles/as junto a sua família ou às pessoas responsáveis por sua sobrevivência.

Com base em nossos estudos, acreditamos que a criança não é uma folha de papel em branco, como destaca a teoria associacionista/ambientalista, muito menos uma esponja que vai absorvendo os conteúdos transmitidos pelo/a professor/a. A criança tem uma experiência de vida determinada por seu meio social, cabendo ao/à professor/a uma função ímpar: mediatizar e organizar esse meio para que a aprendizagem tenha sentido e significado para criança, tomando a experiência pessoal a base do trabalho pedagógico.

Partindo dessa perspectiva, a teoria histórico-cultural compreende que o homem constitui-se nas e por meio das relações sociais, portanto é um indivíduo sócio-histórico-cultural, como explicita Souza (2006, p. 61):

Sócio porque vive em sociedade, relaciona-se com o outro, auxiliando e sendo auxiliado, a partir das mediações vivenciadas. [...] Histórico, porque o sujeito vive em um momento histórico; ao nascer, já possui uma história acumulada de gerações passadas e consegue, no decorrer da vida, viver seu presente, olhar o passado e planejar o futuro. [...] Cultural é um termo que precisa ser compreendido na própria matriz teórica de Vigotski, porque fazemos parte de uma cultura, somos

reflexos de nossa educação, costumes e formação e, de acordo com as bases marxistas, o homem modifica a natureza, com a sua inteligência, e ao mesmo tempo modifica-se no decorrer dessas transformações.

Concordamos com a autora quanto a nossa constituição como seres sócio-histórico-culturais, especialmente quando pensamos na aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Conseguimos visualizar tais relações no percurso da apropriação do conhecimento, articulando as experiências do outro com o seu olhar e seu significado. Tais relações são propulsoras do conhecimento.

Neste momento, pretendemos fazer uma relação entre a pré-história da linguagem escrita e o letramento, mostrando que a aprendizagem da linguagem escrita tem uma história, parte do contexto social e é construída culturalmente com a criança.

Na aprendizagem da linguagem escrita devemos prestar atenção nas formas como o/a professor/a apresenta para as crianças tal linguagem. Vygotsky (1995, p. 183) há muito tempo já nos alertava sobre o ensino mecânico da escrita:

Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico restringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito. El mecanismo de la lectura se promueve hasta tal punto que el lenguaje escrito como tal queda relegado, por lo cual la enseñanza del mecanismo de escritura y de lectura prevalece sobre la utilización racional de este mecanismo.

Essa importante realidade constatada por Vigotski é imprescindível para compreendermos como se dá o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças. Nosso ponto de partida é descobrir como se dá essa pré-história da linguagem escrita a partir da teoria histórico-cultural.

Esse processo envolve aspectos históricos, pautados na tendência tradicional, segundo a qual o/a professor/a era o/a detentor/a do saber e deveria transmitir os conteúdos para as crianças por meio de cópias, exercícios de prontidão, vai e vem de treinos motores, entre outros. A compreensão, o sentido e significado, quando existiam, ficavam em segundo plano; o importante naquele momento era desenvolver a capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita: “Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores.” (VIGOTSKI, 1998, p. 140).

Podemos perceber que, de acordo com a afirmação de Vigotski, o/a professor/a impõe às crianças ver o mundo fora de sua vida e à maneira dos adultos,

ensinando mecanicamente a escrita, “transmitida” pelos detentores do saber – o/a professor/a. Assim como expõe Ostetto (2008, p. 81):

Apagam tudo e pintam tudo de cinza, quando utilizam a cópia, o desenho mimeografado, os exercícios de prontidão. Ai! Que imaginação! Há tantas cores por aí, na natureza, tantas brincadeiras e folguedos pelas ruas, variedades imensas de movimentos, sons, formas e desenhos no mundo, como não os vejo? Ah por onde eu passei, pintaram tudo de cinza.

A triste constatação da autora ainda prevalece nas instituições de Educação Infantil, em que o encantamento, a fantasia e as brincadeiras são deixadas de lado, pois o importante agora é ensinar a ler e a escrever; afinal de contas, as crianças do século XXI são seres diferentes das de séculos atrás, são mais falantes, imaginativas, ativas, por isso podem e devem ler e escrever muito antes dos 6 anos. Mas será isso mesmo?

Sabemos que a escrita é um sistema complexo de signos e símbolos que estabelecem relações entre si, e o domínio desse sistema não pode ser obtido de maneira meramente mecânica, como se depositássemos nas crianças os conteúdos. Devemos conduzir os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira que elas entendam esse processo, e não apenas busquem um produto final, de acordo com Ostetto (2012, p. 98):

É preciso lembrar que a escrita, antes de estar no espaço educacional, seja na escola ou na educação infantil, está no mundo, e as crianças estão desde cedo em contato com elas, uma vez que interagem com livros, revistas, comerciais, produtos, brinquedos... Então por que lhes recusar a oportunidade de ler e escrever o mundo em que vivem? Ou, ainda, por que determinar em que momento isso pode acontecer?

Aqui destacamos a importância do papel do/a professor/ mediador/a, pois o ensino da leitura e escrita deve ser organizado de maneira que se torne necessário às crianças; deve ser algo de que as crianças necessitem, que seja relevante para a vida delas e cujo uso e função social elas compreendam. Outro ponto que Vigotski (2008) deixa claro é que a escrita deve ser ensinada naturalmente; não deve ser imposta, com a repetição das letras e suas formas, que não fazem sentido algum para a criança.

Aliamos tais proposições com o termo letramento, um conceito apresentado nos meados de 1980 ao nosso vocabulário, tendo uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e escrita. Segundo Soares (2009, p. 44):

[...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

Dessa maneira, acreditamos que as crianças, desde o seu nascimento, as crianças entram em contato com diversos símbolos e signos da linguagem escrita no seu cotidiano, tais como rótulos, letreiros, cartazes, placas, livros, entre outros, e nesse contato vão apropriando-se desse mundo. Mesmo não sendo alfabetizadas, elas interagem com tudo que possa ter um significado para a linguagem escrita. Conforme pondera Soares (2009, p. 24):

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é de certa forma, *letrada*. (grifo da autora).

Gostaríamos de destacar que não estamos aqui defendendo a não alfabetização, mas que a criança pequena não precisa ser condenada a uma sala de aula, com carteiras universitárias, com lápis e borracha e ser corrigida em seus “erros”. Tanto Vigotski como os/as estudiosos/as das questões de letramento mostram que o aprender a ler e escrever não necessariamente devem coincidir com codificar e decodificar a escrita, mas compreendê-la em toda sua essência, nos momentos mais variados da vida da criança, assim como aponta Espíndola (2011, p. 13):

[...] precisamos então formar professores [...] com condições de realizar as duas tarefas [...]: poder ensinar a escrita como uma tecnologia que como tal demanda determinadas técnicas e, também, fazer que os aprendizes da técnica possam estar inseridos em contextos letrados e entendam a leitura e a escrita como práticas sociais que são.

Nas instituições de Educação Infantil, isso muitas vezes não é levado em consideração no planejamento dos/as profissionais que são responsáveis por essas crianças. Nesse sentido, aliamos o conceito de letramento à pré-história da linguagem escrita, pois acreditamos que podemos “[...] ensinar a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1991, p.134) a partir do trabalho integrado com as concepções da tríade cuidar-educar-brincar, pois é nessa etapa que vamos proporcionar às crianças o contato com as diversas linguagens e, para o nosso estudo em especial, a linguagem oral e escrita, com os diversos gêneros textuais, em um ambiente lúdico e divertido. Sejam nós, professores/as, o elemento mediador desse processo.

Ao fazermos essa articulação da pré-história da linguagem escrita ao letramento, permitimo-nos compreender que as práticas sociais da leitura e escrita podem e devem

ser o trabalho que o/a professor/a propicia às crianças da Educação Infantil, oportunizando o contato com os vários tipos de linguagens escritas e orais, tais como livros infantis, receitas culinárias, bulas de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos. Enfim: contato com tudo que lemos e que faz parte do nosso cotidiano, assim como postula a concepção de simbolismo da escrita de Vigotski. Devemos partir dos conhecimentos que as crianças já possuem, considerando seu contexto social, e trabalhar com a função social da escrita, como algo que tenha sentido e significado para as crianças, assim como aponta Souza (2008, p. 277): “Identificando toda manifestação de leitura e de escrita da criança como algo singular e mediado de significado”. Essas linguagens permeiam a vida das crianças desde seu nascimento e são de suma importância para sua relação com o mundo, que é letrado.

Assim, buscar a presença das questões de letramento nos cursos de Pedagogia – formação do/a professor/a de Educação Infantil – se faz necessário para subsidiar os profissionais que estarão ao lado da criança de 0 até 6 anos nas instituições infantis. Falamos de “profissionais” porque, no curso de Pedagogia, formam-se não só professores/as, mas também coordenadores/as, diretores/as, equipe de secretaria de educação, entre outros “profissionais de educação”.

O espaço do letramento nos cursos de Pedagogia: a pesquisa em ação

Relatamos resultados da análise das estruturas curriculares dos Cursos de Pedagogia de algumas universidades do município de Campo Grande-MS, em busca de aspectos teóricos sobre o letramento ali contemplados (ou não), em que pese o fato de o termo vir sendo usado há pouco mais de quinze anos no cenário brasileiro, consideramos que esse conhecimento deva fazer parte do currículo dos cursos formadores de professores/as que atuarão na educação da infância, seja na Educação Infantil, seja nos Primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nosso intuito foi de analisar quatro universidades, duas públicas e duas particulares, do município de Campo Grande – MS. Primeiramente, realizamos uma pesquisa das universidades e suas coordenações: Universidade A, Universidade B, Universidade C, Universidade D. Entramos em contato via e-mail e telefone e, das quatro universidades, apenas três nos deram retorno positivo.

Com a realização da pesquisa de campo, deparamos com algumas dificuldades. Uma das universidades escolhidas, embora se interessasse em participar da pesquisa, não disponibilizou o Projeto Político Pedagógico do Curso, o que nos levou a duas

alternativas: diminuir a quantidade de universidades ou convidar outra universidade. Optamos pela segunda: convidamos outra universidade, Universidade E, para a nossa pesquisa, mas não conseguimos autorização para realizar a análise dos documentos dessa instituição, razão por que os dados foram levantados em duas instituições públicas, uma de âmbito federal e outra estadual, e uma particular.

Ao retomarmos as questões iniciais, podemos constatar que conseguimos responder a elas, talvez não na sua plenitude, retomemos aqui as questões:

- Qual o lugar do letramento nos cursos de Pedagogia de instituições públicas e particulares no município de Campo Grande-MS?
- As estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia alvo do nosso estudo contemplam aspectos teóricos de letramento para a formação de professor/a de Educação Infantil?

Podemos afirmar que as três universidades têm contemplado, em suas estruturas, disciplinas que se ocupam dos aspectos teóricos pertinentes ao letramento, embora em uma delas, Universidade B, isso não esteja explícito no nome da disciplina.

Quanto à segunda pergunta, percebemos que, na Universidade B e Universidade C, se atentarmos somente para as ementas, as disciplinas estão voltadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, aliados à alfabetização, à decodificação e codificação da linguagem escrita. Só percebemos a presença da Educação Infantil quando participamos como monitora voluntária de ensino na Universidade A, ao analisarmos o plano de ensino, pudemos ver uma ação de formação que considera o letramento na educação das crianças pequenas.

Ao final deste trabalho, temos clara a importância do letramento na Educação Infantil, cabendo ao/a professor/a entender esse processo, trabalhando com a mediação como ferramenta do trabalho pedagógico; é imprescindível que entenda a criança como ser social, histórico, único e em pleno desenvolvimento. Por essas razões e para não repetirmos os processos pelos quais passamos em nossa alfabetização, com a mecanização da leitura e escrita, que não nos levava a pensar, mas apenas a memorizar, defendemos a presença do letramento nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Nós, como professores/as da primeira infância, precisamos mais que ensinar as letras; devemos levar as crianças a entender o seu uso e sua função, e não a vê-las como palavras engavetadas. Precisamos ouvir as palavras do profeta gentileza e não aprisionar

as crianças a um mundo cinza coberto de tinta fresca⁴. Estas são metáforas para pensarmos a prática pedagógica em uma Educação Infantil coberta de significados, de ambientes coloridos, oportunizando o contato com as diversas linguagens, permeada pela tríade cuidar-educar-brincar, mediada pela ação do/a professor/a.

Ao finalizarmos este estudo, uma certeza nos vem à mente: a de que não está concluído. Ao contrário, muito ainda há para se pesquisar, discutir, escrever e analisar, mas, no escopo daquilo que nos propusemos, conseguimos chegar a algumas considerações. Deixemos para próximos estudos o preenchimento das reticências que ficaram nesse percurso e a materialização de cenas que (ainda) não foram escritas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A.. Educação da infância e desenvolvimento sustentável: Territórios para formação de professores. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida (Orgs.). **Desenvolvimento e sustentabilidade**: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011, v.1, p. 155-168.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

DUARTE, Newton. En defensa de una lectura marxista de lá obra de Vigotsky. In GOLDER, Mario (comp). **Vigotsky, psicólogo radical**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2001. p. 23 – 50.

ESPINDOLA, Ana Lucia. O que é importante ensinar a quem ensina a ler e escrever? In: CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). **Desafios da produção e divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **O desenho e a escrita na Educação Infantil**: o letramento em foco. Campo Grande: UFMS, 2007. (monografia)

GOLDER, Mario (comp). **Vigotsky, psicólogo radical**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2001.

⁴ Referência à música “Gentileza”, composição de Marisa Monte, do CD Memórias e declarações de amor (2000).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores:** Autoria e transgressão. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores/as. 5 ed. Campinas: Papirus, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Minas Gerais: Autêntica 2009.

SOUZA, Regina A. M. de. **A mediação pedagógica da professora:** o erro na sala de aula. Campinas: UNICAMP, 2006. (Tese de Doutorado)

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na Educação Infantil: "Quem tem medo do Lobo Mau...". **Revista Inter-ação** (Goiânia), v. 33, p. 265-279, 2008a.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 6, p. 61- 88, 2000.

TANURI, Leonor Maria. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores** - Artes e Técnicas - Ciências e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semeonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II.** Madri: Visor, 2001.