

**STEMMER, Márcia R. G. S.. UFSC**

**O COMPUTADOR E A ALFABETIZAÇÃO: *Estudo das concepções subjacentes nos softwares para a Educação Infantil***

Não obstante o computador seja tido como o mais novo aliado do educador em práticas pedagógicas ditas “modernas”, a informática se insere hoje como uma grande interrogação em sala de aula. Suporte principal da escalada de produtividade na sociedade de informação, os computadores exercem um fascínio sem precedentes, tanto naqueles que prevêem um futuro glorioso e sem problemas, como nos apocalípticos que reeditam nossos demônios arquetípos à semelhança de voz metálica, corpos indestrutíveis e poder absoluto (vide *Blade Runner, 2001, Exterminador do Futuro*, etc.). Representante do ápice da *Modernidade* como projeto cultural, este instrumento vem sendo utilizado tão recentemente no âmbito da educação que ainda não se tem uma idéia mais clara do alcance possível dos efeitos em tais práticas, independente do faixa etária com o qual se esteja trabalhando.

Neste trabalho buscou se refletir sobre o uso do computador, sobretudo, ao uso dos softwares para crianças em idade pré-escolar; o objetivo principal foi o de analisar criticamente softwares destinados a alfabetização de crianças entre 4 e 6 anos e também refletir sobre uma outra técnica humana muito mais antiga: a leitura e a escrita. Buscou-se trazer elementos para elucidar e compreender questões relacionadas à alfabetização aliada a informática aplicada à educação e, mais especificamente, à educação infantil.

Para a pesquisa que ora se apresenta, o recorte para a análise dos softwares foi feito sobre a forma de como poderia ser tratada a leitura e escrita de crianças em idade pré-escolar numa perspectiva diferente daquela tradicionalmente conhecida através dos métodos analítico, sintético e/ou eclético.

No desenvolvimento da pesquisa optou-se por adquirir e manusear o maior número possível de *softwares* destinados a alfabetizar crianças entre 4 e 6 anos, levantando critérios de análise que permitissem identificar as propostas pedagógicas subjacentes a tais programas.

Concomitante ao manuseio exploratório, procurou-se sistematizar alguns estudos bibliográficos que permitissem ampliar a investigação, abrangendo basicamente as questões

relativas à alfabetização e à informática educativa. Na busca de um referencial que alicerçasse o trabalho, o interesse em relação aos softwares voltou-se para pesquisas voltadas para avaliação e análise tanto de programas educativos quanto do uso do computador.

Para este trabalho optou-se por definir categorias de análise dos *softwares* educativos numa concepção de alfabetização que passou-se a chamar de *plena*. Na *alfabetização plena* inclui-se aspectos formais da língua escrita, aspectos que dizem respeito a técnicas necessárias para a decifração de um código que já foi inventado e também aspectos necessários para a (re)construção de um processo de apropriação de uma nova linguagem que, embora não seja desconhecida, necessita ser (re)descoberta. O objetivo foi o de analisar as concepções pedagógicas subjacentes nos *softwares*. Para isso se procurou levantar e indicar critérios considerados fundamentais dentro de uma perspectiva de alfabetização da criança nesta faixa-etária, com o intuito de consolidar o seu processo de apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva de formação de crianças leitoras e escritoras, numa perspectiva de alfabetização plena. Os critérios e análise dos softwares encontram-se anexados . (tabela I)

Nos primórdios do uso educacional de computadores, o *software* educativo era raro. Atualmente encontram-se dúzias de *softwares* educativos disponíveis no mercado. No entanto, apesar da aparente profusão de programas educativos, a possibilidade de escolha é limitada, como se verá a seguir.

Esta pesquisa, iniciada em agosto de 1995, cadastrou até Novembro de 1998, 136 *softwares* educacionais destinados a crianças em idade pré-escolar. A busca para a composição do banco de dados, que encontra-se anexado a este trabalho, deu-se em revistas especializadas, jornais, *folders* informativos e publicitários, *internet* bem como em livrarias e casas especializadas.

Os *softwares* em outros idiomas foram descartados, bem como aqueles que se destinavam a crianças em idade superior a seis anos. Muitos *softwares* têm uma área de abrangência no que tange à faixa etária bastante ampliada. Há alguns, por exemplo que se destinam a crianças dos 2 aos 12 anos, dos 3 aos 9 anos, etc. Estes constam no banco de dados. Alguns dos *softwares* não especificam a faixa-etária, mas foram cadastrados pelo

conteúdo apresentado, pois podem vir a ser utilizados com crianças menores, principalmente os softwares de literatura infantil.

No banco de dados encontram-se cadastrados 136 softwares, sendo que, destes, 35 explicitam claramente que se destinam à alfabetização ou a contribuir para alfabetizar crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos. Para o banco de dados específico da alfabetização foram escolhidos aqueles que deixam claro na fonte pesquisada que têm como objetivo a alfabetização.

Cerca de 25% dos softwares cadastrados destinam-se à alfabetização, considerando neste percentual somente aqueles que explicitam claramente seus objetivos e que podem ser utilizados para este fim. Foram adquiridos e analisados 44 % dos softwares. O objetivo inicial foi o de adquirir todos os *softwares* cadastrados no banco de dados que fossem destinados a alfabetizar, no entanto, foram encontrados à venda no mercado uma quantidade inferior a estabelecida.

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envoltos no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

LÉVY (1998, p.29) afirma que

*Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada.*

Sabe-se que é possível gerir recursos audiovisuais através do computador, que os programas desenvolvidos permitem a utilização de robôs cada vez mais sofisticados, executando atividades humanas com maior excelência. É possível e até desejável o uso de editores de texto como auxiliares no ensino da leitura e da escrita. No entanto, não é possível acreditar que o fato de utilizar o computador para o ensino seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar.

Os softwares educativos analisados neste trabalho mostram que o “velho” está disfarçado de “novo”. A tecnologia é de última geração, mas as concepções pedagógicas são implícita ou explicitamente influenciadas teoricamente pela pedagogia tradicional que,

no que concerne à leitura e escrita, preocupa-se basicamente com a decodificação do código escrito através da mecanização. Os *softwares* resumem-se basicamente à aplicação de exercícios. Pode-se dizer que não há um conteúdo a ser comunicado, ele encontra-se incrustado no próprio exercício, que, estando resolvido com a exatidão proposta pelo programa, está estabelecido automaticamente que foi compreendido.

Com relação aos *softwares* educativos destinados à alfabetização, o que se vê são exercícios apresentados à criança e desenvolvidos basicamente em três etapas: apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna-o mais complexo.

Não se pode esquecer que são *softwares* destinados a crianças antes de sua entrada na escola de 1º grau e que, portanto, fazem da pré-escola um longo período preparatório. Preparatório para a alfabetização escolarizada. São os famosos exercícios de prontidão que se limitam ao adestramento da criança, ao treino de habilidades que lhe serão exigidas somente entre as quatro paredes da escola e que não lhe garantem a compreensão daquilo que está fazendo e muito menos garantem torná-las leitoras e escritoras.

A pré-escola tem, sem dúvida, uma contribuição importante para dar ao processo de apropriação da leitura e da escrita. No entanto, não pode se limitar ao ‘desenvolvimento de habilidades’ que envolvem percepção de detalhes e memória visual, motricidade, lateralidade, posicionamento no espaço, relação figura/fundo, etc.

Os programas computacionais poderão ser um instrumento valioso para auxiliar a criança no seu processo de compreensão da linguagem escrita numa perspectiva diferente daquele comumente realizada pelo ensino tradicional.

O computador poderá ser o “novo” inovador que suscitará discussões importantes para o avanço da compreensão, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças sob vários aspectos, ou poderá ser o velho vestindo uma roupagem nova que mascara aspectos já superados no que concerne à alfabetização. Aspectos estes tão arduamente, penosamente, rigorosamente pesquisados através de várias áreas como a lingüística, a psicologia, a pedagogia, a psicopedagogia, a história, etc.

Não é possível afirmar aqui que o ‘velho’ seja descartável, só se pode construir o novo porque há algo para ser modificado, só se pode repensar e criar outras alternativas para aquilo que já existe, mas há que se trabalhar criticamente com a contribuição colocada pela cultura vigente.

Os programas analisados ficaram muito aquém do desejável para aquilo que se busca como possibilidades de enriquecimento do universo infantil no que concerne à leitura e à escrita. Em sua esmagadora maioria, não atingiram o percentual mínimo para que pudessem ser enquadrados como possibilidades concretas de estímulo à formação de crianças leitoras e escritoras.

Os exercícios, limitados à repetição de estratégias há muito utilizadas pelas cartilhas escolares, têm no suporte multimídia a ilusão da novidade e apostam nisso para que as crianças aprendam.

Os exercícios propostos para o desenvolvimento da motricidade vão desde deslizar com o *mouse* sobre as letras do alfabeto até os velhos exercícios de levar um objeto a um determinado lugar, como mostra a figura abaixo.



Os programas que permitem a impressão de uma ou mais páginas são aqueles em que pode-se fugir do esquema rígido do estímulo/ resposta definidos previamente pelo computador. Infelizmente a maioria deles não previu a possibilidade de poder imprimir suas páginas, o que os torna ainda mais restritos.

Alguns softwares que trazem textos escritos e falados para orientar as atividades propostas evidenciam com cores diferentes a palavra, à medida que ela vai sendo lida, com o objetivo de salientar visualmente o que está sendo dito. A tentativa é a de ligar a audição à visão, basicamente através também da memorização. No *software A Festa do Ursinho de Pijama*, que conta uma história, a tentativa é também a de salientar visualmente a palavra que está sendo dita, a diferença é que faz isso através do que usualmente chamamos de

“carta enigmática”, onde as palavras são substituídas por figuras correspondentes. Além da história, existem alguns jogos que podem ser acessados a cada página, no entanto a possibilidade de criação para a criança é limitada àquelas determinadas pelo programa.

Nesse caso a escrita se faz presente; ainda que não seja possível à criança escrever, ela pode acompanhar a história e, ao clicar sobre os desenhos, aparecerão as palavras correspondentes. No entanto, se limita à memorização das palavras. Lembra as classes de alfabetização onde o professor, na melhor das intenções, costuma colocar sobre os objetos presentes na sala de aula seus nomes escritos em pequenos quadros (geralmente em letra cursiva): carteira, mesa parede, quadro-negro, etc., conhecida usualmente como a ‘leitura incidental’.

Mais uma vez a idéia presente de que “o conhecimento se dá pela absorção do meio; a aprendizagem supõe o treino, a repetição, a memorização, (...) sendo a escrita mera atividade motora que deriva da associação de estímulos sonoro-auditivos” (OSVALD,1997, p.58).

O que se poderia considerar como uma possibilidade de avançar na proposta do *software*, é, mais uma vez, a impressão das páginas da história, o que, por sua vez, poderia suscitar novas alternativas para a criança.

Os jogos propostos por este *software* dão como única escolha para o usuário a possibilidade de escolher com qual deles gostaria de brincar. Como nos outros programas, todas as respostas são determinadas e admitem no máximo três erros da criança, em seguida o programa dá a resposta correta. Todos os jogos estão voltados para o treino de habilidades viso-motoras e auditivas.

Os programas como o *Baby Fun, Alfabetização – Vogais I e II, Alfabetização - Consoantes I, Brincando no Sótão da Vovó, Be-a-Bá do Crispim, Dally Doo* voltam-se basicamente para a apresentação do alfabeto e de palavras que iniciem ou terminem com a letra apresentada. A busca de determinada palavra em alguns softwares é feita através do *mouse*, em outros utilizando-se o teclado.

No programa *Baby Fun*, que se propõe a alfabetizar crianças a partir dos dezoito meses, as letras do alfabeto são apresentadas de maneira estilizada, sendo pronunciadas em voz alta. Ao clicar a letra correspondente no teclado, vão aparecendo figuras que começam

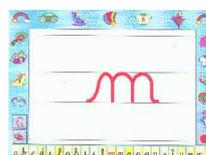
com aquela letra. A participação da criança pode ser feita também contornando a letra enunciada com cores diversas, através do controle do *mouse*.



Fica claro ao manusear os *softwares* que a visão de alfabetização neles subjacentes é tida como algo externo, a ser adquirido reduzindo a linguagem a meros conteúdos a serem assimilados.

Se por um lado acredita-se que para avançar no seu processo de compreensão da escrita são necessários, respectivamente, habilidades de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informações obtidas de diferentes textos e habilidades de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se com um leitor em potencial e que, como afirmou SOARES (1995, p.8), decodificar e compreender não são categorias polares, mas complementares, não se pode deixar de reprovar os softwares educativos que se limitam tão somente ao aspecto da decodificação e da transcrição.

Como se pode observar nas figuras abaixo, os “conteúdos” propostos pelos *softwares Alfabetizando Vogais I e II* e *Alfabetizando Consoantes II* são limitados à apresentação do alfabeto e ao reconhecimento mecânico de letras – vogais e consoantes. Através da relação que procura estabelecer entre as letras e palavras, o *software* visa basicamente fazer com que a criança seja capaz de identificar sons iniciais, intermediários e finais. Estes programas, que representam tão bem o que há de mais tradicional no ensino da leitura e escrita, trazem ainda a possibilidade de que todos os exercícios sejam feitos



também na letra cursiva.

Há que se refletir se tais exercícios ou conteúdos propostos se fazem necessários à criança, são parte do seu cotidiano e despertam-lhe o interesse em “descobrir” o que se mostra aos seus olhos.

Para aprender a ‘ler lendo’, como afirmam FERREIRO & TEBEROSKY(1985), é fundamental que a leitura e a escrita sejam ‘necessárias à criança’ e que ‘as letras se tornem elementos de sua vida’ diz VYGOTSKY (1991) e não será através de frases soltas e desconexas, ‘menos ainda com palavras e jamais com sílabas’ que isso acontecerá, diz FOUCAMBERT (1994).

Para FOUCAMBERT (Idem, p.37), aprende-se a ler com textos longos, centrados nas experiências e nas preocupações das crianças, provenientes de fora da escola ou extraídos de escritos sociais e concebidos de forma a responder as necessidades dessas crianças como se elas soubessem ler. Textos que funcionem realmente para leitores. Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade.

*[...]Lê-los é procurar as resposta às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma no texto. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. [...] Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que parecem obscuros, com ajudas externas, etc. (FOUCAMBERT, 1994, p. 37-38)*

É duvidoso acreditar que é “necessário” para a criança fazer exercícios do tipo ligar a letra A com a palavra AMORA, a letra I com a palavra IGLU a letra U com a palavra UNHA, e assim sucessivamente numa série de exercícios.

Se para ler são dadas estas palavras, presume-se que para escrever as possibilidades seriam as mesmas. Ora, uma criança só poderá produzir textos a partir de sua experiência com a escrita na situação de leitor; se a sua situação de leitor é somente a de codificar por escrito aquilo que memorizou e portanto julga-se que compreendeu, que textos ela irá produzir?

Que textos se espera que uma criança produza a partir de seqüências de exercícios onde o objetivo é, basicamente, a identificação de letras através da memorização e do treino?

No caso dos *softwares* descritos e analisados aqui, o que se pode constatar é que todos eles estão pautados no ensino tradicional que condiciona a natureza à didática da ação

pedagógica. Desconsideram conhecimentos, valores, linguagens e necessidades da criança. Sob o pretexto de facilitar a alfabetização, sistematizam o processo, distribuindo as dificuldades inerentes à escrita de acordo com uma seqüência lógica do ponto de vista do adulto, criando com isso uma língua artificial que, para a criança, dificilmente poderá ser um meio de expressão.

*[...]ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do “estilo” na escritura; do gosto; da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão lúdica, a dimensão estética (SMOLKA,1989, p.111).*

Será no escrever “escrevendo”, através da sua autoria, na e com a interlocução com o outro, tanto no meio físico quanto no meio social – num ambiente onde a escrita se faça presente de maneira múltipla e diversificada, onde a presença do outro mais experiente seja no sentido de instigar, incitar e mediar situações em que a criança possa ir avançando em seu conhecimento, que a alfabetização poderá se processar de forma ampla. “É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo o dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda a leitura e toda a escritura são constitutivas do dizer” (op.cit, p.112).

Há ainda um ponto importante a ser considerado, e sem o qual de pouco adiantaria ter este ou aquele recurso para auxiliar na aprendizagem, por mais sofisticado que ele venha a ser: o educador!

STAHL ( 1995, p. 293) afirma que “o uso das novas tecnologias, sem dúvida, amplia consideravelmente o nível de informação, certamente contribui para o aumento do conhecimento, mas somente o professor, somente o ser humano, pode alcançar a sabedoria e ajudar outros a alcançá-la”. A participação do educador é fundamental e imprescindível para a mediação que poderá refinar o uso de novas tecnologias no âmbito educacional institucionalizado.

O uso e o domínio de ferramentas tecnológicas podem propiciar estratégias diferentes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, reflexão crítica e solução de problemas. “Oferecem um novo paradigma para explorar quantidades de informação, e leva-nos além do ‘quê’ para o ‘como’ e o ‘porquê’, da figura estática para a visualização

dinâmica, da experiência limitada para múltiplas e diversificadas experiências” (SCULLEY, apud STAHL, 1995, p. 295).

Certamente os textos multimídia, hipermídia, a comunicação virtual e sem fronteiras estão abrindo inúmeras perspectivas para a educação. No entanto, como afirma STAHL (op. cit., p. 297) “[...] será sempre [necessária] a capacidade do professor para selecionar e explorar as tecnologias adequadas ao seu contexto específico que dará a devida dimensão ao seu uso na educação, não só porque facilitará as tarefas de ensino, mas principalmente, porque poderá facilitar e ampliar a aprendizagem de seus alunos”.

Fica evidente que a formação do educador é uma das condições para que se possa utilizar qualquer aparato, tecnológico ou não, com o intuito de contribuir para a aprendizagem da criança. Isto também fica evidente na afirmação de COLLELO (1995, p. 100) quando se refere ao uso de cartilhas:

*Independente da qualidade do material adotado pelo professor, é preciso considerar o uso que se faz dele: bons livros podem ser tragicamente aproveitados e obras de péssima qualidade podem ser compensadas pela genialidade de um grande mestre que sabe criar as melhores condições para a aprendizagem.*

Evidentemente não será o uso deste ou daquele material que irá dar conta do processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança. Não será também o professor única e exclusivamente o responsável pelos erros e acertos, no entanto será ele que mediará, institucionalmente, conhecimentos que venham a contribuir para este processo. E será ele que estará, em última instância, explorando e direcionando à sua maneira os recursos educacionais. ROCHA (1992, p.132), ressalta que

*Não podemos nos esquecer, porém, que a forma pela qual se dá a alfabetização está intimamente ligada à própria experiência dos professores, enquanto alunos que foram, e enquanto leitores (de mundo) e escritores que deveriam ser, quer dizer, está ligada à prática social global em todos os níveis: desde a reflexão professor/aluno, aluno/aluno, até as mais complexas relações de produção da existência material.*

Os professores necessitam se (re)apropriar de sua condição de também leitores e escritores, pois que são frutos de uma educação autoritária e tradicional, além do que “as condições objetivas de sobrevivência têm cerceado as possibilidades do professor ser um leitor, de ser um fruidor da cultura produzida pelo conjunto da sociedade, [...] e isto acaba também impondo um limite”(ROCHA, 1992, p 132).

Portanto, se o que se quer é formar crianças leitoras e escritoras, faz-se necessário repensar a formação dos formadores dessas crianças. Como afirma KRAMER,

*[...] é crucial [...] expandir o raio de compreensão e de ação de uma política pública comprometida com o acesso de todos à leitura-escrita, percebendo que o pano de fundo da prática pedagógica e da formação de professores se coloca na dimensão cultural, exatamente naquele processo onde homens e mulheres, adultos e crianças não só estão imersos mas também são sujeitos da cultura (1993, p.191).*

E essa formação não se restringe à leitura e escrita, ela avança em direção às novas tecnologias. De que adianta equipar as escolas com laboratórios de informática, com computadores de última geração, se o professor não dominar os elementos teóricos e metodológicos necessários à definição e organização de seu trabalho? Do professor que “se vê à mercê das orientações advindas das mais diferentes conduções político-pedagógicas que se implantam, a cada momento, nos sistemas de ensino e que no mais das vezes, apresentam orientações antagônicas” ROCHA, 1992, p.135)

Para trabalhar com os *softwares* destinados à alfabetização ou para dizer que não se pretende utilizá-los porque trazem propostas de alfabetização que visam a antecipar\* a escolarização de crianças em idade pré-escolar e uma antecipação que se distancia sobremaneira de uma proposta de alfabetização como processo formador de crianças leitoras e escritoras, o professor terá que se apropriar de conhecimentos relacionados à informática e substancialmente se apropriar de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente no que tange à leitura e à escrita.

Como afirma NOGUEIRA, “Os efeitos do computador são determinados, não pelo computador, mas pelas características dos alunos e professores, pela metodologia de ensino, pela organização social da turma”(1996, p. 101).

Não basta simplesmente transferir o processo ensino-aprendizagem, na forma em que ocorre na sala de aula, para uma nova tecnologia, dando ares de modernidade à escola; é necessário que professores tenham, além da competência técnica do uso do *hardware*, a competência teórica que lhes possibilite distinguir e definir *softwares* educacionais que tragam, de fato, propostas que visem à formação de crianças leitoras e escritoras, concomitante, a compreensão de que são sujeitos da história, produto e produtores dela.

Não é possível imputar unicamente ao professor a responsabilidade pelos resultados obtidos com as crianças:

*Os professores precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo para o trabalho de se qualificarem. [...] E só o farão se e quando tiverem discernimento e sensibilidade política que lhes permitam perceber que essas atividades podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamento ou modalidades convencionais de formação em serviço (KRAMER, 1993, p.192).*

Não são só as novas tecnologias multimídia que colocam um verdadeiro desafio para os educadores, o desafio maior será o de que, como afirma KRAMER (op.cit., p.193), (re) apoderando-se das suas histórias, do saber e do poder de que foram expropriados, aprendam a recontá-las e, mais do que isso, a reescrevê-las e para que sujeitos históricos, narradores de histórias, fazedores da história e [...] “leitores da história – a de cada qual e a de todos nós – capazes de resignificá-la na linguagem, com linguagem, para que seja possível mudar essa história”.

A proposta deste trabalho foi a de examinar os *softwares* que se destinam à alfabetização de crianças em idade pré-escolar. Se os programas se propõem a alfabetizar crianças nesta faixa-etária, o primeiro passo para efetuar a análise deles foi o de explicitar, à luz da teoria, o que se entende por alfabetização e em seguida definir se a alfabetização é função da pré-escola.

Sem dúvida, a alfabetização é um processo que principia antes do ingresso da criança na 1ª série do ensino fundamental, ao manter contato com materiais escritos e, dependendo da relação que tiver com eles, a criança vai demonstrar um maior ou menor grau de conhecimento a esse respeito, criando hipóteses mais ou menos evoluídas sobre a escrita.

A formação de crianças leitoras e escritoras, numa perspectiva de alfabetização ampla, onde a leitura e a escrita sejam significativas e importantes, é um processo que poderá e deverá contar com a contribuição da Educação Infantil.

São inúmeras as contribuições possíveis: o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças, a organização do espaço físico que lhe permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através da brincadeira, do

---

\* Sobre a educação compensatória ou antecipatória sugiro ler: JOBIM, S. & KRAMER, S. Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. Edições Loyola, São Paulo, 1988. KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil, Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis... das salas de aula e espaços externos, que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças. Da expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz-de-conta. Da escrita que poderá aparecer com significado e funcionalidade para as crianças de várias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que está sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, de percurso, nos bingos de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado, na criação de textos de todos os tipos, etc.

A alfabetização, nos moldes que tradicionalmente ocorre – da mecanização pura e simples – é o que se gostaria de eliminar da pré-escola. Ela visa fundamentalmente à antecipação da “escolarização” e,

*Como a escola, via de regra, está interessada em que a criança adquira o domínio da escrita padrão, ela sonha-lhe o fluir dos sentidos que se dá pela via das interpretações, das leituras. E com isso a escola transforma a escrita dos alunos em sepultura na qual suas histórias, suas culturas, suas linguagens, seus desejos serão encerrados para sempre, alienados de sua existência. (OSWALD, 1996, P. 65)*

O que se evidenciou nos *softwares* que foram analisados é que a concepção de alfabetização em que se fundamentam a maior parte deles é, justamente, aquela que tem como objetivo a decodificação pura e simples do código escrito. O que visam, em última instância, é uma antecipação do “período preparatório” para a alfabetização, tão comum em classes escolares tradicionais.

KRAMER (1995, p.149) afirma que “a leitura pode se dar também na escola, mas que jamais é da escola”. E FOUCAMBERT (1998, p. 169) diz que “a leitura é fundamentalmente uma prática social e seu aprendizado dificilmente pode suportar o enclausuramento em seu uso escolar. Ler e escrever é inevitavelmente participar da produção social e da troca de bens simbólicos”. O que se viu nos *softwares* destinados à alfabetização é que se limitam a trazer para a criança uma “leitura” escolar, desvinculada do contexto e da realidade infantil e que se voltam, basicamente, para a decodificação de signos através da memorização.

Os *softwares* destinados a alfabetizar as crianças em idade pré-escolar, que são também editores de texto, são aqueles que possibilitam concretamente trabalhar com a leitura e escrita, seja qual for a idade dela. O uso de computadores, principalmente para a

produção e edição de textos, traz possibilidades muito interessantes para o trabalho com as crianças pequenas. Abre-se um espaço que sobrepuja a mera mecanização do copiar, identificar letras, juntar letras, juntar sílabas, formar palavras e frases.

Ao utilizar *softwares* educativos, sejam quais forem suas propostas, faz-se necessária uma clarificação e explicitação das intenções conceptuais de quem os utiliza, caso contrário corre-se o risco iminente da utilização do novo para simples manutenção do velho.

O que se deseja ao final deste trabalho é mostrar que a leitura pode e deve ser mais um instrumento de libertação para todos, embora reconhecendo que não será apenas isto que garantirá a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de melhor julgar questões do ponto de vista do interesse da humanidade. Tanto não é assim que se pode citar inúmeras personalidades que se sabe leitoras e escritoras, cujos interesses egoístas sobrepõem-se aos interesses da coletividade. A expectativa é de que a escrita possa se transformar numa forma de expressão e comunicação utilizada por todos, e não um instrumento de tortura que cause pânico àquele que, porventura, dela tenha que fazer uso, ou, como ressalta KRAMER (1995, p.149), “ler e escrever não como constrangimento, mas caminho de libertação: educação, alfabetização, leitura e escrita – como bem nos ensinava o mestre Paulo Freire, ainda nos anos 60 – como prática de liberdade”.

Apesar do momento em que vivemos não parecer nem um pouco propício a novas utopias e, aparentemente, o embotamento moral e intelectual que acompanha o triunfo generalizado do lucro ter tomado conta de mentes e corações, faz-se necessário continuar a tentar, pois “[...]mesmo que ninguém possa imaginar o que será o cidadão leitor livre de amanhã, pode-se ao menos ter a certeza de que não se ajudará a fazê-lo emergir com métodos alienantes”.(FOUCAMBERT, 1998, p173).

Estas questões, longe de serem um ponto final sobre o tema proposto, mostram que há muito o que se descobrir. Como poderão professores, não leitores e escritores, em sua maioria, soltar a “escrita que está bloqueada, como amordaçada foi a nossa voz, calada e cassada a nossa palavra, e o nosso direito à voz, à palavra e à escrita?”(KRAMER, 1995, p. 160). Como poderão tomar gosto pela leitura a ponto de demonstrar para a criança a paixão pelo ato de ler? Conscientizar-se de que são produtos da história, mas que também são

produtores dela e que nas suas práticas estão implícitas as concepções de aprendizagem e de linguagem que têm em relação às crianças com as quais trabalham?

A conclusão a que se chega, após a análise dos softwares voltados para a alfabetização é a de que há um longo caminho a ser percorrido. É preciso se incorporar à sedução das imagens, do movimento, dos aspectos lúdicos, presentes em grande parte destes materiais, uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções de alfabetização que subjazem neles. O processo de produção dos mesmos necessita compor equipes articuladas, com educadores que ajudem a problematizar as soluções técnicas encontradas e a ampliar a percepção a respeito da melhor forma de trabalhar esta questão da alfabetização com crianças pequenas. Sem esta integração de capacidades, oriundas de diferentes áreas, mas voltadas para uma mesma problemática, temo pela parca qualidade educativa dos produtos resultantes, pelo menos do ponto de vista de uma proposta educacional mais conseqüente e moderna.

**LIVROS:**

ABRAGNANDO, N.V.A. **História da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ALMEIDA, F. J. de. **Educação e Informática: os Computadores na Escola**. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n.º 19).

ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência: uma Perspectiva Histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BETTELHEIN, B.; ZELAN, K. **Psicanálise da Alfabetização: um Estudo Psicanalítico do Ato de Ler e Aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPOS, M. M. et al. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Creches e Pré-Escolas do Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CELIS, G. I. **Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica, Realidades Sociais e Processos Ideológicas na Teoria da Educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COBURN, P. et al. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

COHEN, R.; GILABERT, H. **A Descoberta e Aprendizagem da Língua Escrita Antes dos Seis Anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em Questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- CUBERES, M. T. G. **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Medicas,1997.
- DANTAS, H. A **Infância da Razão. Uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henry Wallon.** São Paulo: Manole, 1990.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.
- DEHEINZELIN, M. **A Fome com a Vontade de Comer. Uma Proposta Curricular de Educação Infantil.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- ENGUITA, F. M. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a Crítica da Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas,1993.
- FARIA, A. L. G. **Ideologia no Livro Didático.** São Paulo: Cortez,1989.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. **Os filhos do Analfabetismo: Propostas para a Alfabetização Escolar na América Latina.** Porto Alegre: Artes Médicas,1990.
- FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- FRAGO, A. V. **Alfabetização na Sociedade e na História: Vozes, Palavras e Textos.** Porto Alegre: Artes Médicas,1993.
- FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FREITAS, M. T. A. de. **O Pensamento de Vygostsky e Bakhtin no Brasil.** São Paulo: Papirus,1994.
- GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA, R. L. et al. **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares.** São Paulo: Cortez,1992.
- GARCIA, R. L et al. **Revisitando a Pré-Escola.** São Paulo: Côrtez, 1993.
- GHIRALDELLI, J. P. et al. **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Côrtez.1996.

- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.
- HAUGLAND, S. W.; WRIGTH, J. L. **Young Children and Technology: A World of Discovery**. E.U.A. , Allyn and Bacon, 1997.
- KRAMER, S. **A Política da Educação Pré-Escolar no Brasil: a Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, S. **Com a Pré-escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: Armas e Sonhos na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro na escola. In: GUIRALDELLI Jr., P. **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, Curitiba: UFPR, 1997. p.p. 127-176.
- LÉVY, P. **A Máquina Universo: Criação, Cognição e Cultura Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, P. **O Que é Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LUNA, S. V. de. **Planejamento da Pesquisa: uma Introdução e Elementos para Análise Metodológica**. São Paulo: PUC, 1997.
- MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARX, K.; ENGELS.F. **A Ideologia Alemã (Fuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MILHOILAN, F; FORISHA B. **Skinner x Roggers: Maneiras Contrastantes de Encarar a Educação**. São Paulo: Sumus, 1972.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NOSELLA, M. L. C. D. **As Belas Mentiras - Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.
- NÓVOA, A . **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo: Scipione, 1994.
- OLIVEIRA, R. de. **Informática Educativa: dos Planos e Discursos à Sala de Aula.** São Paulo: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches, Crianças, Faz de Conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Educação Infantil: Muitos Olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social).** São Paulo: Plexus, 1994.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROJO, R. et al. **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: Evolução Histórica e Atualidades.** São Paulo: Scipione, 1994.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações.** São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHAFF, A. **A Sociedade Informática: as Conseqüências da Segunda Revolução Industrial.** São Paulo: Fundação Editora Unesp, Brasiliense, 1990.
- SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A Criança de 0 a 6 Anos.** São Paulo: Loyola, 1988.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.
- VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação.** Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DISSERTAÇÕES E TESES:**
- ALMEIDA, F. J. **Para uma Pedagogia Política do Uso da Informática: A Educação brasileira como Instrumento Auxiliar no Processo de Ensino e Aprendizagem.** São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica.

MENEZES, S. P. **Logo e a Formação de Professores: O Uso Interdisciplinar do Computador na Educação.** São Paulo,1993. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de São Paulo.

MORAES, M. C. B. **O Paradigma Educacional Emergente.** São Paulo, 1996. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica.

NOGUEIRA, L. **A Criança e o Computador: Instantâneo da Modernidade Através das Lentes Infantis.** Rio de Janeiro,1996. (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.

OLIVEIRA, M. L. B. **Infância e Historicidade.** São Paulo,1989. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.

RIBEIRO, V. M. M. **Problemas da Abordagem Piagetiana em Educação: Emília Ferreiro e a Alfabetização.** São Paulo, 1991. (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.

ROCHA, E. A. C. **Pré-escola e Escola: Unidade ou Diversidade.** Santa Catarina, 1992. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, M. G. A. B. **O Grafismo Infantil: Processos e Perspectivas.** São Paulo,1991. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de São Paulo.

#### **PERIÓDICOS, ARTIGOS:**

DIMENSTEIN, G. Computadores criam novos analfabetos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio.1997

FALCÃO, D. MEC gasta R\$ 480 mi com micros escolares. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 fev. 1997.Cotidiano, p.3.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**, Brasília, 57 ,p.1-134, março 1993.

SCHEIBE, L. O professor com futuro. **Perspectiva**, ano. 13, n. 24, p.169-171, jul./dez. 1995.

SEABRA, C. O computador na criação de ambientes interativos de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, 57 ,p.1-134, março 1993.

SETZER, V. W. **Cuidado com os computadores!** Disponível na internet. <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>. 12 setembro 1997.

SETZER, V. W. **Uma revisão de argumentos a favor do uso de computadores na educação elementar.** Disponível na internet. <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>. 12 setembro 1997.

SIMÃO, L. M. **Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento.** Ciência e Cultura SBPC,41, dezembro 1989.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação.** Em Aberto, Brasília, 57, p.1-134, março 1993.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, Caderno Idéias: **O Cotidiano da Pré-Escola.** São Paulo, 7,1988 .

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, Caderno Idéias: **Toda Criança é capaz de aprender.** São Paulo, 6, 1990 .

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, Caderno Idéias: **O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-Escola.** São Paulo,10, 1991.

SENAI/RS. **Avaliação de Softwares Educacionais.** Rio grande do Sul, 1995, 18 p.

UFRJ / COOPE – Sistemas. **Ambientes de Aprendizagem e Hipertecnologias: uma Relação Promissora.** Rio de Janeiro, 1996, 55p.

#### **CONGRESSOS:**

ANPED. **Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 7, 1998

ARROYO, M. G. **O Significado Social da Infância.** Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI/1994.

ASSMANN, H. **Pós-modernidade e Agir Pedagógico: Como Reencantar a Educação.** In: Anais VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1996, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, Vol. II, p.551.

ASSMANN, H. **A Questão da Qualidade na Educação: (Des)caminhos e Perspectivas Sobre a Qualidade Cognitiva das Experiências de Aprendizagem.** In: Anais XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, 1995, Brasília.