



Diálogos sobre alfabetização e letramento no universo da Educação Infantil

Dialogues on literacy and literacy in the universe of Early Childhood Education

 **Aline Juliana Oja Persicheto**

Doutora em Educação para a Ciência
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Jacarezinho, Paraná – Brasil
aline.persicheto@uenp.edu.br

 **Marcia Cristina Argenti**

Livre-docente em Estudos da Infância
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP FCLAr
Araraquara, São Paulo - Brasil
marcia.argenti@unesp.br

Resumo: As discussões sobre o ensino da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil revelam posicionamentos distintos, indicando práticas diversificadas que variam de acordo com as concepções teóricas que fundamentam o trabalho pedagógico nessa fase escolar. O presente artigo apresenta parte de uma pesquisa teórica de pós-doutoramento desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022 que objetivou analisar o percurso legal e científico do processo de consolidação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, na última década, assim como a construção de sua identidade como espaço de aprendizado sistematizado, direcionado à formação e ao desenvolvimento da criança, com ênfase nas práticas de Letramento, Alfabetização e Ludicidade. O objetivo principal do artigo é dialogar sobre os conceitos de alfabetização e letramento e possibilidades de explorar tais processos no universo da Educação Infantil, por meio de um trabalho pedagógico que valorize o brincar como atividade principal da infância.

Palavras chave: alfabetização; letramento; Educação Infantil; práticas pedagógicas.

Abstract: Discussions on the teaching of reading and writing in the context of Early Childhood Education reveal different positions, indicating diversified practices that vary according to the theoretical concepts that underlie the pedagogical work in this school phase. This article presents part of a post-doctoral theoretical research developed between 2020 and 2022 that aimed to analyze the legal and scientific path of the process of consolidation of Early Childhood Education as part of Basic Education, in the last decade, as well as the construction of its identity as a systematized learning space, directed to the formation and development of the child, with emphasis on Literacy, Literacy and Ludicity practices. The main objective of the article is to discuss the concepts of literacy and literacy and the possibilities of exploring such processes in the universe of Early Childhood Education, through a pedagogical work that values play as the main activity of childhood.

Keywords: literacy; literacy; child education; pedagogical practices.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; ARGENTI, Marcia Cristina. Diálogos sobre alfabetização e letramento no universo da Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-17, e23895, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23895>.

American Psychological Association (APA)

Persicheto, A. J. O., & Argenti, M. C. (2023, jan./abr.). Diálogos sobre alfabetização e letramento no universo da Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-17, e23895. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23895>.

1 Introdução

No âmbito da educação formal, a Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, representa uma fase de extrema relevância para a criança, já que esse espaço promove, dentre outras experiências, momentos de socialização e aprendizado voltados à formação e ao desenvolvimento infantil.

No Brasil, a Educação Infantil ficou sem a devida atenção do poder público por muitos anos, caracterizada, principalmente, por um perfil assistencialista, sem profissionais qualificados para a função tanto do cuidado como da educação escolar da criança. De fato, a Educação Infantil possui um histórico recente no cenário brasileiro e ainda se encontra em processo de construção de sua identidade.

Corroborar-se com a ideia de que a primeira fase da Educação Básica se constitua como um momento permeado de experiências enriquecedoras, no sentido de favorecer a formação e o desenvolvimento da criança por meio de situações dotadas de intencionalidade pedagógica, mas que também sejam revestidas dos cuidados essenciais ao acompanhamento infantil, tais como higiene, alimentação, etc. Ademais, além de tais aspectos, a Educação Infantil precisa representar um espaço que respeite as especificidades da criança, no sentido de valorizar a infância e os diferentes contextos culturais em que se desenvolvem.

Pautando-se em tais pressupostos, dentre as várias aprendizagens vivenciadas na Educação Infantil, a aproximação com a língua escrita representa um ponto de destaque, pois, muitas vezes, as primeiras experiências significativas e formais com a leitura e a escrita ocorrem no contato inicial com a escola.

Todavia, ao tratar das práticas de alfabetização e letramento no período da infância, encontramos posicionamentos distintos, especialmente, no que se refere às metodologias e perspectivas teóricas/práticas que sustentam o trabalho pedagógico nesse período. Enquanto algumas perspectivas defendem uma intervenção mais diretiva no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, outras se posicionam de maneira que se valorize as ações espontâneas das crianças.

Assim, o presente artigo apresenta parte de uma pesquisa teórica de pós-doutoramento desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022 que objetivou analisar o percurso legal e científico do processo de consolidação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, na última década, assim como a construção de sua identidade como espaço de aprendizado sistematizado, direcionado à formação e ao desenvolvimento da criança, com ênfase nas práticas de Letramento, Alfabetização e Ludicidade. Considerando o propósito de compreender as práticas de alfabetização

e letramento na primeira etapa da Educação Básica, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, pautada nos estudos de Magda Soares, dentre outros, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil. Neste sentido, realizou-se a análise dos conceitos de alfabetização e letramento e as implicações dos mesmos para a aprendizagem da língua escrita na infância à luz de pesquisas que demonstraram resultados positivos a partir de ações intencionais docentes nas primeiras aproximações da criança com a leitura e a escrita. Dessa forma, foi possível desenvolver reflexões sobre a abordagem do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no âmbito da Educação Infantil, em defesa da sistematização de ações voltadas a esse aprendizado, sem, contudo, desvalorizar as especificidades da criança.

De tal modo, serão apresentados os resultados referentes ao estudo dos conceitos de alfabetização e letramento e a repercussão dos mesmos na prática escolar no âmbito da Educação Infantil.

2 Reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento

As discussões sobre o ensino da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil revelam posicionamentos distintos, indicando práticas diversificadas que variam de acordo com as concepções teóricas que fundamentam o trabalho pedagógico dos docentes nessa fase escolar. Tal situação reflete o percurso histórico de transformações na educação brasileira que tem se intensificado, nos últimos anos, particularmente, na etapa da Educação Infantil.

Neste cenário de mudanças, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem relevância significativa, já que indica aspectos importantes para nortear a política educacional brasileira até o ano de 2024. Dentre as metas estabelecidas no PNE

estão aquelas que têm o objetivo de garantir o direito à educação básica com qualidade, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Neste contexto de mudanças, a entrada aos seis anos de idade no Ensino Fundamental (EF) orientada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que preconiza que o ciclo de alfabetização inicia-se no 1º ano e encerra-se no 3º ano do Ensino Fundamental, desafiou os educadores a rever o conceito de Educação Infantil a fim de assegurar às crianças de 6 anos o pleno desenvolvimento em seus aspectos intelectual, social e cognitivo (CÓRREA; MACHADO; HAGE, 2018, p. 2).

Constata-se que, de um modo geral, as publicações oficiais, as pesquisas acadêmicas e a sociedade têm reconhecido a relevância da Educação Infantil e das experiências vivenciadas na infância no âmbito da escola. De fato, a primeira etapa da Educação Básica está

Vivendo um claro processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de escolha de práticas pedagógicas mediadores de aprendizagem. O foco das discussões tem sido sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que possibilitem a continuidade no processo de aprendizagem, sem antecipação de conteúdos pertinentes ao Ensino Fundamental (CÔRREA; MACHADO; HAGE, 2018, p. 2).

Dentre as vivências mais significativas na infância, a aproximação com a língua escrita representa um aspecto relevante, sendo que, na maioria dos casos, as primeiras relações formais da criança com a leitura e a escrita são desenvolvidas no contato inicial com a escola. Portanto, alguns pressupostos teóricos e práticos relativos a essas aprendizagens serão abordados, visando contextualizar a temática no cenário contemporâneo, em especial, no âmbito da Educação Infantil.

Magda Soares (2009) explica que, até muito recentemente, era válida a perspectiva de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança teria início em determinada idade e, posteriormente, em um momento específico da sua educação institucionalizada, sendo, no Brasil, a fase do ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental (antiga primeira série referente ao Ensino Fundamental com duração de oito anos), ou seja, aos sete anos de idade (situação anterior à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos - BRASIL, 2006).

No entanto, vários estudos têm criticado essa determinação de idade e ano escolar para iniciar ao contato da criança com a língua escrita, já que, desde pequena, ela convive, tanto no contexto familiar como em outros espaços, com várias situações em que a escrita e a leitura são utilizadas. Assim, diversos pesquisadores (LURIA, 2001; FERREIRO, 1989) identificaram em seus trabalhos pressupostos que explicaram o processo de construção da linguagem escrita pela criança, por meio de um percurso com fases distintas que antecedem o contato sistematizado com esse aprendizado (muitas vezes, possibilitado pelo ingresso da criança na escola). Desse modo, não há como delimitar um momento específico para essa aprendizagem, pois a criança está imersa em uma cultura em que a língua escrita se faz presente.

Já no início do século passado, Vygotsky e seu parceiro e discípulo Luria buscaram compreender a concepção sobre a língua escrita que crianças teriam em seu desenvolvimento real, isto é, antes de serem introduzidas à aprendizagem e, assim, identificaram o que denominaram de a pré-história da linguagem escrita (SOARES, 2021, p. 54).

No âmbito do desenvolvimento da escrita infantil, Luria (2001) deu continuidade aos trabalhos realizados por Vigotski, e desenvolveu seus estudos com o propósito de conhecer a trajetória do desenvolvimento da criança ao entrar em contato a linguagem escrita. Para Luria (2001, p.143), “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o

professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2001, p. 143).

Assim,

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 143).

Para compreensão do desenvolvimento da pré-história da escrita infantil, Luria (2001) realizou experimentos com crianças que ainda não dominavam a escrita convencional, com a idade de três, quatro e cinco anos, com o objetivo de fornecer uma análise psicológica desse percurso de aprendizagem desde as suas origens “[...] e, dentro de um curto período, acompanhar a transição da criança desde as formas primitivas e exteriores de comportamento até as complexas formas culturais” (LURIA, 2001, p. 148). Nesse processo, Luria (2001) mapeou várias fases com características distintas, representando os esforços das crianças em aproximar-se de uma escrita simbólica, analisando a maneira com que usavam rabiscos, desenhos e garatujas como registros que permitiam recuperar palavras e frases que tinham sido solicitadas para escreverem (mesmo antes de saber grafar convencionalmente) e, também, lembrarem o que haviam registrado por meio do apoio dessas marcas.

Mais adiante, a partir aproximadamente da segunda metade do século passado, cerca de 50 anos depois dos estudos de Vygotsky e Luria sobre a pré-história da língua escrita, pesquisadores de várias áreas – da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva, das Neurociências – vem se dedicando a caracterizar o desenvolvimento da criança em sua progressiva compreensão da escrita como uma representação dos sons da língua, não apenas como instrumento de apoio à memória (SOARES, 2021, p. 55).

Especialmente na década de oitenta, várias pesquisas divulgaram, em diversas ciências, resultados de estudos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e a respeito do objeto que essa aprendizagem envolve, impactando as concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas.

Soares (2009) enfatiza que já no início dos anos de 1980, Emilia Ferreiro apresentou em seu livro “Reflexões sobre alfabetização” (FERREIRO, 2001) várias críticas ao falso pressuposto relativo à determinação (pelos adultos) de idade e do ano escolar para o início do contato da criança com a língua escrita. Afinal, vivemos em contextos grafocêntricos e as crianças convivem com a escrita (ainda que não seja com a mesma frequência e intensidade, dependendo dos contextos em que estão inseridas), porém, todas elas convivem, e isso ocorre muito antes do ingresso nas instituições escolares (SOARES, 2009).

Nesse cenário, vale citar o estudo divulgado por Emilia Ferreiro e colaboradoras, a partir da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1989), já que tais pressupostos exerceram (e ainda exercem) considerável influência na educação brasileira e nas políticas educacionais voltadas à alfabetização infantil.

De um modo geral, as pesquisas de Emilia Ferreiro desenvolvidas em parceria com Ana Teberosky, que tratam da *Psicogênese da Língua Escrita*, buscaram compreender como a criança concebe a escrita e qual processo percorrido por ela nessa construção, sendo assim, “as autoras não tinham a pretensão de propor uma metodologia de aprendizagem na área da alfabetização, pois o foco não estava nas questões do ensino” (OJA, 2011, p. 61).

Construíram, assim, uma teoria, a psicogênese da escrita: um modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos) que conduzem a criança, ao longo do seu desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras. A aquisição do conhecimento como um processo de construção, fundamento da teoria da psicogênese da escrita, é o que explica por que é frequente que essa teoria seja impropriamente denominada de construtivismo, palavra que limita o sentido da teoria e tem conduzido a equívocos no campo da alfabetização (SOARES, 2021, p. 55).

O estudo que integra várias pesquisas e investiga “a história da conceitualização da escrita alfabética pela criança ao longo de seu desenvolvimento” (SOARES, 2021, p. 55) foi desenvolvido na Argentina durante os anos de 1975 e 1976 com crianças entre quatro e seis anos de idade pertencentes à classe média e baixa. Ferreiro e Teberosky buscaram, dentre os vários objetivos propostos, conhecer como a criança concebe a língua escrita e qual o processo percorrido nessa construção, utilizando como referencial a Psicologia Genética de Piaget.

Piaget começou a investigar os processos internos de construção do conhecimento humano, buscando a sua gênese e investigando as manifestações, reações e comportamentos do indivíduo diante de situações contextuais desde o seu nascimento. Explicitou a lógica do funcionamento mental da criança, mediante conceitos básicos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, indicando como e por que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre. Influenciada pela teoria piagetiana, Emilia Ferreiro investigou a gênese da aquisição da escrita, considerando que as primeiras noções têm seu início antes da entrada das crianças na escola (CARMO; CHAVES, 2001, p. 128).

Logo, as pesquisadoras investigaram os conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita e os processos de conceitualização que procediam da confrontação entre as ideias próprias do indivíduo, de um lado, e a realidade do objeto de conhecimento, de outro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989).

Oja (2011) explica que por meio dessa investigação, Ferreiro e Teberosky (1989) estabeleceram alguns pressupostos sobre a aprendizagem da escrita, revelando novos conhecimentos sobre esse processo. Grosso modo, as autoras acima indicadas “demonstraram que escrita da criança passa por vários níveis de aquisição até chegar à escrita alfabética, sendo que cada etapa representa o estágio de desenvolvimento conceitual da criança com relação ao objeto de conhecimento” (OJA, 2011, p. 62).

Vale destacar que a divulgação dessas investigações impactou as práticas escolares,

[...] na medida em que elas provocaram um movimento: o de repensar as metodologias utilizadas. Porém, quando lemos a Psicogênese da Língua Escrita, observamos que não existe ali nenhuma prescrição pedagógica em termos de um trabalho na sala de aula [...] o que não significa que não ofereça uma contribuição no movimento de reflexão da prática (DURAN, 1994, p. 107).

Com base nas considerações apresentadas é possível evidenciar que o ensino da leitura e da escrita tem se reconfigurado ao longo do tempo, refletindo novos significados para os conceitos de alfabetização e letramento. De um modo geral, pode-se dizer que o conceito “alfabetizar”, especialmente, a partir dos anos de 1980, sofreu modificações em razão dos avanços das pesquisas científicas, da reconfiguração da organização escolar e, sobretudo, por meio das especificidades da vida contemporânea. Sendo que, até a década de oitenta, “a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um *código*: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido” (SOARES, 2021, p. 10, grifos da autora).

Nesse contexto, Soares (2021) assevera que a alfabetização não representa a aprendizagem de um código,

mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2021, p. 10, grifos da autora).

No âmbito dessas discussões, vale destacar a contribuição dos estudos sobre o letramento, divulgados no Brasil, principalmente, na década de 1980 e que contribuíram para endossar o diálogo sobre a temática. Todavia, a compreensão do conceito de letramento requer cautela, já que no cenário brasileiro essa discussão surgiu enraizada ao conceito de alfabetização. Convém destacar também que

contemporaneamente às novas concepções do objeto e do processo da aprendizagem da língua escrita, foi também nos anos 1980 que se assumiu que o foco até então quase exclusivo na aprendizagem do sistema alfabético, isto é, na alfabetização, não era suficiente para formar leitores e produtores de texto. Embora alfabetizados, crianças e jovens, na continuidade de seu processo de escolarização, e adultos já escolarizados revelaram incapacidade de responder adequadamente às muitas demandas de leitura e de escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais (SOARES, 2021, p. 11).

Frente a essas novas demandas, reconheceu-se que um conceito de alfabetização restrito, ou seja, que não considerasse os usos do sistema de escrita em determinada sociedade, não é suficiente quando se trata das diversas finalidades e funções que envolvem a leitura e a escrita no cotidiano (SOARES, 2021). Por esse motivo, surgiu a necessidade de um novo conceito para, além da alfabetização, atender à outra faceta da língua escrita, ou seja, conhecer e aprender os seus usos sociais. A esse novo fenômeno foi dado o nome de letramento, “entendido como o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita” (SOARES, 2021, p. 12). Ademais, pode-se dizer que o letramento representa o estado ou a condição que adquire tanto um grupo social como um indivíduo em razão de ter se apropriado da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Percebe-se, conforme retrata Soares (2021), que o conceito de letramento é complexo e diversificado. Primeiro porque “são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos” (SOARES, 2021, p. 32) e,

em segundo lugar, letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado de numeramento), letramento científico, letramento geográfico etc. (SOARES, 2021, p. 32, grifos da autora).

Ademais, Soares (2021) explica que em razão das particularidades de uso em diferentes espaços e situações, a palavra *letramento* também pode ser usada no plural, ou seja, *letramentos*, sendo acompanhada, em alguns casos, do prefixo *multi-* ou até mesmo do adjetivo *múltiplos*. Ainda de acordo com as discussões da autora supracitada, o conceito de letramento tem sido utilizado tanto como um conjunto de capacidades para usar a língua escrita em práticas sociais diversificadas como também para determinar o próprio conjunto de práticas sociais relacionadas ao texto escrito (SOARES, 2021). Considerando essas duas dimensões, Soares (2021, p. 32) sugere

A conciliação desses conceitos, necessária no contexto escolar, particularmente no ensino da língua, em que o objetivo é desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção de textos na modalidade escrita, acompanhada ou não de outras modalidades de expressão, como ilustrações, fotos, gráficos (denominados textos multimodais), sempre com o objetivo de formar um leitor e produtor de texto competente e promover a apropriação da leitura literária [...]

Mesmo que sejam constituídos por processos diferentes e independentes, Soares (2004) alerta que os conceitos de alfabetização e letramento, são indissociáveis e complementares, ou seja, “[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Essas são algumas discussões centrais, dentre tantas outras, que permeiam as práticas de leitura e escrita e que continuam em processo de construção permanente, sendo que

Visões distintas em disputa buscam lugar em estudos, políticas e também em práticas, exigindo dos educadores reflexões e retomadas de conquistas e posições. A título de exemplo, podemos citar que, no Brasil, algumas ondas vêm banhando o cotidiano das escolas com intensidades diversas, dependendo do contexto e dos atores envolvidos, tais como: a discussão dos métodos, nos anos 1970; a teoria da Psicogênese da língua escrita, baseada na visão construtivista de Emília Ferreiro, a partir das décadas de 1980 e 1990; as questões relacionadas ao letramento e à escola; e o período que tem sido chamado de “reinvenção da alfabetização”, dos anos 2000, que tem trazido novamente discussões metodológicas sobre o tema (NUNES; CORSINO, 2019, p. 104).

Portanto, em razão das mudanças no campo teórico, o cenário contemporâneo revela posicionamentos distintos no que diz respeito ao momento apropriado para “alfabetizar” as crianças e quais são as opções teóricas e metodológicas mais adequadas para amparar o trabalho pedagógico voltado ao ensino da leitura e da escrita em diferentes etapas da Educação Básica, principalmente, no âmbito da Educação Infantil.

Para Soares (2016, p. 23), “na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”. Tal problemática histórica nas escolas brasileiras é refletida por um grande contingente de alunos e alunas que finaliza a Educação Básica sem as habilidades basilares necessárias para ler e escrever com autonomia, conforme revelam os dados da última edição do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizada no ano de 2018 (BRASIL, 2019). Os dados do Relatório do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), no âmbito da leitura, o Brasil está como o segundo país com pior desempenho no *ranking* sul-americano.

Os aspectos acima mencionados favorecem a construção de um olhar mais atento para as práticas de alfabetização e letramento que são desenvolvidas no espaço escolar, desde a Educação Infantil, pois, sabe-se que vários estudos (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, AMORIM, et al., 2019, MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020; NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, NUNES; CORSINO, 2019) têm indicado que a exploração das habilidades que favoreçam

aprendizagem da leitura e da escrita na infância, além de promissora, é primordial, pois favorece, precocemente, a construção de experiências significativas que darão sustentação para a sistematização desses conhecimentos ao longo de toda a vida.

Mesmo com o reconhecimento dessa relevância, percebe-se que ainda não há um consenso sobre o lugar que a leitura e a escrita devem ocupar na vida das crianças, tanto no contexto escolar como fora dele. Ademais, acrescenta-se a essa discussão o fato de que no âmbito da Educação Infantil

Concorrem distintas formas de relação com o ensino fundamental, que vão desde a busca por funções e práticas específicas à subordinação de conteúdos e metodologias adotados no ensino fundamental. Nas sociedades contemporâneas, as práticas de leitura e escrita na educação infantil materializam grande parte dessas disputas, tanto pelo valor dado à alfabetização, devido ao viés grafocêntrico no qual se organizam, quanto pela ideia de produtividade, de abreviação do tempo livre, de exigência de produtos que comprovem resultados de investimentos feitos (NUNES; CORSINO, 2019, p. 104).

Afinal, quais práticas podem ser desenvolvidas e sistematizadas na infância para promover a aproximação com a cultura escrita de modo significativo e prazeroso? Essa questão não possui uma única resposta, e pode ser esclarecida por meio de diferentes enfoques, considerando as inúmeras abordagens que visam oferecer sustentação a esse propósito. Entretanto, corrobora-se com o fato de que

se a criança deve ser vista como um sujeito histórico e de direitos que aprende nas interações e práticas cotidianas que vivencia, então cabe a nós, educadores, garantirmos que entre esses direitos esteja o de aprender a ler e escrever. Não defendemos que a criança se alfabetize na Educação Infantil, mas que ela aprenda a ler e a escrever por meio de diferentes atividades vivenciadas na escola e fora dela. Em relação à escola, que tais atividades sejam lúdicas, interessantes e desafiadoras de modo a garantir que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita desde a Educação Infantil (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 30).

Contudo, esse diálogo ratifica a necessidade da constante busca pelo aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com as crianças na primeira fase da Educação Básica, no sentido de buscar um possível equilíbrio entre a apropriação dos conhecimentos necessários à aprendizagem, no caso, da leitura e da escrita, e a garantia de que esse percurso ocorra por meio de experiências lúdicas que considerem as especificidades infantis.

Corrobora-se com os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por Magda Soares (2021, 2016) e que refletem sua longa trajetória como pesquisadora da área, por meio de uma expressiva produção de conhecimentos sobre essa temática. Para Soares (2021, 2016), alfabetização e letramento são conceitos distintos que se complementam quando se trata do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A alfabetização está vinculada à compreensão

de um sistema de representação de escrita alfabética, em uma determinada cultura, e implica procedimentos de ensino específicos voltados para que essa aprendizagem se consolide. O letramento, grosso modo, representa a capacidade do indivíduo em utilizar a leitura e a escrita, considerando as suas funções e finalidades, em práticas sociais distintas (SOARES, 2003; 2004).

Portanto, defende-se a ideia de que a alfabetização não ocorre desvinculada das práticas sociais que atribuem sentido a ela, ou seja, produzir um texto correspondente a um gênero específico, identificar a função de uma reportagem, reconhecer a estrutura de um poema, dentre outros elementos que representam o uso da leitura e da escrita na sociedade atual. Tais práticas estão associadas à compreensão de um sistema de representação que é a língua escrita (aprendizagem que ocorre por meio da alfabetização), conforme mencionado anteriormente, ainda que, mesmo sem estar alfabetizado, o indivíduo possa demonstrar proximidade com o letramento, já que antes de ingressar na escola pode conviver com os usos da leitura e da escrita em seu cotidiano.

3 Alfabetização e letramento na Educação Infantil

As práticas de alfabetização e letramento no contexto da Educação Infantil têm representando um campo de intensas disputas, revelando posicionamentos distintos sobre o lugar da língua escrita na infância, em especial, na primeira etapa da Educação Básica. Verifica-se que essa tensão também reflete a dificuldade de relacionar uma concepção de criança e infância, vinculada às práticas escolares que, sem desconsiderar as especificidades infantis, tais como o brincar, favoreçam, de fato, o contato com situações de aprendizagem que potencializem o processo de apropriação da língua escrita.

Outro aspecto a ser considerado, e que também dificulta a compreensão do lugar que a língua escrita ocupa no contexto da Educação Infantil, refere-se, além da escassez de trabalhos na área, conforme aponta Kramer (2010), na dificuldade de consolidação das práticas pedagógicas em relação ao Ensino Fundamental, já que, “é nesse espaço de diferenciação, algumas vezes configurado como distanciamento, que podem ser observadas descontinuidades no processo de escolarização das crianças, seja quando passam da educação infantil para o ensino fundamental” (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 217).

Dentre os vários posicionamentos encontrados neste cenário, Baptista (2011) pontua, por exemplo, a existência de uma vertente que concebe o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil como inadequado, por sugerir uma antecipação de um modelo escolar característico do Ensino Fundamental, fato que extrairia das crianças as possibilidades de desfrutarem da infância de modo pleno. A mesma autora, assinala que uma segunda vertente valoriza o trabalho com a

alfabetização nesta fase “entendido como uma ação ‘compensatória’ ou propedêutica com vistas a se obterem melhores resultados nas etapas seguintes da educação básica” (BAPTISTA, 2011, p. 228).

Morais, Albuquerque e Brandão (2016) sinalizam que a primeira vertente, apresentada por Baptista (2011), também é identificada por outros pesquisadores, tais como Soares (2010) e Brandão e Leal (2010), entendida como a ideia do “letramento sem letras”.

Nesse contexto, a educação infantil é tomada como uma etapa que deve favorecer a expressão das crianças em diferentes linguagens, como a corporal, a musical, a gráfica, a do faz de conta, entre outras. [...]. Para os adeptos dessa concepção, portanto, falar de alfabetização, jogos e atividades de análise fonológica ou de um trabalho com letras seria, por princípio, algo que violaria os interesses e as necessidades infantis (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 520-521).

No que se refere à segunda vertente, também apontada por Brandão e Leal (2010) como “obrigação da alfabetização”, compreende-se que tal perspectiva objetiva

Compensar possíveis dificuldades ou para apressar a aprendizagem da leitura e da escrita, caberia à educação infantil fazer com que as crianças concluíssem essa etapa alfabetizadas ou lendo palavras simples ou, pelo menos, prontas para aprender a ler e escrever. Para isso, deveriam ser expostas a exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras, tomando-se a aprendizagem da linguagem escrita como um ato de memorização de um simples código de transcrição do oral para o escrito e vice-versa (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 521).

Morais, Albuquerque e Brandão (2016) explicam que entre os dois extremos, mencionados anteriormente, e que de certa forma polarizam as discussões sobre o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil, verificam-se outras possibilidades, sendo que, muitas vezes, demonstram proximidade com práticas pedagógicas que valorizam o letramento, todavia, com ênfase em uma concepção de alfabetização mais técnica, ou seja, voltada para a memorização de letras e sílabas. Os autores supracitados pontuam que há também dados de estudos, como o de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), que indicam o não aproveitamento, pela professora da turma, das curiosidades expostas pelas próprias crianças sobre a língua escrita, caracterizando

O que se tem chamado de posição “à deriva”, ou seja, o adulto acompanha a necessidade de expressão das crianças e responde sua curiosidade somente quando elas perguntam sobre como se escreve determinada palavra ou como se chama determinada letra. Entretanto, as iniciativas de escrita e de reflexão sobre ela partem, espontânea e exclusivamente, das próprias crianças. A professora acolhe bem essas iniciativas, mas não planeja nem propõe atividades na mesma direção (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 522).

Talvez, a postura da professora em não acolher as possibilidades de explorar a língua escrita com as crianças, mesmo diante da expressão de conhecimentos e do interesse das mesmas, reflita a resistência em trazer para o universo infantil um trabalho “sistemizado” com a leitura e a escrita e que possa caracterizar o rompimento com as peculiaridades da infância nessa fase escolar. Conforme observou-se nos tópicos anteriores, os estudos sobre a infância no âmbito acadêmico, aspecto que reflete nas políticas educacionais para as crianças, valorizam o brincar como atividade principal do cotidiano escolar, já que, em consonância com tais estudos (VIGOTSKI, 2008; BOMFIM, 2012), é por meio da brincadeira que elas se expressam e se apropriam do mundo ao seu redor. Com isso, “a produção do conhecimento e de discursos pedagógicos sobre o brincar tem como grande mérito trazer as crianças e suas culturas para o centro da prática pedagógica da educação infantil” (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 217).

Contudo, o discurso do brincar, quando mal compreendido, deixou em segundo plano a discussão sobre o interesse das crianças pela língua escrita. As crianças são sujeitos sociais que, ao longo dos processos de desenvolvimento individual, apropriam-se dos sistemas simbólicos da cultura na qual estão inseridas. À medida que a cultura escrita constitui, nas sociedades letradas contemporâneas, importante mediador das relações sociais, o processo de participação na cultura passa pelo domínio desse mediador, informando o desejo da criança pela sua aquisição (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 238-239).

Por meio de um estudo apresentado por Neves, Castanheira e Gouvêa (2011) em uma escola pública de Educação Infantil localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, com o objetivo de examinar, a partir do cotidiano escolar vivenciado por elas, os significados do ler, escrever e brincar, verifica-se, considerando os resultados apresentados, que esses elementos possuem relações intrínsecas. Os referidos pesquisadores acompanharam o percurso de um grupo de crianças na passagem da escola de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando conhecer como ocorrem os processos de socialização e aprendizagem das crianças nas salas de aulas, nessas duas etapas do ensino.

A análise dos eventos observados nas ações das crianças, juntamente com as professoras, sugere a superação da dicotomia que ainda se observa nas práticas de alfabetização e letramento, presentes no âmbito da Educação Infantil que, como já citado, favorecem a construção de certos extremismos: enquanto, de um lado, algumas práticas preconizam a alfabetização das crianças por meio de uma abordagem técnica, mecânica e sem sentido, de outro, as ações pedagógicas se pautam no espontaneísmo, ou seja, no “processo natural” da aprendizagem infantil por meio das brincadeiras.

Neste sentido, Neves, Castanheira e Gouvêa (2011, p. 240) afirmam que

se, para os adultos, as atividades do brincar diferenciam-se do alfabetizar pelo seu caráter sistemático, pode-se observar que, para as crianças, tal dicotomia não se mostra tão evidente. O desejo de domínio da língua escrita faz com que a criança atribua um sentido lúdico às complexas atividades de seu aprendizado.

Com isso, por meio do estudo apresentado pelos pesquisadores supracitados, ao aproximarem as atividades de brincadeira, leitura e escrita, considerando o significado desses elementos para a criança, verificaram que

a distinção e polarização entre tais termos, definindo o brincar como característico da criança pequena, a ser desenvolvido na educação infantil, contraposto ao alfabetizar, entendido como trabalho sistemático de apropriação da língua escrita, prática restrita ao ensino fundamental, não se expressa na ação da criança. A criança, ao mesmo tempo em que empresta um sentido lúdico às práticas de letramento que se fazem presentes na educação infantil, demanda um trabalho mais sistemático com a língua escrita, investindo-a de uma dimensão lúdica (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2011, p. 240).

Logo, defende-se a ideia de que é possível realizar um trabalho pedagógico sistematizado na Educação Infantil, dotado de sentido para a criança, na medida em que valorize as suas especificidades e as inúmeras formas de expressar-se, tendo como foco a brincadeira, permitindo o desenvolvimento de práticas pautadas no brincar, letrando e alfabetizando.

Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) assinalam, fundamentados no estudo de Leal e Silva (2010) a respeito da brincadeira na Educação Infantil, que os jogos com palavras têm presença efetiva nessa fase escolar, incluindo momentos em que as crianças brincam com as suas dimensões sonoras, por meio de diversas brincadeiras tradicionais infantis, tais como, brincadeiras de roda, adivinhas e, até mesmo, jogos com regras que requerem da criança a manipulação das palavras, considerando a sonoridade das mesmas.

Vale acrescentar também que

as práticas de escrita, ao mesmo tempo em que se diferenciam do desenho, têm para a criança uma continuidade. Desenhar-se, desenhar sua experiência, escrever o próprio nome ou as palavras que dão forma ao vivido têm para a criança o sentido de inscrever-se no mundo, deixando marcas de sua experiência subjetiva. Em ambas se expressa um caráter lúdico em sua execução (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2011, p. 240).

Portanto, defende-se a ideia de que é possível desenvolver um trabalho pedagógico sistemático e organizado para explorar a língua escrita no contexto da Educação Infantil, desde que as práticas escolares estejam pautadas nas particularidades e interesses da criança, valorizando o brincar como atividade principal da infância (ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, BRANDÃO; LEAL, 2010, MORAIS; NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2011). Afinal, “o trabalho com a

linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola” (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO; 2016, p. 522).

Vale acrescentar a essa discussão o fato de que, considerando a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto brasileiro, não seria possível identificar um único motivo ou uma fase escolar específica em que os impasses e as dificuldades se alojam. Na verdade, é preciso compreender que o processo de escolarização ao longo da Educação Básica, iniciado formalmente na Educação Infantil, representa uma trajetória que precisa ser concebida de modo contínuo e progressivo, considerando as especificidades de cada etapa.

Quando se trata da alfabetização das crianças, percebe-se a ênfase dada aos primeiros anos da escolarização fundamental (1º ao 5º ano), em detrimento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas, sistematicamente, na Educação Infantil. Tal fato pode ser confirmado, por exemplo, a partir dos debates constantes em torno dos resultados das avaliações em larga escala realizadas pelos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que evidenciam os avanços e as dificuldades das crianças em vários componentes curriculares, dentre eles, a leitura e a escrita. Frisa-se, no entanto, a necessidade de aprofundar as discussões sobre as práticas alfabetização realizadas no contexto da Educação Infantil, fortalecendo o reconhecimento dessa etapa escolar como um espaço potencialmente relevante de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita.

4 Considerações finais

Corroborar-se com os estudos de Soares (2016, 2021) quando a mesma se refere a alfabetização e ao letramento como fenômenos com características distintas, dotados de especificidades, mas que se complementam, e, com isso, precisam ser concebidos de forma articulada ao universo da aprendizagem da leitura e da escrita, desde a Educação Infantil. Todavia, muitas vezes, a palavra “alfabetização”, em razão de contemplar o conhecimento de um sistema de representação (que é a escrita alfabética), possa “carregar” uma conotação de que ela seja desenvolvida, apenas, por meio de um ensino diretivo que enfatize a codificação e decodificação dos sinais gráficos. E, por esse motivo, esse fato possa representar uma das justificativas para a resistência em abordar a temática da alfabetização de forma mais sistematizada no âmbito da Educação Infantil.

As discussões apresentadas no presente artigo favorecem o reconhecimento de que é possível realizar um trabalho pedagógico sistematizado na Educação Infantil, dotado de sentido para a criança, na medida em que valorize as suas especificidades e as inúmeras formas de expressar-

se, tendo como foco a brincadeira, permitindo o desenvolvimento de práticas pautadas no brincar, letrando e alfabetizando.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>

AMORIM, A. N. G. F. et al. Habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 21, n. 5, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921513219>

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, p. 227-259, 2011.

BOMFIM, J. C. O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 101 f. Marília, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-31, 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, 7 fev. 2006. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf

CARMO, E. R. do; CHAVES, E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa* [online]. n. 114. pp. 121-136, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300005>

CÔRREA, K. C. do P., MACHADO, M. A. de P., HAGE, S. R. de V. Competências iniciais para o processo de alfabetização. *CoDAS*, 30 (1), 2018. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>

DURAN, M. C. G. Alfabetização: teoria e prática. *Série Ideias*, São Paulo: FDE, n. 20, p. 105-113, 1994.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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, p. 143-190, 2001.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/277833582>

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVEA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 215-244, Mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.49, n. 174, p. 100-129, Dez, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146109>

OJA, A. J. *Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas*. Dissertação (mestrado) São Carlos: UFSCar, 166p. 2011.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-27, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano VII, n 09 – Oralidade, alfabetização e letramento. Artmed. Jul/Out, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.