

É IMPORTANTE ALFABETIZAR A CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA?

Tizuko Morchida Kishimoto

RESUMO: Atualmente, as instituições de educação infantil, em sua grande maioria, estão alfabetizando as crianças em torno de 6 anos de idade. Os motivos que levaram tais instituições à alfabetização precoce são: a necessidade de "ganhar tempo" para acompanhar a dinâmica da vida atual; a exigência das escolas de elite de imporem mini-vestibulares para a admissão das crianças no 1º grau; a divulgação de experiências de aprendizagem precoce da leitura e da escrita realizadas em outros países e o apoio que certos especialistas oferecem às referidas experiências. Questionamos esta pressa em alfabetizar a criança a partir de uma teoria piagetiana e apontamos problemas mais relevantes, como as carências culturais e nutricionais que, a meu ver, merecem prioridade nos currículos de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola. Alfabetização. Currículo. Carência Cultural. Carência Nutricional.

A valorização da educação pré-escolar iniciada na década de setenta, especialmente nas grandes capitais como São Paulo, Rio e Porto Alegre, ocasionou uma crescente demanda de unidades escolares. Principalmente com a participação da mulher na força de trabalho, essas instituições passaram a ser mais requisitadas como um local seguro para a permanência das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Um outro fator relevante para essa expansão foi o tipo de vida predominante nos grandes centros urbanos. A densidade populacional das metrópoles obrigou seus habitantes a se concentrarem em apartamentos, com pouco espaço, impedindo não só a mobilidade das crianças mas também ocasionando o seu isolamento. A falta de espaço e a necessidade de companheiros para os folguedos infantis, entre outras razões, motivou a busca mais intensa dessa faixa escolar.

A pré-escola, concebida inicialmente como um lugar seguro onde as crianças poderiam passar algumas horas entretendo-se com jogos e brincadeiras

e relacionando-se com seus iguais, passou a refletir objetivos mais diversificados, em decorrência da influência de experiências realizadas em outros países.

A França desenvolveu um programa de prevenção de inadaptação escolar destinada a crianças com atrasos de maturidade, bloqueios afetivos, perturbações psico-motoras diversas, deficiências intelectuais, motoras e físicas, nas chamadas "classes de adaptação" (1). A experiência francesa foi "imitada" no Rio de Janeiro, com a criação de classes de adaptação para crianças de seis anos de idade com a finalidade de melhorar a prontidão escolar.

O programa de massa de educação infantil denominado "Head Start", de procedência americana, foi criado com o intuito de atender a população de baixo nível econômico e sanar as deficiências culturais das mesmas. Foi implementado em 1965, na gestão do Presidente Johnson, que tinha como um de seus objetivos, erradicar a pobreza dos EUA.

O "Head Start" teve o grande mérito de alertar certas autoridades brasileiras para a necessidade da criação de programas de educação compensatória para a nossa população carente. O Plano de Educação Infantil (PLANEDI), elaborado e desenvolvido no município de São Paulo, foi moldado conforme os pressupostos do "Head Start". O PLANEDI, apesar de inspirado no modelo americano, ao atender a população carente, visava, inicialmente, economizar recursos financeiros, mas acabou cometendo o pecado da duplicação de recursos, ao obrigar todas as escolas da rede municipal a criarem classes de PLANEDI. É que já existiam os Parques Infantis, instituídos com a finalidade de atender a população carente em idade pré-escolar. A implementação do PLANEDI enquanto programa de massa, obrigou todas as escolas, inclusive aquelas próximas aos bem equipados Parques Infantis, a criarem classes de PLANEDI e muitas dessas classes funcionavam em condições precaríssimas, em corredores, galpões ou ao relento. Em síntese, em muitos casos, houve um esvaziamento dos excelentes Parques Infantis, um desperdício de recursos financeiros e um prejuízo para a própria criança que passou a ter um atendimento mais deficitário nas classes de PLANEDI.

(1) BANDET, Jeanne, O nível "pré-escolar": antes da idade de obrigatoriedade escolar; escolas para os que vão dos dois aos seis anos. In *Tratado das Ciências pedagógicas*, 3, de Maurice Debesse e Gaston Mialaret (orgs.), trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, S. Paulo, Nacional/USP, 1977, p. 95/96.

A avaliação dos resultados do "Head Start" é mais do que suficiente para comprovar que uma carência cultural não pode ser solucionada com programas a curto prazo. Os resultados do PLANEDI se assemelham aos do "Head Start": no início há um rápido desenvolvimento da criança e, após um certo tempo, ocorre um declínio e uma equiparação com as crianças que não passaram pela experiência. Deve-se ressaltar que a observação acima não invalida a necessidade de programas de educação compensatória, apenas alerta a sua inocuidade como remédio para males sociais.

Além de prevenir as deficiências de inadaptação escolar e de sanar as deficiências culturais das crianças, a pré-escola tem acentuado, nos dias atuais, o desenvolvimento mental da criança como um outro objetivo muito importante.

Em 1975, Mialaret realizou uma pesquisa em 67 países, por intermédio da UNESCO e verificou que o desenvolvimento da criança é considerado por esses países como um dos grandes objetivos da educação pré-escolar (2).

Uma das mais renomadas especialistas na aplicação da teoria piagetiana à pré-escola, Constance Kamii, coloca também o fator desenvolvimento como o principal objetivo de seu programa para o ensino infantil e diz: "nós defendemos o desenvolvimento como objetivo pedagógico, porque é a única maneira pela qual os indivíduos se tornam inteligentes, autônomos, mentalmente sãos e possuindo senso moral" (3).

Kamii diz que "as pessoas que crêm na possibilidade de definir objetivos específicos para aquele que aprende, não fazem nenhuma distinção entre aprendizagem no sentido limitado, e o desenvolvimento, no sentido lato" (4). Quando a criança aprende uma noção específica do tipo "bola" ou "cachorro" tem-se a aprendizagem no sentido limitado, uma aquisição específica de conhecimento e quando ela aprende a estruturar o espaço locomovendo-se do berço em direção à porta de seu quarto tem-se a aprendizagem no sentido geral. Piaget usa o termo "aprendizagem" para a aprendizagem no sentido restrito e "desenvolvimento" para a aprendizagem no sentido geral.

(2) Apud COHEN, Rachel, *L'apprentissage précoce de la lecture*, Paris, P.U.F.; 1977, p. 107.

(3) KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta, *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*, trad. José Morgado, Lisboa, Socicultur, s/d, p. 99

(4) KAMII, obra citada, p. 90.

Dentro dessa perspectiva, propor o desenvolvimento como objetivo da educação significa a busca de um tipo de conhecimento mais amplo, mais geral e significativo. Não se pode adquirir uma aprendizagem no sentido amplo apenas por intermédio da transmissão social. A experiência pessoal do mestre transmitida ao aluno por meio da verbalização, por exemplo, não leva à construção da experiência do aluno. Esta última só ocorrerá quando houver, na relação professor-aluno, uma atividade de reflexão interior, de construção, efetuada pelo aluno. Desta forma, se o conhecimento é construído pelo aluno, jamais poderá ser objeto de especificações por parte de educadores. Os professores não podem 'adivinhar' o que o aluno irá aprender.

Pode-se dizer que em matéria de objetivos, a década de setenta no Brasil caracterizou-se pelo modismo da definição específica. Tais objetivos, de nítida linha behaviorista, apareciam nos planos escolares muitas vezes aliados a outras tendências pedagógicas. É muito comum a existência, nos planos de ensino, de uma lista de objetivos específicos e justificativas de trabalho dentro de uma linha piagetiana, por exemplo. A especificação de objetivos está relacionada a uma concepção de aprendizagem que se exerça de fora para dentro e, desenvolvimento, dentro da concepção piagetiana, é um processo interno de construção. Conseqüentemente, são dois opostos que não se conciliam. Misturar essas tendências é como tentar juntar azeite e água.

No Brasil, a preocupação com a extensão do 1º grau a todos os alunos não deixou muito espaço para a educação infantil, e, como resultado, a legislação não específica em que consiste a educação pré-escolar nem tampouco seus objetivos. Mas a conselheira Therezinha Saraiva, no Parecer do CFE nº 1.600/75, de 7/5/75, diz "a educação pré-escolar teria como objetivo geral preparar a criança para a vida. Isto seria atingido através de objetivos específicos, a que se poderiam somar outros: desenvolver potencialidades; incentivar a criatividade; formar hábitos e atitudes visando o exercício consciente da cidadania; propiciar a socialização levando as crianças a viver e a conviver; ampliar e enriquecer a base de experiências; *preparar para a aprendizagem da leitura e da escrita* (o grifo é nosso); favorecer o crescimento físico, mental e emocional; assegurar um bom ajustamento ao ambiente escolar".

Conforme esta conselheira, a pré-escola teria, então, como uma de suas funções, garantir a prontidão para o processo de alfabetização que se deve iniciar na 1ª série do ensino de 1º grau. No entanto, as atividades de alfabetização, tradicionalmente efetuadas no início de 1º grau, já aparecem nos programas

do final da pré-escola de um grande número de instituições de educação infantil, principalmente da rede privada.

Uma justificativa comum para a alfabetização precoce é a de que o mundo está se modificando cada dia a um ritmo mais célere e que o homem deve acompanhá-lo para não correr o risco de ficar atrás. Por esse motivo, a criança deveria iniciar o seu aprendizado mais cedo. Tal postura significa o menosprezo de toda essência humana: é equiparar o homem a um objeto que pode ser programado, acelerado; é esquecer-se de todo o potencial deste ser e rebaixá-lo a uma massa que pode ser moldada, ou ainda representa a nostalgia da época em que a criança era tida como um homem em miniatura.

É importante não esquecer as idéias de Kergomard, e respeitar o mundo de fantasias, de vitalidade, de espontaneidade da criança. Para que acorrentar o pequeno à uma cadeia de rígidos exercícios de alfabetização numa fase em que a criança tem necessidade de outras atividades? Da mesma forma, é fundamental a utilização dos resultados de pesquisas efetuadas pelas ciências, a fim de poder orientar melhor este período tão encantador do ser humano.

É interessante observar os argumentos utilizados pelas pré-escolas paulistas para alfabetizar sua clientela em tomo de seis anos de idade. As justificativas apresentadas por tais instituições, conforme Paulo Nathanael Pereira de Souza, são:

- 1 — “que as ‘boas’ escolas ou aquelas consideradas da elite intelectual, em função da escassez de vagas na 1ª série, realizam mini-vestibulares aprovando somente as crianças já alfabetizadas;
- 2 — que as autoridades educacionais como Jerome Bruner, Jean Piaget, J. Hunt e outros defendem a fascinante possibilidade de se estimular a mente infantil para que, precocemente, adquira um desempenho que normalmente só teria no período de escolaridade formal” (5)

As pré-escolas que enfatizam a alfabetização precoce para atender as ‘boas’ escolas e seus mini-vestibulares estão preparando o pequerrucho para

(5) SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, *Pré-Escola: Uma nova fronteira educacional*, São Paulo, Pioneira, 1979, p. 42 (Série Cadernos de Educação).

vencer o vestibulinho apenas com a finalidade de garantir seu êxito escolar. Ora, para alcançar êxito na escola, é preciso que a criança tenha uma boa dose de conformismo ao submeter-se a uma série de atividades desgastantes exigidas pelo currículo. Além de incentivar o conformismo, as noções aprendidas ou memorizadas num currículo tradicional nem sempre contribuem para o desenvolvimento da criança. Em acréscimo, o sucesso na escola não tem sido muito eficaz, nos últimos tempos, como parâmetro para extrapolações na vida real e no trabalho.

A segunda justificativa demonstra a falta de critério, de bom-senso e até o desconhecimento das teorias brunerianas e piagetianas por parte dos professores que se utilizam dos autores citados para argumentar a favor da alfabetização precoce no Brasil.

Uma das idéias mais divulgadas de Bruner e que talvez seja responsável pelas extrapolações na linha da alfabetização precoce é a seguinte: "qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento" (6).

O iniciante no pensamento bruneriano poderá imaginar que é possível alfabetizar a criança em qualquer idade. Bruner, com esta frase está tentando dizer que a criança passa por estágios de desenvolvimento. A teoria de desenvolvimento de Bruner pressupõe três estágios de desenvolvimento: enativo (senso-motor), icônico (imagem mental e gráfica) e simbólico (linguagem e proposições simbólicas). Há uma hierarquia no aparecimento desses estágios, iniciando-se pelo senso-motor e terminando-se com a linguagem, e, após os mesmos, o indivíduo poderá utilizar qualquer um deles para representar o seu mundo. Desta forma é possível a um professor que se utiliza dessa teoria, ensinar qualquer conteúdo desde que respeite as formas que a criança tem de 'enxergar', de entender, enfim de representar o seu mundo. Por exemplo, é possível ensinar a noção de velocidade fazendo a criança correr (senso-motor), assim como por intermédio do desenho de carros apresentando diferentes velocidades (imagem gráfica) ou ainda por meio de fórmulas matemáticas representando a noção de velocidade (proposições simbólicas).

(6) BRUNER, J.S. — *O Processo da Educação*, trad. de Lélío de Oliveira, São Paulo, Nacional, 1968, p. 44 (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, 4).

O aprendizado da leitura e da escrita requer a disponibilidade de certas habilidades na criança. Por exemplo: coordenação motora suficiente para traçar as letras, imagem mental e gráfica que oriente o traçado das letras e a capacidade de compreensão daquilo que ela está lendo ou escrevendo. Conseqüentemente, se a criança ainda não adquiriu essas habilidades ela não poderá ser alfabetizada.

Não se pode esquecer também da cultura como fator importante, dentro do pensamento bruneriano, no desenvolvimento da criança. A forma de pensar, de agir — propriedades exclusivas de cada cultura — são variáveis que podem acelerar ou dificultar a aquisição de certos tipos de conhecimentos. Justifica-se aí o fato de crianças européias ou norte-americanas, de culturas mais evoluídas, bem nutridas e provenientes de ambientes ricos em estimulação cultural, serem alfabetizadas antes dos 7 anos. Mas, a partir dessas premissas, concluir-se pela necessidade de alfabetizar crianças brasileiras antes dos 7 anos é uma temeridade que merece outras considerações.

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar o nível cultural e a qualidade de vida da população brasileira. A maior parte dos brasileiros vive com um salário de fome e a desnutrição é o fator que mais afeta o desenvolvimento dos pequenos, acarretando deficiências irreversíveis no sistema nervoso.

As palavras de um renomado especialista em nutrição sintetizam bem o problema: "os desnutridos não são apenas indivíduos de baixa estatura, anêmicos, envelhecidos precocemente, com imunidade reduzida e média de vida mais baixa. Passam a ser considerados também como mutilados cerebrais, com reduzida capacidade de adquirir conhecimentos, assimilar instrução e educação e, por conseguinte, estão em situação de inferioridade na vida atual, altamente competitiva" (7).

A carência alimentar e sua parceira constante, a carência cultural, têm presença marcante em nosso meio. Nas famílias em que se verifica a falta do elemento principal para a subsistência, que é a alimentação, falar em cultura é um discurso para surdos. O ambiente familiar onde campeia a desnutrição torna-se silencioso, os pais cansados da labuta diária não dialogam com os filhos; as crianças, por sua vez, devido à carência alimentar, tornam-se apáticas, não

(7) Apud Paulo Nathanael Pereira de Souza, obra citada, p. 18/19, Conferência pronunciada por Nelson Chaves no Seminário Regional Brasileiro de Nutrição Infantil em Recife, 1979.

demonstram interesse e vivacidade. É como a casa de Fabiano e Vitória, da obra de Graciliano Ramos: — “Vidas Sêcas” — onde até o papagaio era mudo porque ninguém conversava. Logo, exigir a alfabetização precoce dessas crianças subnutridas, que talvez nem teriam chances de aprender a ler e escrever em condições regulares (em torno dos 7 anos), significa o massacre da nossa criança, é um atestado de insanidade mental de nossas autoridades educacionais.

Sabe-se que cada cultura tem peculiaridades próprias que devem ser consideradas pelo sistema educacional na orientação de seus planos de ensino e na fixação dos objetivos de cada grau de ensino. Desta forma, características como a desproporção existente no Brasil entre a pobreza do nordeste e a fartura do sudeste, ou ainda a discriminação racial existente contra os negros e portorriquenhos nos Estados Unidos, exigem providências diferentes no encaminhamento da educação destas populações. Em decorrência disso, ao se pensar em pré-escola, a primeira tarefa seria o levantamento das características da clientela e seu meio sócio-cultural, para em seguida determinar seus objetivos. A importação de modelos alienígenas, mesmo com algumas adaptações, não têm preenchido as nossas necessidades na área da educação.

Uma das teorias utilizadas para justificar a alfabetização precoce é a piagetiana e essa prática talvez tenha suas origens em um trabalho pouco cuidado de Elkind, um respeitável aplicador das idéias piagetianas na educação.

Em seus primeiros escritos, Elkind (Elkind, 1974 a, Elkind & Deblinger, 1969, Briggs & Elkind, 1973) elaborou uma aplicação da teoria piagetiana para o aprendizado da leitura, enfatizando um modelo perceptivo que dava importância ao estudo da leitura precoce e a ambientes ricos em estimulação. (8)

Já em 1976, 1978, Elkind verificou seus erros e fez as devidas correções. Os pontos confusos de sua teoria, conforme Gallagher seriam: (9)

- a) Para ler bem, a criança precisa correr os olhos pela página impressa e esquematizar as letras em palavras e as palavras em frases;

(8) GALLAGHER, Jeanette Mc Carthy, Problems in Applying Piaget to Reading or Letting the Bird Out of Cage. In *Journal of Education*, Boston, University School of Education, 161 (1), 1977, p. 77.

(9) GALLAGHER, J. Obra citada, p. 77, 78.

- b) A habilidade para ler pode ser adquirida pelo treino de percepções não-verbais;
- c) As operações concretas, frequentemente demonstradas pelas habilidades das crianças (ao afirmar, por exemplo, que a água contida em um recipiente alto e fino é a mesma que a contida em recipiente baixo e largo, ou seja, a propriedade da conservação) são os fundamentos para o sucesso no início da leitura. Como corolário, a criança que lê cedo deve também demonstrar as habilidades de conservação precocemente.

A leitura, dentro do conceito piagetiano, é uma operação que requer um processo de equilíbrio da "mente para os olhos" (10). Algumas aplicações da teoria piagetiana para a leitura, como as de Elkind, enfatizam erroneamente uma tendência "de olhos para a mente", isto é de linha empirista.

A equilíbrio "mente para os olhos" significa o trabalho operativo que a mente realiza e orienta os olhos. Aqui, a leitura não seria decorrente de um processo perceptivo, mas sim de um trabalho reversível da inteligência que identifica e seleciona os fatos, analisa, dirige a atenção, etc. . . Há um fluxo constante entre a ação da mente e da percepção e daí a noção de equilíbrio ser pertinente neste caso.

Veja-se por exemplo que os dois primeiros pontos considerados confusos, (a e b) implicam processos perceptivos de "olho para a mente" e reforçam fatores externos ao invés do conceito de equilíbrio presente na tendência "mente para os olhos". A leitura seletiva e atenta, resulta do mecanismo de equilíbrio porque a mesma necessita estabelecer relações para a sua ocorrência. Em outros termos, é o resultado de um processo interior de coordenação e não um ato passivo, apenas perceptivo. Em decorrência, não se justifica o treinamento perceptivo como uma forma de "apressar" a aquisição da habilidade da leitura.

O terceiro ponto referente à questão da criança que sabe ler cedo e que deve também dominar os mecanismos da conservação, merece outros reparos. A conservação ocorre gradualmente pelo balanço das operações mentais de afirmações e negações e é uma característica do sujeito que já atingiu o período

(10) GALLAGHER, J., Obra citada, p. 72.

de operações concretas que se inicia em torno de 7 anos de idade. Logo, não se pode enfatizar a conservação como característica do leitor precoce. O risco aqui, bem assinalado por Gallagher, é de criar distorções curriculares como o treinamento mecânico em conservação, prática muito comum em instituições que se dizem "piagetianas".

Piaget considera a linguagem uma condição insuficiente para a constituição das operações intelectuais e diz isto explicitamente em vários artigos (1954, 1961, 1962, 1963, 1965, 1966), onde descreve inclusive experimentos com sujeitos surdos-mudos e cegos para justificar suas conclusões relativas à linguagem e ao pensamento (11). Nesse sentido, não se pode afirmar que a criança que lê cedo deve também demonstrar precocemente as habilidades de conservação, ou seja, de operações intelectuais.

Gallagher dá algumas diretrizes para o uso da teoria piagetiana como fundamento do processo de leitura. As novas orientações para tal aplicação estariam, segundo o autor, na habilidade de transitividade (A é menor que B; B é menor que C; Conclusão: A é menor que C), encontrada na seriação e inclusão de classe. Gallagher acha que o sucesso na resolução de problemas envolvendo as relações de transitividade apresenta um paralelo com os resultados da leitura (Canter, 1975; Hathaway-Theunissen, 1975, Luzer & Dolan, 1973, Moore, 1976) e na prontidão para a leitura (Reid, Gallagher & Reiling, 1976). Foi encontrada também equivalência entre a performance em inclusão de classe e compreensão da leitura (Smith-Burke, Reid, & Nicholich, 1972) (12).

O problema essencial que está sendo questionado é o de uma "idade ideal" para o início da alfabetização. Mialaret, diz que não existe uma "idade ideal", imutável, determinada pela "natureza" da criança. Afirma também, que o começo de alfabetização depende de condições sociais e históricas (13).

(11) SINCLAIR, de-ZWART, Hermínia, *Developmental Psycholinguistic*. In David Elkind, John H. Flavell (eds.), *Studies in Cognitive Development: Essays in Honor of Jean Piaget*, New York: Oxford University Press, 1969, p. 320.

(12) GALLAGHER, J., obra citada, p. 83.

(13) Apud Rachel Cohen, obra citada, p. 14.



Já dentro de uma visão piagetiana, é possível se pensar em uma época mais adequada para o aprendizado das primeiras letras, desde que se considere o processo de aquisição da linguagem utilizada pelas crianças. A compreensão de tal processo pode ser feita a partir da leitura da obra "La représentation de l'espace chez l'enfant" de Piaget e Inhelder (14) e do trabalho de Ving Bang denominado "Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte: Étude expérimentale" (15).

Para os autores, a linguagem (oral e escrita) só aparece quando a criança é capaz de representação mental e gráfica. Em outros termos, a criança só aprende a falar quando é capaz de elaborar imagens mentais daquilo que pretende verbalizar e ela consegue escrever quando já dispõe de representações mentais que orientam a reprodução gráfica das letras.

Em geral há uma tendência para se valorizar apenas o ato motor no processo da escrita. Piaget e Inhelder mostram, na obra citada, a relevância da representação mental em toda reprodução gráfica, incluindo a escrita.

Os autores observam que a representação mental participa até do ato motor. Este, contrariamente aos reflexos e hábitos é sustentado pela representação mental. A imagem mental guia o traçado. Pode-se observar crianças que pronunciam a letra que vão escrever. É exatamente a presença da imagem mental que permite a antecipação daquilo que ela vai escrever e também possibilita a sua pronúncia.

Por outro lado, a escrita não resulta da percepção pura de um desenho para reproduzir. Encontra-se nela uma atividade perceptiva traduzida por um conjunto de movimentos, de comparações, de antecipações e de reconstruções. Por meio desta atividade a criança explora um objeto e interioriza sua imagem. Desta forma, a reprodução gráfica torna-se a expressão da representação mental e não a tradução de uma percepção direta. Se a criança reproduz incorretamente uma figura, não significa que ela não vê essa figura, apenas mostra a sua incapacidade no trato com as operações que envolvem a comparação de lados, a verifi-

(14) PIAGET, J. & INHELDER, B. - *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1948,;

(15) VING-BANG, *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte: Étude Expérimentale*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1959,;

cação de ângulos, de curvas abertas ou fechadas, etc., necessárias à representação mental correta da figura e, conseqüentemente, sua reprodução gráfica exata. Da mesma forma, ao escrever, a criança evoca de memória uma representação espacial de relações topológicas e euclidianas: a continuidade das letras em uma palavra supõe uma ordem, uma sucessão; a forma das letras necessita uma discriminação entre as formas abertas e fechadas, os traços retos e curvos etc. Se a criança é incapaz de identificar as relações diferenciadoras das letras, não se pode forçá-la a aprender a escrever.

O ato gráfico da criança não é tão espontâneo como no desenho livre. A criança de 6 anos desenha sua escrita traço por traço. Para recopiar uma palavra, ela traça as letras por meio de movimento interrompido, levanta a caneta, volta atrás, completa um detalhe. A ausência de coordenação motora e a deficiência de representação antecipada das letras são as responsáveis por essa característica da escrita interrompida da criança pequena. O movimento contínuo da escrita é uma antecipação do traçado das letras, antecipação que prevê a continuação do movimento pela trajetória mais curta e menos fatigante. Desta forma, a automa-tização do movimento da escrita só é possível a partir do momento em que se produz o conjunto de representação de toda a palavra ou frase a escrever. Ving Bang diz que "é a partir de 7 anos de idade que esta representação mental do alfabeto não apresenta problemas, que se pode ensinar a escrita propriamente dita. . ." (16)

Há uma feliz coincidência entre a idade ideal para o início da alfabetização, sugerida por Ving Bang e as condições institucionais brasileiras. Aos 7 anos de idade a criança ingressa na 1ª série do 1º grau e tradicionalmente é aí que se dava o começo da alfabetização. A pré-escola sempre se restringiu à tarefa de fornecer a prontidão para o aprendizado das primeiras letras. A introdução da alfabetização na pré-escola por parte de um grande número de instituições de educação infantil precisaria ser revista, com muito cuidado, para não criar mais distorções no já tão precário sistema educacional.

Em relação ao aprendizado concomitante ou não da linguagem oral e escrita, Ving Bang apóia as diretrizes que emanam da Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, em 1948, conforme as seguintes recomendações:

(16) VING-BANG, obra citada, p. 123.

- § 3 “Uma iniciação concreta, sensorial e motriz, dando à criança numerosas possibilidades de atividades criativas, devendo proceder durante um período suficientemente longo a aquisição dos caracteres e das técnicas propriamente ditas da escrita;
- § 4 Em consequência, o ensino sistemático da escrita não deveria iniciar com crianças muito jovens;
- § 5 A aprendizagem da escrita deveria ter lugar simultaneamente com a da leitura, a fim de que tenha um caráter vivo e funcional” (17).

Bandet, inspetora de instrução na França, apresenta postura similar a de Ving Bang ao afirmar que “A aprendizagem da leitura está estreitamente ligada aos exercícios de escrita” (18).

Mas apesar dessas recomendações há muitas experiências sobre a aprendizagem precoce da leitura e da escrita que dividem os especialistas no que toca à idade ideal para o início das referidas aprendizagens.

Uma dessas experiências foi o aprendizado da leitura precoce efetuado por Rachel Cohen com crianças de 3 a 5 anos de idade. A autora utilizou metodologia especial, muito material, biblioteca sonora, caixas de letras móveis, dicionário mural e máquina de escrever e serviu-se de depoimentos de teóricos como J. Bruner, B. Bloom para justificar a leitura em crianças com pouca idade. Cohen acredita que iniciar a alfabetização aos 6 anos já é muito tarde e expressa sua convicção na possibilidade de alfabetizar até crianças com três anos de idade.

Mialaret, renomado representante da pré-escola, visitou as salas de aula onde foram efetuadas as atividades de leitura precoce e constatou o sucesso das mesmas. No entanto, observa que os resultados obtidos por Cohen dependeram do rico meio social e pedagógico que cercou o trabalho. O nível sócio-cultural elevado da clientela que participou da atividade e as condições pedagógicas excelentes, permitiram criar um dinamismo pedagógico fecundo. Em decorrência disso, Mialaret discorda de Cohen sobre a possibilidade de ensinar a leitura a crianças muito pequenas, por considerar sua experiência fora dos padrões de realidade. A maioria das escolas não possuem as condições de trabalho excelentes

(17) VING-BANG, obra citada, p. 112.

(18) BANDET, J. - obra citada, p. 101.

apresentadas por aquelas que participaram da atividade, nem tampouco dispõem de recursos materiais e humanos semelhantes. O que Mialaret assinala com pertinência é muito similar ao que ocorre com alguns educadores que tentam extrapolar os resultados de escolas de tipo experimental, bem equipadas, para escolas comuns, da rede.

Na tentativa de efetuar uma conclusão pode-se dizer que pelo menos dentro da teoria piagetiana é muito difícil encontrar apoio para a alfabetização na pré-escola. Não há também a possibilidade de "pular etapas" ou "antecipar etapas" dentro do contexto piagetiano. Isto se explica porque há uma seqüência no aparecimento dos estágios de desenvolvimento: a evolução da fase sensorimotora permite o aparecimento da fase simbólica, e esta, por intermédio das representações mentais e do jogo simbólico, vai dar origem ao período de operações concretas, e em seguida, a complexidade das operações ocasiona o aparecimento do pensamento hipotético-dedutivo.

Pode-se concluir, então, que os pressupostos piagetianos não dão margem à extrapolação do tipo alfabetização precoce. Esta poderá ocorrer caso a criança apresente um excelente nível de desenvolvimento em função de suas condições genéticas e ambientais e "apresse" o surgimento das etapas. Isto não quer dizer que houve uma "antecipação", apenas indica que a referida criança apresentou um ritmo de desenvolvimento mais rápido devido suas condições específicas e, em decorrência, conseguiu ser alfabetizada com idade inferior em relação à maioria das crianças.

É muito sábia a reflexão da especialista Kamii: "não temos nada contra o ensino . . . da leitura na pré-escola, na condição de que tudo que ensinamos corresponda às necessidades intrínsecas e ao interesse da criança" (19). O que importa é verificar se as crianças brasileiras que estão sendo alfabetizadas na pré-escola apresentam um nível de representação mental e gráfica suficiente para o sucesso da alfabetização. Um outro risco que se pode correr é proveniente do modismo típico da nossa educação. Se a alfabetização precoce "vira moda", daqui a pouco estaremos alfabetizando crianças carentes, desnutridas, da periferia, ao invés de desenvolver programas de educação compensatória para suprir suas deficiências. "A pressa é a inimiga da perfeição" é um lugar-comum, mas muito válido quando aplicado ao ensino das primeiras letras. Uma alfabetização apressada e mal feita é o núcleo de uma infinidade de problemas futuros como

(19) KAMII, obra citada, p. 100.

os da má ortografia e compreensão inadequada de textos. O ganho de tempo inicial não compensa as perdas que virão. A criança tem toda a vida para usufruir dos benefícios de uma boa alfabetização, e portanto, não há necessidade de forçar sua natureza impondo-lhe rígidos exercícios para tal aprendizado, quando ela necessita de outras atividades para o seu desenvolvimento. É mais uma vez convém reportar às grandes autoridades em educação infantil como Kargomard, Froebel, Pestalozzi e outros, para os quais a infância deve ser vivida como um sonho, carregada de fantasia, de intuições, enfim, um "jardim" onde floresce a espontaneidade, a curiosidade. Desta forma, estaremos contribuindo, também, conforme a visão piagetiana, para o desenvolvimento intelectual deste pequeno ser em formação que é a criança.