



ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: EXIGÊNCIA OU NECESSIDADE

Sonia Kramer

Da Divisão de Avaliação, Método e Pesquisa do Mobral

Miriam Abramovay

Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A versão preliminar deste texto foi elaborada para o Projeto "Quintas em Debate", promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Centro de Recursos Humanos. Realizado a 9 de agosto de 1984, o debate permitiu a identificação e o aprofundamento de algumas questões que foram acrescentadas na versão aqui publicada. O título do trabalho foi sugerido pela própria Secretaria de Educação.

O tema proposto para o debate parece sugerir uma oposição: há exigência de alfabetizar na pré-escola, ou há necessidade? Na tentativa de esclarecer esta aparente contradição podemos indagar de quem parte hoje tal exigência. De modo geral, a maioria dos pais é que vincula a pré-escola ao início da escolarização, ou seja, a pré-escola é, para eles, o lugar onde deve ser iniciado o ensino da leitura e da escrita. Mas a polêmica — deve-se, ou não, alfabetizar na pré-escola — se instala fundamentalmente quando são as famílias das classes populares que fazem a exigência. Aqueles que trabalham com educação pré-escolar se defrontam cotidianamente com essa cobrança das famílias. E por que cobram? Parece que a exigência resulta da consciência que essas famílias têm

do pouco tempo que as crianças permanecerão na escola de 1º grau, bem como das funções de preparação e socialização que a pré-escola pode exercer. Assim, começar a alfabetizar significaria para elas uma possibilidade de melhor aproveitamento e, mesmo, extensão do período de permanência das crianças na instituição escolar (pré-escola e escola de 1º grau). A expectativa de que a alfabetização seja iniciada na pré-escola se relaciona, assim, a uma estratégia que possa evitar a exclusão da criança da 1ª série, por não se alfabetizar.

Mas se há essa clareza ou consenso por parte das famílias, aqueles que planejam e pensam a educação têm posições diferentes em relação a essa questão no que se refere às crianças das classes populares. De um

lado, há os que consideram não ser válido investir na pré-escola devido ao seu alto custo e à falta de uma comprovação quanto à sua eficácia em termos de impacto na escola de 1º grau. Tanto os educadores/pesquisadores quanto os administradores que se incluem nessa posição, argumentam que os investimentos em outros níveis de ensino são capazes de trazer um maior retorno do que os investimentos na educação pré-escolar. De outro lado, há os que defendem a educação pré-escolar como capaz de prevenir os problemas e os fracassos da 1ª série, principalmente através da preparação (diga-se alfabetização). Se a primeira posição desconfia da eficácia da pré-escola, e a segunda lhe confere um crédito, há também aqueles que atribuem à pré-escola o papel de promover o desenvolvimento global da criança, retirando o seu caráter preparatório e encarando a pré-escola como tendo objetivos em si mesma, independente de sua vinculação à escola de 1º grau. A nosso ver, a pré-escola tem uma função pedagógica que se manifesta não só através da valorização dos conhecimentos que as crianças possuem, mas também através da aquisição de novos conhecimentos. Nem inútil, nem capaz de resolver os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si própria, a pré-escola tem sim um papel a cumprir. Reconhecidos seus limites e os critérios necessários para conferir qualidade ao trabalho pedagógico nela desenvolvido, a pré-escola pode significar uma contribuição efetiva à escola de 1º grau.

Cabe lembrar, ainda, que as críticas à pré-escola preparatória tradicional têm levado à produção de um discurso aparentemente inovador. Através da "criatividade" — palavra chave deste discurso — é que se pretende o "desenvolvimento global, integral e harmônico" da criança. Segundo essa concepção, a atividade dirigida ou intencional não seria "criativa", o trabalho educativo passaria a ser substituído pelo das relações interpessoais, onde ao invés do professor propor ações sistemáticas, ele esperaria a iniciativa da criança. Nesse sentido, diretivismo por parte do professor é identificado com autoritarismo, considerado prejudicial ao desenvolvimento almejado.

Ora, o discurso inovador pode confundir os professores e se caracterizar como um discurso vazio, na medida em que "desenvolver globalmente a criança", pode significar tudo, e ao mesmo tempo nada, a menos que se preencha o vazio com objetivos claros, bem como estratégias e conteúdos definidos a partir de uma visão da criança concreta. Acontece que o discurso inovador penetrou nos cursos de formação de professores, divulgando, de um lado, a crítica aos modelos da pedagogia tradicional considerados rígidos e acarretando, de outro lado, a não instrumentalização dos professores para que elaborassem seus próprios modelos. Tivemos, pois, nos nossos cursos, um modelo substituído pelo não-modelo. Assim, partindo do questionamento da mecanização dos processos escolares, neste caso, da alfabetização, o discurso modernizador acabou por negar a própria possibilidade de alfabetizar como um objetivo válido para a pré-escola. Ao se criticar o tipo de preparação dada na pré-escola, se criticava, na verdade, a forma treinadora e repetitiva com que a alfabetização era feita. Só que ao invés de se pensar numa outra estratégia para desen-

volver a alfabetização na pré-escola, acabou-se por condenar a própria validade de alfabetizar. Em não se sabendo como alfabetizar de forma criativa, se modificou o objetivo, transformando o meio ("desenvolvimento global, integral e harmônico") em objetivo último. A alfabetização, identificada apenas com adestramento mecânico, passou, então a ser vista como negativa e substituída por atividades "globais", "assistêmicas", "não-intencionais".

A questão da alfabetização na pré-escola está, no entanto, resolvida no que se refere à escola particular. Na verdade, para a escola particular, esta não é sequer uma questão. Na rede privada sempre se alfabetizou, e esse questionamento nem tem sido colocado. Assim, devemos perguntar: a pré-escola dirigida às classes populares que nega a possibilidade de alfabetização não se constitui em mais um mecanismo de reforço à desigualdade, institucionalizando uma pré-escola de segunda categoria? E, ainda, não estaremos justificando a impropriedade de se alfabetizar na pré-escola por não dispormos dos recursos para fazê-lo? Porque também os jardins-de-infância tradicionais — que se dirigiam apenas às crianças de classe média — sempre alfabetizaram sem maiores questionamentos, e a indagação (se se deve ou não alfabetizar na pré-escola) começa a ser colocada justamente no momento de expansão e de direcionamento da educação pré-escolar às crianças das classes populares.

Parece-nos importante esclarecer, nesse momento, que concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção.

"Assim, se as atividades realizadas na pré-escola e na escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos."

Então, se estamos considerando que a alfabetização não se dá em um momento; e sim através de construção, precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando, aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significa, então, compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão sensoriais, motoras e simbólicas, mas se estará contribuindo

para a aprendizagem específica da linguagem escrita.

A ênfase recai, assim, sobre o papel efetivo que a pré-escola pode desempenhar, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão, reconhecimento e representação de seu mundo. Se uma pessoa não fala, nossa atuação enquanto educador se dirige antes a propiciar a sua linguagem do que a ensiná-la a falar corretamente. Corrigir seus erros, antes que ela possa falar, é levá-la a se calar. . . . Similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre seu mundo, precede o ensino das técnicas de leitura e escrita e, sem dúvida, o beneficia (Abramovay e Kramer, 1984, p. 37-38).

A pré-escola pode, então, dar uma dupla contribuição no que se refere à alfabetização: garantir que a criança compreenda "o que é ler" e, simultaneamente, que a criança confie na sua possibilidade de aprender a ler e escrever. Afinal de contas, a escola de 1º grau, ao longo dos anos, tem se esmerado em não fazer ambas as coisas. Ao contrário, tem reforçado justamente uma suposta incapacidade da criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Como veremos adiante, não cabe apenas à pré-escola essa atuação, mas ela lhe é também fundamental.

Atribuimos, portanto, uma enorme importância ao fato da criança compreender que a palavra escrita corresponde e significa um objeto ou uma ação concreta. É essa compreensão por parte da criança que permite o deslanchar da alfabetização no sentido de aprender a ler e escrever. A descoberta de que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, idéias e sentimentos é a base fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Essa descoberta tem, ainda, especial importância no caso das crianças das classes populares, na medida em que não faz parte do seu cotidiano familiar o convívio constante com o código escrito, como ocorre nas classes médias. Nestas, a convivência sistemática e contínua com textos, livros, revistas, jornais, bilhetes, listas, receitas é tão grande que a descoberta passa, muitas vezes despercebida, sendo vista como natural e espontânea, e não como adquirida socialmente. Pensamos ser, então, muito importante no nosso trabalho na pré-escola — não só dirigida às classes populares, mas principalmente nela — que o "escrito" apareça como uma dentre as demais formas de representação e expressão, a fim de que a criança possa relacionar o objeto com a figura, com a palavra falada, o desenho, a pintura, o "escrito", etc., compreendendo, enfim, o que é ler.

Por outro lado, é essencial não perdermos de vista que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social. Ela é um dos instrumentos que permite o acesso aos conhecimentos da cultura dominante, que é uma das condições para a real democratização do ensino.

A função social da alfabetização se refere ao "para quê" da leitura e da escrita. Lemos e escrevemos para nos comunicar, para falar da nossa vida, dos objetos que conhecemos, das coisas que fazemos, gostamos e pensamos, das histórias ouvidas, dos trabalhos e brincadeiras que realizamos, e para conhecer as idéias, produções e sentimentos dos outros. Então, se enten-

demos que a alfabetização tem uma função social, a alfabetização desenvolvida na pré-escola deve necessariamente ter esse caráter. Isso significa que a alfabetização na pré-escola extrapola o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança.

A pré-escola tem, portanto, como papel fundamental em relação à alfabetização, garantir a compreensão, por parte das crianças, do que é a leitura e a escrita e, ainda, favorecer a auto-confiança das crianças na sua capacidade de aprender a ler e escrever. Para tanto, a condição necessária é o desenvolvimento na pré-escola das diferentes formas de expressão, principalmente da linguagem, ao lado da ênfase na importância da leitura e da escrita como veículo de comunicação (para que ler).

Mas, afinal, podem nos perguntar, na pré-escola só se inicia o processo de alfabetização ou se efetiva nesse processo, o ensino da leitura e da escrita? Partindo da nossa concepção de educação pré-escolar e de alfabetização, diríamos que é necessário — e possível — realizar a alfabetização na pré-escola, chegando à linguagem escrita propriamente dita. Do ponto de vista teórico, não temos nenhuma dúvida quanto à importância de se alfabetizar na pré-escola de forma dinâmica, criativa, crítica, etc. Inclusive, levando em consideração a situação da 1ª série do 1º grau em termos de evasão e repetência, ou seja, levando em conta a dificuldade da escola em alfabetizar, por que não aproveitar o espaço e o tempo das crianças na pré-escola num trabalho mais sistemático e dirigido?

Essa indagação suscita, imediatamente, a necessidade de analisarmos três tipos de problemas: o primeiro se refere à chamada "prontidão" para a alfabetização; o segundo diz respeito à presença (ou ausência) de determinadas condições capazes de garantir a concretização do trabalho; o terceiro se relaciona à integração pré-escola/escola de 1º grau como fator fundamental para a continuidade do processo.

Quanto à prontidão, diversos têm sido os critérios utilizados na identificação do "momento adequado" para o início do aprendizado da linguagem escrita. Podemos dizer que, tradicionalmente, esses critérios têm girado em torno das habilidades motoras ou perceptivas consideradas necessárias à alfabetização. Grande parte — senão a maioria — dos professores vinculam, basicamente, o início da alfabetização ao treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. Mais recentemente, porém, têm sido realizadas pesquisas, com base na psico-lingüística e em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, que apresentam propostas de outros critérios para a avaliação das condições das crianças quanto à alfabetização¹. Segundo essa outra visão, os critérios que devem orientar a avaliação das noções sobre a linguagem escrita relacionam-se principalmente aos níveis de apreensão do caráter simbólico da escrita, de apreensão da dimensão fonológica e das

¹ Os estudos de Carraher, Ferreiro, Palacio, Teberosky e Góes, entre outros, têm fornecido contribuições muito importantes sobre essa temática (as especificações estão descritas nas Referências Bibliográficas).

funções da linguagem escrita, e ao nível de compreensão da metalinguagem (linguagem sobre a linguagem). A discriminação visual e a habilidade motora são consideradas como critérios complementares, e não centrais.

Ora, durante todo o período de nossa formação, foi-nos enfatizada a necessidade de uma "boa" coordenação motora e uma "boa" discriminação auditiva para que as crianças aprendessem a ler e escrever. Podemos dizer até que a maioria dos professores tem um conhecimento razoável sobre critérios de prontidão ligados à percepção e à motricidade. Por outro lado, é preciso aceitar que há um grande desconhecimento entre os educadores sobre critérios baseados na psicolingüística e na psicologia cognitiva (e não apenas clínica). Esta aceitação deve se transformar em uma busca para nos aprofundarmos nestes estudos, retirando deles as contribuições pertinentes ao desenvolvimento da alfabetização².

Mas, além da questão da prontidão, na discussão sobre a alfabetização na pré-escola é preciso tomar como base as condições da pré-escola que existe hoje. Aqui, os problemas centrais que se colocam são: como alfabetizar numa pré-escola onde a ênfase está colocada na formação de hábitos e atitudes ("comer", "lavar as mãos", "se preparar para a merenda", "limpar a sala", etc., consomem grande parte do pouco tempo?); como alfabetizar numa pré-escola em que as atividades preenchem o tempo, sem que haja uma seqüência entre elas?; como alfabetizar se há na pré-escola falta de espaço para as crianças falarem da sua vida, das suas coisas, daquilo que fazem, e onde as atividades se voltam para o registro (desenho, pintura) mas falta a exploração da linguagem (nas histórias, conversas)?; como pode um professor de pré-escola alfabetizar se é precária a sua qualificação e se há dificuldades concretas referentes à supervisão?; como alfabetizar numa pré-escola se há falta de material, de merenda, de espaço físico?; como alfabetizar numa escola onde há um número excessivo de crianças por turma?

Em síntese, se parece termos chegado a uma posição teórica sobre a alfabetização na pré-escola, é através do enfrentamento das dificuldades concretas que se poderá chegar a soluções práticas. O que não nos parece possível é definir ou decidir teoricamente se se pode (e como) alfabetizar naquela pré-escola concreta em que cada um de nós trabalha. Essa resposta só vem quando — além do nosso posicionamento — levamos em consideração as condições objetivas de que dispomos. Pensamos que não há um único modelo apropriado ou uma estratégia válida para todas as situações. O que se coloca como essencial é a definição de como atuar em relação aos problemas considerados prioritários, tais como a qualificação dos recursos humanos e a obtenção de recursos financeiros. E, ainda, se ao invés de prolongarmos infinitamente a discussão (sobre se devemos ou não alfabetizar na pré-escola), nos decidirmos por realizá-la, trata-se de buscar que métodos e técnicas são mais apropriadas aos diversos contextos.

Ao lado das questões específicas referentes à prontidão e ao diagnóstico das condições em que o trabalho pré-escolar é realizado, precisamos também não perder de vista o problema das relações que são estabelecidas com a escola de 1º grau.

Nesse sentido, nos parece que além dos aspectos

internos à unidade pré-escolar, se coloca como fundamental a integração entre a pré-escola e o 1º grau, a fim de que seja possível dar uma contribuição efetiva à escola. E esta ponte passa necessariamente por uma revisão dos mecanismos de ambas as instâncias, e incide diretamente na concepção de alfabetização que orienta o trabalho pedagógico, bem como nas estratégias adotadas para implementá-la. Problema crucial da escola de 1º grau, a alfabetização se constitui, talvez, no eixo pelo qual a integração com a pré-escola poderá se concretizar.

Estamos certas de que as mais diversas alternativas podem ser propostas a fim de viabilizar a alfabetização na pré-escola, e achamos muito importante discutir-las hoje aqui. No sentido de suscitar esse debate levantamos alguns aspectos: a necessidade de desenvolver pequenos projetos (projetos piloto) como forma de garantir o acompanhamento, a supervisão e a capacitação em serviço; a importância de realizar pesquisas e avaliações que forneçam subsídios úteis para a continuidade dos projetos ou para a sua modificação; a necessidade de investigar o impacto da pré-escola na escola de 1º grau, através do acompanhamento tanto da prática pedagógica desenvolvida na pré-escola quanto na escola. Com relação a este último aspecto, é interessante destacar que algumas pesquisas têm demonstrado a influência — positiva ou negativa — da pré-escola no desempenho da criança na escola de 1º grau. Entretanto, a maioria destes trabalhos (principalmente no Brasil) têm se limitado a registrar se a criança freqüentou ou não a pré-escola antes de ingressar na 1ª série. Consideramos que é de muita importância, e necessidade, a realização de pesquisas que acompanhem a criança na pré-escola e na escola de 1º grau, a fim de que saibamos concretamente que tipo de pré-escola influi positivamente no desempenho escolar futuro das crianças.

O ponto de partida para a discussão dessas e de outras questões e para a tentativa de solucionar as dificuldades está, no entanto, na compreensão de que não há contradição entre necessidade e exigência da alfabetização na pré-escola. Ao contrário, é a necessidade que provoca a exigência. O reconhecimento dessa exigência enquanto uma aspiração legítima, seja dos pais, seja dos professores, seja das crianças, implica em olharmos para as crianças como seres sociais e não apenas como indivíduos que se desenvolvem e se preparam para se tornar adultos um dia. Partindo do princípio de que a educação é uma prática social e de que as crianças são seres sociais, acreditamos que a pré-escola e a escola que lhes oferecermos e o processo de alfabetização que lhes propomos precisam levar em conta a vida, a dinâmica, o movimento da realidade que as rodeia, que nos rodeia, da qual fazemos parte e buscamos constantemente compreender e transformar.

Parece-nos, portanto, que não há qualquer tipo de impedimento teórico ou argumentação que justifique a impossibilidade de se alfabetizar na pré-escola. É preciso, então, não confundir a falta de condições que viabilizam

² Destacamos o recente trabalho de Góes, M.C.R. Critérios para alfabetização de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas.

uma alfabetização sistemática, consistente e séria na pré-escola com a própria importância ou reconhecimento da legitimidade dessa alfabetização. Se não dispomos das condições concretas que garantam esse trabalho, devemos lutar para obtê-las, ao invés de nos iludirmos com teorias ou modelos que pretendam nos afastar dos objetivos políticos que traçamos e que consideramos fundamentais no processo de democratização da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. & KRAMER, S. O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola, *Cadernos do Cedes*, São Paulo, (9), 1984.
- CAMPOS, M.M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica, *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (28): 58-71, mar. 1979.
- CARRAHER, T. N. & REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (39): 3-10, nov. 1981.
- FERRARI, A.R. Pré-escola para salvar a escola? *Revista Educação e Sociedade*, Ed. Cortez, São Paulo, (14) 1983.
- FERREIRO, E. et alii. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, OEA, 1979.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, G. *Los sistemas d'escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veinteuno, 1980.
- FILP, J. et alii. Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento no Chile. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (49): 15-25, maio 1984.
- FREINET, C. *El método natural de lectura*. Barcelona, Editorial Laia, 1978.
- FREINET, E. *O itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo - relatos de uma professora*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- GÓES, M.C.R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (49): 3-14, maio 1984.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- _____. Uma reflexão sobre a prática de alfabetização a serviço das classes populares. In: *Seminário A Escola-do Povo*, Campinas, set 1983. (mimeo).
- Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus. *Educação Pré-Escolar: Programa Nacional*. Brasília, 1982.

