

# Contribuição da Educação Infantil para o Letramento: Um Estudo a Partir do Conhecimento de Crianças sobre Textos

## *The Contribution of Pre-school to Literacy: A Study about Children's Textual Knowledge*

Maria Tarciana de Almeida Barros\*<sup>a</sup> & Alina Galvão Spinillo<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brasil

& <sup>b</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

### **Resumo**

Considerando que mesmo indivíduos não alfabetizados fazem usos sociais da leitura e da escrita e que a escola tem papel importante nestes usos, o presente estudo investigou a contribuição da educação infantil para o letramento em crianças ainda não alfabetizadas. Em uma perspectiva psicológica, o letramento foi examinado a partir do conhecimento sobre textos e seus portadores. Crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos com diferentes níveis de escolaridade (três anos, dois anos, um ano e sem educação infantil) foram solicitadas a identificar diferentes portadores de textos (Tarefa 1) e a discriminar textos de diferentes gêneros (Tarefa 2). Observou-se que as crianças tinham um conhecimento limitado sobre textos e seus portadores, e que os anos de educação infantil não propiciaram o desenvolvimento deste conhecimento.

*Palavras-chave:* Letramento; Educação Infantil; Conhecimento sobre Textos.

### **Abstract**

Taking into consideration that even illiterate individuals make social uses of reading and writing, and that school has an important role in such uses, this study investigated the contribution that pre-school education has to literacy in terms of social practice for illiterate children. In a psychological perspective, literacy was examined based on the knowledge of texts and their media. Children aged 7 and 8 with different levels of schooling (three years, two years, one year, and no pre-school education) were asked to identify different text media (Task 1) and to discriminate texts of different genres (Task 2). We observed that children had limited knowledge of texts and their media, and that the years of pre-school education did not promote the development of such knowledge.

*Keywords:* Literacy; Pre-School Education; Textual Knowledge.

A ideia de que a aquisição da leitura e da escrita vai além da aprendizagem de um sistema de representação tem ocupado a agenda de pesquisadores da psicologia e caracterizado as preocupações de educadores. De fato, como afirma Pontecorvo (1997), dominar a escrita requer tanto conhecimentos sobre a escrita da linguagem como conhecimentos sobre a linguagem escrita. A escrita da linguagem refere-se ao domínio dos sistemas de representação (aspectos notacionais, relação som-grafia), enquanto a linguagem escrita trata do conhecimento sobre textos (compreensão, produção, gêneros textuais). Esta diferenciação teórica fundamenta a ideia de que o domínio da leitura e da escrita vai além da alfabetização (Teberosky & Tolchinsky, 1995). Em termos de investigação, essa questão tem se traduzido em pesquisas que examinam a capacidade de produção e de compreensão

de textos em crianças. Recentemente, além da capacidade de produzir e compreender textos, o interesse dos estudiosos se volta também para examinar como se manifesta a capacidade do indivíduo em engajar-se nas inúmeras práticas sociais em que a linguagem escrita está inserida. Assim, além da alfabetização, surge um tema interdisciplinar que permeia o âmbito social, cognitivo e linguístico: o letramento.

Conceito relativamente recente e, até certo ponto impreciso, passou, segundo Kleiman (1995), a ser utilizado com o objetivo de diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita daqueles acerca da alfabetização. Tfouni (1995) destaca que o neologismo *letramento* surgiu no meio acadêmico após a tomada de consciência de que havia algo mais amplo do que a alfabetização. A contribuição teórica mais expressiva sobre este tema é aquela proposta por Soares (2001, 2003b, 2004) que, dentre outras questões, estabelece a distinção entre letramento e alfabetização, afirmando que o termo *alfabetização* está vinculado às práticas educacionais voltadas para o ensino da leitura e da escrita, sendo dada especial ênfase ao

\* Endereço para correspondência: Colegiado de Psicologia, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Av. José de Sá Maniçoba, s/n, Centro, Petrolina, PE, Brasil, CEP 56304-917. E-mails: mariatarciana@yahoo.com.br e alinaspinillo@hotmail.com

seu caráter representacional. O letramento, por sua vez, seria um processo mais amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações sociais. Nas palavras da autora, letramento é, pois, “. . . o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2001, p. 18). Esta apropriação está associada a uma gama de habilidades que variam desde as mais simples, como ler ou produzir um bilhete, até habilidades sofisticadas, como a produção de um artigo científico, por exemplo. Tal estado, portanto, envolve um contínuo de habilidades, não sendo possível uma dicotomia clara entre indivíduos letrados e iletrados; assim como não se deve entender alfabetização e letramento como processos dicotômicos, sendo eles, de fato, complementares, apesar de guardarem diferenças entre si. De acordo com Soares (2001), alfabetizar e letrar são ações distintas, mas que a escola deveria alfabetizar letrando, de maneira a ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, para que o indivíduo se tornasse tanto alfabetizado com letrado. Essa concepção é aceita por outros estudiosos que afirmam que a escola não deveria nem negligenciar o domínio do sistema de escrita, nem tampouco descontextualizar a escrita de seus usos sociais (Albuquerque, 2005; Morais & Albuquerque, 2007; Santos, 2005).

Ainda que um adulto ou uma criança possa ser analfabeto e ao mesmo tempo apresentar certo nível de letramento (ditar uma carta, produzir oralmente uma história obedecendo à estrutura e às convenções linguísticas desses gêneros), este é uma consequência do ter-se apropriado da escrita enquanto sistema de representação; sendo, ainda, ele próprio uma instância que participa desta apropriação. Esta relação dialética entre alfabetização e letramento (um constituindo o outro) é complexa e se estende, também, para outro patamar de reflexão que reside na discussão, menos usual e entrelaçada com a alfabetização, acerca das relações entre letramento e escolarização.

Soares (2003b) atribui à escolarização papel importante na aquisição de habilidades básicas de leitura e de escrita (alfabetização) e no uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais (letramento). No entanto, prossegue a autora, as relações entre letramento e escolarização são pouco investigadas e não se percebe avanços na análise do papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. As relações entre letramento e escolarização foram mais efetivamente exploradas a partir dos dados gerados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001 (Ribeiro, 2003). Embora, como já afirmado, a escola não seja a única agência de letramento, a escolarização associada, sobretudo, ao grau de instrução dos indivíduos mantém uma correlação positiva com níveis de letramento.

Como menciona Soares (2001, 2003a), há indivíduos letrados que não são escolarizados e que, por se engajarem em práticas de leitura e escrita, apresentam letramento em alguma esfera de uso da leitura e da escrita. Por outro lado, a escolarização também não garante o letramento, não sendo este uma consequência natural da alfabetização. Contudo, na visão de Kleiman (1995), a escola é uma importante agência de letramento, encarregada de introduzir os indivíduos no mundo da escrita. Porém, ressalta que a escola geralmente não privilegia o letramento mais amplo como prática social da escrita, como pode ocorrer em relação à família, à igreja, às ruas enquanto local de trabalho. Santos (2005) compartilha esta perspectiva, propondo uma escola que concilie sua forma de lidar com os textos nas situações de ensino com as formas de lidar com os textos em situações extra-escolares.

Considerando que o acesso aos usos sociais da leitura e da escrita ocorre mesmo com indivíduos não alfabetizados, parece relevante investigar o letramento em crianças ainda não alfabetizadas. Este foco de pesquisa, sobretudo no Brasil, difere um pouco daquele usualmente observado na área, em que os estudos se voltam para a educação de jovens e adultos, especialmente sobre letramento na sala de aula (e.g., Jung, 2009; Kleiman, 1998, 2001; Morais & Albuquerque, 2007; Silva, 2007) ou pesquisas baseadas em censos (e.g., Ribeiro, 2001). Tanto as pesquisas baseadas em observações da sala de aula como aquelas baseadas em censo geram resultados relevantes para o surgimento de propostas e de políticas educacionais que venham a efetivamente contribuir para a melhoria da educação no país. No entanto, com o objetivo de inserir a Psicologia do Desenvolvimento neste cenário, o presente estudo investiga o letramento a partir do conhecimento sobre textos apresentado por crianças. Este é, sem dúvida, outro enfoque a respeito do letramento.

Considerando a escola como uma das mais importantes agências de letramento, é interessante investigar qual o papel que ela desempenha em relação a indivíduos que iniciam sua trajetória escolar, como é o caso de crianças que cursam a educação infantil; segmento este que vem recebendo especial atenção nos últimos anos. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Ministério da Educação, 1998) considera o letramento, ao afirmar que a aprendizagem da língua escrita envolve, dentre outros aspectos, a construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. Segundo este documento, algumas capacidades devem ser desenvolvidas na criança durante os anos de educação infantil:

. . . ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas; *familiarizar-se com*

*a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário* [grifo nosso]. (Ministério da Educação, 1998, p. 131).

A presente pesquisa examina o papel da educação infantil no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita por crianças, procurando caracterizar os ganhos em termos de letramento possivelmente advindos da escolarização. Em uma perspectiva psicológica, tomou-se como indicador de letramento o conhecimento sobre textos. A escolha do texto como unidade de investigação deveu-se ao fato de que este é a principal forma pela qual a linguagem escrita se faz presente em uma sociedade, sendo também uma unidade de análise privilegiada pelo conceito de letramento enquanto fenômeno relativo aos usos da linguagem. Este parece um caminho teórico e metodológico relevante para estudos psicológicos sobre o letramento, tornando-se, assim, necessário discutir um pouco acerca do conhecimento de crianças sobre textos antes de apresentar o estudo propriamente dito. Para a presente investigação interessa dois aspectos relativos ao conhecimento sobre textos: o conhecimento sobre portadores de texto e sobre gêneros textuais.

Moreira (1992) examinou o conhecimento de crianças sobre portadores de texto (jornal, livro, bula de remédio etc.) com o objetivo de identificar os usos e funções da escrita entre crianças de classes sociais distintas que frequentavam a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma entrevista clínica, os participantes eram solicitados a identificar diversos portadores de textos, seus atributos, funções e o conteúdo que veiculavam. De modo geral, os resultados mostraram que as crianças de ambas as classes identificam alguns portadores, sendo este conhecimento mais elaborado entre as crianças de classe média que de baixa renda. Embora houvesse um desenvolvimento com o aumento da escolaridade, as diferenças entre as classes sociais tendiam a permanecer. Observou-se que desde a educação infantil, as crianças de classe média adotavam critérios mais elaborados que se baseavam nas características materiais inerentes aos portadores (aspectos gráficos, letras, números, gravuras etc.); enquanto as de baixa renda tendiam a adotar critérios elementares baseados em aspectos externos ao portador (situações de uso: ter em casa, ver nas ruas etc.), só adotando critérios elaborados no 2º ano. A compreensão da funcionalidade da escrita também variou entre classes sociais, visto que as crianças do 2º ano de classe média consideravam a escrita como um meio mais frequentemente do que as do 2º ano de baixa renda, que permaneciam com uma concepção da escrita como um fim em si mesmo. A principal conclusão foi que a classe social é fator mais decisivo do que a escolaridade, e que diferenças entre classes sociais decorrem do contato, da valorização e da funcionalidade que a escrita tem no contexto familiar; sendo o contato mais frequente e a valorização mais alta em famílias de classe média do que de baixa renda.

Em uma série de estudos, Spinillo e colaboradores (e.g., Albuquerque & Spinillo, 1997; Spinillo, 2009) investigaram diferentes facetas relativas ao conhecimento de crianças sobre textos, em especial, a consciência meta-textual, caracterizada pela habilidade de reflexão sobre a estrutura organizacional de textos de diferentes gêneros. Dentre esses estudos, um em particular, é relevante para a presente investigação, uma vez que o letramento estaria indiretamente nele envolvido. Albuquerque e Spinillo (1997) solicitaram que crianças de classe média (5, 7 e 9 anos de idade) identificassem diferentes gêneros de textos. Após a leitura em voz alta de um texto-estímulo pela examinadora, perguntava-se à criança se o texto lido era uma história, uma carta ou uma notícia de jornal. Justificativas eram solicitadas após cada identificação, as quais expressavam o uso de critérios relacionados aos aspectos linguísticos, aos aspectos pragmáticos (função social do gênero) e ao conteúdo do texto. Com base no desempenho e nos critérios adotados, as crianças foram classificadas em quatro níveis de desenvolvimento os quais variavam desde dificuldades em discriminar textos (identificação incorreta); passando pela capacidade de discriminá-los corretamente, porém sem apresentar critérios definidos; até um nível mais elaborado em que a criança tanto discriminava corretamente como também era capaz de explicitar os critérios adotados em seus julgamentos. Observou-se que as crianças de 5 anos se concentravam em níveis mais elementares, enquanto as crianças de 7 e 9 anos no nível mais elaborado.

Os estudos de Albuquerque e Spinillo (1997) e de Moreira (1992) tratam de conhecimentos sobre textos que, segundo nossa análise, são indicadores da inserção da criança nas práticas de leitura e escrita. Investigar o letramento a partir do conhecimento sobre textos confere, como mencionado, uma dimensão psicológica ao tema; dimensão esta ainda pouco considerada nas pesquisas e nas reflexões teóricas na área.

Considerando que mesmo indivíduos não alfabetizados tem acesso aos usos sociais da leitura e da escrita, a presente pesquisa busca investigar o letramento em relação a crianças ainda não alfabetizadas, porém com diferentes níveis de escolarização quanto à educação infantil, explorando-se, assim, as relações entre escolarização e letramento. A hipótese levantada é que a educação infantil desempenha papel importante no letramento, e que crianças que tenham frequentado um, dois ou três anos de educação infantil provavelmente apresentarão um conhecimento sobre textos mais elaborado que aquelas com pouca ou nenhuma escolarização deste tipo.

## Método

### *Participantes*

Noventa e seis crianças de baixa renda, com idades entre 7 e 8 anos, iniciando o 1º ano do ensino fundamental de escolas públicas na cidade de Recife foram igualmente divididas em quatro grupos em função dos anos de edu-

cação infantil frequentados: Grupo 1: três anos; Grupo 2: dois anos; Grupo 3: um ano; e Grupo 4: sem haver frequentado a educação infantil.

### *Material, Procedimento e Planejamento Experimental*

Duas tarefas foram individualmente aplicadas em uma única sessão, registrada em áudio. Metade das crianças em cada grupo realizava primeiro a Tarefa 1 e em seguida, a Tarefa 2; e a outra metade realizava o oposto.

A Tarefa 1 (identificação de portadores de textos), baseada no estudo de Moreira (1992), avaliava a capacidade de identificar diferentes portadores, suas características, conteúdo e funções. O material utilizado consistia em 15 portadores disponibilizados sobre uma mesa, a saber: dicionário, livro didático de matemática, livro didático de português, livro de histórias infantis, livro de receita culinária, jornal, carta, cartão de natal, convite de aniversário, manual de eletrodoméstico, manual de jogo, encarte com propaganda comercial, encarte com propaganda eleitoral, bula de remédio e bíblia. Quatro perguntas, em uma ordem fixa, eram feitas em relação a cada um desses portadores: (1) “Você poderia me dar X?” (um dos portadores); (2) “Como você sabe que este é X?”; (3) “O que você acha que está escrito em X?”; e (4) “Para que serve X?”. Respondidas as perguntas, o portador era colocado de volta sobre a mesa junto com os demais. A ordem de apresentação dos portadores foi definida por sorteio com cada participante.

A Tarefa 2 (identificação de gêneros textuais), baseada no estudo de Albuquerque e Spinillo (1997), avaliava a capacidade da discriminar textos de diferentes gêneros. O examinador fazia a leitura de diversos textos (um por vez), solicitando-se que a criança os identificasse, justificando os critérios adotados. O material utilizado consistia em textos escritos em uma folha de papel, o que impedia que o texto fosse identificado a partir das características materiais de seu respectivo portador (livro, jornal, cartaz, bíblia etc.). Os textos lidos eram: verbete de dicionário, enunciado de uma tarefa de matemática, enunciado de uma tarefa de português, história infantil, receita culinária, notícia jornalística, carta pessoal, cartão de Natal, convite de aniversário, instruções sobre o uso de eletrodoméstico, instruções sobre regras de jogo, propaganda comercial, propaganda eleitoral, instruções de uso de medicamento e salmo. Esses textos estavam relacionados aos portadores apresentados na Tarefa 1. Para cada texto lido fazia-se uma pergunta com três alternativas, por exemplo: “Você acha que isso que eu li [enunciado de uma tarefa matemática] é uma mensagem na-talina, uma tarefa de matemática ou uma história? Por que?”. A alternativa correta ora era apresentada como primeira, ora como segunda e ora como terceira opção. A ordem de apresentação dos textos foi definida por sorteio com cada criança.

### *Análise dos Dados*

As tarefas foram analisadas separadamente, sendo posteriormente comparadas entre si em relação a cada grupo

de participantes. Os testes estatísticos utilizados foram o Kruskal-Wallis, *U* de Mann-Whitney, Wilcoxon e Friedman.

## **Resultados**

### *Tarefa 1 (Identificação de Portadores de Texto)*

A pergunta 1 (“Pode me dar X?”) e a pergunta 2 (“Como você sabe que esse é X?”), por estarem estreitamente relacionadas, foram analisadas conjuntamente. A pergunta 3 (“O que você acha que está escrito em X?”) e a pergunta 4 (“Para que serve X?”) foram analisadas separadamente.

### *Análise das Perguntas 1 e 2: Identificação e Características dos Portadores*

Os dados foram analisados combinando-se o desempenho na identificação dos portadores (resposta correta ou incorreta à pergunta 1) com o critério adotado em sua identificação (justificativa fornecida à pergunta 2), obtendo-se três tipos de respostas:

Tipo I: sem resposta ou identificação incorreta, sem justificativa ou acompanhada de justificativa vaga.

Tipo II: identificação correta acompanhada de critérios baseados em situações de uso em que o portador está inserido. Exemplos<sup>1</sup>: “Minha mãe tem um do ferro de passar” (manual de eletrodoméstico); “Porque minha mãe já usou um” (livro de receita).

Tipo III: identificação correta acompanhada de critérios baseados nas características materiais do portador (aspectos gráficos, tamanho, presença de gravuras). Exemplos: “Porque tem esses negocinhos” (tracedado verde e amarelo do envelope da carta); “Porque é um negócio bem gordão assim” (refere-se à altura do dicionário).

Variações entre os tipos de resposta ocorreram no Grupo 3 (1 ano) e no Grupo 4 (sem), como indicado pelo Wilcoxon. No Grupo 3, respostas Tipo III eram significativamente mais frequentes do que Tipo I ( $Z = -2,913^a$ ;  $p = 0,004$ ) e Tipo II ( $Z = -2,186^a$ ;  $p = 0,026$ ); enquanto no Grupo 4, respostas Tipo III eram mais adotadas que as Tipo I ( $Z = -2,119^a$ ;  $p = 0,028$ ). Em ambos os grupos há, portanto, uma tendência às respostas Tipo III (45,3%). Os testes Kruskal-Wallis e *U* de Mann-Whitney não detectaram diferenças significativas entre os grupos em qualquer um dos tipos de respostas.

Nota-se que as respostas das crianças com mais tempo de educação infantil (Grupo 1 e Grupo 2) se distribuem de forma semelhante entre os três tipos; enquanto as crianças com pouco tempo de educação infantil (Grupo 3) ou mesmo sem educação infantil (Grupo 4) tendem a fornecer respostas corretas que se baseiam nas características materiais do portador (Tipo III). Segundo nossa análise, assim como a de Moreira (1992), este tipo de resposta é considerado mais elaborado que os outros dois tipos.

<sup>1</sup> Nos exemplos, os textos-estímulo apresentados constam em parênteses.

Tabela 1

Número e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas às Perguntas 1 e 2 da Tarefa 1 em Cada Grupo

	Tipo I	Tipo II	Tipo III
Grupo 1 (3 anos) (n=360)	106 (29,4)	109 (30,3)	145 (40,3)
Grupo 2 (2 anos) (n=360)	108 (30)	119 (33)	133 (37)
Grupo 3 (1 ano) (n=360)	126 (35)	71 (19,7)	163 (45,3)
Grupo 4 (sem) (n=360)	78 (21,7)	119 (33)	163 (45,3)

Nota. Tipo I: sem resposta ou identificação incorreta; Tipo II: identificação correta baseada em situações de uso; e Tipo III: identificação correta baseada nas características materiais do portador.

*Análise da Pergunta 3: Identificação do Conteúdo Veiculado nos Portadores*

A análise das verbalizações das crianças permitiu identificar dois tipos de respostas.

Tipo I: sem resposta ou identificação incorreta do conteúdo veiculado no portador.

Tipo II: identificação correta do conteúdo veiculado no portador, podendo a resposta se restringir a uma palavra-chave ou ser uma verbalização mais detalhada. Exemplos: “Instruções” (manual de instruções); “É Natal” (cartão de Natal); “Lula” (propaganda eleitoral); “As respostas das

coisas, os significados das coisas” (dicionário); “Dizendo o dia, dizendo o nome, a hora” (convite de aniversário).

Diferenças significativas não foram encontradas quer ao se comparar os tipos de respostas em cada grupo (Teste de Friedman, Wilcoxon) quer ao se comparar os grupos de participantes em cada tipo de resposta (Teste de Kruskal-Wallis, U de Mann-Whitney). Portanto, os grupos mostram o mesmo padrão de resultados, indicando que a capacidade de identificar o conteúdo veiculado nos portadores não variou em função dos anos de educação infantil frequentados.

Tabela 2

Número e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas à Pergunta 3 da Tarefa 1 em Cada Grupo

	Tipo I	Tipo II
Grupo 1 (3 anos) (n=360)	173 (48,1)	187 (51,9)
Grupo 2 (2 anos) (n=360)	172 (47,8)	188 (52,2)
Grupo 3 (1 ano) (n=360)	147 (40,8)	213 (59,2)
Grupo 4 (sem) (n=360)	153 (42,5)	207 (57,5)

Nota. Tipo I: sem resposta ou identificação incorreta; Tipo II: identificação correta.

*Análise da Pergunta 4: Funções Atribuídas aos Portadores*

A análise das verbalizações das crianças nesta pergunta permitiu identificar três tipos de respostas.

Tipo I: sem resposta ou resposta vaga.

Tipo II: reconhece as situações de uso em que o portador está inserido, sem, entretanto, atribuir-lhe uma função. Exemplos: “Pra ir pra igreja” (bíblia); “Pra gente

mandar, pega uma folha, tudo que a pessoa bota dentro” (carta); “Pra ler e pra recortar letra” (jornal).

“Pra ver, para ler” (manual de eletrodoméstico).

Tipo III: atribui função comunicativa ao portador (fornecer ou obter informações, conhecimentos). Exemplos: “Pra estudar” (livro de Matemática); “Pra contar historinha” (livro de história); “Para ler e fazer igual à receita” (livro de receita).

Tabela 3

Número e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas à Pergunta 4 da Tarefa 1 em Cada Grupo

	Tipo I	Tipo II	Tipo III
Grupo 1 (3 anos) (n=360)	90 (25)	163 (45,3)	107 (29,7)
Grupo 2 (2 anos) (n=360)	83 (23)	137 (38,1)	140 (38,9)
Grupo 3 (1 ano) (n=360)	87 (24,2)	118 (32,7)	155 (43,1)
Grupo 4 (sem) (n=360)	83 (23,1)	126 (35)	151 (41,9)

Nota. Tipo I: sem resposta ou resposta vaga; Tipo II: situações de uso do portador; e Tipo 3: função comunicativa do portador.

O Teste de Friedman indicou que os tipos de respostas diferem significativamente em relação a todos os grupos (Grupo 1:  $X^2 = 15,121$ ;  $p = 0,001$ ; Grupo 2:  $X^2 = 8,857$ ;  $p = 0,012$ ; Grupo 3:  $X^2 = 7,551$ ;  $p = 0,023$  e Grupo 4:  $X^2 = 6,820$ ;  $p = 0,045$ ). Segundo o Wilcoxon, isso ocorreu porque no Grupo 1, respostas Tipo II eram as mais usadas (Tipo I – Tipo II:  $Z = -2,635^a$ ;  $p = 0,008$  e Tipo III – Tipo II:  $Z = -2,180^b$ ;  $p = 0,029$ ), enquanto que no Grupo 2, respostas Tipo I eram as menos frequentes (Tipo II – Tipo I:  $Z = -2,335^a$ ;  $p = 0,020$  e Tipo III – Tipo I:  $Z = -2,833^a$ ;  $p = 0,005$ ). Respostas Tipo I eram menos adotadas que as Tipo III no Grupo 3 ( $Z = -2,262^a$ ;  $p = 0,024$ ) e no Grupo 4 ( $Z = -2,750^a$ ;  $p = 0,006$ ). Em geral, respostas Tipo I (sem resposta ou resposta vaga) eram menos usadas em todos os grupos. O mais interessante, entretanto, é observar que diferenças entre respostas Tipo II (situação de uso) e Tipo III (função comunicativa) só existiam entre as crianças do Grupo 1, uma vez que elas forneciam respostas Tipo II mais frequentemente que os demais.

Comparações entre os grupos (Teste *U* de Mann-Whitney) revelaram que respostas Tipo II eram mais empregadas pelo Grupo 1 do que pelo Grupo 3 ( $U = 176,500$ ;  $p = 0,02$ ) e pelo Grupo 4 ( $U = 181,500$ ;  $p = 0,027$ ). As respostas Tipo III, por sua vez, eram menos frequentes no Grupo 1 do que no Grupo 3 ( $U = 181,000$ ;  $p = 0,026$ ) e no Grupo 4 ( $U = 175,000$ ;  $p = 0,019$ ).

Segundo nossa análise, respostas Tipo III (função comunicativa) são mais elaboradas que as demais, e foram mais observadas entre as crianças com poucos anos de educação infantil (Grupo 3) e entre aquelas sem educação infantil (Grupo 4). De modo geral, os resultados sugerem que as crianças com menos tempo de educação infantil (Grupo 3) ou mesmo sem frequentar a educação infantil (Grupo 4) identificam corretamente o portador com base em critérios a ele inerentes (suas características

materiais) e atribuem a eles uma função comunicativo-social. Por outro lado, as crianças com mais tempo de educação infantil (Grupo 1 e Grupo 2) associam os portadores a situações de uso, sem atribuir-lhes uma função comunicativo-social e sem identificarem suas características materiais. Os dados mostraram, ainda, que a capacidade de identificar o conteúdo veiculado nos portadores não variou em função dos anos de educação infantil.

#### Tarefa 2 (Identificação de Textos)

A partir do sistema de análise proposto por Albuquerque e Spinillo (1997), três tipos de respostas foram identificados nos quais se combina o desempenho (identificação correta ou incorreta) com os critérios adotados em sua identificação.

Tipo I – identificação incorreta do texto.

Tipo II – identificação correta através de critérios indefinidos. Exemplos: “Carta, porque eu sei”. “Bíblia, porque eu acho que é”.

Tipo III – identificação correta através de critérios definidos os quais podem ser: (a) *linguísticos*: identifica o texto a partir de expressões linguísticas típicas de determinado gênero textual. Exemplos: “Carta, porque tá ‘Querida Renata.’ E eu sabia que era carta por isso”; “História, porque tem ‘Era uma vez ...’”. (b) *função*: identifica o texto a partir de sua função. Exemplos: “Texto de matemática. A professora bota tarefa de matemática, de português e toda vez eu faço e eu leio”; “Convite de aniversário, porque tá convidando alguém pra ir pra festa”. (c) *conteúdo*: identifica o texto pelo conteúdo nele veiculado. Exemplos: “Receita, porque tem uma lata de leite condensado, o suco de laranja e os ovos”; “Texto de matemática. Olhando, pelas continhas, 5 mais 5 é 10, 4 mais 4 é 8”.

Tabela 4

Número e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas na Tarefa 2

	Tipo I	Tipo II	Tipo III
Grupo 1 (3 anos) (n=360)	149 (41,4)	141 (39,2)	70 (19,4)
Grupo 2 (2 anos) (n=360)	116 (32,2)	181 (50,3)	63 (17,5)
Grupo 3 (1 ano) (n=360)	88 (24,4)	155 (43,1)	117 (32,5)
Grupo 4 (sem) (n=360)	94 (26,1)	168 (46,7)	98 (27,2)

Nota. Tipo I: identificação incorreta; Tipo II: identificação correta baseada em critérios indefinidos; e Tipo III: identificação correta baseada em critérios definidos (linguísticos, função, conteúdo).

O Wilcoxon revelou variações entre os tipos de respostas em cada grupo. O dado mais importante é que as respostas do Grupo 2 (Tipo II – Tipo I:  $Z = -2,408^a$ ;  $p = 0,016$  e Tipo III – Tipo II:  $Z = -3,584^b$ ;  $p = 0,000$ ), do Grupo 3 (Tipo II – Tipo I:  $Z = 2,875^a$ ;  $p = 0,004$ ) e do Grupo 4 (Tipo II – Tipo I:  $Z = -3,175^a$ ;  $p = 0,002$  e Tipo III – Tipo II:  $Z = -2,050^b$ ;  $p = 0,040$ ) se concentravam no Tipo II (identificação correta e critérios definidos); en-

quanto as do Grupo 1 (Tipo III – Tipo I:  $Z = -2,650^b$ ;  $p = 0,008$  e Tipo III – Tipo II:  $Z = -2,884^b$ ;  $p = 0,004$ ) se concentravam no Tipo I (identificação incorreta) e no Tipo II. A principal diferença foi que as respostas Tipo III (identificação correta e critério definido) eram pouco adotadas pelo Grupo 1 (19,4%) e pelo Grupo 2 (17,5%) quando comparadas ao Grupo 3 (32,5%) e Grupo 4 (27,2%). O Teste de Kruskal-Wallis apontou diferenças significati-

vas entre os grupos em relação apenas às respostas Tipo I ( $X^2 = 11,090$ ;  $p = 0,011$ ). Segundo o Teste  $U$  de Mann-Whitney, isso ocorreu devido a diferenças entre o Grupo 1 e o Grupo 3 ( $U = 158,500$ ;  $p = 0,007$ ), e entre o Grupo 1 e o Grupo 4 ( $U = 159,00$ ;  $p = 0,007$ ). Como indica a Tabela 4, respostas Tipo I tinham um percentual mais alto no Grupo 1 (41,2%) do que no Grupo 3 (24,4%) e no Grupo 4 (26,1%).

Em geral, é possível afirmar que a identificação correta do texto com base em critérios definidos (Tipo III) foi pouco observada em todos os grupos. A diferença entre eles residiu no uso de respostas Tipo I (identificação in-

correta), visto que, surpreendentemente, crianças com mais anos de educação infantil (Grupo 1) erraram mais na identificação do texto do que crianças com poucos anos de educação infantil ou mesmo sem educação infantil (Grupo 3 e Grupo 4). Esse resultado será discutido adiante.

#### Comparações Entre Tarefas

Como se observa na Tabela 5, o desempenho em ambas as tarefas foi muito semelhante, obtendo-se médias de acerto muito baixas, alcançando no máximo 6,2, o que corresponde a 32,2% de respostas corretas.

Tabela 5  
Média de Respostas Corretas por Grupo em Cada Tarefa (máximo: 15)

	Tarefa 1 (identificação de portadores)	Tarefa 2 (identificação de textos)
Grupo 1 (3 anos)	4,4	6,2
Grupo 2 (2 anos)	4,5	4,8
Grupo 3 (1 ano)	5,2	3,7
Grupo 4 (sem)	3,3	3,9

De fato, as crianças investigadas não demonstraram capacidade de identificar textos e seus portadores, e este resultado permanece mesmo entre aquelas que frequentaram três anos de educação infantil. Surpreendentemente, os anos de educação infantil não foi fator capaz de alterar este quadro de resultados, não influenciando de forma positiva o nível de conhecimento das crianças sobre textos.

### Discussão dos Resultados

As discussões apresentadas a seguir centram-se em dois pontos: um relativo ao conhecimento sobre textos em uma perspectiva de desenvolvimento; e outro relativo ao papel desempenhado pela educação infantil neste conhecimento. Segundo nossa análise, este conhecimento, aqui examinado a partir da capacidade da criança em identificar textos e seus portadores, está estreitamente relacionado ao letramento em uma perspectiva psicológica, perspectiva esta ainda pouco explorada nas discussões teóricas e empíricas sobre o tema.

#### Letramento e Conhecimento sobre Textos

Entendida como uma das facetas do letramento, a capacidade de identificar portadores varia desde identificações baseadas em critérios externos ao portador (situações de uso) até identificações pautadas em elementos a ele inerentes (características materiais). Com relação às funções atribuídas aos portadores, observa-se que a criança pode associar o portador a uma situação de uso relativa a experiências cotidianas ou, de forma mais ela-

borada, atribuir a ele uma função comunicativa (fornecer ou obter informações, conhecimentos). Quanto ao conteúdo do portador, observou-se que as crianças ou acertavam ou erravam na identificação do conteúdo, não se identificando variações qualitativas quanto a este aspecto.

A capacidade de identificar textos a partir de suas características linguísticas mostrou ser um conhecimento complexo que varia, como identificado em estudos anteriores, desde identificações corretas com base em critérios indefinidos até o uso de critérios precisos (aspectos linguísticos, funcionais e de conteúdo). Este é, de fato, um conhecimento mais refinado, visto que além de identificar corretamente o texto, as crianças necessitam expressar os critérios que adotam. Ser letrado, portanto, envolve conhecimento sobre textos e seus portadores, conhecimento este derivado das experiências com textos em diferentes contextos de uso (casa, escola, ruas, trabalho etc.). Em sendo a escola um desses contextos, é importante saber como ela pode influenciar este conhecimento.

#### O Papel da Educação Infantil no Conhecimento sobre Textos e seus Portadores

Os dados mostraram que os anos de educação infantil frequentados pelas crianças não foram capazes de propiciar um conhecimento mais elaborado quanto à capacidade de identificar textos e seus portadores. Mais surpreendente do que este resultado, entretanto, foi o fato de crianças com dois e três anos de educação infantil apresentar conhecimentos mais limitados do que aquelas que

havam cursado apenas um ano ou mesmo do que aquelas que não tiveram este tipo de experiência escolar. As crianças com mais tempo de educação infantil também tendiam a associar os portadores apenas às suas situações de uso, sem atribuir-lhes uma função comunicativa e sem tampouco considerar suas características materiais.

A ideia examinada no presente estudo, de que a educação infantil contribuiria para o letramento, gerou a expectativa de que quanto mais anos de escolaridade frequentados, maior seria o conhecimento sobre textos e seus portadores; e que as crianças que não haviam cursado a educação infantil apresentariam um conhecimento mais limitado do que as que haviam frequentado, sobretudo em relação àquelas com três anos de escolaridade. Porém, como mencionado, não foi esse o padrão de resultados encontrado. Como explicar tal resultado? Duas possíveis explicações podem ser consideradas. A primeira explicação é que o letramento depende, fortemente, do processo de alfabetização. Como este processo se inicia apenas no ensino fundamental, os anos de educação infantil (que antecedem o ensino fundamental) pouco teriam a contribuir com o letramento em termos de conhecimento sobre textos, uma vez que a inserção no mundo da escrita se daria pela alfabetização. Como os participantes deste estudo estavam ainda iniciando a instrução formal sobre a escrita, o conhecimento de textos que apresentavam era, por conseguinte, limitado. A escola, portanto, só seria uma agência de letramento a partir do ensino fundamental, quando o aluno se alfabetizaria. Essa explicação isentaria a educação infantil de uma maior responsabilidade em relação ao letramento, uma vez que a alfabetização (pelo menos de forma mais direta) não ocorre neste segmento escolar.

A segunda explicação, aquela aqui adotada, é que o letramento não dependeria exclusivamente da alfabetização, e que o papel de agência de letramento atribuído à escola se estenderia para a educação infantil, como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ([PCN], Ministério da Educação, 1998). Contudo, parece que as práticas de educação infantil das crianças investigadas nesta pesquisa não foram capazes de contribuir para que, com o aumento da escolaridade, elas alcançassem um conhecimento mais elaborado sobre textos. Neste caso, embora a educação infantil pudesse, em tese, contribuir para o letramento, isso, entretanto, não foi observado entre as 96 crianças participantes deste estudo. A explicação aqui adotada é que a trajetória relativa à educação infantil percorrida por essas crianças não atuou, em absoluto, como uma agência de letramento capaz de introduzi-las no mundo da escrita.

### Conclusão

Segundo nossa interpretação, os dados obtidos não podem ser entendidos como uma evidência empírica que forneça suporte à ideia de que o letramento depende

exclusivamente da condição de estar-se alfabetizado. O que se deseja afirmar é que o letramento, embora dependa da alfabetização, também está associado a práticas de escrita que não requerem necessariamente a leitura e a escrita por parte das crianças. Em sendo assim, a educação infantil deveria atuar como o primeiro segmento escolar a introduzir os ainda não alfabetizados no mundo da escrita. A educação infantil poderia ser o segmento escolar responsável pelo *letrar antes de alfabetizar*, preparando o caminho do *alfabetizar letrando*.

Considerando os resultados desta pesquisa, a educação infantil não estaria cumprindo tal função, pelo menos em relação às 96 crianças aqui investigadas, alunas de diferentes escolas públicas e oriundas de tantas outras antes de frequentarem o 1º ano do ensino fundamental. É possível que os anos de educação infantil cursados por essas crianças tenham se caracterizado por uma prática insuficiente para gerar conhecimento sobre textos e seus portadores, ou seja, para contribuir efetivamente com o letramento. Seria interessante conhecer que prática de educação infantil foi esta, sendo isso um tema de pesquisa a ser explorado.

Para finalizar, é relevante ressaltar que além de ser o segmento escolar responsável pelo *letrar antes de alfabetizar*, a educação infantil assume especial importância em relação a crianças de baixa renda oriundas de um contexto familiar em que pouco se lê e pouco se escreve. Para essas crianças, mais do que para aquelas de classe média e alta para quem a família é uma agência de letramento, a escola é, provavelmente, a principal agência de letramento da qual participam.

### Referências

- Albuquerque, E. B. C. (2005). Conceituando alfabetização e letramento. In C. F. Santos & M. Mendonça (Eds.), *Alfabetização e letramento: Conceitos e relações* (pp. 11-21). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 329-338.
- Jung, N. M. (2009). Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In D. A. Correa & P. B. O. Saleh (Eds.), *Práticas de letramento no ensino: Leitura, escrita e discurso* (pp. 79-106). São Paulo, SP: Parábola.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Ed.), *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-64). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo (Ed.), *Alfabetização e letramento: Perspectivas linguísticas* (pp. 173-203). São Paulo, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2001). Programa de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: A contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 267-281.
- Ministério da Educação. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil: Vol. 3*. Brasília, DF: Autor.

- Morais, A., & Albuquerque, E. B. C. (2007). Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In E. B. C. de Albuquerque & T. Leal (Eds.), *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (pp. 59-76). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Moreira, N. C. R. (1992). Portadores de texto: Concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In M. A. Kato (Ed.), *A concepção da escrita pela criança* (pp. 15-52). Campinas, SP: Pontes.
- Pontecorvo, C. (1997). Studying writing and writing acquisition today: A multidisciplinary view. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. XV-XXXI). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Ribeiro, V. M. (2001). Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 283-300.
- Ribeiro, V. M. (2003). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo, SP: Global.
- Santos, C. F. (2005). Alfabetização e escolarização: A instituição do letramento escolar. In C. F. Santos & M. Mendonça (Eds.), *Alfabetização e letramento: Conceitos e relações* (pp. 23-35). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, C. S. R. (2007). O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In M. L. Castanheira, F. I. P. Maciel, & R. M. F. Martins (Eds.), *Alfabetização e letramento na sala de aula* (pp. 35-58). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Soares, M. B. (2001). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Soares, M. B. (2003a). *Alfabetização e letramento*. São Paulo, SP: Contexto.
- Soares, M. B. (2003b). Letramento e escolarização. In V. M. Ribeiro (Ed.), *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 89-115). São Paulo, SP: Global.
- Soares, M. B. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. Mota (Ed.), *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas* (pp. 77-113). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1995). Além da alfabetização. In A. Teberosky & L. Tolchinsky (Eds.), *Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática* (pp. 7-18). São Paulo, SP: Ática.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez.