REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE PEDAGOGIA
Ano I - Número 2 - Julho de 2003

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Barbosa da S. SANCHEZ
Docente FAHU, Associação Cultural e Educacional de Garça - ACEG, Garça, SP, Brasil.

RESUMO

Este artigo surgiu como culminância de discussões acerca do processo de alfabetização das crianças. O trabalho junto à crianças em idade pré-escolar, acabou por direcionar o presente artigo, que busca apresentar algumas discussões acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido junto à essas crianças. Ao se falar em leitura nas escolas hoje, principalmente nos anos iniciais e na pré-escola, a alfabetização é um tema que emerge e que vem levantando questionamentos. A nova concepção de alfabetização, entendida como um processo de apropriação da língua escrita, emerge de pesquisa empreendida por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985).

Palavras-chave: Alfabetização; Educação infantil, aprendizagem, Linguagem, Prática Educativa.

SUMMARY

THEACHING TO WRITE AND TO READ AND EDUCAATION FOR CHILDREN

This article arises as the culmination of some discussions about the process of teaching children to write and read. The work next preschool children, ends up to direct the present article, which tries to show some discussions up relating to the work that is being developed with these children. Talking about the reading in school today,mainly in the very early years and in the preschool age, teaching to write and read is a theme that emerges and also calls in question. The nem comception of the teaching known as a process of appropriation of the writing speech arises from the research undertook by Emília Ferreiro and Ana Teberoski (1985).

Key-words: teaching to write and read; child education, learning, language, educacional practive.

1. CONTEXTUALIZANDO

Fazendo um recorte histórico nos estudos em alfabetização, o que se percebe é que durante muito tempo à alfabetização da criança ou não, esteve relacionada com a chamada prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças eram submetidas a testes que diagnosticavam o seu nível de maturidade. Media-se a discriminação visual e auditiva, a coordenação viso-motora, a compreensão da linguagem oral, entre outros. O nível de maturidade constatado era o parâmetro muitas vezes utilizado para a formação de classes de alfabetização, nas quais utilizavam-se os métodos tradicionais de leitura e de escrita. Como afirma Rego (1986, p. 11), "..a idéia central é de que com um diagnóstico adequado das condições maturacionais da clientela seria possível assegurar a eficácia do trabalho pedagógico".

Os métodos utilizados baseavam-se nas cartilhas que partem ou do método analítico (de frases ou palavras para sílabas), ou do sintético (de letras a palavras), ou ainda do analítico-sintético, que combina ambos os métodos citados.

Com o tempo, anterior a esse ingresso ao aprendizado da leitura e da escrita, passou a existir o período preparatório, que possuía espaço reservado pelos autores nas próprias cartilhas de alfabetização.

Destinava-se ao exercício das capacidades consideradas necessárias para se aprender a ler e a escrever.

Falar neste período preparatório é importante para o que aqui se propõe, pois, foi sobre este período preparatório que durante muito tempo se pautaram as atividades desenvolvidas na educação pré-escolar, que era então vista como espaço de desenvolvimento de aptidões necessárias à aprendizagem escolar, o que explica inclusive sua nomenclatura.

O primeiro passo para a mudança de enfoque dos estudos em alfabetização parte de um outro modo de se conceber o desenvolvimento infantil, aliado aos resultados que se vinha obtendo com o trabalho então realizado. Muitas crianças avaliadas como inaptas obtinham sucesso e outras consideradas aptas fracassavam.

Foi a partir deste questionamento que Emília Ferreiro (1986), buscou compreender a maneira como as crianças aprendem e compreendem este universo da aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisa realizada por Ferreiro, preocupada com os grandes índices de fracasso escolar, realmente contribui com uma inovação conceitual para os estudos em alfabetização. A leitura e a escrita deixam de ser atividades de memorização e cópia mecânica para tornarem-se atos do pensamento. Mas como isso acontece?

2. NOVOS RUMOS

Nos novos referenciais que surgem frente à preocupação com o sujeito que aprende, Ferreiro (1986), parte dos pressupostos piagetianos que acreditam que a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o objeto de conhecimento a ser explorado.

Para Piaget (1970), o conhecimento é construído num constante processo de fazer e refazer, tendo por base que o conhecimento seguinte é sempre mais estruturado que o anterior e dependente dos estímulos que se recebe do meio. Para ele, a criança aprende construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre a realidade que a cerca. O erro é visto desta forma como imprescindível, na medida em que produz conflitos cognitivos que levam a criança à uma progressão nas hipóteses.

Diante disto, Ferreiro (1986) vê a escrita como um sistema de representação, em oposição às concepções que vêem a escrita como código de transcrição. A língua escrita é considerada como objeto de conhecimento a ser explorado. Como aponta Ferreiro (1986, p. 16) " (...) se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento".

Ferreiro também reconhece a função social da escrita quando coloca que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e possuindo diversas funções sociais. Para a criança, segundo a autora, esta função social da escrita está na dependência das relações significativas que venha a ter com este objeto de conhecimento – a escrita.

A partir do estudo das produções espontâneas realizadas pelas crianças, são levantadas hipóteses que estas possuem a respeito da escrita. À luz dos estudos piagetianos Ferreiro interpreta estas produções, preocupando-se com o que a criança sabe a respeito da escrita, ressaltando que . "Somente o conhecimento da evolução psicogenética pode nos obrigar a abandonar uma visão adultocêntrica do processo" (Ferreiro 1986, p. 32).

No esforço de compreender a lógica interna das crianças a respeito da escrita, Ferreiro nomeia as hipóteses encontradas de: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (quadro 1). A criança é vista, enquanto sujeito que continuamente constrói o seu sistema de representação e que ao enfrentar contradições, entra num conflito cognitivo que a leva a reformular suas hipóteses.

Diante disso, qual é o papel da pré-escola?

3. PRÉ-ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO

A partir dos novos rumos que os estudos em alfabetização vem tomando, não se pode conceber que a criança aprenda através da cópia, da memorização e da repetição de informações, como aconteceu e infelizmente ainda acontece com professores ainda impregnados por práticas tradicionais.

Não se pensa mais em uma criança passiva, mas sim numa criança que interage com o objeto de conhecimento e para Ferreiro, a criança já exercita a leitura e escrita simbólica do mundo antes de ser

submetida ao ensino escolar.

De acordo com Ferreiro (1986, p.98), "as crianças iniciam sua aprendizagem de matemática antes da escola (...) Iniciam a aprendizagem de uso social dos números através da participação em diversas situações de cálculo e nas atividades sociais vinculadas a compra e venda. Da mesma maneira, iniciam sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos porque a escrita faz parte da paisagem urbana".

Luria (1988), ao escrever sobre o desenvolvimento da escrita na criança, reitera que esta aprendizagem se inicia antes da entrada da criança na escola, apontando a existência de uma pré-história individual da escrita, que tem suas origens no período pré-escolar.

No referencial explicitado percebe-se que a criança passa por um processo de evolução na busca de construir o seu sistema de representação da língua escrita e o trabalho de pesquisa realizado por Ferreiro e Teberosky (1985) traz à tona que o aprender a ler e a escrever envolvem aspectos da linguagem e do pensamento infantil. Se anteriormente a pré-escola trabalhava com o desenvolvimento de requisitos necessários à aprendizagem, ficando sob sua responsabilidade o preparo de crianças para o ingresso no ensino fundamental, o que fazer agora?

Para Duran (1993), certamente o resultado dessas investigações trouxe uma preocupação para a escola, na medida em que elas provocaram um movimento: o de repensar as metodologias utilizadas. Este redirecionamento do como pensar a alfabetização, portanto, ocasionou uma certa insegurança para os professores. Muitos inclusive confundem o trabalho de Ferreiro com a inauguração de um novo método de alfabetização, quando na realidade o que Ferreiro propõe é uma nova maneira de visualizar o processo de alfabetização, sem a preocupação metodológica.

Erroneamente, alguns professores utilizam-se da teoria de Ferreiro (1986) para diagnosticar o nível de desenvolvimento das crianças, rotulando-as de pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas sem, no entanto, modificarem suas práticas tradicionais e pior ainda, utilizam essa nomenclatura para a formação das famosas "fileiras".

Quadro 1. Hipóteses encontradas no processo de alfabetização

HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

não sabe que há relação entre o que se fala e o que se escreve;
sua escrita tem como referencia o objeto, por isso pode variar o número de letras;
apresenta problemas de diferenciação – usa as mesmas letras para escrever diferentes palavras invertendo as posições;
pode usar o desenho para escrever e pode considerar que para a escrita ter significado necessita do desenho;
pode ter controle de quantidade de letras (geralmente variando de 3 no mínimo e 8 no máximo);
pode ter controle de qualidade (sabe que existe uma variação de sinais gráficos);
pode ou não fazer a diferenciação entre letras e números;
pode ou não conhecer as formas básicas das letras; pode ou não conhecer os nomes das letras;.

HIPÓTESE SILÁBICA

sabe que a escrita se vincula com a pronuncia das partes das palavras;
mesmo usando uma letra para cada sílaba, pode acrescentar outras (compensação de quantidade);
tem dificuldade de escrever monossílabos e dissílabos por entrar em confronto com a quantidade mínima de letras;
na escrita de palavras tem a preocupação em não repetir letras;
na escrita de frases pode representar uma palavra com um sinal gráfico;
pode ou não reconhecer o valor sonoro das letras e saber utilizá-las;
lê apontando para cada letra.

HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

numa palavra acrescenta mais letras para representar o som de uma sílaba;
começa nas palavras a construir sílabas completas com maior freqüência;
começa a coordenar o decifrado coma busca de sentido.

HIPÓTESE ALFABÉTICA

percebe a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita;
escreve as sílabas usando o valor sonoro convencional;
distingue letras, sílabas, palavras, frases e textos.

O que deve ser enfatizado como primeiro passo para os professores é a compreensão de que os

fatores de maior importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, não são de ordem motora ou perceptiva, ainda que estes tenham sua importância, mas sim de natureza cognitiva.

Isso significa dizer que é preciso dar condições para que a criança gradativamente construa o seu sistema de representação da língua escrita, o que acontecerá a partir do momento em que ela perceber a função social da escrita, o para que escrever. Braslavski (1993), ao referir-se a esta nova forma de conceber o processo de alfabetização, esclarece que durante muito tempo, "a concepção de escrita como produção grafomotriz foi enfatizada, enquanto, a escrita como formulação simbólica foi postergada e desconsiderada" (1993, p. 34), reafirmando que com a concepção da linguagem escrita como função simbólica de origem social surge a necessidade de reorientações pedagógicas relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita

Diante disso, após compreender a natureza do sistema de representação alfabética, o professor precisa instrumentar-se pedagogicamente para auxiliar a criança neste processo. O que a criança necessita, é de interagir com o objeto a ser conhecido – a língua escrita.

Como já dito, as crianças não entram em contato com a língua escrita pela primeira vez na escola. Algumas crianças inclusive, já trazem noções básicas da escrita; outras, no entanto, apesar de já distinguirem desenhos de letras, ainda não compreendem a função social da escrita. Sendo assim, as atividades pré-escolares devem oportunizar situações de leitura e escrita. A sala de aula deve tornar-se um espaço propício para o desenvolvimento de atividades que levem as crianças a pensar, a construir representações, pois, aponta Braslavsky (1993), que por um lado, o aluno é agente da construção do conhecimento, por outro o é o professor que conhece em princípio os significados que pretende compartilhar. Nesse sentido, a autora sugere que "(...) os alunos devem reconhecer ativamente a utilidade da língua escrita para a comunicação com um interlocutor ausente, para registro de conhecimentos adquiridos, para guardá-los na memória e para buscar informação. Simultaneamente, eles devem experimentar e usar a leitura e a escrita em suas diversas funções: a recreativa, principalmente através da leitura de contos infantis ou de notas explicativas de jornais e revistas; a informativa, como nas placas de ruas, nas guias de telefone, em diversas seções de jornal, nas indicações de trânsito, nos indicadores de perigo e também em receitas de cozinha, bulas de remédio, instruções de jogos, etc. (Braslavsky 1993, p.50)."

Para o professor propor toda e qualquer atividade, no entanto, é necessário que conheça a criança com a qual trabalha, os conhecimentos que já possui, seu nível de desenvolvimento, sua cultura, suas curiosidades. A partir disso, de posse dessas informações, pode aliar-se a um trabalho que pressuponha a ação e reflexão da criança sobre o objeto de conhecimento.

O papel da interação também é importante; a garantia de um espaço interativo onde as trocas sejam constantes contribuem para o efetivo crescimento e desenvolvimento da criança.

Como se pode perceber, não há como fazer uma prescrição da prática pedagógica do professor. Somente a partir da criança real com a qual trabalha é que ele próprio vai refletir acerca do que e do como fazer.

O trabalho com a língua escrita deve permear todas as áreas do conhecimento, não somente a Língua Portuguesa, como também a Matemática, Artes e outras. O registro das atividades desenvolvidas, o relatório de acontecimentos, a exploração de músicas e de histórias podem surgir como formas de exploração da língua escrita. Desta forma, a leitura de poesias, histórias, cartas, bilhetes, enfim a exploração dos mais variados portadores de texto, precisa estar presente no dia-a-dia das crianças pré-escolares.

No entanto, a simples exposição de cartazes sem a exploração necessária, pode não contribuir à construção do sistema de representação da língua escrita. É imprescindível que o professor leia e pergunte, instigando as crianças a também fazerem sua leitura e a se interessarem pela escrita. A criança não só necessita conhecer os portadores de texto, como também precisa utilizá-los no dia-a-dia em situações reais. A leitura implica numa comunicação entre o leitor e o texto; a presença de um interlocutor real para o que se escreve contribui na construção da compreensão dos usos sociais da língua escrita, despertando o interesse das crianças.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do que aqui se expôs, o que se pode perceber é que a nova forma de se conceber o processo de alfabetização requer que ocorram algumas mudanças na prática pedagógica de professores pré-escolares. Os desafios que surgem são grandes, e geram uma certa insegurança nos professores que se sentindo despreparados, continuam presos a práticas que privilegiam o desenvolvimento da motricidade e da percepção.

Não se pode prescindir, portanto, de um sólido embasamento teórico. O professor precisa

compreender a teoria para então poder repensar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com seus alunos.

Quanto à questão do alfabetizar ou não na pré-escola, o que se percebe é que a alfabetização ou não da criança depende única e exclusivamente dela, do seu nível de desenvolvimento, dos seus interesse e curiosidades que precisam ser alimentados no dia-a-dia. O que o professor necessita é de se instrumentar teoricamente, conhecer e respeitar o desenvolvimento da criança e viabilizar o contato desta com a escrita.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASLAVSKI, B. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática.** Trad. Vera M. M. Ribeiro. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

DURAN, M.C.G. Alfabetização: Teoria e Prática. In: Idéias, n. 20. São Paulo: FDE, 1993. p. 105-113.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** Trad. H. Gonzales et al. 2 ed. São Paulo,: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____ TEBEROSKI, A . Psicogênese da Língua Escrita. Trad. D. M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A . R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In VIGOSTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de janeiro: Forense, 1970.

REGO, L. L. B. **Repensando a prática pedagógica na alfabetização.** In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1986.