

AVALIAÇÃO DE CONCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA DE CRIANÇAS: a alfabetização na pré-escola

**SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE¹
MARA SÍLVIA ANDRÉ EWBANK²**

A educação pré-escolar tem se constituído como uma área de grande importância, recebendo uma atenção crescente tanto de pesquisadores quanto de educadores das diversas esferas, seja federal, estadual e, principalmente, municipal. Em nosso meio, a partir dos anos 70, vários trabalhos foram publicados analisando a Pré-Escola nos seus diversos ângulos. Entre eles citam-se Patto (1973), Souza (1979), Campos (1979), Campos, Patto e Mucci (1981), Kramer (1982), Rosenberg, Campos e Pinto (1985), Kishimoto (1986, 1988) e Weisz (1988).

Apesar dessa aparente diversidade, é consenso entre os autores a interpretação segundo a qual a Pré-Escola surgiu com uma perspectiva assistencialista, como uma saída alternativa para resolver alguns problemas sociais, já caracterizados como conseqüências da revolução industrial, inicialmente na Europa no século XIX e, posteriormente, nos países do terceiro mundo. Tais problemas referem-se basicamente à inserção da mulher e dos menores no mercado de trabalho e às migrações internas da população rural para o ambiente urbano. Segundo Souza (1979), "a primeira revolução industrial, que tantas crueldades cometeu contra o trabalhador, escravizando-o à máquina de maneira impiedosa e desumana, não pouparia as crianças que, sendo mão de obra mais barata que a dos adultos, foram utilizadas maciçamente nas fábricas e nas minas

1 Do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

2 Da Secretaria Municipal de Educação de Franca (SP).

de carvão... trabalhavam de 12 a 16 horas por dia, nas condições mais anti-higiênicas que se possa imaginar e, não raro, sob a pancadaria dos feitores, para que não dormissem, nem cedessem à distração" (pág. 1). No mesmo sentido, Campos (1988) sugere que a preocupação atual com as crianças pobres tem suas raízes no quadro do capitalismo, "processadas pela industrialização, urbanização e migração, que levaram grandes contingentes da população a se concentrarem nos centros urbanos, onde a insuficiente oferta de empregos, pequena remuneração e a falta de serviços públicos de saúde e educação terminaram por comprometer as condições de vida destas famílias e das crianças" (pág. 22).

Num excelente trabalho sobre a história da Pré-Escola em São Paulo, Kishimoto (1986) descreve que desde a sua origem, a educação pré-escolar não privilegiou a população de modo geral, mas a elite cultural e econômica do país. Os primeiros jardins de infância instalados no final do império destinavam-se à população mais abastada, mantidas por congregações religiosas, em paróquias ou colégios, com uma tendência alfabetizante. Apesar do primeiro jardim de infância oficial instalado em São Paulo (1986, na Escola Normal Caetano de Campos) também seguir a mesma orientação, tal empreendimento não foi prioridade nas políticas educacionais que se seguiram, sendo que somente quatro décadas após (1935) a Prefeitura de São Paulo retomou a iniciativa, porém através dos Parques Infantis, de caráter nitidamente assistencialista. Tal processo fez com que aqui também se reproduzisse a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro: para os filhos dos operários, uma pré-escola maternal-assistencialista; para a elite, o jardim da infância, inicialmente de inspiração froebeliana, de caráter marcadamente educacional.

Nos anos 70, surge a idéia da educação compensatória, que Kishimoto aponta como mais um exemplo de discriminação das crianças pobres. Tal proposta ainda permeia amplamente projetos oficiais. Segundo Patto (1983), com a mudança do modelo econômico brasileiro, naquela década, de um modelo de substituição de importações para a internacionalização do mercado interno, os sucessivos governos passaram a se preocupar com a educação escolar da classe trabalhadora, visto que era necessário qualificar a força de trabalho, aumentando a oferta de vagas na escola e reduzindo o fracasso. "A partir do momento em que ficou patente a incapacidade da escola primária cumprir o seu papel... configurou-se a busca de solução para as dificuldades do ensino primário no ensino pré-primário. De outro lado, a absorção crescente da força de trabalho feminina tornou o atendimento da criança de 0 a 6 anos imperativo à reprodução da nova ordem" (Patto, 1983, pág. 41).

Assim, grande parte dos projetos da Pré-Escola passaram a assumir o objetivo de compensar as "deficiências" que as crianças pobres apresentavam no início de sua escolaridade. Tal concepção também foi assumida pelos órgãos oficiais, como o Serviço de Educação Pré-Escolar do Estado de São Paulo, com a multiplicação de publicações e cursos para os professores da rede, objetivando

a discussão "em torno da Alfabetização na Pré-Escola e das formas de viabilizar a superação das altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau" (SE/CENP, 1988, pág. 6).

Apesar das inúmeras críticas feitas às concepções compensatórias na Pré-Escola, não se pode negar que esta representou um avanço em relação à Pré-Escola puramente assistencialista, cujas raízes encontram-se na escola maternal francesa. Além disto, tal discussão trouxe em seu bojo a questão da Alfabetização na Pré-Escola que tanta polêmica e discussão causou: afinal, seria ou não função da Pré-Escola alfabetizar?

A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Sem dúvida, tal questão foi colocada, em parte, devido à histórica incapacidade da escola pública cumprir este objetivo—alfabetizar—principalmente para os setores mais pobres da população. Neste sentido, a concepção compensatória, pela sua própria natureza, ao colocar o principal determinante das dificuldades na própria criança, possibilitou, quase que linearmente, que a Pré-Escola passasse a ser vista como a solução ideal: preparar a criança para o início da Alfabetização propriamente dita, a qual deve ocorrer somente na 1ª série.

Kramer e Abramovay (1985), por outro lado, apontam que a polêmica Alfabetização-Pré-Escola instalou-se quando as famílias das classes populares iniciaram o processo de reivindicação de melhores condições educacionais, ou seja, tal exigência seria, em parte, resultado de uma ampliação do nível de consciência desses setores com relação às dificuldades das crianças na primeira série. A possibilidade do trabalho pedagógico relacionado com a Alfabetização ser iniciado na Pré-Escola, passou a ser vista como a alternativa correta (talvez única) para se evitar a exclusão posterior da criança do 1º grau.

Deve-se ressaltar que vários autores têm defendido idéias semelhantes, demonstrando que Pré-Escola relaciona-se positivamente com a melhora de desempenho no ensino de primeiro grau. Sá (1982) demonstrou diferenças estatisticamente significantes a favor das crianças que freqüentaram a Pré, em provas de rendimento escolar, nas 1ª e 2ª séries. A mesma autora (Sá, 1984) também observou diferenças significativas em provas de leitura, sugerindo que a Pré-Escola é um dos fatores que podem influenciar o rendimento escolar de crianças de nível sócio-econômico baixo, até a 5ª série. Dados semelhantes são descritos por Filp et al. (1984), com relação à leitura, escrita e Matemática, no final do 1º ano básico, para crianças de nível médio-baixo, em escolas chilenas.

Enfatizando ainda a questão da Alfabetização, Kramer e Abramovay (1985), em artigo bastante conhecido, defenderam a necessidade de se alfabetizar na Pré-Escola. Segundo as autoras, caberia à Pré-Escola garantir a compreensão, por parte da criança, do que é leitura e escrita e favorecer sua auto-confiança na capacidade de aprender a ler e a escrever. Por sua vez, Lobo

(1980), em trabalho pouco difundido, chegou a formular objetivos específicos para o ensino da língua materna na Pré-Escola nas áreas afetiva (relacionados com as habilidades lingüísticas), cognitiva (relacionados com o desempenho lingüístico) e psicomotor (habilidades necessárias para a aquisição da leitura/escrita).

Por outro lado, ainda nos anos oitenta, surgiram também as primeiras pesquisas que, embora sem questionar a importância da Pré-Escola, começaram a demonstrar que a relação desta com o desempenho escolar nas primeiras séries, não é tão linear quanto se imaginava, sendo que tal desempenho dependeria de outros fatores. Neste sentido, cita-se a importante pesquisa de Lima (1983). Segundo a autora, no Município do Rio de Janeiro, a Pré-Escola passou a ter grande importância, a partir de 1975, como forma de resolver o problema do fracasso escolar, o que levou a Secretaria de Educação Municipal a expandir o atendimento através de classes anexas às 1^{as} séries. Entretanto, os dados posteriores da mesma Secretaria mostraram que os índices de repetência nas 1^{as} séries continuaram alarmantes. Na pesquisa, a autora observou, durante um ano, duas classes de 1^a série com crianças que cursaram e não cursaram a classe de Pré-Escola, constatando que tal frequência pouco influenciou o desempenho na 1^a série, embora os professores continuassem exaltando a importância da Pré-Escola.

Ainda segundo a autora, o rendimento na 1^a série, expresso pelos índices de aprovação/reprovação, está mais relacionado com a forma como a prática pedagógica é efetuada, do que à mera frequência à Pré-Escola. Tais resultados, no que se relacionam com a Pré-Escola, são explicados pela autora por dois fatores: a) inadequação dos conteúdos e atividades desenvolvidas nas classes de Pré-Escola; b) pouco preparo dos professores para viabilizar propostas educacionais. A autora ainda observou que a Pré-Escola favoreceu a adaptação da criança em ambiente escolar (em termos de nível de comunicação com os colegas), mas a solução do fracasso escolar parece não depender da Pré-Escola, dado que tal fenômeno tem origem na natureza classista e discriminadora da sociedade e da escola. Além disto, a qualidade docente parece ser o fator básico para o desempenho escolar, tendo um peso maior do que as chamadas práticas modernas.

Tal pesquisa é importante na medida em que contribui para compreender que a questão Alfabetização x Pré-Escola depende fundamentalmente das concepções sobre Alfabetização, subjacentes ao trabalho pedagógico que se realiza, seja no 1^o grau, seja na Pré-Escola. Isto sugere a análise da questão das diferentes concepções sobre a Alfabetização escolar.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Quando se comparam os trabalhos e pesquisas sobre a Alfabetização escolar nos últimos 15 anos, observam-se profundas mudanças em termos de

orientação teórica (envolvendo os próprios conceitos de leitura e escrita) e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. Sem dúvida, trata-se de uma área onde ocorreu uma verdadeira revolução conceitual.

Leite (1992) tem defendido que, em função dessas mudanças, é possível, para efeito de análise, identificarem-se dois grandes modelos de Alfabetização escolar: um modelo considerado tradicional e um outro, que ainda está sendo construído, considerado funcional.

Tradicionalmente, a "Alfabetização é entendida como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (Soares, 1985). Ou seja, o modelo tradicional desenvolveu-se a partir do pressuposto de que a linguagem escrita é uma mera representação dos sons da linguagem oral. Alfabetizar, portanto, seria possibilitar ao indivíduo domínio desse código.

Como exemplo deste modelo, o documento "Subsídios para a implantação do guia curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau", distribuído pela CENP (1981)³, assim caracterizava o processo de Alfabetização escolar: previa que o trabalho pedagógico nas séries iniciais fosse realizado através das cartilhas, iniciando-se pelas vogais isoladas e seguindo-se com as famílias silábicas; não considerava as variações lingüísticas, assumindo claramente que as crianças de nível sócio-econômico inferior participam de uma cultura com vocabulário pobre e incorreto; infantilizava os procedimentos de apresentação dos conteúdos ortográficos, muitas vezes distorcendo-os; confundia os conceitos de grafema e fonema; entendia, enfim, a linguagem escrita como espelho da linguagem oral. Crítica a este material foi elaborada por Rodrigues (1985).

Alguns dos subprodutos pedagógicos deste modelo tradicional foram a grande preocupação com os erros ortográficos (ênfase no domínio formal da escrita), a utilização da cartilha como instrumento básico do processo, o uso de atividades freqüentemente descontextualizadas e não-funcionais (arbitrárias, em relação aos usos sociais da escrita). Mas, para o tema em questão, uma das maiores conseqüências foi que a Pré-Escola passou a ser vista com a função de preparar as crianças para enfrentarem, com certa garantia de sucesso, o ensino de 1º grau (Assis, 1989). Tal concepção teve como precursores inúmeros autores que, nas décadas de 50/60, utilizando o conceito de Prontidão para a Alfabetização, enfocavam a importância das chamadas habilidades básicas, consideradas pré-requisitos para o processo (Leite, 1992, pág. 22). Defendia-se, na época, o conceito de Prontidão, entendido como o momento ótimo do desenvolvimento das funções básicas para o início do processo de Alfabetização (Popovic, 1968).

3 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, responsável pela orientação pedagógica do ensino na rede estadual.

Deve-se ressaltar que vestígios dessas concepções ainda são encontrados em muitas escolas. Duran (1988), analisando as representações dos professores sobre as próprias práticas de Alfabetização, observou que quase a totalidade das docentes entrevistadas apontou que a principal função da Pré-Escola é preparar a criança para a Alfabetização, enfatizando o conceito de Prontidão, representado pelas habilidades sensoriais.

Pode-se supor que uma série de fatores vem contribuindo para a superação do chamado modelo tradicional de Alfabetização. Os próprios progressos observados nas pesquisas e teorias psicológicas e lingüísticas vêm exercendo, certamente, um papel transformador fundamental neste processo. No entanto, é necessário situar uma questão pouco abordada nos textos recentes sobre Alfabetização escolar: as rápidas mudanças sócio-econômicas ocorridas nas últimas décadas têm colocado em questão o trabalho educacional da escola como um todo, inclusive a Alfabetização. Ou seja, enquanto as relações sociais, principalmente as de produção, centravam-se basicamente na linguagem oral para a grande massa dos trabalhadores, o modelo tradicional de Alfabetização cumpriu sua função, na medida que pouco era exigido além da mera habilidade de codificar/decodificar (exceto, obviamente, para a elite econômica e cultural). Entretanto, numa sociedade em que as relações sociais tornam-se cada vez mais complexas, exigindo do cidadão novas habilidades, como ler e escrever com compreensão, era de se esperar que outras exigências fossem apresentadas ao sistema educacional.

A grande crítica que se faz, hoje, ao modelo tradicional, é que o mesmo não forma o cidadão como leitor/produtor de texto competente. Nesta perspectiva, não se trata de julgar o modelo tradicional como bom ou ruim "per se", mas de reconhecer a sua inadequação para a formação do cidadão que deve atuar criticamente na sociedade contemporânea.

Assim, um modelo funcional de Alfabetização assume como pressuposto que a correspondência grafema-fonema é condição necessária mas não suficiente para formar o leitor/produtor de texto. Nesta perspectiva, o processo de Alfabetização escolar deve, desde o início, possibilitar ao aluno perceber o caráter simbólico da escrita (instrumento para transmitir idéias, emoções, impressões, relatos etc.) além de identificar e habilitar-se nos seus usos sociais.

É interessante observar que, em 1991, a mesma CENP publicou o documento denominado "Proposta curricular para o ensino de primeiro grau", totalmente contrastante com aquele inicial, publicado apenas uma década antes. Neste, os objetivos do Ciclo Básico, em síntese, estão direcionados para a compreensão da estrutura alfabética do sistema de escrita, leitura e produção de diferentes tipos de textos, além do domínio das convenções fixas e externas ao sistema de representação da linguagem escrita. Ressalte-se que o domínio das convenções ortográficas, que no modelo tradicional representava a preocupação central, agora passa a ser entendido como uma questão importante mas não prioritária no início do processo de Alfabetização escolar, subordinan-

do-se à compreensão do caráter simbólico da escrita e aos seus usos sociais. Isto, no entanto, não significa que a concepção funcional desconsidere a chamada norma culta. Porém, o domínio da escrita convencional deverá ser desenvolvido a partir da relação funcional e contextualizada entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (escrita), relação esta mediada, em sala de aula, pelo professor e pelas demais crianças.

Em síntese, para a concepção funcional, o indivíduo alfabetizado é o que compreende o que lê e sabe expressar-se tanto por escrito quanto oralmente. Neste sentido, uma das principais características deste modelo refere-se ao fato de se assumir, como ponto de partida, os padrões de linguagem oral e escrita que a própria criança traz para a escola, desenvolvendo, a partir daí, a consciência sobre as variações dialetais e a percepção da necessidade do domínio da norma padrão.

Pedagogicamente, o texto passa a ser visto como o ponto de partida e de chegada do processo de Alfabetização, entendido como "todo o trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente, dentro de uma determinada situação discursiva" (CENP, 1991, pág. 18). Neste sentido, uma proposta pedagógica nesta direção, como consequência, deve, desde o início, colocar o aluno em contacto com a escrita da maneira como ela é utilizada socialmente, ou seja, através de textos (logicamente acessíveis à criança). Igualmente deve possibilitar continuamente ao aluno a possibilidade de exercitar os seus textos (obviamente, como ele os representa no momento).

Neste quadro de referências, deve-se ressaltar a grande contribuição apresentada pela Psicologia, onde se destacam os trabalhos de Luria (1988) e Ferreira e Teberosky (1986), além de inúmeros autores da Linguística e áreas afins. Soares (1985), neste sentido, demonstrou que o processo de Alfabetização é de natureza complexa e multifacetada, dependendo da contribuição de diversas áreas de conhecimento.

Os efeitos dessas novas idéias e concepções no desenvolvimento das práticas pedagógicas tem sido evidente. Isto pode ser notado através dos documentos oficiais dos diversos órgãos centrais da estrutura educacional, bem como pela direção que a pesquisa vem tomando na área, nos últimos anos. Com relação à Pré-Escola, não poderia ser diferente: se a ênfase do processo de Alfabetização passa a ser descoberta (pela criança) do caráter simbólico da escrita bem como seus usos sociais, conclui-se que tal processo não se inicia na escola, mas a partir do momento em que a criança começa a ter experiências concretas com a escrita em seu ambiente social. Assim, pode-se supor que, dependendo da quantidade e qualidade dessas experiências, as crianças chegarão à escola com determinadas e diferentes concepções sobre leitura e escrita. Cabe à escola, seja no Ciclo Básico Inicial ou na Pré-Escola, dar continuidade e implementar este processo "natural e verdadeiro" de relação com a escrita, que já vinha ocorrendo com a criança anteriormente.

Portanto, num modelo funcional, não se coloca mais a questão se a Pré-Escola deve ou não alfabetizar. Reconhece-se que a Alfabetização, que já vinha ocorrendo assistematicamente, deve ser assumida e implementada na escola, independente da série de ingresso da criança.

Pesquisas recentes têm abordado tal questão. Beer (1990), em trabalho com crianças da Pré-Escola, concluiu que a aquisição da leitura e escrita pode ser iniciada antes da Alfabetização formal; observou que as crianças compreendem a natureza da escrita, sendo suas produções coerentes com suas concepções. Rosa (1991), trabalhando com crianças de 1ª série, concluiu que mesmo aquelas de classes menos favorecidas são bem sucedidas na Alfabetização, desde que tenham contacto com a língua escrita em situações funcionais de aprendizagem. Santos (1990), por sua vez, propõe várias recomendações para o processo de Alfabetização, como: pautar o trabalho a partir das vivências dos alunos; priorizar a ação das crianças e as interações professor x aluno x aluno x processo; expor as crianças a materiais escritos variados e a circunstâncias do real; aproveitar as sugestões dos alunos.

Diante do exposto, pode-se concluir que já não tem sentido, pelo menos em termos de Alfabetização, falar em PRÉ-ESCOLA como a escola que prepara o aluno para um processo que será iniciado posteriormente. Na realidade, o próprio termo parece inadequado. É necessário pensar a Pré-Escola como parte de um processo educacional único, respeitadas, evidentemente, as características das crianças. Aliás, é o que propõem algumas pesquisas, como as de Marson (1989) e Diniz (1991): analisar a Pré-Escola como um micro-sistema componente do sistema de 1º grau, do qual deve ser parte integrante, possibilitando mais tempo de escolaridade.

Restam, no entanto, algumas questões a serem comentadas.

AS CONSEQÜÊNCIAS DO MODELO TRADICIONAL NA PRÉ-ESCOLA

O objetivo do presente trabalho é demonstrar que uma proposta pedagógica, na área de Alfabetização, a ser desenvolvida na Pré-Escola, só pode ser analisada ou avaliada em função das concepções sobre leitura e escrita subjacentes. No entanto, mais do que isto, dados disponíveis de pesquisas permitem argumentar que, numa perspectiva de formação do aluno leitor/produtor de textos, a utilização do modelo tradicional tende a ser efetivamente prejudicial e, até mesmo, tornar-se um obstáculo impeditivo para tal objetivo.

Além da pesquisa de Lima (1983), já comentada, cujos resultados sugerem a interpretação descrita, será apresentada e analisada, com mais detalhes, a recente pesquisa de Ewbank (1994), cujos dados claramente suportam a relação acima apresentada.

Os objetivos da pesquisa

Envolvida com a questão da Alfabetização e, especificamente, com a Pré-Escola na sua região, Ewbank realizou uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os possíveis efeitos do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras da rede municipal de Educação Infantil de Franca (SP), em função das alterações desejáveis no desenvolvimento da leitura e da escrita. Comparou o desempenho de crianças, no início do Ciclo Básico Iniciante, que tinham frequentado uma Pré-Escola segundo os modelos considerados tradicional e funcional. Comparou-os também com o desempenho de crianças, de nível sócio-econômico-cultural semelhante, que não tinham frequentado classes de Pré-Escola antes do CBI.

Os sujeitos envolvidos

Participaram da pesquisa nove professoras da rede municipal, todas com classes de Pré-Escola, divididas posteriormente em dois grupos: as que apresentavam desempenho de acordo com o modelo de Alfabetização considerado tradicional e as que apresentavam desempenho segundo o modelo considerado funcional. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com as professoras, onde se buscaram informações a respeito de suas concepções sobre leitura e escrita, o papel da Pré-Escola, descrição dos objetivos e atividades do trabalho pedagógico etc.; além disto, foram realizadas sessões de observação nas salas de aula, quando foram descritas as atividades desenvolvidas, a organização da classe, as interações professora x aluno x aluno etc. A partir desses dois conjuntos de dados e, utilizando critérios baseados na literatura que permitissem identificar práticas pedagógicas consideradas tradicionais ou funcionais (no trabalho original tais critérios estão clarificados), a autora identificou aquelas docentes que melhor exemplificaram os dois modelos considerados (apenas os desempenhos de duas professoras foram considerados de acordo com o modelo funcional).

Por outro lado, participaram 90 crianças, todas na faixa dos 7 anos, igualmente divididas quanto a sexo e de nível sócio-econômico-cultural semelhante (identificado pela profissão e escolaridade dos pais). As crianças foram organizadas em 3 grupos de 30 cada (15 meninos e 15 meninas), nas seguintes condições:

- o grupo 1 -G1- era formado por crianças que frequentaram classes de Pré-Escola municipal cujo trabalho das professoras foi considerado segundo o modelo tradicional de Alfabetização;
- o grupo 2 -G2- era formado por crianças que frequentaram classes de Pré-Escola municipal cujas professoras demonstravam um desempenho considerado segundo o modelo funcional;
- o grupo 3 -G3- era formado por crianças que não haviam frequentado classes de Pré-Escola.

O instrumento de avaliação utilizado

As crianças foram avaliadas individualmente, no início do CB 1, através do Instrumento de Avaliação da Escrita⁴, baseado em Leite (1990) e Goes (1984). O referido instrumento era composto por 57 itens, distribuídos em três partes. Segue-se uma síntese dos objetivos avaliados em cada item.

Parte I – formada por 20 itens

Os itens de 1 a 9 avaliavam vários aspectos da escrita, a partir do ditado e leitura de quatro palavras de mesmo referencial semântico (as palavras eram brigadeiro, coxinha, suco e pão), a saber:

- item 1 – utilização de rabiscos ou garatujas;*
- item 2 – utilização de sinais que correspondem a letras;*
- item 3 – utilização de desenhos na escrita;*
- item 4 – utilização de letras ou sinais numa mesma ordem;*
- item 5 – utilização de um número constante de sinais ou letras, por palavra;*
- item 6 – utilização predominantemente de letras do próprio nome;*
- item 7 – utilização de um sinal, letra ou grupo de letras por emissão sonora;*
- item 8 – utilização de letras com valor sonoro estável;*
- item 9 – reprodução da estrutura da palavra, independente de erro ortográfico.*

Os itens de 10 a 20 avaliavam também diversos aspectos da escrita, através do ditado e leitura de uma frase (o gato come pão), a saber:

- item 10 – escrita da esquerda para a direita;*
- item 11 – utilização predominantemente de letras do próprio nome;*
- item 12 – utilização de letras com valor sonoro estável;*
- item 13 – escrita respeitando os espaços entre as palavras;*
- item 14 – representação de cada substantivo;*
- item 15 – representação do verbo;*

4 O referido instrumento, do item 1 ao 31, foi planejado e desenvolvido pelos educadores da rede de ensino estadual, que atuavam como coordenadores no Projeto de Alfabetização da Divisão Regional de Ensino de Campinas, em 1990.

- item 16 –representação do artigo;
- item 17 –escrita da palavra "pão" semelhante à escrita para os itens 1 a 9;
- item 18 –leitura com reprodução da frase;
- item 19 –leitura "palavra por palavra" (aos solavancos);
- item 20 –verbalização da palavra "gato", dividindo-a em emissões sonoras.

Parte II – composta por 11 itens, avaliando os seguintes aspectos:

- item 21 –escrita do próprio nome;
- item 22 –superação do realismo nominal (independência entre o tamanho da palavra e as características do objeto significado);
- item 23 –verbalização de palavra iniciada por determinado som;
- item 24 –verbalização de palavra terminada por determinado som (rima);
- item 25 –escrita de palavras explicando o significado;
- item 26 –cópia de frase;
- item 27 –identificação de letras em um texto;
- item 28 –identificação de palavras em um texto;
- item 29 –reprodução oral de uma história;
- item 30 –produção oral do final de uma história;
- item 31 –composição de um texto por escrito, a partir de desenho elaborado pela própria criança.

Parte III – avaliava as seguintes opções metalingüísticas:

- item 32 –identificação de número, letra, palavra e frase (ou texto);
- item 33 ao item 57 – identificação dos seguintes portadores de textos, incluindo função: conta d'água, conta de luz, convite de casamento, instrução de jogo, saquinho de leite, lista telefônica, receita de bolo, rótulo de leite em pó, folheto de oração, dicionário, mapa, carnê de pagamento, cheque, cartaz de propaganda, sinais de trânsito, bula de remédio, caixa de remédio, receita médica, gibi, jornal, livro de história, palavras cruzadas, carta, telegrama e bilhete.

Havia três critérios gerais de avaliação das respostas: SIM, NÃO e PARCIAL, em função do desempenho demonstrado pela criança no conteúdo avaliado. Porém, em cada item, havia critérios de avaliação específicos para cada um dos três critérios gerais.

Resultados

A Tabela 1 apresenta as porcentagens gerais dos três grupos, em cada uma das categorias de avaliação, em todos os 57 itens do instrumento utilizado.

Tabela 1 – Porcentagens médias gerais (Item 1 ao 57), das categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
SIM	42	66	62
NÃO	51	31	36
PARCIAL	8	3	2

Observa-se que a maior porcentagem da categoria SIM, encontra-se em G2 (modelo funcional). Porém, o que mais se destaca é que o G3 (alunos sem Pré) apresenta índice bem superior ao G1 (modelo tradicional) e ligeiramente inferior ao G2. Relação semelhante, porém inversa, ocorreu com as porcentagens da categoria NÃO.

Para efeito de mais esclarecimentos, serão apresentados os dados, separando-se, porém, os resultados dos itens 1 a 32 (aspectos relacionados com a leitura e escrita) e do 33 ao 57 (aspectos metalingüísticos), nas Tabelas 2 e 3, respectivamente.

Tabela 2 – Porcentagens médias gerais, do Item 1 a 32, das categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
SIM	50	62	50
NÃO	37	31	44
PARCIAL	13	6	6

Tabela 3 – Porcentagens médias gerais, do Item 33 a 57, nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
SIM	39	68	67
NÃO	57	29	33
PARCIAL	4	2	--

Na Tabela 2, observa-se novamente a superioridade do G2 (modelo funcional) na categoria SIM e os mesmos índices nos G1 e G3. Porém na categoria NÃO, G3 apresentou o maior índice. Entretanto, na Tabela 3, cujos dados referem-se às noções metalingüísticas e familiaridade com textos, o G3 (sem Pré-Escola) apresenta índices na categoria SIM bem superiores ao G1 (modelo tradicional) e ligeiramente inferior ao G2 (modelo funcional).

No trabalho original, a autora apresenta dados dos três grupos, por categoria, em cada um dos 57 itens avaliados. De modo geral, a tendência dos resultados permanece a mesma com relação à categoria SIM: o G2 com as maiores porcentagens, seguindo-se o G3 e finalmente o G1.

Dos itens 1 a 32, o G1 foi nitidamente superior ao G3 na categoria SIM, apenas nos seguintes itens:

- item 2 - *utilização de sinais que correspondem a letras;*
- item 6 e 11 - *utilização predominante de letras do próprio nome;*
- itens 23 e 24 - *verbalizar palavras iniciadas/terminadas por determinado som;*
- item 26 - *cópia;*
- item 27 - *identificar letras conhecidas num texto.*

Observara-se que o G1 apresentou desempenho superior ao G3 em itens que avaliaram especificamente habilidades muito valorizadas nas práticas tradicionais de Alfabetização: cópia de palavras, cópia do próprio nome, memorização de letras e discriminação auditiva; daí se compreende os resultados superiores do G1 nos itens acima. Porém, em itens como o 25 (escrita de palavras com significado), o 29 (reprodução oral de história) e o 32 (produção de texto), o G3 foi bem superior ao G1.

Também é espantoso observar os resultados da categoria SIM com relação aos itens 33 a 57. Dentre os 20 portadores de textos analisados, o G1 apresentou resultados bem superiores ao G3 apenas com relação aos portadores conta de luz (34), lista telefônica (38), folheto de oração (41), jornal (52) e livro de história (53).

ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: UMA QUESTÃO INDISCUTÍVEL?

Tendo em vista a compreensão da natureza alfabética da escrita, bem como a importância da leitura e produção de textos, princípios sobre os quais o instrumento de avaliação utilizado por Ewbank foi desenvolvido, esperava-se que G2 (modelo funcional) apresentasse desempenho superior aos demais grupos, fato realmente observado. Mas o que efetivamente espantou foi a superioridade do G3 (sem Pré-Escola) em relação ao G1 (modelo tradicional) e sua pequena distância do G2. Afinal, poder-se-ia supor que crianças na Pré-Escola, mesmo submetidas a práticas pedagógicas consideradas

tradicionais, apresentariam desempenho melhor que o das crianças que não frequentaram a Pré-Escola.

Obviamente, não se está propondo a extinção da Pré-Escola nem defendendo que a mesma não deva envolver-se com a questão da Alfabetização. Tal conclusão seria, no mínimo, ingênua. No entanto, os dados aqui apresentados permitem afirmar que, diante da pergunta – a Pré-Escola deve alfabetizar? – a resposta parece ser: depende. Os estudos sugerem que interromper o processo "natural" de relação criança x escrita, que se desenvolve antes da vida escolar, com uma escolarização (Pré-Escola) calcada no modelo considerado tradicional de Alfabetização, parece ser desastroso, pelo menos para as habilidades de leitura e escrita. Tal relação torna-se mais efetiva para as crianças de nível sócio-cultural mais carente, para as quais a escola representa um fator educacional muito mais importante. Por outro lado, não se está falando de algo irreversível; ou seja, se uma criança que passou por tal experiência tiver a sorte de encontrar posteriormente professores que atuem numa perspectiva funcional, terá plenas condições de superar o "atraso" causado no início do processo.

Mas a questão deve ser analisada em termos mais amplos bem como as alternativas para sua solução. O modelo funcional, cujo objetivo é formar o leitor/produtor de texto competente, exige que o trabalho pedagógico na Alfabetização desenvolva-se como um todo, de forma coerente, a partir do início da escolarização, seja no CB I ou, de preferência, na Pré-Escola, até a última série abrangida pela escola. Leite (1992) tem proposto que o trabalho pedagógico da escola desenvolva-se em termos de Projeto de Ensino, atendendo duas condições básicas: a) o trabalho de todos os docentes envolvidos, no caso, com leitura e escrita (incluindo a Pré-Escola), deve ser planejado em conjunto, a partir de diretrizes pedagógicas comuns (Ex: ênfase no desenvolvimento do simbolismo, ampliação dos usos sociais da escrita, o texto como instrumento central do processo, atividades funcionais e contextualizadas, etc.); b) deve haver condições concretas para que o grupo docente possa desenvolver continuamente a relação dialética entre ação e reflexão, num processo em que prática e discussão ocorram simultânea e continuamente.

Nenhum órgão governamental ou autoridade tem condições, e nem é desejável, de obrigar um professor a atuar de uma determinada maneira em sala de aula (as experiências recentes neste sentido foram desastrosas). Mas o que parece possível e necessário, é o desenvolvimento de políticas de reciclagem contínua que possibilitem ao professor o constante acesso às recentes contribuições teóricas pelas diversas áreas de conhecimento, através do desenvolvimento de uma forma de organização e funcionamento na escola que permita aos professores, em grupo, planejar, discutir, tirar dúvidas, avaliar, trocar experiências, estudar, realizar seminários com convidados, etc... etc... etc.... Todo este processo deve ocorrer na escola, pois a estratégia de retirar o professor da sala para frequentar os famosos cursos de treinamento, não produziram os resultados esperados em termos pedagógicos, atendendo mais a

interesses particulares e políticos, principalmente diante da opinião pública. E mais: entende-se que deve ser papel do diretor da escola a coordenação de todo esse processo pedagógico, sendo esta a essência da sua função.

Finalmente, é necessário lembrar que tudo o que está sendo aqui discutido faz parte de um processo de transformações extremamente dinâmico, ocorrendo na sociedade como um todo e, conseqüentemente, no interior da escola. A própria pesquisa corresponde a uma fotografia de um momento deste processo; ela, "per se", não produz mudanças; quem transforma a realidade são os homens – no caso específico, os educadores – envolvidos com a questão educacional e, mais que isto, envolvidos com o próprio processo de construção de uma sociedade mais justa e de um cidadão melhor preparado para nela viver de forma crítica e transformadora. É neste sentido que a Alfabetização funcional tem um papel fundamental, o que torna as perspectivas da Pré-Escola na área as mais promissoras possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1985.

BEER, Márcia Stella Ferreira. **Um estudo sobre níveis de aquisição de leitura e escrita em crianças da pré-escola que não receberam instrução formal**. Dissertação de Mestrado. Área Distúrbios de Comunicação. PUC-SP, 1990.

CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, (28): 53-59, março/1979.

CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza e MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, (39): 1-76, nov. 1981.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Idéias FDE** (2). São Paulo: SE/FDE, 1988.

DINIZ, Helenice Camargo Viana. **Pré-escola e séries iniciais do 1º grau: a questão da transição**. Dissertação de Mestrado. Área de Educação. PUC-SP, 1991.

EWBANK, Mara Sílvia André. **...Eu (não) fiz o Pré, e agora José? Avaliando as concepções de escritas de crianças no Ciclo Básico que fizeram ou não a Pré-escola municipal em Franca (SP)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1994.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FILP, Johana; DONOSO, Sebastian; Cecília; SCHIEFELBEIN, Ernesto; DIÉGUEZ, Eleanor e TORRES, Jaime. 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**, (49): 15-25, maio/1984.

GOES, Maria Cecília R. de. Critérios de avaliação de noções sobre linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 3-14, maio/1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens até 1940)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 1986.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. Pré-escola e democratização do ensino. **Idéias FDE**, (2). São Paulo: SE/FDE, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia e ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, (52): 103-107, fev/1985.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Instrumento de Avaliação da Escrita**. Comunicação pessoal, 1990.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização escolar: repensando uma prática. **Leitura: teoria e prática**, (19): 21-27, jun/1992.

LIMA, Márcia Regina Maurício. **Pré-escola: solução para o fracasso escolar?** Dissertação de Mestrado. Depto. de Educação. PUC-RJ, 1983.

LOBO, Elyane Aparecida Antunes Cavalca Reis. **O ensino da língua materna na pré-escola: contribuição para a formulação de objetivos**. Dissertação de Mestrado. Área Língua Portuguesa. PUC-SP, 1980.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, Levi Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP/Ícone, 1988.

MARSON, Fernando. **Da Pré-Escola à Alfabetização: caminhos e des-caminhos**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. USP, 1989.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária**. São Paulo: Liv. José Olympio, 1973.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança, a família e o professor. In SALVADOR, Cecília et. al. **A criança e o adolescente na década de 80**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas**. São Paulo: Vetor, 1968.

RODRIGUES, Ada Natal. Lhão, lhão, lhão, quem não brinca é um bobão ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, (52): 73-77, fev/1985.

ROSA, Iara Sanchez. **A criança e a linguagem escrita: teoria e prática de Alfabetização numa perspectiva psicogenética**. Dissertação de Mestrado. Ins-tituto de Psicologia. USP, 1991.

ROSENBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta e PINTO, Regina Pahim. **Creches e Pré-Escolas**. São Paulo: Nobel-Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

SÁ, Maria Iracema de. A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 34 (1): 80-92, jan-mar/1982.

SÁ, Maria Iracema de. Influência da educação pré-escolar em crianças carentes, de 2ª a 5ª séries do 1º grau. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 36 (3): 125-132, jun-set/1984.

SANTOS, Jandira Maria Ribeiro. **Alfabetizar: uma questão epistemológica?** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios para a implantação do guia curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau**. São Paulo: SE/CENP, 1981.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Pré-Escola hoje: uma proposta pedagógica**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-primeiro grau**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, (52): 19-24, fev/1985.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Pré-escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo: Pioneira, 1979.

WEISZ, Telma. Revendo a função pedagógica da Pré-escola. **Idéias FDE**, (2). São Paulo: SE/FDE, 1988.