

# LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DO PRÉ- ESCOLAR DE OURO PRETO-MG<sup>1</sup>

## LITERACY AND ALPHABETIZATION IN CHILD EDUCATION: CONCEPTIONS AND EDUCATION PRACTICES OF KINDERGARTEN TEACHERS IN OURO PRETO – MG

Letícia Aparecida de Oliveira Silva<sup>2</sup>  
Renata Rena Rodrigues<sup>3</sup>

### 1. RESUMO

As exigências atuais de alfabetização reivindicam a formação de sujeitos que saibam, além de ler e escrever, fazer uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais. Logo, este artigo, resultado do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização, discute essas práticas apresentadas por educadoras do pré-escolar da cidade de Ouro Preto, MG. Buscou-se conhecer a concepção das referidas educadoras acerca da alfabetização e do letramento, além de analisar suas considerações em relação às próprias práticas, visando favorecer o desenvolvimento desses processos. Valendo-se das pesquisas bibliográfica e descritiva, foram levantados os dados pertinentes por meio de entrevista semiestruturada gravada. Entrevistaram-se quatro educadoras que lecionavam na pré-escola de duas instituições de ensino da cidade. As análises evidenciaram que, em suas práticas, essas educadoras trabalhavam a alfabetização de modo sistemático e intencional, enquanto o letramento era favorecido tanto de maneira intencional quanto não intencional.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Alfabetização. Letramento.

### 2. ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Proveniente do trabalho de conclusão do curso de Especialização da primeira autora em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del Rei.

<sup>2</sup> Especialista em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del Rei, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e coordenadora da Creche Pedro Aleixo/SME/PMOP (let\_ufv@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João Del Rei, Especialista em Linguística Aplicada e Literatura Comparada, graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e prof<sup>a</sup>. do Colégio de Aplicação (COLUNI) da UFV (renatarenna@yahoo.com.br).

The present demands on alphabetization have asked the formation of individuals who, beyond reading and writing, use these skills according to the social necessities. Then, this paper, fruit of one conclusion course requisite on specialization on practices of alphabetization and literacy, have discussed these presented practices by teachers from pre-school phases in the town of Ouro Preto-MG. It was proposed knowing the conception of the referred teachers about the alphabetization and the literacy as well as their considerations about their proper practices targeting the improving the development of these processes. Using descriptive and bibliographical researches, the pertinent data were raised through one semi-structured and recorded interview. Four teachers who work in two pre-school institutions of this town were interviewed. The analyses have evidenced that, in their practices, they work the alphabetization systematically and intentionally, the literacy is supported both intentionally and non-intentionally.

**Keywords:** Children education. Alphabetization. Literacy.

### **3. INTRODUÇÃO**

A educação infantil atualmente se orienta por uma função pedagógica. Nesse contexto, entende-se que essa etapa da educação básica desempenha papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças. Isso porque esse é um processo de construção de conhecimento inerente à infância, não podendo ser ignorado pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, devem-se considerar as contribuições tanto da creche quanto da pré-escola ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento de seus alunos. É indiscutível a atuação do educador infantil de modo a contribuir para a formação de sujeitos que saibam ler e escrever com autonomia, isto é, capazes de fazer o uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais. Em vista disso, esta investigação se desenvolveu em torno da temática das práticas de letramento e alfabetização na educação infantil, de modo específico, nos anos finais dessa etapa de ensino, isto é, na pré-escola.

A educação infantil desempenha papel efetivo, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças aprendizagem de novas formas de expressão. Nesse contexto, se

há a valorização de sua realidade e de seus conhecimentos prévios, o aprendizado das técnicas de leitura e escrita é, sem dúvida, beneficiado.

Na pré-escola, o trabalho direcionado ao processo de aquisição das referidas técnicas se realiza de modo mais evidente e sistemático, por isso a opção nesta investigação por essa etapa da educação infantil.

Concomitantemente com essas práticas direcionadas à alfabetização vivenciadas na pré-escola, as crianças estão rodeadas de eventos de letramento nas diversas esferas da vida social. Nas instituições educativas, essas ações podem ser vivenciadas em maior ou menor grau, dependendo do trabalho da educadora, isto é, caso ela considere relevante propiciar condições para a promoção do desenvolvimento não apenas da alfabetização, mas também do letramento. Assim, cabe refletir: em que medida educadoras da pré-escola consideram favorecer o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento de seus alunos?

Com o intuito, então, de refletir em torno dessa questão, este estudo teve como objetivo geral discutir práticas apresentadas por educadoras do pré-escolar de uma instituição privada e de outra pública da rede municipal de ensino da cidade de Ouro Preto, MG, direcionadas ao desenvolvimento dos processos de letramento e alfabetização de seus alunos.

De modo mais específico, buscou-se conhecer a concepção dessas educadoras acerca dos processos de alfabetização e letramento. Além disso, procurou-se analisar, brevemente, suas considerações em relação às próprias práticas, de modo a favorecer o desenvolvimento do letramento e da alfabetização nessa etapa de ensino.

Para isso, então, utilizaram-se a pesquisa bibliográfica e a descritiva como instrumentos metodológicos, constituindo assim uma investigação de análise qualitativa. A pesquisa bibliográfica é relevante para ampliar a compreensão a respeito da problemática em questão e, com isso, conhecer o referencial teórico sobre o assunto pesquisado.

A pesquisa descritiva, por sua vez, aliada à pesquisa bibliográfica auxilia, através de instrumentos e técnicas adequados, a obtenção de uma resposta para a problemática em questão ou a aproximação dela. Empregou-se como recurso de levantamento de dados a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista, de acordo com Triviños (1987 *apud* MANZINI, 2004), “[...] favorece não só a descrição dos

fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Assim, essa entrevista favorece a interação entre o pesquisador e o entrevistado, além de permitir que as informações surjam de forma mais livre.

Após a elaboração de roteiro com perguntas básicas e principais direcionadas ao alcance dos objetivos desta pesquisa, a referida entrevista foi aplicada a quatro professoras, gravada e posteriormente transcrita. Dessas quatro, duas atuavam numa instituição privada e as outras numa instituição pública de ensino, ambas em Ouro Preto, MG. Em cada instituição foi entrevistada uma professora que lecionava no 1º período e outra no 2º período da educação infantil, portanto atuantes com crianças de 4 e 5 anos de idade, respectivamente. São instituições conceituadas na cidade, bem avaliadas pela população quanto à qualidade do ensino, por isso a opção de terem sido escolhidas para esta pesquisa.

O conhecimento em torno de concepções e ações das educadoras do pré-escolar das instituições supracitadas em relação à alfabetização e ao letramento torna-se relevante, uma vez que essas escolas atuavam em contextos diferentes e com clientela distintas. No entanto, não se pretendeu fazer comparação linear, mas angariar dados proeminentes que venham a contribuir substancialmente com a pesquisa.

Vale ressaltar que esta investigação envolveu quatro mulheres educadoras. Elas ilustram parte dos 98,5% das funções docentes na educação infantil ocupadas pelo segmento feminino (RAIS, 2003; MEC/INEP, 2004 *apud* FERREIRA; CARVALHO, 2006). Isso justifica a apresentação no feminino de todas as referências aos profissionais do magistério presentes neste texto.

#### **4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O RECONHECIMENTO DA FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA PRÉ-ESCOLA**

A educação infantil foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9394/96) não só como direito da criança e dever do Estado, mas também como uma etapa da educação básica. Isso significa que não apenas a sociedade e o Estado assumem responsabilidades diante das crianças pequenas, mas também

reconhecem essa etapa de ensino como parte integrante da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira.

Esse documento define na Sessão II, que trata da educação infantil, de seu artigo 29 que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (CURY, 2002, p. 37).

A abrangência da educação infantil reduziu-se às crianças de até cinco anos de idade após a promulgação da Lei n.º. 11.114, de maio de 2005. Ela tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, ampliando-o, obrigatoriamente, para nove anos de duração a todos os brasileiros (BRASIL, 2005).

Com isso, a educação infantil atualmente é oferecida em creches para as crianças de até 3 anos e, em seguida, em pré-escolas para aquelas de 4 e 5 anos de idade.

De acordo com Abramovay e Kramer (1987), a pré-escola apresentou algumas funções, ao longo de sua história. Inicialmente, no século XVIII ela assumiu a função de guardiã, com o objetivo apenas de guardar as crianças órfãs e filhas de mães trabalhadoras. Pouco depois, no século XIX, a pré-escola adotou uma função preparatória. Isto é, cabia à pré-escola compensar “as ‘carências’ e ‘deficiências’ culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das camadas populares”, preparando-as para o sucesso escolar (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987).

Na tentativa de contrapor a essa função da pré-escola, após as críticas feitas aos pressupostos da educação compensatória, inclusive no Brasil, tendo em vista que foi essa concepção de pré-escola que chegou ao nosso país na década de 1970, é atribuída à pré-escola uma nova função. Assim, surgiu a pré-escola com objetivos em si mesma. Nessa nova concepção, a pré-escola deve promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças sem, contudo, definir critérios mínimos de qualidade para o atendimento nas instituições públicas das crianças das camadas populares (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987).

Por fim, essas autoras apresentaram uma função pedagógica para a pré-escola, as quais defendem, além da formação de hábitos, o incentivo à criatividade e à espontaneidade e o desenvolvimento:

De um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegura a aquisição de novos conhecimentos (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p. 35).

Sob essa perspectiva, o trabalho desenvolvido na pré-escola deve ser sistemático e intencional, direcionado à construção de novos conhecimentos, além de ser permeado por condições que eleve a qualidade da educação.

#### **4.1. Alfabetização e letramento: concepções e contribuições da pré-escola para o desenvolvimento dessas habilidades**

A função pedagógica da pré-escola envolve o favorecimento de novas aprendizagens, considerando as crianças como parte da totalidade que as envolve. Todas as atividades desenvolvidas nessa etapa de ensino precedem, de alguma forma, a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita e, sem dúvida, beneficiam o processo de alfabetização.

Nesse sentido:

Se as atividades realizadas na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer em nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p. 37).

A alfabetização é definida por Soares (2004) como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Isto é, de acordo com ela, uma pessoa alfabetizada é aquela que “adquiriu as tecnologias do ler e escrever de modo a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita”. Nesse sentido, tornar-se alfabetizado traz consequências sobre o indivíduo, alterando o seu estado ou condição social, uma vez que “a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística” (SOARES, 2004). O “estado” ou “condição” que o indivíduo ou grupo social passa a ter sob o impacto dessas mudanças é que é designado por letramento (SOARES, 2004).

Sob essa perspectiva, o letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004).

Para Kleiman (1995), o letramento pode ser definido, hoje, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos”.

A alfabetização pode ser entendida, então, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Refere-se ao processo de apropriação e compreensão do sistema de escrita que leva o aluno a ler e a escrever com autonomia. O letramento, por sua vez, refere-se à aprendizagem dos usos sociais das atividades de leitura e escrita, quando assim for exigido em determinadas situações, de modo a atender às necessidades demandadas por elas.

Segundo Soares (2009, p. 7):

Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar, não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra letramento tornou-se necessária.

Esses termos, então, designam ações distintas, mas processos que se complementam, pois, assim como afirmou aquela autora, em 2004:

O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2004).

As atividades de alfabetização e letramento, portanto, diferenciam-se, mas devem se desenvolver de forma integrada. Isto é, o desenvolvimento desses processos se dá por meio de atividades específicas referentes a cada um deles, mas que estejam intimamente vinculados de modo que uma complementa o outro.

De alguma forma, em nossa sociedade que é permeada pela escrita, essas duas atividades fazem parte do contexto de muitas crianças que convivem, em maior ou menor grau, dependendo de seu meio social, com atividades e material de leitura e escrita. Com essa convivência, tanto a alfabetização quanto o letramento são construídos e desenvolvidos antes mesmo de chegarem às instituições de educação infantil.

A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (2001, p. 42-43) afirmaram que:

As atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas e, não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo motoras.

Assim, mesmo não exercitando uma técnica específica de aprendizagem, em seu meio social e cultural as crianças convivem com material escrito e vivenciam experiências de uso da escrita nos mais variados contextos. Com isso, favorecem a construção do conhecimento em torno do código oral e escrito e o seu uso nas diversas ações cotidianas.

Esse contato com a leitura e a escrita, bem como a oportunidade que as crianças têm de vivenciar as suas utilidades e funções nos diversos meios onde se inserem, constitui eventos de letramento. Por isso, favorece o desenvolvimento das habilidades relativas a esse processo, considerando-se não apenas a experiência e o contato com material de leitura e escrita, mas também a mediação entre esses e as crianças.

Ao se referir aos diferentes níveis e tipos de letramento que uma pessoa pode atingir, Soares (2004) afirmou que, tanto em relação à leitura quanto à escrita, esses níveis podem variar de acordo com as necessidades, demandas do indivíduo e do seu meio, além do contexto social e cultural a que pertencem.

Ante o exposto, é fato que, ao ingressarem na educação infantil e, por conseguinte, na pré-escola, as crianças já possuem certo grau de letramento. Em alguma medida, este pode, a partir de então, ser desenvolvido juntamente com as atividades de leitura e escrita que se realizam nessa etapa do ensino, dependendo do trabalho da educadora. Ou seja, do direcionamento dado por ela em sua prática, visando promover condições ao desenvolvimento desse processo.

Essas atividades relacionadas à linguagem escrita desenvolvidas na pré-escola “enriquecem as experiências infantis e possuem significado real para a vida das crianças; elas podem favorecer o processo de alfabetização” (ABRAMOVAY; KRAMER).

A alfabetização, segundo Filho (2009), “é um processo complexo e que não tem idade para acontecer, sobretudo se entendermos que a alfabetização não se dá pelo treino das habilidades de “decodificação” e “codificação” de códigos”. Nesse sentido, a

alfabetização na pré-escola deve considerar a leitura e a escrita como instrumentos culturais, complexos e interligados às diferentes experiências sociais e culturais que permeiam o mundo infantil (FILHO, 2009).

De acordo com esse mesmo autor, é necessário mostrar às crianças a função social da leitura e da escrita, ou seja, a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade. Para isso, o desenvolvimento de algumas atividades que possibilitam inserir as crianças em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens, as quais, automaticamente, as levarão para a linguagem escrita, é essencial na educação infantil e, portanto, na pré-escola.

Diante disso:

Fazer um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de faz-de-conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus, e supermercados e interagir com gibis, livros, poesias. Parlendas, ouvir música, enfim, a interação com as diferentes linguagens é essencial e antecede às formas superiores da escrita (FILHO, 2009, s/p).

De modo geral, esse autor defendeu que, na educação infantil, a leitura e a escrita devem permanecer intimamente relacionadas à oralidade e às experiências culturais das crianças, fazendo que a aquisição do código escrito seja compreendida como atividade de expressão, comunicação e registro de experiências.

Soares (2009) foi ao encontro das afirmações de Filho (2009), afirmando que os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz de conta representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita. Inclusive, atividades presentes nessa etapa de ensino por seu caráter lúdico como a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas e as cantigas de roda constituem passos em direção à alfabetização. Isso porque tais atividades propiciam o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Além disso, quando as crianças de 4 e 5 anos de idade são incentivadas por meio de atividades adequadas e de natureza lúdica num ambiente “no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de materiais didáticos etc.”, elas poderão apresentar evolução em direção ao nível alfabético muito rápido (SOARES, 2009).

Souza (2008), referindo-se ao letramento no contexto infantil, afirmou que o trabalho realizado em sala de aula deve oportunizar aos alunos todo o tipo ou vários tipos de linguagens escritas e orais, como: “livros infantis, receitas, culinária, bulas de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos e tudo que lemos e escrevemos da nossa realidade”, que podem ser caracterizados como atividades de letramento.

De acordo com essa autora, deve-se estimular a criança a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita constituinte do seu meio sociocultural, bem como trabalhar as práticas sociais da leitura e da escrita (SOUZA, 2008). Por isso, desde que as crianças chegam à instituição de educação infantil, deve-se trabalhar o letramento, fazendo que:

As crianças tenham a liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras (SOUZA, 2008, p. 277).

Nesse mesmo sentido, Soares (2009) assegurou que a leitura frequente de histórias para crianças é a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil, uma vez que essa atividade “leva a criança a se familiarizar-se com a materialidade do texto escrito”, além de enriquecer o seu vocabulário e proporcionar o “desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e de estabelecimento de relações entre fatos” (SOARES, 2009).

Ainda de acordo com essa autora, no entanto, para que a leitura de histórias alcance esses objetivos é necessário que ela seja acompanhada por estratégias adequadas de leitura. Além disso, é importante que as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais e a diferentes portadores de texto.

De acordo com o apresentado pelos autores supracitados sobre as atividades que a educação infantil deve contemplar visando desenvolver a alfabetização e o letramento nessa etapa de ensino, é possível perceber a indissociabilidade desses dois processos. Soares (2009) afirmou que:

Na educação infantil devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas sociais da leitura e da escrita: o letramento.

O trabalho realizado na pré-escola deve, assim, considerar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita num processo de inserção no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Isso remete ao questionamento das concepções de alfabetização e letramento das educadoras, pois elas determinam o seu fazer pedagógico e, com isso, a proeminência desses processos na aprendizagem infantil.

Portanto, o letramento e a alfabetização estão presentes nas atividades que permeiam toda a educação infantil, de modo específico na pré-escola. Cabe à educadora infantil perceber a complexidade desses processos, de modo a refletir em sua prática pedagógica sobre a presença desses instrumentos. E, ainda, compreender o trabalho a ser desenvolvido em torno desses processos nessa modalidade de ensino.

#### **4.2. Concepções e práticas de letramento e alfabetização apresentadas por algumas educadoras do pré-escolar de Ouro Preto-MG**

De acordo com o que se pontuou anteriormente, este trabalho tomou como objeto de estudo um grupo de quatro professoras que atuavam na educação infantil de duas instituições de ensino de referência na cidade de Ouro Preto, MG. Em cada instituição foram entrevistadas duas educadoras: uma atuante no 1º período e outra no 2º período dessa modalidade de ensino.

A título de identificação, as envolvidas na investigação foram nomeadas da seguinte forma:

Professora A – 1º período da escola pública

Professora AA – 1º período da escola particular

Professora B – 2º período da escola pública

Professora BB – 2º período da escola particular

Observou-se que, das quatro educadoras entrevistadas, três possuíam formação em nível superior e uma estava em formação (concluindo o curso de Pedagogia). Todas juntavam alguma experiência na educação infantil, uma vez que o tempo de atuação delas nessa modalidade de ensino variava entre 4 e 11 anos.

Tabela 1 - Perfil das educadoras entrevistadas, Ouro Preto, MG

Professoras entrevistadas	Formação	Tempo de atuação como educadora	Tempo de atuação na educação infantil
Professora A	Normal Superior	11 anos	4 anos
Professora B	Filosofia/Pós-Educação Infantil	17 ½ anos	11 anos
Professora AA	Normal Superior/Pós-Psicopedagogia	18 anos	7 anos
Professora BB	Sétimo Período de Pedagogia	10 anos	10 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à concepção das docentes entrevistadas em relação aos processos de alfabetização e letramento, foi possível perceber que todas se sentiram à vontade ao falar do termo alfabetização, ao contrário do letramento, que causou certo intimidamento em algumas.

Todas se referiram à alfabetização com segurança e propriedade, embora se tenha percebido, por parte da minoria, alguma confusão ou, mesmo, a apresentação de uma visão precária sobre esse processo conhecido por todas:

É quando a criança [...] começa, já, a definir seus códigos, seus símbolos. As letras já não são mais símbolos; ela já tem uma visão do que ela tá fazendo. [...] a criança que já está alfabetizada ela já demonstra interesse mais pelo concreto e não [...] por símbolos (Professora AA).

Algumas apresentaram definições bastante abrangentes, abarcando não apenas as habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização, mas também do letramento:

[...] a alfabetização ela se dá [...] quando você tá trabalhando a linguagem com a criança, o vocabulário, [...] a dicção [...] alfabetizar pra mim é isso: ensinar a ler, mas não de uma forma mecânica, mas sim de uma forma prazerosa, [...] bem lúdica [...] (Professora BB).

De modo semelhante, a Professora B apresentou uma visão abrangente sobre esse processo. Para ela, alfabetizar:

[...] seria uma forma de você desenvolver na criança a capacidade pra ler e escrever, entender... aquilo que se escreve, aquilo que se lê, né. Porque não é somente [...] ler e escrever, mas ela saber o que está escrito ali, né. Não seria uma forma mecânica, mas uma forma de entendimento. É... e colocar em prática aquilo que ela lê, tomar uma posição, uma atitude frente ao texto, isso tudo ta incluído na alfabetização (Professora B).

Ao definirem seu entendimento por letramento, as entrevistadas demonstraram, no entanto, insegurança. Percebeu-se que a Professora BB apresentou dificuldades e se confundiu ao expor o que entendia por esse processo.

Essa diferença de letramento de alfabetização que eu tenho um pouquinho de dúvida de como explicar, sabe!? Porque o letramento vai muito das letras, né! Já vem assim da palavra letras mesmo, eu acredito assim. E, o letramento [...] acho que é aquela forma, [...] mecânica de se aprender B com A, BA, né, que é a forma de alfabetização antiga. E hoje a gente já não leva por esse lado, né. De ficar só juntando as letras. A gente faz a criança ouvir. Então eu acredito que o letramento pra mim é isso: é fazer a criança interpretar, fazer a criança escutar [...]. Então ela não só aprende as letras, a ler e a escrever, mas ela aprende também a ouvir (Professora BB).

Notou-se, no entanto, nas falas seguintes que, mesmo apresentando dificuldades para definir seu entendimento por letramento, as demais educadoras entrevistadas apresentaram pontos de vista coerentes a respeito:

Letramento... (pausa) acho que é fazer [...] uso da escrita, né!? A função social da escrita. [...] ele tem há ver com instrumentalizar a criança a usar a escrita na sociedade. [...] o que a criança aprende na escola, não é pra escola, é pra fora. Então é um uso social mesmo da escrita. E da leitura!? Acho que tem há ver também [...] eu acho que a leitura tem há ver com letramento (Professora B).

Falar o quê que é letramento é muito difícil, mas eu entendo que toda criança é letrada. Assim, a vivência dela em casa, se você conta uma história pra criança, através de revistas, livros. Então letramento vem antes da alfabetização. Tem criança que é letrada, mas não é alfabetizada. Então [...] é difícil te falar o quê que é letramento. Eu falo pela vivência das crianças. Tem criança que [...] que tem mais vivência [...] é mais letrada do que outras, mas por quê? Em casa ela tem mais acompanhamento [...] tem mais livros, o pai mostra mais coisas pra ela pra essa área do que outras (Professora AA).

A Professora B demonstrou compreender de forma coerente o letramento. Também a educadora AA evidenciou conhecer esse processo e, além disso, mostrou-se

consciente dos níveis de letramento que um indivíduo pode apresentar. Pois, “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004).

Embora não apresentando definições, a Professora A exemplificou bem o letramento. De acordo com ela, “letramento é... quando eu consigo ir no banco, [...] mexer no computador, [...] ler uma placa de ônibus e saber que ali passa um ônibus. É quando eu consigo decodificar os símbolos sociais (...)”. Ela citou situações da vida real coerentes com a concepção de letramento, visto que nessas atividades prevalece o uso social da leitura e da escrita.

As considerações sobre alfabetização das educadoras citadas, de alguma forma, vão ao encontro das definições de Soares (2004) a respeito desse processo. Essa autora definiu letramento como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, como a aprendizagem do processo de escrita de modo que o aluno seja capaz de ler e escrever de forma autônoma.

Ainda que uma professora tenha se confundido ao se referir ao processo de letramento, as demais, de alguma forma, demonstraram conhecer, mesmo de forma incipiente, esse processo. Suas ideias, portanto, estão em consonância com as definições de letramento apresentadas por Soares (2004) e Kleiman (1995), uma vez que essas autoras o definem como o uso da leitura e da escrita socialmente quando assim for exigido em contextos específicos e para objetivos específicos.

A confusão apresentada pela minoria das entrevistadas em relação ao letramento talvez se deva, entre outras coisas, ao desconhecimento por parte delas quanto ao real significado desse processo e, conseqüentemente, ao trabalho que gira em torno do processo.

No tocante às suas considerações em relação às próprias práticas visando favorecer o desenvolvimento das habilidades da alfabetização e do letramento, todas as docentes entrevistadas afirmaram desempenhar algum trabalho em sala de aula com a intenção de alfabetizar seus alunos.

De acordo com o explicitado por elas, esse trabalho se dá em torno de recursos e metodologias variados. Algumas referiram-se ao estudo das letras do alfabeto pelas quais as crianças são estimuladas a aprender com a escrita do nome de cada uma delas, conforme se observa nas seguintes falas:

Eu trabalho com os meninos fichas de nome, eles já escrevem o nome através da ficha. [...] através do alfabeto, eles já conhecem todas as letras do alfabeto, eles já conhecem o som, algumas crianças já saem sabendo o som das letrinhas, já conseguem escrever algumas palavrinhas (Professora AA).

[...] a gente sempre começa como referência o nome. [...] O trabalho primordial é com o nome [...] Primeiro você tem que trabalhar com a identidade. A partir do momento que trabalha com o alfabeto, já tem o conhecimento do nome, fica mais fácil (Professora A).

Da mesma forma, todas disseram que procuravam desenvolver a habilidade do letramento em seus alunos a partir dos trabalhos na rodinha, com a vivência de mundo das crianças, entre outros (Professora AA). Percebeu-se insegurança em algumas professoras quando se referiam ao trabalho feito em torno do letramento, no entanto elas o faziam de maneira consciente e satisfatória, assim como evidenciado na fala da Professora B:

[...] eu procuro trabalhar sim, até onde eu acredito, acho que de repente me falta alguns elementos pra tá trabalhando isso de forma correta, mas eu tento sim. Saio com eles. A gente sai quando acha alguma coisa que chama a atenção dos meninos, esse cartaz, essa placa. [...].

A Professora BB, entretanto, ao afirmar que procurava desenvolver a habilidade do letramento, descreveu uma atividade trabalhada em sala, na qual focava a formação de sílabas e palavras de forma contextualizada, por meio de uma história.

Esse é um recurso que visa ao trabalho com a alfabetização e, mesmo não sendo essa a intenção, ainda se promove o desenvolvimento do letramento. Isso porque as crianças são postas em contato com as letras do sistema alfabético, além de se envolverem numa atividade lúdica e de escuta de história. Ao explicar como trabalhava o letramento com seus alunos, ela falou disso de maneira bastante clara,

[...] nós fizemos o prédio das sílabas [...]. Nesse prédio das sílabas as casas eram formadas pelas vogais – A, E, I, O, U – e a cada dia uma letra visitava esse prédio. O B visitava o A. Ah! E o B fez uma festa na casa do A. Nossa! E eles cantavam assim BAAAAA!!!! [...]. Não era aquela forma mecânica de ficar BA, BE, BO, BO, BU. Não era isso, mas eles brincavam [...]. A partir desse prédio eles começaram a montar as palavras (Professora BB).

Percebe-se então, nos relatos das educadoras entrevistadas, que ao se referirem sobre suas próprias práticas, todas elas disseram que trabalhavam visando desenvolver a

habilidade da alfabetização e também do letramento em seus alunos. Não se pode desconsiderar o equívoco existente ao se tratar tanto da definição de letramento quanto do trabalho que gira em torno dele. No entanto, a maioria das educadoras pesquisadas demonstrou, através de seus relatos, conhecer e trabalhar de maneira coerente e de forma intencional os processos de letramento e alfabetização.

De alguma forma, o trabalho descrito por elas evidencia o desenvolvimento do letramento, ainda que de maneira não intencional, em razão, principalmente, do caráter lúdico característico das atividades da educação infantil. Isso pode ser observado quando elas citam os recursos que utilizam para trabalhar esses processos:

Livro didático, jogos, bingo de letras. [...] A gente trabalha muito [...] com a vivência de mundo de cada uma delas na rodinha, deixar a criança fazer [...] espontaneidade pra falar, até mesmo na dramatização quando a gente faz jogos de dramatização [...] livros, jogos [...] O alfabeto de letrinhas que é um recurso, na formação [...] do nome deles, né (Professora AA).

[...] a gente faz muita história coletiva [...]. Eles têm o dia de levar o livro pra casa. [...] a gente tinha a roda do livro. Nessa roda do livro, eles me contavam: o nome do livro, o nome do autor e fazia um resumo da história. [...] E nós trabalhamos o livro didático [...], caça-palavras [...], palavras cruzadas [...] (Professora BB).

Alfabeto móvel, textos em cartazes e também individuais, joguinhos, tem joguinhos de sílabas, [...] cruzadinhas, [...] as saídas [...]. Nós fomos em museus [...], no Trem da Vale, [...], nós fomos na Câmara, [...] Biblioteca Pública [...]. Às vezes eu mandava os meninos para casa pesquisar uma receita, [...] nós fizemos um livro de parlendas da turma. Eles trouxeram a parlenda de casa. E cada dia, quando dava, a gente trabalhava cada uma de uma forma diferente [...] ou colocava para eles completarem a parte que falta, ou desenho, ou colagem [...] (Professora B).

Observou-se que os alunos vivenciavam as funções sociais da leitura e da escrita e as utilizavam em diversas situações de interação social nos jogos, nas brincadeiras, na construção de livros de parlendas ou receitas, nos trava-línguas, nas conversas da rodinha etc. Essas situações permitem, entre outras coisas, a liberdade de expressão e a vivência de diferentes linguagens. Inclusive a leitura das histórias infantis considerada por Soares (2009) na mais importante e imprescindível atividade de letramento na educação infantil.

De uma forma ou de outra, as descrições das educadoras em relação à suas práticas pedagógicas evidenciam que elas favorecem o desenvolvimento das habilidades da alfabetização e do letramento dos alunos, embora o trabalho da maioria voltado para

o desenvolvimento desses dois processos seja intencional. Já a minoria acaba promovendo o desenvolvimento das habilidades do letramento com atividades voltadas para a alfabetização, principalmente pelo caráter lúdico característico das atividades da pré-escola.

Enfim, de alguma forma, as práticas pedagógicas descritas pelas educadoras do pré-escolar das escolas pesquisadas favoreciam o desenvolvimento da alfabetização e do letramento quando se consideram as afirmações de Filho (2009), Soares (2009) e Souza (2008). Esses autores citaram que atividades como essas expostas pelas professoras podem ser consideradas como aquelas que possibilitam trabalhar tanto a alfabetização quanto o letramento. De acordo com seus relatos, as educadoras citadas evidenciavam a realização de um trabalho que permite aos alunos interagir com as linguagens, oral e escrita. Com isso, oportuniza-se a eles, em maior ou menor grau, não apenas a decodificação dos símbolos do nosso sistema alfabético, mas também a vivência da função social desses símbolos em seu contexto.

Notou-se também nas falas das docentes a integração entre os processos de letramento e de alfabetização no trabalho desenvolvido por elas em sala de aula. Algumas citaram recursos usados para trabalhar a alfabetização e nenhuma relatou, de modo explícito, algum desses que fosse utilizado especificamente para desenvolver o letramento. No entanto, quando perguntadas sobre os recursos que utilizavam para trabalhar esses dois processos em sala de aula, todas relataram uma variedade deles. Isso remete à forma não intencional de trabalho com o letramento, como falado anteriormente, e também à indissociabilidade desses processos.

Percebe-se, assim, uma consonância entre o trabalho relatado por essas educadoras com o discurso de Soares (2009) em relação ao tratamento desses dois processos como indissociáveis. No entanto, há dúvidas se todas os compreendiam como processos distintos. Pode-se observar isso na fala da Professora A ao se referir aos recursos utilizados para trabalhar o letramento e a alfabetização em sala de aula: “[...] quando eu uso material aqui, eu não separo os de trabalhar a alfabetização e os de trabalhar o letramento”.

Todas mencionaram que planejavam as atividades a serem oferecidas de acordo com as orientações dos referenciais curriculares para a educação infantil. As professoras da escola particular acompanhavam também uma ficha desenvolvida pela escola para o

ano letivo. Da mesma forma, todas consideravam importante a aprendizagem da leitura e da escrita e também a função social desses processos, pois:

[...] o que a criança aprende não é para a escola, né. Ela não aprende a escrever e ler pra escola, ela aprende a ler e escrever pra usar lá fora e em todo momento da vida dela (...) (Professora B).

Assim, observou-se, por meio das considerações das docentes pesquisadas, que elas atuavam em conformidade com as definições dos textos oficiais em relação aos conteúdos destinados a essa etapa de ensino. Além disso, demonstraram conhecer a importância do aprendizado da leitura e da escrita de maneira a permitir aos alunos a utilização desse conhecimento adquirido em sua vida social quando lhes for exigido.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as considerações realizadas anteriormente, com base no estudo da bibliografia correspondente e nas opiniões das educadoras envolvidas nesta investigação, é possível compreender que em suas práticas se trabalha em direção ao favorecimento dos processos de letramento e alfabetização.

A maioria das educadoras pesquisadas demonstrou compreender a necessidade de se trabalhar não apenas a alfabetização, mas também o letramento, indicando que elas possibilitam o favorecimento desses processos na prática de modo sistemático e intencional.

Os relatos da minoria evidenciaram, entretanto, o oferecimento de atividades voltadas para o desenvolvimento da alfabetização que contribuíam para aprimorar também as habilidades relativas ao letramento em seus alunos. Isso porque as atividades de alfabetização descritas por elas, na maioria das vezes, se apresentavam aliadas ao caráter lúdico característico dessa etapa de ensino, permitindo a compreensão do código escrito como atividade de expressão, comunicação e registro de experiências (FILHO, 2009). Isso indica a falta de intencionalidade presente no trabalho em torno do letramento.

Observou-se nas falas das educadoras que tanto na instituição pública quanto na instituição privada existe um trabalho concreto em relação ao desenvolvimento das habilidades do letramento e mais especificamente da alfabetização dos alunos. No entanto, percebeu-se uma riqueza maior no trabalho desenvolvido na instituição privada

em relação ao letramento, devido à contextualização dada às tarefas em torno do sistema de escrita.

Ressalta-se, contudo, que algumas docentes demonstraram não compreender completamente o processo de letramento. Soares (2004) observou que esse processo ainda causa estranheza a muitos, pois a palavra letramento é recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Sociais. Segundo ela, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou em nosso contexto social (SOARES, 2004).

Essa estranheza ao termo letramento, de alguma forma, reflete na prática descrita das educadoras, pois interfere no desenvolvimento de um trabalho adequado que vise desenvolver as habilidades referentes a esse processo. Assim, as professoras pesquisadas descreveram ações de sua prática pedagógica, permitindo a compreensão de que trabalhavam em direção ao desenvolvimento do letramento ainda que, às vezes, a intenção fosse a aquisição do código alfabético. As crianças são postas em contato com os variados tipos de linguagens escritas e orais, pois, como afirmou Souza (2008), tudo o que lemos e escrevemos em nossa realidade pode ser considerado atividade de letramento. Além disso, Filho (2009) assegurou que esse contexto permeado por múltiplas linguagens permite mostrar às crianças a função social da leitura e da escrita. Enfim, as considerações das educadoras do pré-escolar das escolas pesquisadas sobre suas próprias práticas demonstraram que nelas havia o favorecimento das habilidades da alfabetização e do letramento, embora seus relatos evidenciassem intencionalidades diferenciadas no oferecimento de condições para o desenvolvimento desses processos.

Esta investigação, entretanto, apresentou algumas considerações de educadoras do pré-escolar quanto aos processos de letramento e de alfabetização em suas práticas. O conhecimento, de fato, sobre práticas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento envolve uma pesquisa de maior complexidade em relação ao trabalho das educadoras infantis.

## **6. REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 1985. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/680.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/680.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2009.

\_\_\_\_\_. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 9, p. 27-38, 1987.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 11.114, de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 de maio de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 23 set. 2009.

CURY, Carlos R. J. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, José L.; CARVALHO, Maria E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68490111.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FILHO, Altino J. M. Alfabetização e educação infantil. **Pátio educação Infantil**. Rio Grande do Sul, v. 7, n. 20, s/p, jul./out. 2009. Disponível em: <[http://www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo\\_conteudo.aspx?id=23](http://www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo_conteudo.aspx?id=23)>. Acesso em: 19 set. 2009.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MANZINI, Eduardo J. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e roteiros. 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOUZA, Regina A. M. de. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobo mal. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiás, n. 33, p. 265-279, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/w/5267/4670>>. Acesso em: 26 out. 2009.

\*Recebido em 17 de março de 2011 Aceito em 01 de junho de 2011