

Como os professores compreendem o ensino da língua na Educação Infantil?

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas¹
Silvia M. Gasparian Colello²

Resumo: Recentes mudanças nos referenciais teóricos e na organização da escola brasileira justificam novos estudos sobre velhos temas educacionais. No cenário específico da Educação Infantil, o artigo procura situar, com base em pesquisa de campo, as concepções docentes e as suas perspectivas de trabalho relacionadas à alfabetização e ao letramento, evidenciando reducionismos conceituais e posturas nebulosas.

Palavras Chave: Ensino da língua escrita. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Concepções docentes.

Abstract: Recent changes in theoretical references and in the organization of the Brazilian school justify new studies on old education themes. In the specific field of early childhood education, the article pursues to situate, based on field research, the teachers' conceptions and their work perspectives related to literacy and new social literacy, evidencing conceptual reductions and nebulous postures.

Keywords: Written language teaching. Literacy. New social literacy. Childhood education. Teachers' conceptions.

Se as palavras se deixam vestir pelas experiências individuais, somente o diálogo, ainda que polêmico, pode restabelecer o campo entrecruzado de sentidos em que compreensões partilhadas são construídas. Por isso, essa insistência constante de retorno a temas cujo tratamento final e acabado jamais se dará, porque os sentidos que atribuímos às muitas de suas facetas são modificados nas retomadas constantes, nas vozes múltiplas e nos novos enunciados marcados por condições de produção. O tratamento de um tema é inesgotável.
(GERALDI, 2011, p. 13-14)

1. Revisitando o tema da escrita na Educação Infantil pela ótica das concepções docentes

Discutir sobre o ensino da língua escrita na Educação Infantil não é uma tarefa nova. Tal discussão foi necessária em diferentes momentos da história, constituindo-se como um tema polêmico, polarizado entre o sim e o não (cuidar ou ensinar, brincar ou aprender, investir na prontidão para a escrita ou alfabetizar). O retorno ao tema faz-se

¹Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee).

²Professora associada do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (EDF) e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Membro do Centro de Estudos Medievais - Oriente & Ocidente (CEMOrc/Feusp) e do Núcleo de Pesquisas Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP/USP).

necessário por três motivos: um de ordem linguística, um de ordem pedagógica e outro de ordem política.

No que diz respeito ao primeiro, a onda de estudos linguísticos liderada por Vigotski e por Bakhtin, que chegou ao Brasil nos anos 1980, chamou a atenção para a dimensão social e dialógica da linguagem. Em oposição à tradicional concepção de aprendizagem como aquisição de um código ou como expressão autônoma, monológica e inflexível, a língua passou a ser vista como um trabalho dinâmico de elaboração pessoal na relação do sujeito com o universo polifônico (o âmbito de convivências e de embates de palavras e de contrapalavras no circuito social de falas, de textos, de intertextos, de posturas e de valores). Em razão das situações, dos propósitos e dos interlocutores, a produção linguística (oral ou escrita) se constrói pela interação entre pessoas, gerando sentidos e consciência, além de perpetuar a vitalidade da própria língua.

O segundo motivo – o de ordem pedagógica –, no final da referida década, foi marcado pelos movimentos de definição e de redefinição dos conceitos de alfabetização e de letramento no país. A compreensão de que a aprendizagem da língua escrita é um processo de longo prazo, que se inicia antes mesmo de o sujeito ingressar na escola (LURIA, 2010; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; SMOLKA, 1988; COLELLO 2013, 2017), e a certeza de que não basta conhecer as letras e as normas do sistema alfabético para responder aos apelos de nosso mundo sustentou a revisão dos objetivos e das diretrizes da alfabetização, prevalecendo o foco voltado para as práticas sociais e para as possibilidades de uso e de circulação na cultura do escrito (SMOLKA, GÓES, 1995; SOARES, 2003; RIBEIRO, 2003; COELHO, 2009; LUCAS, 2009; COLELLO, 2012).

No que tange ao aspecto político, o terceiro motivo diz respeito à ampliação da escolarização obrigatória, em novembro de 2009, que exigiu a reestruturação da Educação Básica (Educação Infantil obrigatória a partir de 4 anos de idade e Ensino Fundamental com 9 anos de duração, com o ingresso da criança nesse nível de ensino aos 6 anos de idade), gerando incertezas no encaminhamento do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Nesse panorama, parafraseando Geraldi (2011, p. 13), urge o “retorno a temas cujo tratamento final e acabado jamais se dará”. Em face de tantas mudanças, o objetivo deste artigo é compreender as concepções de docentes da Educação Infantil sobre a alfabetização e o letramento, assim como o papel do ensino nesse âmbito. Partimos da hipótese de que tanto os ‘recentes’ aportes teóricos sobre a linguagem e o ensino da escrita como as mudanças na estrutura da Educação Básica contribuem para sustentar diferentes concepções e perspectivas de trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa com uma amostra de dez professoras de cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Maringá, PR: duas de cada instituição, representando as regiões do município (centro, norte, sul, leste e oeste).

Sinteticamente, podemos definir o perfil das entrevistadas da seguinte forma: professoras entre 29 e 49 anos de idade, com formação pedagógica além do exigido legalmente (a maioria com pós-graduação *lato sensu* na área de educação) e com ampla experiência profissional, principalmente na Educação Infantil. O Quadro 1 tem o objetivo de situar as professoras entrevistadas (com nomes fictícios) em relação ao local da pesquisa e ao nível da atuação (Infantil 4 ou 5, respectivamente, turmas de crianças com 4 e com 5 anos de idade).

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa, de acordo com o CMEI e o nível de atuação

CMEI	Região do Município	Sujeito	Nível	Código de identificação
1	Norte	Geni	Infantil 4	C1-I4
		Maju	Infantil 5	C1-I5
2	Sul	Jade	Infantil 4	C2-I4
		Rosa	Infantil 5	C2-I5
3	Leste	Ana	Infantil 4	C3-I4
		Sara	Infantil 5	C3-I5
4	Centro	Dora	Infantil 4	C4-I4
		Agda	Infantil 5	C4-I5
5	Oeste	Cora	Infantil 4	C5-I4
		Mara	Infantil 5	C5-I5

Nesse estudo, consideramos a língua como ponto de encontro entre pesquisadora e entrevistadas, visando compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro (GERALDI, 1997). A coleta de dados foi feita com base em uma entrevista semiestruturada, focando quatro frentes inseparáveis de abordagem: concepção de língua, perspectivas da prática pedagógica, conceitos de alfabetização e de letramento e função da Educação Infantil. Com base nesses aspectos, procuramos apreender os dois eixos de análise: as concepções de alfabetização e as de letramento. Apesar da interdependência entre ambos os processos, a análise foi feita separadamente em nome de maior aprofundamento e clareza das considerações. Para cada eixo, procuramos captar as tendências conceituais ou as ênfases na consideração sobre o trabalho pedagógico, entendendo-as como categorias não excludentes entre si, já que as professoras, conforme veremos adiante, oscilaram em seus posicionamentos.

2. Conceito de alfabetização

Mediante a análise das concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa sobre concepções e práticas pedagógicas (marcadas em *itálico* e entre aspas, respeitando-se a fala original), definimos três categorias: preparar para a alfabetização, ensinar o sistema da língua escrita e alfabetizar como prática de comunicação e de uso da língua escrita.

1ª Categoria: preparar para a alfabetização

A ideia que prevalece entre as professoras é a de prontidão para a alfabetização mediante o desenvolvimento das funções psicomotoras. Ana (C3-I4) priorizou a alfabetização como um processo dependente da preparação para ler e para escrever. Contou que a maioria de suas crianças “[...] *ainda não tem firmeza para pegar o lápis. Tem quatro na minha turma, que pega assim o lápis [demonstra com a mão fechada]. Eles não têm o movimento de pinça ainda. Ai eu falo: olha como que a professora pega o lápis, é na pontinha do dedo*”. Por isso, aponta a necessidade de exercitar a coordenação motora fina de suas crianças, preparando-as para aprender a ler e a escrever, mesmo que esse trabalho seja realizado como atividade paralela: “*estava pensando em fazer um ‘caixa dois’, um caderninho extra para dar bastante, como antigamente, na educação tradicional, bolinha, cobrinha, para desenvolver a coordenação motora, para depois começar a fazer riscos e o traçado das letras*”.

Endossando a ideia de Ana (C3-I4) sobre preparação, Mara (C5-I5) assume que o desenvolvimento psicomotor e, especialmente, o da competência das crianças

para, futuramente, desenharem as letras é um pré-requisito para a alfabetização propriamente dita e, por isso, também um critério de avaliação do próprio trabalho realizado na escola: *“tem muita coisa que antecede até a criança chegar ao ponto de se interessar pela escrita [...] Às vezes, eu fico meio preocupada com as minhas crianças que vão para o Infantil 5, pois o professor que vai pegá-las lá pode pensar assim: nossa, [...] não trabalharam a coordenação motora delas!”*.

2ª Categoria: ensinar o sistema da língua escrita

Em relação a ‘ensinar a língua’, é possível reconhecer diferentes ênfases no trabalho pedagógico, o que nos permitiu definir quatro subcategorias interdependentes, vinculadas à concepção de alfabetização como domínio do sistema formal da escrita: ensinar o alfabeto, ensinar as famílias silábicas, ensinar a escrita de palavras e desenvolver a consciência fonológica.

Ensinar o alfabeto foi uma das práticas mais indicadas pelas professoras, razão pela qual incluímos, nessa subcategoria, as ações que objetivam ensinar os nomes das letras, reconhecê-las e traçá-las. A professora Rosa (C2-I5), apesar de não ter elaborado explicitamente um conceito para explicar a alfabetização, deixou transparecer sua compreensão estrita acerca do ensino da língua escrita, quando mencionou práticas pedagógicas que privilegiam o código. A professora lembra que *“todo dia é para a gente trabalhar com o alfabeto”*, por isso, inventa diferentes formas para realizar a tarefa, tentando evitar uma rotina monótona e pouco atraente para as crianças. Essa ideia é exposta pela seguinte afirmação: *“eu não posso todo dia fazer assim: que letra é essa? É o A! E essa? É o B! Assim eles vão cansar!”*. Por pensar dessa forma, ela recorre à competição lúdica para que as crianças fiquem atentas à leitura do alfabeto: *“tem que bater palma para a letra M. Não pode bater antes nem depois. Se não, perde ponto”*.

A professora Maju (C1-I5), ratificando a concepção defendida por Rosa, afirmou que *“o objetivo do Infantil 4 é as crianças saberem o alfabeto”*. Por isso, considera necessário realizar uma avaliação que indique os conhecimentos prévios das crianças. Nesse caso, ela procura saber, no início do ano letivo, quais letras as crianças já conhecem para ensinar-lhes as demais: *“eu pego um saquinho, coloco o alfabeto dentro e vou mostrando as letras para ver o [conhecimento] prévio, o que eles já sabem”*.

Tal ênfase evidencia que o trabalho pedagógico com a língua escrita desenvolvido com as crianças pequenas fica, em grande parte, reduzido ao reconhecimento das letras do alfabeto. Agda (C4-I5) afirma que este conhecimento também se constitui como preocupação de muitos pais que o consideram necessário ao ingresso do filho no Ensino Fundamental pois, de forma reducionista, entendem alfabetização como conhecimento das letras.

Agda (C4-I5) observou também que, no caminho para aprender a reconhecer e a traçar as letras do alfabeto, há crianças em diferentes níveis de conhecimento na mesma turma. Daí a sua preocupação em apresentar *“as letras para as crianças, para nomear e também para saber o som”* já no início do ano letivo.

No trabalho com o alfabeto, há uma sequência pré-determinada, conforme evidenciam os depoimentos de algumas professoras: reconhecer as letras e seus respectivos sons para, depois, escrever convencionalmente. Jade (C2-I4), por exemplo, contou que *“depois que já trabalhou bastante as letrinhas do alfabeto na oralidade, [...] eles [os alunos] começam, no segundo semestre, a traçar a letrinha”*.

Algumas professoras utilizaram o termo ‘junção’ para fazer referência ao **ensino das famílias silábicas**, relacionando fonemas e grafemas. Maju (C1-I5)

relatou que, no primeiro semestre, as crianças já sabiam todo o alfabeto, mas estavam com dificuldade em fazer tais 'junções', o que 'justificava' a sua forma de intervenção (*"eu faço o som e a junção para eles verem"*), expressando sua preocupação com o ensino de unidades menores da língua escrita. Na mesma direção, vão os argumentos de Rosa (C2-I5) para explicar sua prática: *"a gente dá uma atividade de junção das famílias silábicas. Mas a gente não fala assim: B+A = BA. A gente fala que se eles [alunos] têm uma família, as letras também"*.

Como continuidade do trabalho com letras e sílabas, muitas professoras contaram que ensinam as crianças a **formarem e a escreverem palavras**, relacionando fonemas e grafemas. A professora Cora (C5-I4) contou que, quando querem escrever uma palavra, as crianças perguntam: *"professora, qual é a letrinha que faz esse som?"*. Sara (C3-I5) exemplifica: *"como que escreve, por exemplo, a palavra SALA? Eu faço o 'sonzinho' da letra S e pergunto: que letra que é? Uns falam C, professora! E eu digo: não, não é a letra C! Mas tem som parecido. Qual outra letrinha que tem esse som? Vamos fazer o som /s/. Ai eles falam: ah! É o S! Ai, eu faço a letra S no quadro e assim por diante"*.

Ainda que com a mesma intenção, a professora Rosa (C2-I5) conduz o seu trabalho, porém, preocupa-se com a contextualização das palavras a serem exploradas no processo de alfabetização. Ela traduz seu entendimento assim: *"depois de contar uma história, eu vou para o quadro e tento alfabetizar. Por exemplo, da história Branca de Neve, eu escolho uma palavra e vou trabalhar a escrita. Eu escolho a palavra NEVE, porque eles ainda estão começando e a gente tem a orientação de pegar palavras mais fáceis. A palavra BRANCA é mais complexa porque tem a junção do B com o R e com o A. Então, eu pergunto: como será que escreve NEVE? E vou puxando deles as letras para escrever essa palavra"*.

As professoras são orientadas a **estimularem o desenvolvimento da consciência fonológica** (compreensão da natureza fonética da língua) desde o Infantil 4. Dora (C4-I4) explica como que, na prática, concretiza essa diretriz: *"eu trabalho o som da letra, colocando a mãozinha na garganta para sentir e ter consciência do som"*.

Com relação às concepções explicitadas pelas docentes nas duas categorias – preparar para a alfabetização e ensinar a escrever –, vale dizer que, ainda que a mobilização das professoras para planejar, para organizar e para sistematizar o trabalho pedagógico, visando o desenvolvimento infantil, seja legítima, ainda que elas se preocupem com a heterogeneidade de saberes e com o aproveitamento de conhecimentos prévios, ainda que apareçam iniciativas para contextualizar as atividades ou situá-las mais significativamente no universo infantil, ainda que disponibilizem o acesso às letras, preparando as classes e ainda que busquem o envolvimento dos grupos, o que se observa é a prevalência de uma abordagem reducionista da língua, já que o foco das atividades, que está centrado na aquisição do sistema de escrita (desenvolver a coordenação motora para traçar as letras, conhecer vogais e consoantes, "juntar as letras" das famílias silábicas nas sílabas simples, associar fonemas e grafemas), pouco favorecem a compreensão da língua como recurso de comunicação nas práticas sociais. A esse respeito, é importante lembrar as palavras de Geraldi (2009, p. 226), para quem, no ensino da língua escrita, é preciso

[...] ter presente que o processo de aprendizagem se dá pela participação nos processos interativos, ou seja, somente com práticas linguísticas – inclusive práticas de reflexão sobre recursos linguísticos – que podemos aprender a língua que nos faz sermos o que somos.

3ª Categoria: alfabetizar como prática de comunicação e de uso da língua escrita

A análise cuidadosa das concepções e das experiências relatadas aponta indícios de mudança na forma de se compreender a aprendizagem da língua escrita. São indícios que sugerem um movimento de aproximação à concepção mais complexa de alfabetização, vinculada a outros sistemas de comunicação. São sinais sutis, mas que indicam a compreensão de que a língua escrita é muito mais que um sistema estruturado e fechado, cuja aprendizagem de relações biunívocas entre grafemas e fonemas (e outras formas de ‘junção’ de unidades da língua, como sílabas e palavras) seria suficiente para ler e para escrever, respondendo às necessidades de interação.

Na direção de uma prática pedagógica que procura se aproximar de usos sociais da língua e de amplos recursos ou de estratégias de comunicação, podemos situar alguns exemplos relatados pelas professoras, como reconhecer e escrever o nome próprio, desenhar, escrever de forma espontânea, ouvir e contar histórias e explorar a oralidade.

O **reconhecimento e a escrita do nome próprio** sinalizam uma tênue compreensão de que, nas situações cotidianas, o uso do nome das crianças constitui-se como linguagem viva, contextualizada, com significado e com sentido.

A professora Jade (C2-I4) relatou um fato que representa essa possibilidade. Uma criança havia levado dois presentes, um para a professora do período da manhã e outro para a do período da tarde. Ao entregar o presente à professora do período da manhã, a criança abriu a sacola com os dois pacotes, pegou um deles, olhou a etiqueta com o nome da professora e disse-lhe: “*não, esse não é o seu!*”. Ela havia identificado, no embrulho, o nome da outra professora. Por isso, para Jade, “*é importante trabalhar o nome delas [crianças], da professora, para poderem identificar seus nomes, se familiarizando com a escrita*”. Com isso, há um ganho evidente de autonomia nas situações cotidianas das crianças. Elas dizem: “*ó [olha], esse estojo é o meu. Ó, minha bolsa é aquela*”. Nessas situações, “o simples ato de identificar seus pertences, traçando ou reconhecendo as letras de seu nome, já é uma experiência significativa com a língua” (COLELLO, LUCAS, 2018).

Ferreiro e Teberosky (1985), pioneiras no estudo do valor pedagógico da aprendizagem do nome, explicam que, quando as crianças reconhecem essa palavra como uma “escrita convencional e estável”, passam a usá-la como estratégia de comparação entre palavras e de reflexão sobre o “como se escreve”. Segundo a professora Mara (C5-I5), “*as crianças se interessam por aprender a escrever o nome, porque é uma coisa que elas sabem que pode ser escrita*”. Dora (C4-I4), por sua vez, explica as estratégias das crianças com base nas letras de seus nomes: para escreverem ‘MARINGÁ’, lembraram-se da letra (ou sílaba) inicial do nome da colega ‘MARIANA’.

A despeito do reconhecido valor social de identificar e de escrever o próprio nome, muitos relatos evidenciaram, ainda, a prioridade do código no ensino da língua escrita. Ao se referir ao trabalho com os nomes, Dora (C4-I4) exemplifica sua estratégia: “*a gente trabalha com a letrinha de cada um [letra inicial do nome próprio] pra reconhecerem a escrita do nome deles no crachá. No começo, eu faço a chamada, escrevo no quadro a letra inicial de cada um e pergunto qual letra é. No começo, eles nem conseguem falar o nome da letrinha*”.

No que diz respeito ao **desenhar**, Vigotski (2000, p. 192) afirma que o desenho, além de ser uma “peculiar linguagem infantil”, é “uma etapa prévia a

linguagem escrita³”; entretanto, o fato de essa concepção não ser tão evidente para a maior parte das professoras é significativo. Apenas uma das entrevistadas (Dora, C4-I4) relatou a prática do desenho na perspectiva vigotskiana: *“eu faço muito desenho com eles para ‘fazer a representação’, para eles representarem com o desenho. Não tem como eu só ‘passar a palavra’. Eu tenho que mostrar visualmente, pelo desenho ou pelo objeto concreto, para eles conseguirem assimilar com a escrita”*.

Tentar escrever foi uma prática relatada por três professoras. Agda (C4-I5) contou que seus alunos mais velhos *“perguntam muito sobre as letras”* quando tentam escrever espontaneamente, permitindo a exploração de escritas silábicas. Há que se destacar, porém, que a tentativa de escrever nem sempre significa priorizar a exploração das hipóteses infantis de construção da escrita. Para Dora (C4-I4), por exemplo, *“tentar escrever”* significa *“conseguir copiar”*, visando apenas o traçado correto e legível das palavras. Essa ideia se evidencia na seguinte afirmação: *“a gente trabalha com o crachá, entrega pra eles fazerem a tentativa de escrita”*. Embora a consulta da versão formal do nome seja uma estratégia legítima da escrita espontânea, há uma distorção, por parte de Agda (C4-I5), acerca do papel das tentativas de escrita no processo de aprendizagem da língua. Na atividade proposta pela professora, o que seria uma oportunidade de construção cognitiva passou a ser apenas uma reprodução mecânica e formal.

Entre as professoras entrevistadas, somente Mara (C5-I5) apresentou relatos de práticas alfabetizadoras que fizeram alusão ao **contar e ao ouvir histórias**. Ela cita o seguinte exemplo: *“elas [as crianças] gostam muito de histórias. Quando a gente lê para elas, elas mesmas perguntam onde está escrito o nome do personagem, percebem que, neste nome, tem uma letra que é igual à letra do nome delas, perguntam como escreve. A escrita e a leitura estão vinculadas. [...] O interesse delas [das crianças] pela escrita pode começar pela história”*. De modo significativo, Mara reconhece que a motivação das crianças pelas histórias promove interlocuções em sala de aula, tornando o ler e o escrever plenos de sentido.

Vale, então, perguntar-nos: quais tipos de interlocuções queremos em sala de aula e como elas podem ser otimizadas na aprendizagem sobre a complexidade da língua? No caso, a preocupação da professora parece estar mais direcionada ao sistema de escrita (o reconhecimento de letras em detrimento de outros aspectos do texto). A esse respeito, temos de considerar que, quando lemos uma história para as crianças, não apenas decodificamos a escrita, mas, principalmente, interagimos com os outros, como com o autor, os colegas e a professora na situação real e também com ideias circulantes, temas mais ou menos conhecidos, dimensões objetivas ou ficcionais, conflitos de valores no contexto da trama, modos de organizar e até de ilustrar a língua escrita (COLELLO; LUCAS, 2018). Isso quer dizer que, mais do que uma experiência sensorial ou gráfica, contar histórias é uma potente estratégia para as crianças compreenderem o mundo e, na esfera linguística, aprenderem as diferenças entre oralidade e escrita, vivenciarem as diferenças entre gêneros (contos de fada, histórias em quadrinho, fábulas etc.) e tipos textuais (argumentativos, narrativos, descritivos etc.). Além disso, podem compreender diversos comportamentos vinculados à leitura, tais como contar, comentar, deduzir, antecipar, assumir posições, refletir sobre posicionamentos ou sobre problemas do contexto.

Para que as crianças pequenas se sintam leitoras, não é necessário que estejam alfabetizadas; é preciso que o texto, na sua complexidade linguística, chegue até elas pela mediação do adulto. Essa condição de interação e de interlocução entre

³ Depois que o gesto passa a ser percebido como uma forma de representação, a criança começa a interiorizar o sentido de outras representações, a princípio desenhando, até evoluir para a compreensão de que é possível *“desenhar a fala”*, escrevendo as palavras (VIGOTSKI, 2010).

professores, crianças e universo cultural configura-se como uma experiência simultaneamente cognitiva e afetiva, que favorece a aproximação do sujeito com o universo da escrita.

No conjunto dos depoimentos classificados na 3ª categoria – alfabetizar como prática de comunicação e de uso da língua escrita – observam-se indícios da assimilação do paradigma sociocultural, evidenciados pelo empenho em recuperar a escrita como objeto inerente às práticas sociais. Em alguns casos, as professoras parecem compreender que as crianças se apropriam dos instrumentos culturais à medida que fazem uso desses recursos com propósitos específicos, valendo-se de diferentes formas de dizer e de se comunicar. Compreendem também que a escrita contextualizada e significativa pode envolver mais os alunos, contribuindo para o processo de reflexão e de aprendizagem da língua. Todavia os aportes da teoria histórico-cultural, pouco ou mal assimilados, não foram suficientes para a maioria das professoras desestabilizar suas concepções restritas de língua, de aprendizagem da escrita, tão enraizadas em nossa cultura escolar.

3. Conceito de letramento

Diferentemente de quando indagadas acerca do processo de alfabetização, para conceituar letramento – nosso segundo eixo de análise –, as professoras emitiram respostas sucintas e relataram poucas experiências práticas. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que o letramento é um fenômeno multifacetado e interdependente do processo de alfabetização, tornando difícil defini-lo com precisão (SOARES, 1998), uma dificuldade que pode ser comprovada pelas palavras de Dora (C4-I4): *“eu não sei explicar. São coisas bem parecidas [alfabetização e letramento] e, na hora de explicar, fica muito complexo”*.

Adiantamos que, a maioria das professoras, ao explicar como entende o processo de letramento, relacionou-o à alfabetização; às vezes, aproximando-os, de modo a considerá-los sinônimos, ora confundindo-os, ora percebendo diferenças entre ambos, apesar de nem sempre conseguir delimitá-los. Assim, foi possível definir, com base nos diferentes sentidos, seis categorias não excludentes entre si: confusão entre letramento e alfabetização; reconhecimento da distinção entre alfabetização e letramento, sem compreender as especificidades dos dois processos; associação do letramento à competência de compreensão da língua; compreensão dos dois conceitos, mas com perspectivas dissociadas de trabalho; associação do letramento às práticas sociais contextualizadas; compreensão dos conceitos, aproximando-se da perspectiva do alfabetizar letrando.

1ª Categoria: confusão entre letramento e alfabetização

Nessa categoria, incluímos as respostas que indicam falta de clareza na conceituação de letramento e, por isso, expressam confusão com o conceito de alfabetização.

A expressão identificar as letras marcou as respostas de algumas professoras, que faziam alusão ao letramento, sem distingui-lo do processo de alfabetização. Ao relacionarem a palavra ‘letra’ ao conceito de letramento, elas confundem os dois processos. Jade (C2-I4), deixando transparecer a sua dificuldade para conceituar, afirma que *“letramento e alfabetização é igual. Agora, não sei separar os dois. Mas eu acho que letramento é identificar as letras nos objetos”*. Rosa (C2-I5), por sua vez, parece convicta sobre o termo ao situar o objetivo da Educação Infantil: *“A criança tem que sair daqui letrada. Ou seja, ela tem que identificar as letras, saber ler e escrever”*.

2ª Categoria: reconhecimento da distinção entre alfabetização e letramento, sem compreender as especificidades dos dois processos

Agrupamos, nessa categoria, as respostas que tentam reconhecer as diferenças entre os conceitos de letramento e de alfabetização, ainda que não apresentem claramente as suas especificidades. Isso se evidencia pelo uso de termos vagos, como “vai além”, “algo mais” e “mais amplo”, para situar o letramento como um passo adiante da alfabetização propriamente dita. A fala de Ana (C3-I5) é um exemplo dessa forma de compreensão: “*eu acho que seria primeiro alfabetizar para depois a criança ser letrada, mais tarde. Por que letramento seria além. É tudo aquilo que a criança, às vezes, já tem, que ela já sabe, mas vai ampliar o conhecimento. É algo mais”*”.

A ideia de colocar letramento como “um passo adiante” da alfabetização propriamente dita tem origem no discurso acadêmico. Na tentativa de situar a especificidade da alfabetização como a ‘aquisição do alfabeto, do código escrito e das habilidades de leitura e escrita’, Soares (1998, p. 18) explica que “pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza”. Assim, o letramento, como um processo que supera a aquisição do código, justifica-se pela configuração do “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 47). Nessa afirmação, fica evidente o referencial de superação que as professoras entrevistadas não conseguiram explicar com objetividade e clareza.

A esse respeito, vários autores (COLELLO, 2010; MORTATTI, 2004, SOARES, 1998) chamam a atenção para a necessidade de se compreender as relações complexas entre alfabetizar e letrar, diferenciando-os teoricamente, justamente para poder associá-los na prática pedagógica do alfabetizar letrando. Segundo Soares (2003, p. 90),

[...] 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 outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

3ª Categoria: associação do letramento à competência de compreensão da língua

Como o conceito de letramento se opõe ao de “analfabetismo funcional” (situação de pessoas que, mesmo alfabetizadas, são incapazes de fazer uso social desse conhecimento), a associação à capacidade de entender a língua parece legítima. Vem daí termos recorrentes usados pelos professores para explicar o letramento: “entendimento” e “compreensão”, como se observa nas palavras de Cora (C5-I4): “*você alfabetiza a criança; mas não é só decodificar que você tem que ensinar na sala de aula; é a compreensão também. Mas, pra mim, está tudo muito junto, a alfabetização, o letramento*”.

Apesar de a ideia não estar incorreta (uma vez que a professora reconhece a interdependência entre ambos os processos), o foco na efetividade da leitura é ainda reducionista tendo em vista o que a alfabetização e o letramento representam para a

inserção social e para o desenvolvimento das crianças na conquista da cidadania: o estado e a condição do sujeito (SOARES, 1998, 2003).

4ª Categoria: compreensão dos dois conceitos, mas com perspectivas dissociadas de trabalho

Nesta categoria, incluímos as respostas que dão indícios de compreensão dos conceitos de letramento e de alfabetização, embora as professoras não sejam capazes de especificar o trabalho pedagógico em uma perspectiva integrada, isto é, na perspectiva do alfabetizar letrando. Cora (C5-I4), por exemplo, reconhece que há uma relação entre alfabetização e letramento; no entanto, ao exemplificá-la, revela ser frágil seu entendimento já que postula a alfabetização como um conhecimento preliminar para o uso da língua escrita em situações do cotidiano. Segundo a professora, *“quando você alfabetiza, você está ensinando as letras para que, depois, ele [aluno] saia daqui e se depare com essas situações cotidianas [...] e saibam interpretar essas situações lá fora, saibam como fazer, saibam como reagir na leitura de um outdoor, de um jornal”*. Essa fala reflete uma tendência amplamente arraigada na cultura escolar (também percebida em algumas respostas das categorias apresentadas anteriormente) de separar o momento de aprender e o momento de fazer uso da língua escrita (COLELLO, 2010).

O uso repetitivo das expressões ‘depois’, ‘cada vez mais’ e ‘caminho’ sugere uma sequência temporal no processo de aprendizagem, como também se observa no seguinte exemplo: *“tem um caminho até a criança perceber o valor social da escrita, ter interesse pela escrita. Se não tiver valor para ela, aquilo [a escrita] se torna mecânico, e aí a gente percebe o desinteresse da criança. [...] Letramento é mergulhar o aluno num mundo de letras e números para que, cada vez mais, ele conheça e pense sobre o valor da escrita”* (Mara, C5-I5). Sem descrever o suposto percurso para a concretização desse princípio na sala de aula, a referência feita pela professora ao valor social da escrita aponta para a vaga possibilidade de um ensino voltado para os usos da língua.

5ª Categoria: associação do letramento às práticas sociais contextualizadas

Entre as contribuições trazidas pelos estudos sobre o letramento está a ideia de viabilizar, já no processo inicial de aprendizagem, o uso da escrita em situações de efetiva prática comunicativa (COLELLO, 2010). Essa concepção, assimilada em maior ou em menor grau pelas professoras entrevistadas, transparece em seus depoimentos pelo uso repetitivo das expressões ‘contextualização’, ‘cotidiano’ e ‘dia a dia’, conforme se observa respectivamente nas falas de Geni (C1-I4) e de Jade (C2-I4): *“letramento é relacionar com aquilo que está próximo delas [das crianças], do cotidiano, das coisas que elas vivem”*; *“letramento é, justamente, para elas [crianças] [...] saberem ir e vir, para ajudar no dia a dia”*.

Nessas explicações evidencia-se uma certa consciência de que a escrita, longe de ser um instrumento estritamente escolar, faz sentido nas situações cotidianas. Mesmo assim, em alguns casos, a aproximação do mundo extraescolar aparece como uma oportunidade eventual, paralela ao planejamento do ensino propriamente dito. *“Às vezes, os alunos trazem convite de aniversário. A gente lê pra eles saberem o que está escrito, o local, o horário. São situações do dia a dia que vão acontecer na vida deles e eles terão que saber ler”*, diz Cora (C5-I4).

Dessa forma, a associação do letramento com as práticas cotidianas e o esforço de contextualizar as tarefas, embora legítimas, não garantem, aos olhos de

muitas professoras, a perspectiva pedagógica de integração de ambos os processos, isto é, do alfabetizar letrando.

6ª Categoria: compreensão dos conceitos, aproximando-se da perspectiva do alfabetizar letrando

Nessa categoria, as professoras parecem mais objetivas ao tentarem explicar a articulação entre alfabetização e letramento, tomando como base as finalidades do texto (o que, obviamente, pressupõe a incorporação da categoria anterior de contextualização). A professora Mara (C5-I5), em uma conotação prática, aproxima-se da ideia de um trabalho pedagógico integrado, ao explicar a adequação de um texto ao seu propósito: *“quando você lê uma receita, sabe que você vai fazer um bolo. ‘Eu preciso fazer um bolo’. Então, existe uma forma de escrita que me dá subsídio pra que eu consiga fazer essa receita e realizar aquilo que eu preciso. Não é só receita. Outros textos também”*. Apesar de não conseguir abstrair o conceito de gênero textual, sua fala evidencia a relação entre propósitos e formas de escrever contextualizados.

Conclusão

De um modo geral, as categorias vinculadas aos conceitos de alfabetização e de letramento indicam que as professoras foram afetadas pelo discurso pedagógico (conceitual e prático) em diferentes níveis de assimilação. Os entendimentos superficiais, incompletos, reducionistas ou deturpados mostram que os docentes nem sempre conseguem alcançar o cerne desses conceitos e de suas implicações práticas. O fato de um mesmo sujeito lançar mão de explicações ou de conceitos recorrentes de diferentes categorias mostra a instabilidade na apropriação do ‘novo’, perpetuando um fazer intuitivo, no qual não há precisão conceitual, tampouco segurança no planejamento ou coerência nas práticas pedagógicas. Na pior das interpretações, podemos lamentar o quanto os professores ainda estão presos à cultura escolar mecanicista e à pedagogia da alfabetização no molde reducionista. Por uma via inversa, na melhor das interpretações, podemos constatar a disposição de muitos docentes em adequar o ensino à aprendizagem das crianças, motivando-as e tornando a prática pedagógica contextualizada e mais significativa. Nesse sentido, a desestabilização de concepções arraigadas e o movimento de revisão das práticas pedagógicas são, sem dúvida, indícios de que é possível transformar a escola.

Tal como afirma Colello (2017), a variação e a instabilidade nos modos de assimilar “novas concepções”, “princípios pedagógicos alternativos” e “diferentes diretrizes de ensino” geram um quadro nebuloso e oscilante no planejamento e na implementação do trabalho pedagógico. No caso específico da pesquisa apresentada, as professoras (independentemente da faixa etária, da formação, do tempo de experiência profissional, das instituições ou das regiões onde trabalham) assumem diferentes concepções e lançam mão de estratégias, que, nem sempre, são coerentes com a meta de, efetivamente, formar leitores e escritores, ou seja, sujeitos usuários da língua. “O maior foco de resistência docente parece estar na inconsistência dos paradigmas capazes de subsidiar as transformações do ensino” (COLELLO, 2012, p. 96).

Assim, a análise dos dados confirma a hipótese de que há convivência de diferentes formas de assimilação dos conceitos de alfabetização e de letramento. Nosso argumento se fundamenta nas evidências elencadas a seguir:

- a) as explicações elaboradas pelas professoras, em sua maioria, são superficiais e confusas, expressando pouco entendimento sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, assim como a relação entre ambos;

- b) a alfabetização é, geralmente, entendida em sentido restrito, ou seja, como ensino e aprendizagem do código escrito, opondo-se à compreensão reflexiva do sistema de escrita em sua complexidade;
- c) o letramento, em muitos casos, é pouco compreendido como conceito e, conseqüentemente, como perspectiva prática de trabalho pedagógico;
- d) o conceito de letramento, quando relativamente assimilado, aponta para perspectivas da prática pedagógica, ligando a escrita ao contexto e, mais raramente, aos propósitos sociais da língua;
- e) a necessidade de recorrer a exemplos oriundos da prática pedagógica para explicar alfabetização e letramento sinaliza tanto a dificuldade de assimilação conceitual como a de abstração na perspectiva de uma prática pedagógica integrada;
- f) a fragilidade conceitual e as incertezas sobre as práticas de ensino se concretizam pela simultaneidade de diferentes posições e perspectivas de trabalho (vagas e, por vezes, até contraditórias) assumidas, ora se aproximando, ora se distanciando da compreensão do alfabetizar letrando.

As evidências mencionadas podem justificar os equívocos, as hesitações e as oscilações na implementação de um trabalho pedagógico capaz de equilibrar o polo aberto e o fechado da língua, isto é, a aprendizagem do sistema e das regras da escrita associada às possibilidades de produzir a língua e de usá-la em práticas sociais concretas, tal como postulado por autores como, Smolka e Góes (1995), Geraldi (1997), Soares (1998), Ribeiro (2003), Coelho (2009), Lucas (2009), Colello (2010, 2012, 2017), Colello et al (2013), Mortatti e Frade (2014), Colello e Lucas (2018).

A partir dessas evidências, podemos inferir que os processos de apropriação conceitual e de transposição didática não são lineares, nem, regulares. Ao contrário, são lentos, graduais, com avanços e com recuos. As oscilações nas conceituações e nas posturas, apresentadas nos relatos de algumas experiências práticas, correspondem a graus distintos de apropriação conceitual, expressando a forma como as professoras, com nível de formação docente além do exigido legalmente e com vasta experiência profissional, aproximam-se (ou não) das discussões teóricas e das diretrizes práticas para o ensino da língua escrita na Educação Infantil.

Derivam dessa inferência as seguintes implicações:

- a) os equívocos, as hesitações e as oscilações das respostas das professoras indicam o nível de elaboração conceitual e prática. Longe de representar aspectos negativos, configuram-se como indícios de abertura, de efetivos pontos de partidas para novas orientações teórico-metodológicas, potencializando o processo formativo (inicial e/ou continuado);
- b) para promover a assimilação de conceitos essenciais ao entendimento do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, há que se considerar os princípios e a prática pedagógica como objetos de reflexão. Em outras palavras, a formação docente deve ser pensada à luz da relação teoria e prática, possibilitando ao professor um posicionamento crítico diante de seu fazer.

Quando alguns caminhos se evidenciam, outros acabam por ser problematizados; respostas costumam trazer dúvidas. Assim, vale dizer que este estudo não é (nem poderia ser) conclusivo. Ele indica a necessidade da continuação da investigação por meio de projetos de intervenção nas instituições de Educação Infantil – *lôcus* da pesquisa – no sentido de refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista a compreensão do alfabetizar letrando apresentada pelas professoras. Ao ouvirmos as vozes delas, temos, efetivamente, maiores possibilidades de diálogo e de enfrentamento político e pedagógico da nossa realidade escolar.

Referências

COELHO, L. M. (Org.). **Língua materna nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: o que será que será?** In: ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

COLELLO, S. M. G. **A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas**. São Paulo: Summus, 2017.

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

COLELLO, S. M. G. Quando se inicia a aprendizagem da língua escrita? **International Studies on Law and Education**, n. 15, p. 31-46, set. dez. 2013. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

COLELLO, S. M. G.; LUCAS, M. A. O. F. Lengua escrita en la educación infantil: caminos de aprendizaje y enseñanza. **Revista Internacional d'Humanitats**, n. 44, p. 15-24, set. dez. 2018. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/2fea7f_1acbd9e3a3c04b67814af33bb2a8035b.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

COLELLO, S. G. et al. Da educação infantil ao ensino fundamental: desafios e perspectivas da língua escrita. In: FERREIRA, V.; GESSER, V. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: princípios, pesquisa e reflexões**. Florianópolis: CRV, 2013. p. 13-32.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica, 1985.

GERALDI, W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

GERALDI, W. Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita. In: COELHO, L. M. (Org.). **Língua materna nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 213-228.

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

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/MariaAngelicaFrancisco%20(1).pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. S. (Org.) **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, queremos e fazemos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

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

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. p. 183-206.