

# Algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil

## *Some reflections about the concepts of literacy and lettering presented by the teachers of childhood education*

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas\*

\* Doutorado em Educação pela USP. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM).  
E-mail: mangelicaofl@ibest.com.br

### **Resumo**

Neste artigo objetivamos analisar conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professoras de educação infantil. Apresentamos algumas reflexões acerca da apropriação da linguagem escrita, destacando a relação entre os processos de alfabetização e letramento compreendendo-os, respectivamente como: aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever; estado ou condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. Tais reflexões fundamentaram a análise dos conceitos apresentados por professoras de educação infantil. Por fim, consideramos ser também papel da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos. Essa conclusão transportou-nos para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores.

### **Palavras-chave**

Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

### **Abstract**

On this article we aim to analyze the literacy and lettering concepts presented by teachers of childhood education. Introducing some reflections about the appropriation of the written language, highlighting the connection between the literacy processes and literacy understanding them respectively as: learning skills necessary for the acts of reading and writing, estate or condition of the person that incorporates social practices of reading and writing. Such reflections are based on the analysis of the concepts presented by teachers from childhood education. Lastly, we also consider to be the role of early childhood education to enrich the literacy process of children and stimulate their literacy, based on the possibilities and limits of this scholarity level. This requires recognizing that such processes are inseparable and interdependent, but distinct. This conclusion transported us to the necessity of rethinking the initial and continuing teachers education.

### **Key words**

literacy. Lettering. Childhood education.

## Introdução

Neste artigo, analisamos conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professoras de educação infantil. Tal análise faz parte de um estudo mais amplo que objetivou “investigar como professoras de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento” (LUCAS, 2009, p. 16).

A necessidade de buscar respostas a um problema presenciado enquanto professora de prática de ensino do Curso de Pedagogia, por ocasião da orientação e avaliação das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos - futuros professores - em instituições públicas de educação infantil motivou a realização desta pesquisa. Nessas ocasiões, nos aproximávamos das professoras que atuam nessas instituições e as indagávamos a respeito de suas práticas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento realizadas junto às crianças. Era comum recebermos respostas que não tinham vínculo com os aspectos teóricos e metodológicos que envolvem esses dois conceitos, tais como: porque as crianças gostam, porque viram alguma colega de trabalho fazer, porque consta no planejamento, porque alguém mandou, porque a colega de trabalho vai fazer, porque ouviu em um curso ou palestra.

As dificuldades dos professores de educação infantil em formular uma explicação que justificasse teórica e

metodologicamente tais práticas instigavam-nos a buscar respostas, principalmente porque as considerávamos não compatíveis com o crescimento da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para esse nível de ensino, presenciado nas últimas quatro décadas.

Realizamos tal investigação subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural. Assim, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano. Isso quer dizer que não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Na nossa, o caminho encontrado para tal tarefa foi via escola, instituição responsável por possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Acreditamos que esse processo de apropriação da cultura não ocorre de forma direta, pois depende, fundamentalmente, de uma organização cujo papel cabe ao professor. Acreditamos que toda ação do professor reflete diretamente, de forma positiva ou não, nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele cria condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra.

Por isso concebemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam na educação infantil.

Assim, a mediação exige mais que um parceiro experiente, requer que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e de sistematicidade, compreendida como organização e sequenciação necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados. Dessa forma, cabe ao professor ampliar e qualificar aquilo que foi iniciado pelas crianças para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas de um dado momento da história.

Logo, para a consecução da análise ora proposta acerca dos conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professoras de educação infantil, consideramos a ideia de intencionalidade e sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro de instituições de educação infantil – garantindo as especificidades de cada faixa etária – como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo e no assistencialismo, característicos do atendimento historicamente proposto à educação das crianças pequenas. Em conformidade com o objeto de análise deste artigo – processos de alfabetização e letramento – a intencionalidade e a sistematicidade mostram-se, indiscutivelmente, necessárias. Isso porque tais processos dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, por envolverem conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, exigem a ação de um

mediador competente.

Com base nos esclarecimentos acima expostos, apresentamos, primeiramente, algumas reflexões acerca da apropriação da linguagem escrita, destacando a relação entre os processos de alfabetização e letramento. Desde já, esclarecemos que, no Brasil, tais processos compõem a história do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização e que, pautando-nos em Soares (1998, 2004c), concebemos alfabetização como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever e letramento como o estado ou a condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita.

Tais reflexões fundamentaram a análise das concepções apresentadas por professoras que atuam em centros de educação infantil de um município do noroeste paranaense, a partir de conceitos por elas elaborados e de práticas pedagógicas por elas relatadas, as quais são apresentadas na segunda parte deste artigo.

Desde já, adiantamos que consideramos ser também papel da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão, em

função do nível de escolarização dos sujeitos que participaram da pesquisa, transportou-nos para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores para atuarem na educação infantil.

## 1 A relação entre alfabetização e letramento

Pautando-nos em Soares (1998), reconhecemos que os termos alfabetização e letramento não são sinônimos. Trata-se de dois processos distintos que, contudo, ocorrem de forma indissociável e interdependente:

[...] a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004c, p. 14). [Destques do autor]

No Brasil, tenta-se conceituar e diferenciar esses dois processos desde a década de 1980, quando o foco da discussão era o problema da evasão escolar e da repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série. No entanto nem sempre o empenho de pesquisadores e estudiosos, apesar das muitas contribuições que trouxeram para a compreensão desses processos, provcou os resultados esperados. Segundo Soares (2004c), diferentes perspectivas

teóricas, ao trazerem suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, provocaram uma tendência em confundi-los ou em considerá-los substitutos um do outro.

Em países desenvolvidos – salvaguardando-se as diferenças entre o sistema educacional e a cultura de cada um –, embora a população seja alfabetizada, é significativa a quantidade de sujeitos que não dominam as habilidades de leitura e escrita, necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Podemos dizer, pautando-nos em Soares (2004c), que o problema lá é o processo de letramento e não o de alfabetização, apesar de este ser também questionado. Isso fez com que, nesses países, as questões relativas ao processo de letramento fossem tratadas de forma independente das questões relacionadas ao processo de alfabetização, revelando que lá são reconhecidas as especificidades que envolvem ambos os processos.

No Brasil, porém, a partir da década de 1980, o movimento ocorreu de forma diferente: as discussões sobre a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais surgiram em razão dos questionamentos a respeito dos problemas enfrentados pelas escolas em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em poucas palavras: temos, há décadas, sérios problemas com os processos de alfabetização e letramento. Mas, diferentemente

do que ocorre nos países desenvolvidos, afirma Soares (2004c), aqui as discussões realizadas, principalmente nos últimos 40 anos, sobre os problemas que envolvem o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita, fizeram com que os conceitos de alfabetização e letramento fossem mesclados ou superpostos, confundindo-se.

Colaboraram para essa confusão, por exemplo, os censos demográficos, a mídia e a própria produção acadêmica brasileira sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2004c). Os censos, ao longo dos anos, estenderam o conceito de alfabetização em direção ao de letramento, ao considerarem alfabetizado, a princípio, quem soubesse escrever apenas o próprio nome; posteriormente, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; depois, adotou-se o critério da escolarização, o qual sustentando que, quanto mais tempo o indivíduo permanece na escola, melhor uso faz da leitura e da escrita. A mídia, ao veicular informações e notícias sobre os dados apresentados pelos censos e pelos diferentes sistemas oficiais de avaliação do nosso ensino – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil – acaba divulgando um determinado conceito de alfabetização que se aproxima do de letramento.

A produção acadêmica brasileira, de forma geral, também acabou aproximando os dois conceitos, mesmo que a intenção tenha sido diferenciá-los, provocando, em determinados casos,

confusão entre ambos os processos. “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e imperiosa, ela [produção acadêmica], ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (SOARES, 2004c, p. 8). A autora sintetiza a tendência em fundir os processos de alfabetização e letramento presente nas discussões sobre os problemas de ensinar as crianças das escolas brasileiras a ler e escrever, recorrentes desde a década de 1980, nos seguintes termos:

[...] no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização. (SOARES, 2004c, p. 8).

A referida perda da especificidade do processo de alfabetização em relação ao de letramento está relacionada ao atual fracasso de nossas escolas em ensinar seus alunos a ler e escrever, apesar de não ser esta a sua única causa. Se, até meados da década de 1980, as críticas sobre a escola focavam os elevados índices de evasão e repetência, sobretudo da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, hoje elas continuam direcionadas para o fracasso da escola em alfabetizar, mas este se revela nos anos posteriores

ao início do processo de escolarização, por meio de avaliações externas à escola, amplamente divulgadas pela mídia. Portanto o fracasso de nossas escolas em alfabetizar não é um fato novo, ele “[...] apenas mudou de lugar... migrou das primeiras séries para as séries posteriores” (SOARES, 2004b, p. 6).

Quando predominava o uso dos métodos sintéticos e analíticos, o processo de alfabetização era entendido, exclusivamente, como apropriação do código escrito, pois valorizava-se a aprendizagem da codificação e da decodificação da escrita em detrimento de seus usos sociais. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, afirma Soares (2004c), para fugir dessa especificidade tão criticada e considerada a causa do fracasso de nossas escolas em alfabetizar, passou-se a considerá-la desnecessária.

Muitas causas concorrem para a perda da especificidade da alfabetização. No entender de Soares (2004c, p. 9), a causa maior foi “[...] a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980”. Ela está se referindo à implantação, em grande parte de nossas escolas – mesmo que em nível de ideário e com muitas distorções –, da perspectiva construtivista baseada nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita. Essa perspectiva alterou profundamente a concepção de alfabetização, que passou a ser vista como um processo de construção da representação da língua escrita

pela criança. Trata-se do movimento de redefinição do conceito de alfabetização.

Se nos métodos de alfabetização, hoje denominados “tradicionais”, a criança dependia dos estímulos externos para aprender a ler e a escrever, na perspectiva construtivista, ela passou a ser considerada um sujeito ativo capaz de, progressivamente, construir a linguagem escrita. Sob esse ponto de vista, acreditou-se que bastava estar em contato com essa forma de linguagem em seus usos e práticas sociais, e não com materiais artificialmente produzidos para aprender a ler e escrever como eram as cartilhas utilizadas pelos métodos sintéticos e analíticos.

Concordamos com Soares (2004c), quando afirma que não se pode negar a contribuição que a perspectiva construtivista trouxe para a compreensão do processo de alfabetização. No entanto, afirma a autora, tal perspectiva, que à época foi muito difundida e subsidiou parte significativa da produção bibliográfica brasileira sobre alfabetização, conduziu a equívocos e a falsas inferências que ajudam a explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, resumidos a seguir: desconsiderar a necessidade de um método para alfabetizar; dirigir o foco da ação docente para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, esquecendo que este se constitui de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas que precisam ser ensinadas; crer que o convívio intenso com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas

sociais seja suficiente para alfabetizar a criança.

Esses equívocos e falsas inferências fizeram com que o processo de alfabetização fosse, de certa forma, ofuscado pelo de letramento, ou seja, ao se conceituá-lo de forma ampla – incorporando os usos sociais da linguagem escrita –, priorizou-se o processo de letramento em detrimento do de alfabetização, que acabou obscurecido, perdendo sua especificidade.

Utilizando a metáfora da curvatura da vara, é como se esta estivesse totalmente voltada para a utilização de métodos sintéticos e analíticos no processo de alfabetização e se curvasse para o lado oposto, que concebe a construção da leitura e da escrita por meio do contato com textos escritos sem que, para isso, fosse necessário o ensino direto e explícito do sistema convencional da língua escrita. Poderíamos considerar que o movimento esperado seria em direção a uma posição intermediária, ou seja, que reconhecesse a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, sem perder suas especificidades.

Essa situação gerou uma inusitada forma de fracasso escolar, denunciado por avaliações externas à escola, como o SAEB, o ENEM e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Os resultados desses sistemas de avaliação denunciaram que há muitos alunos não alfabetizados ou semialfabetizados matriculados em todos os anos do ensino fundamental, inclusive no ensino médio, e subsidiaram a formulação de sérias

críticas à perspectiva construtivista de alfabetização, principalmente pela ausência de intencionalidade no ensino do código alfabético e ortográfico.

Diante das críticas a esse movimento que não produziu os resultados esperados, pois as crianças continuaram sem aprender a ler e escrever, apenas tendo sido promovidas de uma série, ano ou ciclo a outro, iniciou-se um outro, que busca recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Para Soares (2003b, 2004c), trata-se do movimento de reinvenção da alfabetização ou de recuperação da especificidade desse processo, o qual salienta a necessidade de orientar as crianças de forma sistemática na aprendizagem do sistema de escrita: “É a retomada da aquisição do sistema alfabético e ortográfico pela criança nas suas relações com o sistema fonológico” (SOARES, 2003a, p. 21).

Para Soares (2004c), essa é uma tentativa de autonomizar o processo de alfabetização. Concordamos com a autora que se trata de uma forma de recuperar uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, mas perigosa, se significar a recuperação de paradigmas anteriores. Nas palavras de Soares (2004b, p. 7):

Tendência perigosa, porque se começa a achar que letramento abrange todo o processo de inserção no mundo da escrita, e perde-se a especificidade do processo de alfabetização. São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm

especificidades. De certa forma, a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Voltando à metáfora já utilizada, no caso de se retornar aos paradigmas que envolviam o processo de alfabetização tão criticados na década de 1980, a “vara” penderia novamente para o lado oposto – aquele que prioriza o processo de codificação e decodificação na aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, não se consideraria a escrita como um complexo processo de simbolização, cujo início ocorre, como revelou a perspectiva histórico-cultural, quando a criança faz seus primeiros gestos com a intenção de expressar algo, passando pelo jogo simbólico e pelo desenho, em direção aos signos gráficos convencionalmente utilizados, tendo sempre como referência a fala.

No segundo caso, a “vara” tenderia a centrar-se no sentido de reconhecer, concomitantemente, a indissociabilidade e a especificidade dos processos de alfabetização e letramento. Deve haver, portanto, um equilíbrio entre os dois extremos da *aprendizagem inicial da linguagem escrita*<sup>1</sup>, pois esta compre-

<sup>1</sup> Soares prefere utilizar a expressão *aprendizagem inicial da linguagem escrita* para se referir aos dois processos em questão – alfabetização e letramento.

ende tanto a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto a aproximação do aluno das práticas sociais que envolvem essas duas habilidades. Por isso, Soares (2003b) defende o equilíbrio e a complementaridade entre ambos os processos, chamando a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003b, p. 90).

A concepção de alfabetização que permeava os métodos analíticos e sintéticos considerava que primeiro a criança tinha que aprender a codificar e decodificar para, depois, desenvolver habilidades de leitura e escrita e compreender as suas funções sociais, por meio do estudo de tipos e gêneros variados de textos em seus diferentes portadores. Assim, da ótica dos métodos tradicionais, o processo de alfabetização precedia o de letramento.

A perspectiva construtivista, segundo Colello (2004), considera que

“[...] o processo de alfabetização incorpora a experiência de letramento”. Por isso, Emília Ferreiro (PELLEGRINI, 2001), em entrevista à revista *Nova Escola*, critica a utilização do termo letramento, pois acredita que se corre o risco de o processo de alfabetização voltar a ser compreendido somente como codificação e decodificação. De acordo com ela, é inadmissível que primeiro a criança aprenda a decodificar para depois perceber as funções sociais da escrita. Para ela, o processo de alfabetização compreende o de letramento, ou vice-versa, isto é, alfabetização e letramento são processos simultâneos, o que permitiria a opção por um ou outro termo para designar tanto a apropriação do sistema de escrita, quanto de seus usos sociais. Seria necessário, então, convencionar que alfabetização é muito mais que a aprendizagem da relação grafema-fonema, como tradicionalmente é compreendida, ou se no letramento estaria incluída a aprendizagem do sistema de escrita. Para Colello (2004), entre Ferreiro e os estudiosos do letramento, há, isto sim, um mero debate conceitual.

Como Soares (2004c, p. 15), consideramos conveniente a manutenção dos dois termos, apesar de eles designarem processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que são “[...] processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo aprendizagens diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Na atualidade, isso é importante porque

[...] os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionadas levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüentemente a recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. (SOARES, 2004c, p. 15).

É necessário reconhecer que cada um desses processos tem diferentes facetas cujas distintas naturezas requerem metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematização, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua escrita. Nessas situações, é imprescindível a presença do outro – o professor, no caso do ambiente escolar – organizando o ensino com objetivos claros e definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias indiretas, subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. É o caso quando se

pretende imergi-las no mundo da escrita, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecer diferentes tipos e gêneros de material escrito e interagir com eles (SOARES, 2004c). Vejamos um exemplo apresentado pela referida autora, em entrevista concedida à revista *Caderno do Professor*:

Brincadeiras e jogos que envolvem a língua escrita, poemas, histórias da literatura infantil são práticas de letramento a partir das quais devem ser desenvolvidas as atividades que visem à consciência fonológica, às relações oralidade-escrita, às equivalências fonemas-grafemas, ao reconhecimento de palavras escritas. Por exemplo: a professora lê uma história, chamando a atenção para o título, mostrando o texto, identificando personagens, pedindo inferências ao longo da leitura, discute a história com as crianças, pede que a recontem, faz perguntas de interpretação – até aqui estamos falando de atividades de letramento; em seguida, pode destacar uma ou algumas palavras-chave da história, que servirão de base para atividades de consciência fonológica, de identificação de sílabas, de relações fonemas-grafemas, etc. – enfim, atividades de alfabetização, que estarão assim contextualizadas em práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004b, p. 7-8).

Em poucas palavras: trata-se de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

A criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema

alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004b, p. 9).

Enfim, verificamos a importância de se reconhecer o mérito conceitual dos processos de alfabetização e letramento, evidenciando que ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização no Brasil. Compreender e distinguir tais processos, reconhecendo-os como indissociáveis e interdependentes é necessário, principalmente nos dias atuais, quando se constata, além da confusão conceitual entre ambos, a perda de clareza e intencionalidade na prática docente que os envolve.

Essa forma de compreender a relação entre os processos de alfabetização e letramento é importante, uma vez que cada um desses processos tem diferentes facetas cujas distintas naturezas requerem metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematização, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação

das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua escrita. Nessas situações, é imprescindível a presença do professor organizando o ensino com objetivos claros e definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias indiretas, subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. É o caso da situação em que se pretende imergi-las no mundo da escrita, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecer diferentes tipos e gêneros de material escrito e interagir com eles (SOARES, 2004c).

É por isso que defendemos a necessidade de haver, na prática pedagógica que visa à aprendizagem inicial da linguagem escrita, uma relação de equilíbrio e complementaridade entre os processos de alfabetização e letramento. Respaldando-nos em Soares (2004c; 2003a), denominamos tal relação como movimento de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento. É com base nesse entendimento a respeito da relação entre alfabetização e letramento que analisamos algumas formas de conceituar tais processos, apresentadas por um grupo de professoras de educação infantil.

## **2 Alfabetização e letramento: concepções de professoras de educação infantil**

Tomando como subsídio nossas reflexões aqui apresentadas, demonstra-

remos a seguir, com base em princípios da pesquisa qualitativa, nossa análise sobre a forma como professoras de educação infantil conceituam os processos de alfabetização e letramento.

Em conformidade com as orientações fornecidas por Triviños (1987) a respeito da realização de pesquisas qualitativas, recorreremos para a consecução deste estudo a dois instrumentos: questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi utilizado com o objetivo de obter informações que permitissem caracterizar os sujeitos da pesquisa. Foram colhidas informações sobre a *situação funcional, formação e experiência profissional* de cada sujeito da pesquisa. As entrevistas, realizadas individualmente, permitiram conhecer as concepções de alfabetização e letramento dos sujeitos da pesquisa a partir de conceitos elaborados oralmente e do relato de algumas práticas pedagógicas.

Participaram do estudo 14 professoras pertencentes à rede pública de ensino de um município do noroeste do Paraná, Brasil, os quais, no ano letivo de 2007, atuaram em diferentes centros municipais de educação infantil localizados em bairros distantes um do outro. Quanto à *situação funcional*, todas as professoras eram funcionárias públicas, aprovadas em concurso para professor de educação infantil e anos/séries iniciais do ensino fundamental, e a maioria (11) cumpria duas jornadas de trabalho em instituições públicas de educação infantil.

Em relação à *formação profissional*, os dados revelaram que a maioria

das professoras que compuseram a amostra (13) cursou o magistério (ensino médio). No que diz respeito à formação em nível superior, das 14 professoras da amostra, apenas uma não possuía curso superior. Entre as demais, 10 já haviam concluído uma graduação (Pedagogia, História, Letras, Normal Superior), e quatro estavam cursando Normal Superior, modalidade a distância. Vale salientar que, para uma dessas últimas, esse curso constituía-se em uma segunda graduação.

Quanto à *experiência profissional*, os dados indicaram que os sujeitos da pesquisa atuavam exclusivamente no campo educacional. O tempo de experiência no magistério variou entre 3 e 20 anos e, como professora de educação infantil, entre 3 e 4 anos.

Em síntese, os sujeitos dessa pesquisa têm um perfil diferenciado da maioria dos profissionais que atuam na educação infantil pelo Brasil afora. São professoras cuja idade varia entre 23 e 52 anos, que possuem formação além da mínima exigida pela atual LDB, com considerável experiência profissional no campo da educação e, em especial, na educação infantil; que adquiriram estabilidade no emprego por meio de concurso público e se dedicam exclusivamente ao magistério.

Trabalhamos com excertos das respostas das professoras entrevistadas com o objetivo de evidenciar as análises realizadas. Apresentamos tais respostas, evitando identificação pessoal e, em função da quantidade de sujeitos, optamos

por enumerá-los. Assim, a primeira professora entrevistada foi chamada de PE-1 (professora entrevistada n. 1), a segunda de PE-2 e assim sucessivamente.

Apresentaremos, primeiramente, as respostas que nos permitem analisar como as professoras entrevistadas compreendem o processo de alfabetização. Posteriormente, as que dizem respeito ao de letramento. Durante as entrevistas, as questões foram feitas nesta mesma sequência, ou seja, primeiro lhes perguntamos o que compreendem por alfabetização e, depois, por letramento. Essa estratégia nos permitiu verificar se elas relacionam um processo com o outro, sem que fossem estimuladas, pela própria questão, a encontrar diferenças entre eles e a relacioná-los.

Adiantamos que, ao falar sobre alfabetização, nenhuma professora mencionou o processo de letramento, devido ao fato de concebê-lo em sentido amplo. No entanto, ao revelarem como entendem o processo de letramento, a maioria das professoras entrevistadas relacionou-o à alfabetização, ora aproximando os dois processos, a ponto de considerá-los sinônimos, ora confundindo um com o outro, ora percebendo diferenças entre ambos, apesar de não conseguirem delimitá-las com clareza.

As professoras entrevistadas, ao responderem à pergunta sobre o modo como compreendem o processo de alfabetização, formularam conceitos abrangentes, indicando que o concebem como algo que vai “além de” ensinar a codificar sons em sinais gráficos e

decodificar esses sinais em sons novamente. A resposta da PE-7 exemplifica essa forma de compreender o processo de alfabetização:

Alfabetização é mais que a criança decodificar códigos. Estar alfabetizada é entender as coisas no todo. Não é só a escrita, não é só a leitura. [...] Eu acho que alfabetização não é só saber ler e escrever. Estar alfabetizada é compreender as coisas que a rodeiam. (PE-7)

Ao afirmar que “alfabetização não é só saber ler e escrever”, a PE-7 revela que absorveu o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, o qual passou a ser concebido de forma ampla, no período em que os métodos para ensinar a ler e escrever, tanto de marcha analítica quanto de sintética, foram severamente criticados. Tais críticas incidiam sobre a forma limitada com que a escrita era apresentada à criança, enfatizando-se a associação entre letras e sons, de modo a transformá-la em um recurso útil somente para a escola. Em função dos insuficientes resultados dessa maneira de alfabetizar as crianças, denunciados, nas décadas de 1970 e 1980, sob a forma de repetência e evasão escolar, urgia redefinir o conceito de alfabetização.

Desse modo, passou-se a diferenciar alfabetização em sentido estrito e em sentido amplo. O primeiro corresponde ao desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar; o segundo como algo que extrapola a aprendizagem do sistema de escrita, pois envolve a compreensão do seu significado, seus

fins e suas funções. Vejamos algumas respostas que indicam proximidade com essa forma de compreender o conceito de alfabetização:

Alfabetizar vai muito além de decodificar e escrever palavras. Além de conseguirem decodificar, eles têm que conseguir interpretar situações, usar essa leitura para a vida deles. Se eles já sabem ler, vão ler uma receita e usá-la. Alfabetizar vai muito além de ensinar letras e números para as crianças. Elas têm que saber usar aquilo, tirar proveito para a sua vida. Não é só saber o alfabeto, não é só saber decodificar. Não adianta ensinar letras, sílabas, palavras ou até textos que não vão servir para nada. (PE-4)

Alfabetizar, para mim, é levar a criança a conhecer o mundo através da escrita, da leitura. É levá-la a compreender o que está acontecendo ao seu redor, saber o significado das coisas. (PE-12)

Alfabetizar é criar condições para que as crianças consigam ler, escrever e interpretar não apenas o que eles leem, mas as diversas situações da vida. (PE-14)

Admitimos, tal como a PE-4, a PE-12 e a PE-14, a possibilidade de realizarmos leituras de outros materiais que não primam pela linguagem escrita (melodias, pinturas, esculturas) e que, em muitas situações da vida cotidiana, é necessário “ler” o que acontece ao nosso redor. Pesquisas sobre letramento já demonstraram que um sujeito

analfabeto – privado do conhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita – pode ler e compreender o mundo em que vive, participando de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Tfouni (1988), não há, na nossa sociedade, sujeitos com grau zero de letramento, visto que existem muitos níveis de letramento. Isso quer dizer que um sujeito pode ser analfabeto, porém “ler” inúmeras situações do seu dia a dia e participar de práticas sociais que exigem leitura e escrita. Essas explicações nos revelam como as professoras acima mencionadas, ao expandirem o conceito de alfabetização, aproximaram-no do de letramento, confirmando o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, que levou à perda da especificidade desse processo, como denunciado por Soares (2004c).

As respostas transcritas a seguir também demonstram o quanto o conceito de alfabetização foi ampliado pelas professoras entrevistadas, a ponto de gerar equívocos teórico-metodológicos e tornar-se um jargão, devido à ausência de conteúdo que lhes permitisse elaborar uma definição mais precisa.

Alfabetizar é mostrar os caminhos para a criança através de tudo, reconhecendo o seu nome, o nome dos amigos... Alfabetizar é tudo. (PE-1)

Eu acho que tudo envolve a alfabetização. É a criança ver uma bola e saber que é uma bola. Isto já é uma maneira de alfabetizar. (PE-2)

Tudo é uma alfabetização. [...] Eu acho que tudo é um aprendizado e

todo aprendizado é uma alfabetização, sem escrita, sem leitura, mas é uma forma de alfabetizar. (PE-3)

Se partirmos das premissas de que “alfabetizar é tudo”, “tudo envolve a alfabetização” e “todo aprendizado é uma alfabetização”, corremos alguns riscos, como demonstram os pressupostos da teoria histórico-cultural anunciados na introdução deste artigo. Dentre esses riscos, podemos mencionar o fato de não considerar necessário revestir de intencionalidade as ações realizadas nas instituições de educação infantil; de acreditar que o trabalho com crianças pequenas dispensa sistematização, pois basta propor algo a ser feito com elas, não importa “o que”, “como” e “para que”; de considerar que toda atividade realizada com as crianças, independentemente da idade, teria como finalidade alfabetizá-la.

Como decorrência do movimento de redefinição do conceito de alfabetização, algumas professoras indicaram que se trata de um processo cujo início antecede o ingresso no ensino fundamental, como podemos observar abaixo:

Alfabetização começa desde quando a gente nasce. (PE-3)

Eu acho que alfabetização começa desde o berçário. Porque a partir do momento que você passa para criança entender, por exemplo, o que é uma planta, um animal, um ser humano, você está, de certa forma, alfabetizando esta criança. Até o alfabeto, até a palavra, o que significa a palavra. Tudo isso é alfa-

betizar. Mesmo que não seja pela escrita, mas você está alfabetizando através da fala. (PE-11)

Partindo de um conceito amplo de alfabetização, não há, conforme o depoimento da professora a seguir, uma data para começar ensinar as crianças a ler e escrever:

Para muitas pessoas parece que tem que ter uma data para começar a ensinar a ler e escrever. Lá no maternal, se a criança quer copiar o nome, não pode porque lá não pode fazer isto, mesmo que seja a criança que queira. e eu vou privá-la daquilo? Parece que tem que ter uma data: vamos começar a ensinar a ler e escrever agora! (PE-10)

Se o processo de alfabetização “é tudo” e “não tem uma data para começar”, já que “começa desde quando a gente nasce”, que práticas pedagógicas devem ser implementadas em centros de educação infantil? A PE-10, diante da dificuldade em elaborar uma definição para o processo de alfabetização, preferiu responder a essa questão, relatando algumas práticas pedagógicas que, para ela, envolvem a linguagem escrita:

No berçário, a professora fez cartazes sobre o que as crianças do berçário comem, vestem. Ela conta história e mostra as gravuras mostrando onde está o começo, o meio e o fim. Querendo ou não, ela já está mostrando isto para a criança. As crianças estão, desde cedo, aprendendo que para escrever tem uma sequência. Ela não está

ensinando isto para a criança lá no berçário, mas de uma forma lúdica, a criança vai internalizando aquilo. E quando ela for escrever vai ser muito mais tranquilo porque ela já tem aquilo interiorizado: quando eu ouço historinha sempre tem um começo, meio e fim, sempre acontece alguma coisa no final, tem um jeito de começar. (PE-10)

Ao contar/narrar histórias para as crianças que frequentam os níveis iniciais da educação infantil, podemos, por exemplo, mostrar-lhes as ilustrações e explorar a linguagem oral e o movimento por meio de gestos e do manuseio de materiais impressos, como livros e revistas. No entanto não são estas as práticas relatadas pela PE-10 ao tentar conceituar alfabetização. Podemos dizer que a definição por ela elaborada indica transposição de ações características dos anos iniciais do ensino fundamental para os níveis iniciais da educação infantil. Essa situação pode ser explicada pelo fato de que muitas instituições de educação infantil, na tentativa de superar o estigma assistencialista, acabam seguindo o modelo de escola característico do ensino fundamental.

É por isso que, quando as professoras entrevistadas admitem a necessidade de oportunizar às crianças o contato com o mundo do conhecimento – definindo essa situação como alfabetização e/ou letramento –, acreditam que, de alguma forma, isso lhes confere a possibilidade de aprender, inclusive, a ler e escrever. Entendemos, porém, que não

basta colocar a criança em contato com o conhecimento para que este seja por ela apropriado. No caso da linguagem escrita, não é suficiente mostrar cartazes e gravuras, solicitar que as crianças copiem o seu nome, contar história, como sugere a PE-10, para que elas aprendam a ler e a escrever ou para promover situações por meio das quais elas conheçam diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Não estamos dizendo com isso que esse trabalho seja desnecessário; estamos apenas afirmando que consideramos imprescindível que o professor organize e sistematize o ensino, tanto para alfabetizar quanto para letrar.

Nas respostas das professoras que explicaram como compreendem o processo de letramento, foi comum o uso de expressões que denotam dúvida, imprecisão, desconhecimento, tais como: “eu não sei responder”; “eu penso que”; “eu acho que”; “pelo que eu tenho uma ideia”; “pelo que eu entendi”; “sei lá”; “seria mais ou menos assim”. Isso comprova quão incompreendida está essa temática para elas. Trazemos como exemplo, as respostas de duas professoras, mas adiantamos que tais expressões foram comuns nos demais depoimentos:

Ao meu ver o letramento é tudo que a criança está em contato, que ela está vendo, em casa. Eu tenho muitas dúvidas ainda. Tem muitos professores que têm essa dúvida: o que é letramento? É confuso ainda. Não é novo, só não está bem explicado, não está esclarecido. (PE-2)

Eu acho que letramento é tudo que envolve a leitura, que envolve a letra mesmo. Eu não sei como te responder. (PE-1)

Reconhecemos que estamos tratando de um termo recentemente incluído em nossa literatura, cujas primeiras formulações datam da segunda metade da década de 1980. Segundo Soares (1998), à medida que uma maior parte da população teve acesso à escola, que o analfabetismo foi sendo gradativamente superado e que a sociedade se tornou cada vez mais grafocêntrica, uma nova situação se evidenciou: não mais bastava saber ler e escrever; era necessário saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade cotidianamente impunha. Dessa necessidade derivou o conceito de letramento, que representa uma mudança histórica nas práticas sociais que exigiram novas formas de usar a leitura e a escrita.

Além disso, o letramento é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, o que torna difícil atribuir-lhe uma definição única e precisa (SOARES, 1998). Se isolarmos sua dimensão individual, o conceituaremos como um conjunto de habilidades essencialmente pessoais que envolvem a leitura e a escrita. Se privilegiarmos sua dimensão social, o veremos como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita. Se partirmos de uma perspectiva liberal ou progressista, evidenciaremos o valor pragmático do letramento: conjunto

de habilidades necessárias para que o indivíduo aja adequadamente em práticas sociais de leitura e escrita. Se partirmos de uma perspectiva revolucionária ou radical, o definiremos como um conjunto de práticas concernentes à leitura e à escrita socialmente produzidas por meio de processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder. Portanto, é “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 1998, p. 78).

A PE-11, ao tentar conceituar o processo de letramento, formula várias outras perguntas, indicando dúvida e desconhecimento. Vejamos:

Inclusive eu e minha amiga estávamos esses dias discutindo sobre o que é letramento e o que é alfabetização. **Cada pessoa que vem, fala uma coisa.** Então a gente fica assim: o que é letramento? O letramento é aquela criança que conhece as letras, mas não sabe formar palavras ainda? Ou, alfabetização é conhecer o alfabeto e não saber ler? Então a gente está com esta dúvida. **Um fala que é uma coisa, outro fala outra.** Então a gente tem várias informações, mas uma informação correta a gente não tem. (PE-11)

Admitimos o mérito da PE-11 em perceber que há diferenças nas formas de conceituar um mesmo fenômeno e que alfabetização e letramento são

processos distintos. Todavia, se considerarmos uma outra variável presente nesse depoimento, poderemos avaliar a situação exposta de uma outra forma. Estamos nos referindo à crítica, mesmo que não intencional, à forma como os conceitos de alfabetização e letramento foram trabalhados com as professoras de educação infantil. Acreditamos que, ao relatar que “cada pessoa que vem, fala uma coisa” e “um fala que é uma coisa, outro fala outra”, a PE-11 está denunciando a ineficácia ou insuficiência da formação inicial e continuada fornecida por diferentes instâncias que, ao realizarem cursos, palestras, sessões de estudos, não esclarecem as diversas formas de conceituar tal fenômeno ou não o tratam com a profundidade necessária para sua efetiva compreensão e apropriação pelos professores.

A resposta acima reproduzida é uma maneira de externar o esgotamento desse modelo de formação, geralmente marcada por algumas horas ou dias nos quais o acadêmico ou professor (em formação continuada) se limita a ler alguns excertos ou a assistir uma exposição sobre determinada temática, cujo ponto de vista é aceito como verdade absoluta, ou mal compreendido, ou tratado com descaso.

Para conceituar letramento, algumas professoras sentiram necessidade de fazer menção ao processo de alfabetização. Acreditamos que isso se deve ao fato de, segundo Mortatti (2004), tanto a alfabetização como o letramento serem fenômenos complexos que

mantêm entre si relações igualmente complexas, apesar das especificidades que os envolvem. Por isso a dificuldade anteriormente anunciada evidenciou-se em respostas, como as exemplificadas a seguir, que apresentam incompletas formulações conceituais; confundem um conceito com o outro; consideram-nos como sinônimos; reconhecem-nos distintos, porém não conseguem delimitar as diferenças entre ambos. Vejamos o que disse a PE-2:

Letramento é a criança estar em contato direto, porque letramento é tudo que ela vê. Para mim a criança está em contato com o letramento. A alfabetização ela vai aprender. A gente vai alfabetizar a criança. Eu penso assim, mas não tenho isso bem esclarecido. (PE-2)

Consideramos que o conceito elaborado pela PE-2 está incompleto, pois lhe faltou dizer com o que a criança precisa “estar em contato direto”. Provavelmente ela esteja se referindo às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, ao complementar tal conceito com a frase: “é tudo que ela vê”. Vemos as afirmações “a alfabetização ela vai aprender” e “a gente vai alfabetizar a criança” como uma tentativa de estabelecer um paralelo entre alfabetização e letramento, provavelmente com a intenção de mostrar que, para o processo de alfabetização, não há como abrir mão de uma mediação revestida de intencionalidade, embora a professora entrevistada não utilize os termos adequados para isso.

A PE-10, como as demais professoras entrevistadas, para explicar o que é letramento, também fez referência ao processo de alfabetização. No início da resposta, definiu tal processo como aprendizagem da leitura e da escrita; no final, acrescentou a necessidade de que a leitura venha acompanhada de compreensão e reflexão. Contudo, por admitir que os processos de alfabetização e letramento acontecem paralelamente, essa resposta aproximou-se da forma como os concebemos, em função da relação de interdependência e indissociabilidade entre ambos.

Hoje, para mim, alfabetização é quando a criança está decodificando a letra, quando ela consegue ler o que está escrito. Daí vem o letramento, como paralelo, um trabalho junto com a alfabetização. Se não fica um trabalho separado: primeiro ela é alfabetizada, depois é letrada. Isto não existe. Se a criança leu alguma coisa ela tem que entender o que está escrito, tem que pensar sobre o que está escrito. [...] Para mim alfabetização é a criança conseguir ler o que está escrito e entender e pensar sobre o que está escrito. (PE-10)

No depoimento a seguir, a PE-1, ao afirmar que o letramento pode ocorrer “mesmo que você esteja na rua”, tentou conceituá-lo como “[...] processo de estar exposto aos usos sociais da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 7-8). No entanto revelou quão confusos estão, para ela, os conceitos de alfabetização e letramento,

ao não conseguir diferenciar uma pessoa letrada de uma alfabetizada.

O letramento, o letrar, envolve tudo, mesmo que você está na rua. Porque tem diferença da pessoa letrada e da pessoa alfabetizada. Ela pode conhecer as letras, mas pode não saber formar as palavras. Aqui [no centro de educação infantil] as crianças já conhecem o alfabeto. Então, eu acho que são letrados porque eles já conhecem alguns símbolos. (PE-1)

Esclarecemos que um sujeito pode “não conhecer as letras” e “não saber formar palavras”, mas ter um determinado nível de letramento. Como o “letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (SOARES, 1998, p. 71), existem inúmeros estágios entre os dois extremos constituídos, por um lado, pelo mínimo absoluto de uso da leitura e da escrita, por outro, pelo completo domínio dessas habilidades nas mais diversas situações. Isso quer dizer que, mesmo os sujeitos que não dominam a linguagem escrita, desenvolvem habilidades para utilizá-la, pela exposição continuada, ainda que não sistematizada, a situações permeadas pela escrita. Portanto, as crianças que frequentam a educação infantil, conhecendo ou não o alfabeto, como disse a PE-1, podem ser consideradas letradas em determinado nível, pois são capazes de reconhecer rótulos, placas de trânsito, número ou destino do ônibus, entre muitas outras situações. Cabe às instituições educativas, sejam centros

de educação infantil ou escolas, ampliar esse nível de letramento por meio de ações intencionais.

Semelhante à resposta anterior, a da PE-12 indica confusão entre os significados dos termos alfabetizado e letrado:

Alfabetizado todo mundo é, mas letrado nem todos, porque não tem o entendimento. Muitas coisas no dia a dia a gente sabe que tem que ser feita, que tem que ser praticada e às vezes a gente não faz porque a gente é um pouco relapsa, a gente deixa o nosso letramento, o nosso entendimento, um pouco de lado. O letramento é você entender e pôr em prática no seu dia a dia. A educação infantil tem muito a contribuir para que isso aconteça. (PE-12)

Segundo Soares (1998), ao sujeito que sabe ler e escrever é dado o adjetivo “alfabetizado” e ao sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam, é dado o adjetivo “letrado”. Na sociedade contemporânea, a instituição oficialmente responsável por tornar os sujeitos alfabetizados e letrados é a escola. Embora possamos todos ter um determinado grau de letramento, advindo ou não de experiências escolares, a apropriação da leitura e da escrita passa necessariamente por essa instituição, apesar de nem todos terem acesso a ela ou nela permanecerem até concluir seus estudos. Isso implica dizer, ao contrário do que acima afirmou a PE-12, que todos os sujeitos que vivem em uma sociedade grafocêntrica podem ter um

determinado nível de letramento e, para isso, não precisam necessariamente ser alfabetizados. Foi o que Tfouni (1988) comprovou em sua pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos não alfabetizados, concluindo que, em sociedades grafocêntricas, não há total identificação entre os termos analfabeto e iletrado e entre alfabetizado e letrado.

Da mesma forma que um adulto analfabeto que vive em um meio em que a leitura está presente, que se interessa pela leitura de uma notícia de jornal ou de uma reportagem de revista feita em voz alta por um sujeito alfabetizado, que pede para alguém em um supermercado ler as informações que constam no rótulo de um produto, é, em determinada medida, uma pessoa letrada porque se envolve em práticas sociais de leitura e escrita, uma criança que ouve histórias lidas pelos pais ou pela professora de educação infantil, que folheia livros, que observa a leitura de um manual de eletrodoméstico, ou seja, que vive imersa no mundo da escrita é, de certa forma, letrada.

Apesar de confundir os termos alfabetizado e letrado, acreditamos que a definição elaborada pela PE-12 aproximou-se do conceito de letramento, ao considerá-lo como “entendimento”. Para ela, “letramento é você entender e pôr em prática no seu dia a dia”. Mesmo não tendo esclarecido “o que” é preciso “pôr em prática”, acreditamos que esteja se referindo à leitura e à escrita. Se assim for, letramento para a PE-12 diz respeito

à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

A PE-8 também definiu letramento como “entendimento”. No entanto dá indícios de que essa forma de compreender o processo de letramento não é apenas sua, mas resultado da formação continuada em serviço da qual participou, junto com outras companheiras de trabalho.

Letramento é a pessoa entender o que está acontecendo. Eu lembro até de um exemplo que foi dela [professora que ministrou o curso] e eu guardei que era sobre o cinto de segurança. A gente usa por usar, mas não entende o porquê, quais os benefícios que ele vai te trazer. Seria mais ou menos assim, o entender. (PE-8)

Os depoimentos das PE-12 e PE-8, anteriormente expostos, denunciam a presença de um “tradutor”: pessoa que, supomos, tenha estudado com profundidade um determinado tema e “traduzido-o”, de acordo com a sua interpretação, às professoras. Esta pode ser uma das razões de algumas delas considerarem alfabetização e letramento como sinônimos, ou confundirem o significado desses processos, ou mesmo reconhecerem que são distintos, mas não conseguirem delimitar as diferenças entre ambos, como demonstraremos abaixo, exemplificando.

Algumas consideram que alfabetização e letramento são sinônimos, pois se referem ao mesmo fenômeno, como a PE-1:

Eu acho que o letramento só muda o nome. Eu acho que alfabetização e letramento é mais ou menos a mesma coisa, não é? (PE-1)

Outras confundem o conceito de letramento com o de alfabetização, como fez a PE-13:

Letramento em si é a criança passar a conhecer as letras, começar a montar palavras. (PE-13)

Outras reconhecem diferenças entre os processos de alfabetização e letramento, mas não conseguem diferenciá-los, como é o caso da PE-14:

Sinceramente eu não lembro. Eu acho que letramento é diferente de alfabetização. A criança, no letramento, na minha opinião, fala e já escreve, e alfabetização é aquilo que a gente pede para a criança aprender, formular palavrinhas, alguma coisa assim. Sei lá. (PE-14)

O fato de alfabetização e letramento serem processos distintos, porém indissociáveis e interdependentes, pode ter contribuído para que as professoras entrevistadas os tenham definido como acima expusemos. Reconhecemos que é a natureza distinta desses dois processos que torna complexa a relação entre ambos e que, justamente por isso, é importante diferenciá-los.

Em função disso, destacamos a importância de os professores reconhecerem as especificidades desses processos e de encontrarmos um meio termo entre as duas posições anteriormente expostas: a que privilegia o letramento e a

que privilegia a alfabetização. Isso se faz necessário porque a entrada da criança no mundo da escrita acontece tanto por meio da aquisição do sistema de escrita, como por meio de práticas (sociais e escolares) que envolvem a língua escrita, dando-lhe significado e sentido. Com base nessa concepção, é possível dizer, como nos mostraram Soares (2004b) e Colello (2004), que, ao alfabetizar as crianças, estaremos letrando-as e que, ao letrá-las, estaremos alfabetizando-as.

### **Considerações finais**

As professoras de educação infantil, ao se disponibilizarem a participar da pesquisa, expuseram seus acertos, suas dificuldades e dúvidas. Elas demonstraram o conhecimento que possuem sobre o tema em questão e, em última instância, revelaram a fragilidade de sua formação profissional, o potencial que pode ser mobilizado para o seu crescimento profissional, em prol de uma educação infantil que respeite os direitos da criança e promova o seu desenvolvimento e indicaram um espaço para nossa atuação enquanto formadora de professores. Por isso acreditamos que o conjunto dos conceitos de alfabetização e letramento por elas elaborados, apresentados e analisados neste artigo, permite-nos fazer inferências a respeito dos cursos de formação de professores (inicial e continuada) e das ações pedagógicas implementadas na educação infantil envolvendo tais processos.

Nesse sentido, se considerássemos que os sujeitos dessa pesquisa fossem

profissionais inexperientes e sem formação pedagógica inicial, concluiríamos este artigo, reafirmando a importância da formação pedagógica em nível médio e superior, conforme preconiza a legislação brasileira, por meio da Política Nacional de Educação Infantil (1994), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Porém o perfil das professoras é outro, o que nos leva a concluir que não é necessário apenas continuar insistindo na importância da formação inicial, nem apenas investindo na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar outro modelo de formação inicial e continuada. Sem dúvida, outros estudos serão necessários para dar conta dessa tarefa. No momento, a certeza que temos é a de que tamanha empreitada requer formação sistemática (inicial e continuada) com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória da relação entre os processos de alfabetização e letramento e políticas públicas comprometidas com esse outro tipo de formação.

Os conceitos de alfabetização e letramento expressos pelas professoras de educação infantil, apresentados e analisados neste artigo, permitem-nos inferir a respeito da necessidade de encaminhar um trabalho pedagógico que envolva os dois processos desde a educação infantil. Afirmamos isso, com a convicção de que assumir a imersão da criança no mundo da escrita como

responsabilidade de um nível de escolaridade – educação infantil – é muito mais que promover situações de contato com os mais diversos textos escritos (porque isso a sociedade grafocêntrica na qual vivemos o faz com considerável competência), é também oportunizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo que um dos processos - alfabetização e letramento - seja priorizado na prática pedagógica, em função do processo de desenvolvimento dos alunos envolvidos, há que se ter clareza, por parte dos profissionais responsáveis por encaminhar tais práticas, que, apesar de serem distintos, há entre eles uma relação de indissociabilidade e interdependência.

Segundo Soares (2004a, p. 14), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Assumindo essa posição, acreditamos não estarmos desrespeitando o tempo de infância nem propondo a antecipação da escolarização, nem desrespeitando o tempo de infância. Trata-se de admitir a importância de *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando* também para as crianças pequenas, de acordo

com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Como já dissemos, isso requer que os profissionais que nele atuam compreendam tais processos como indissociáveis e interdependentes, porém, distintos e reconheçam que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Trata-se de uma empreitada que requer formação sistemática (inicial e continuada) com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória das relações entre os processos de alfabetização e letramento.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parecer CEB n. 22/98*. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler evolui*, jun. 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ato-ler-evolui-423536.shtml>>. Acesso em: 28 mar. de 2009.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008, 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEAL/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004b.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004c.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

**Recebido em setembro de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**