



UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS E TEMATIZAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA

Luciana Soares de Oliveira Leite¹
Lhays Ingryd Soares Leite²
Larissa Cristina Soares Leite Novaes³

Resumo: Este artigo propõe discorrer sobre as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação ao processo de escrita e, simultaneamente, o embasamento com os apontamentos de autores sobre o desenvolvimento e aquisição da escrita. Iniciamos com a contextualização da escrita na antiguidade, considerando a importância desse contexto para compreendermos os avanços atuais. Abordamos a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que identifica quatro níveis de escrita durante o processo de alfabetização: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis de escrita são fundamentais para entender como as crianças desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita. Concluímos neste estudo que a aprendizagem da leitura e escrita desempenha uma função social e cultural essencial. Portanto, o alfabetizador deve adotar métodos que proporcionem um desenvolvimento imediato, permitindo que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever para o futuro, mas também utilizem esse conhecimento de maneira prática, uma vez que essa é a finalidade do processo.

Palavras-chave: Ensino; Parâmetros; Escrita; Leitura.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar as práticas de ensino da língua escrita, esclarecendo como a escrita é concebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs desempenham um papel crucial no sistema educacional brasileiro, fornecendo uma base sólida para a elaboração dos currículos escolares e orientando a prática pedagógica.

Os PCNs promovem uma abordagem integrada, na qual a escrita não é vista isoladamente, mas relacionada à leitura, à oralidade e à compreensão textual. Essa abordagem contribui para uma formação mais completa dos estudantes, permitindo o desenvolvimento eficiente das habilidades de leitura e escrita. Além disso, os PCNs reconhecem que a aquisição das capacidades de redigir e grafar não depende necessariamente do domínio prévio do “bê-a-bá” (conhecimento alfabético). Esses dois processos de aprendizagem podem ocorrer simultaneamente, com um foco na escrita alfabética e outro na linguagem utilizada para escrever.

¹Graduada em História- licenciatura plena; pela Universidade Federal de Mato Grosso/ Graduada em Pedagogia pela UFMT, Docente na rede municipal de ensino básico, Ensino Fundamental, em Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: lu_soares.roo@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera / Docente na rede municipal de ensino básico, Educação Infantil, em Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: lhaysleite@hotmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera. Estagiária na rede municipal de ensino básico, Educação Infantil, em Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: larissacristina2717@hotmail.com



Para contextualizar, também discutiremos o processo de escrita na antiguidade e, em seguida, abordaremos os PCNs e sua concepção contemporânea da escrita.

A ESCRITA NA ANTIGUIDADE

A escrita surge no mundo antigo acompanhado de um notável desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura e dos transportes.

Entretanto, Cagliari (1999) relata que a história da escrita é fantasiosa, uma vez que, conforme os fatos históricos, a escrita surgiu do sistema de contagem feita com marcas em cajados ou em ossos e usados, provavelmente, para contar o gado. Além dos números, também era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários, de forma que até então o desenho representava o objeto ou ser.

Quem inventou a escrita foi a leitura. Isto porque um dia numa caverna um homem desenhou, enchendo as paredes com figuras de animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de amigos que o interrogaram a respeito dos desenhos. O artista começou a relatar e explicar os fatos que os desenhos representavam e descobriu que podia “ler” os desenhos que tinha feito. A humanidade descobria assim que quando uma forma grafia representava o mundo, é apenas um desenho; mas quando representa uma palavra, passa a ser uma forma escrita. (CAGLIARI, 1993, p.12)

Com a expansão do sistema de escrita as pessoas abandonaram o sistema de símbolos através de desenhos e começaram a usar cada vez mais símbolos que representassem os sons da fala.

A escrita começou na Suméria por volta de 3.300 a.C., e no Egito por volta de 3.000 a.C., onde os hieróglifos egípcios alcançaram sua forma definitiva, compreendendo 24 sinais para as consoantes. A partir da representação silábica os gregos desenvolveram as vogais, sendo que o nosso alfabeto latino também se desenvolveu a partir desse alfabeto grego.

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, (...). Finalmente passavam a escrever seus próprios textos. (CAGLIARI, 1999, p.15)

Para Cagliari, a citação acima lembra Veríssimo que afirmou que as crianças deviam aprender nos livros de Hegel e em longos tratados de metafísica. Só as crianças têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice estariam prontas para a cartilha.



A partir do momento em que os gregos passaram a usar o alfabeto, ler e escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular (CAGLIARI, 1999).

Na Grécia clássica, últimas décadas do século V a.C., percebemos uma presença marcante de leitura em voz alta coletiva, aparece também a leitura silenciosa.

O livro nesta época tinha a função de conservação do texto, para assim trazê-los novamente a memória. Aparecem as bibliotecas helenísticas que eram por um lado sinais de grandezas das dinastias, e de outro, trabalho para os eruditos

Já os romanos (CAGLIARI, 1999), assimilaram o que puderam dos gregos e deram como nome da letra apenas o próprio som dela. Ficava mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar, de forma que foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc., transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PARÂMETROS E TEMATIZAÇÕES QUE ENVOLVEM O ENSINO DA LÍNGUA

Referindo-se a alfabetização, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 35) assim a coloca:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendidos por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajudar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pista para guiar sua prática, para torná-la menos genética e mais eficaz. (BRASIL, 1997, p. 35)

Com relação a língua escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram em um sentido mais restrito que a aquisição da linguagem ocorre dentro de um processo mais amplo da aprendizagem da língua portuguesa.

Desse modo, tem-se a melhor possibilidade para desenvolver um trabalho mais eficiente de leitura e escrita, que envolve o trabalho com diversos tipos de textos, a análise lingüística e outros mecanismos que possam contribuir para uma aprendizagem de acesso aos saberes lingüísticos. Nesse sentido, este pensar é reforçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua:



V SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA

DECOLONIZAR O SABER, O PODER, O SER E O VIVER

28, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2024
HÍBRIDO
UNIPAMPA/RS-BRASIL



A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja um pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p. 33)

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição de língua escrita, particularmente com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky. De acordo com os estudos dessas autoras, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria suas hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

As autoras argentinas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985) comprovaram em suas pesquisas que tanto a criança como o adulto começa a se alfabetizar muito antes de entrar numa escola.

Por isso, Ferreiro e Teberosky enfatizam, descrevendo nesse domínio, a psicogênese da linguagem escrita, caracterizando períodos no desenvolvimento das contextualizações acerca da escrita feita pela criança, na qual define quatro níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico Alfabético e Alfabético.

No nível pré-silábico a criança não faz correspondência entre a representação escrita das palavras e suas propriedades sonoras. Neste início, a criança produz riscos típicos do ambiente alfabetizador.

Nesta fase, a criança levanta a hipótese de que para ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. Também não separa “nome” das “coisas” que os representam. Se pedir à criança para escrever boi, ela coloca várias letras ou um grande rabisco, bem maior



do que utilizaria para escrever formiga, isto por que ela leva em conta o tamanho dos animais.

No nível silábico a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Escreve para cada sílaba oral uma letra, e nas frases, cada palavra é representada por uma letra, resolvendo temporariamente o problema da escrita.

Já o nível silábico alfabético leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Nesse nível, existem duas formas de correspondência entre sons e grafias silábicas (sílabas é o som por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e / ou análise dos fonemas que são os elementos sonoros da linguagem e tem nas letras seu correspondente. O conjunto de letras é o alfabeto), ou seja, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, e para escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra e parte da palavra analisando todos os fonemas da sílaba.

No nível alfabético trata-se do chamado “estalo” da alfabetização, o marco altamente significativo do ingresso no cerne do nosso sistema de escrita, a constituição alfabética da sílaba, dada através da fonetização. Para Emília Ferreiro, a criança, ao chegar a este nível, já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e, realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever.

Para Ferreiro (1999, p.47) “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária.”

No texto “As muitas facetas da alfabetização”, Soares procura expor as diversas facetas inclusas na concepção de alfabetização, entre elas, a mesma busca explicar a diferença entre alfabetização e letramento da seguinte forma:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita;
Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2000, p.91).

Os mesmos não são práticas independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua



vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização. De acordo com a autora:

Tem se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita): este último é que, sem dúvida, nunca interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever: pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.(SOARES, 2008, p.15)

Portanto, alfabetizar vai além do ensino das técnicas e estratégias para a apropriação do código escrito, de forma que se faz necessário a compreensão através da leitura, de maneira que:

A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo” , por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2004, p.16)

Assim, letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos).

Podemos assim, entender a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. E letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem



V SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA

DECOLONIZAR O SABER, O PODER, O SER E O VIVER

28, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2024
HÍBRIDO
UNIPAMPA/RS-BRASIL



início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, gibis, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, de forma que ambos são indispensáveis.

Na concepção de Smolka (1987), a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Deste modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor:

O sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos. O problema maior é que a escola desconhece o valor de tais esquemas, chegando mesmo a confundir “falta de conhecimento” tanto por parte da escola como por parte das crianças leva a uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que “não se ensine nada a elas”. Em suma, um tipo de “carência” serve de pretexto para uma “carência” maior. (SMOLKA, 1987 p.17).

De acordo com o autor Cagliari (1997), as crianças já estão inseridas no mundo das letras mesmo antes de entrarem em uma escola. Para ele alfabetização é estar em contato com os símbolos que nos cercam, desde rótulos, outdoors, cartazes, revistas, jornais, etc. Já o letramento é o processo pelo qual a criança começa a se apropriar das letras e fazer suas hipóteses de escrita, a partir do contato com as letras. Desta forma partindo destas hipóteses, a mesma adentra no mundo da escrita, elaborando, a sua própria “construção de escrita”:

O caminho que uma criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. (CAGLIARI, 1997, p.106).



Segundo Cardoso (1999), a criança em fase de transição entre oralidade e escrita defronta-se com inúmeras questões relacionadas ao processo de simbolização. Esse processo de crescimento contínuo envolve uma busca em inventar, elaborar, métodos de escrita. Durante esse processo a criança organiza e reorganiza seu comportamento lingüístico e cognitivo com isso ocorre sua transformação.

A autora considera que a fala enquanto sistema de signos constitui elemento primordial para a aprendizagem da escrita, mas não é necessário que a criança distinga as diferenças entre as duas modalidades que são distintas na sua estrutura e funcionamento.

A linguagem escrita envolve em sua produção, todo um movimento determinado pelas experiências da criança em “registrar sua fala”. Ao contrário, a situação que desencadeia a atividade e influência e prefigura o texto, tais como, objetivo da tarefa do texto.

Cardoso (1999) deixa claro que a linguagem escrita, enquanto linguagem sem a presença física do interlocutor, tende concentrar todo processo de controle dentro dos limites da atividade da pessoa que escreve. Além disso, na linguagem escrita está ausente a expressão verbal, expressão facial, etc., exigindo que toda informação se apóie somente na habilidade do escritor em se valer dos meios gramaticais.

Lúria (1987) citado em Cardoso (1999), diz que a linguagem escrita é o resultado de uma aprendizagem especial, que começa com consciente de todos os meios de expressão. Por isso no início da aprendizagem, a idéia ou pensamento a ser expresso é secundarizado devido os meios técnicos de escritura das letras e das palavras. Só mais tarde quando a criança já automatizou a técnica de escrever é que as ações conscientes da criança passam a ser a expressão da idéias.

Observa-se por um lado que:

Os primeiros textos escritos das crianças estão marcados pela presença de inúmeras características da oralidade, tais como: hesitações, falsos começos, detalhes, repetições de sons, palavras e frases, uso da 1ª pessoa, discurso direto, expressões interpelativas, coesão obtida pelo uso da conjugação “e” e da entonação, o que caracteriza envolvimento e fragmentação. (CHAFE, 1982, citado em CARDOSO, p.11).

No entanto, por outro lado:

Há inúmeros indícios de tentativas no sentido de aproximar o texto das normas da língua padrão escrita. Tais tentativas expressam-se, sobretudo, numa maior capacidade de explicitação. (CARDOSO, 1999, p.11)



Lúria (1987) citado em Cardoso (1999) aponta diferenças fundamentais na linguagem oral e escrita. Ao ler um texto, o leitor deverá realizar o caminho inverso feito pelo escritor, indo da linguagem exterior até o sentido interno do texto. O leitor pode reler o que foi escrito quantas vezes for necessário para o entendimento do texto. Porém, isso é completamente impossível na linguagem oral.

Segundo Lúria (1987), citado em Cardoso (1999) outra diferença fundamental está ligada a origem, totalmente diferente das duas formas de linguagem. A linguagem oral constitui o processo de comunicação natural da criança com o adulto.

Kress (1982, p. 33), citado em Cardoso (1999) argumenta que um texto falado é tipicamente criado em intenção, sendo gerado mais por um falante do que por outro. As crianças, freqüentemente, são os participantes menos poderosos nas interações faladas em situações em que elas falam para os pais, professores, parentes, vizinhos. Assim, para o autor, o papel das crianças na fala tende a ser passivo, especialmente em face da “autoridade”. Dessa forma, a escola apresenta uma situação paradoxal para a criança; estar na presença de uma autoridade, que ative para que construa textos individuais.

Kress, (1982) citado em Cardoso (1999) salienta que: tudo isso vai determinar a forma da escrita. Pode-se uma carta ou bilhete completamente contextualizado, na medida em que se sabe que o significado não escapava ao leitor, que se apoiará em conhecimento compartilhado para compreender. Não há, portanto, impedimento para que a escrita seja contextualizada, tanto que o processo exige que a criança precise saber e a escola precisa ensinar. É quando isso é possível.

Segundo Cardoso (1999), essa proposta de escrita para o interlocutor não participante se dar próximo do final do ano, pois as crianças avançam bastante no conhecimento da língua escrita. Acerca desse assunto a autora faz um relato interessante sobre o que identificou em sua pesquisa:

Ele escreveu até a palavra “rosto” e colocou o ponto final. Quando mostrou-me o texto, li em voz alta e perguntei: e aí, o que aconteceu? Ele tornou novamente a folha, foi até a carteira e escreveu a última frase. Penso que, a pergunta foi decisiva para uma maior descontextualização do texto. Enquanto interlocutor, mostrei minha expectativa, o que resultou numa alteração qualitativa do texto. Esse ‘flash’ mostra a possibilidade que o professor tem de orientar a produção da criança, fazendo-a pensar sobre a escrita e ajudando-a a construir textos diferenciados e adequados às mais variadas propostas



(Cardoso, 1999, p.17) refletiu sobre a língua pode decorar uma gramática, mais jamais compreenderá sem sentido. (GERALDI, 1996, p. 64).

Para Kramer (1995), alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculos. A autora questiona: se a criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetivos e se expressa de várias formas antes de falar? Similarmente, diversas tentativas de produção da escrita e diversificadas experiências de ler antecedem a leitura/escrita da criança.

Para a autora, alfabetizar é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola. E a ênfase na importância do aspecto simbólico da linguagem escrita.

Nesta perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, de modo que para a criança ser alfabetizada consiste em favorecer esse processo, proporcionando, inicialmente, a realização das atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objetivo cultural para sua comunicação e expressão. Na prática de ensino da língua, como atividades, por exemplo, dessas, podemos citar:

[...] fazer jogos com nomes das crianças, propor atividades em que são usadas figuras, desenhos e textos presentes em jornais, revistas, álbuns, livros, cartazes etc., registrar por escrito acontecimentos relatados pelas crianças; escrever no canto do seu desenho o que fizeram; anotar histórias inventadas pelas crianças, sugerindo que as escrevam e ilustrem graficamente; fazer diários, coleções e tantas outras situações em que seja valorizada a produção infantil. Sobretudo, é fundamental garantir a sobrevivência sistemática e contínua das crianças contextos, livros, bilhetes, listas, receitas, convites, cartas, todos e quaisquer materiais escritos que lhe possam favorecer o entendimento de para que serve saber ler e escrever.” (KRAMER, 1995, p.106-107).

A autora deixa claro que métodos e técnicas de alfabetização, precisam levar em conta até que ponto favorece a compreensão por parte das crianças. Além disso, é necessário que tenhamos definido o “para quê” sou alfabetizador, de modo que isso vai depender da função atribuída a alfabetização.

Isto porque a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social e cultural. Assim, o alfabetizador deve adotar métodos que tenham desenvolvimento imediato para não aprenderem a ler e escrever só para o futuro, na



intenção de que usem esse conhecimento, uma vez que esta é a finalidade do processo: a concretização da função social e cultural da alfabetização no dia-a-dia da vida das crianças de forma eficaz.

A compreensão do que ‘é ler’ constitui o primeiro passo, o entendimento do “para que leio” representa um fator determinado do processo. De acordo com Kramer isto significa que:

A função social pode se concretizar na prática através de aulas passeios (onde saímos da sala de aula para observar a lavoura, o carpinteiro, a farmácia, o banheiro, a praça etc...) e voltamos para a sala de aula para expressar o que vimos, no desenho, no relato por escrito, em textos-livres, imprimindo-os para todos, se possível. Através de confecção de livros, álbuns, de murais referentes a um tema que desejamos desenvolvendo com as crianças (animais, plantas, profissões, água, meios de comunicação). (KRAMER, 1995, p.108).

Para Kramer (1995), é através da criação de histórias individual ou coletivamente, onde o desenho e a palavra escrita aparecem vivos, de forma que seja através da confecção de jornais sobre sua vida em casa e na escola; sobre os acontecimentos locais ou que ouviram pelo rádio e pela televisão; elaboração de convites para festas ou reuniões e de cartazes para eventos locais; brincadeiras; e trabalho que seja apenas como “dever” escolar repetitivo e enfadonho, mas que possa, ao contrário, ser resultado do esforço interessado e coletivo, portanto, prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto no decorrer deste trabalho, considera-se que o processo de escrita, fundamentado nas práticas desenvolvidas e nas concepções dos PCNs e teóricos, envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural. Compreendemos que desde os primeiros anos de vida, as crianças já estão imersas no universo das letras, mesmo antes de ingressarem formalmente na escola. A alfabetização, para alguns estudiosos, consiste em estar em contato com os diversos símbolos que nos cercam, tais como rótulos, outdoors, cartazes, revistas e jornais. Para que a criança seja alfabetizada, é essencial favorecer esse processo, proporcionando, inicialmente, a realização de atividades sistemáticas e organizadas. O educador tem um papel primordial no desenvolvimento deste processo. Gradativamente, as diferentes formas de representação e expressão infantis devem ser ampliadas, até que as crianças compreendam o que é a leitura e a escrita, utilizando esse objetivo cultural para sua comunicação e expressão.



REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 7ª Ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. 1ª Ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARDOSO, Cancionila Janzovski. **Busca e Movimento**: Linguagem, Educação do Educador e Outros Escritos. Antonio Carlos Máximo (org.) Rondonópolis – MT: Departamento de Educação, Campus Universitário de Rondonópolis/ UFMT, Ano III, Número 03, dez 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**: Trad. Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marcio e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita** – Formação de professores em curso: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de professores, 1995.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E.D.A. André – São Paulo: EPU, 1986.
- PONTES, Eglê Franchi. **Pedagogia da alfabetização: A oralidade e a escrita**. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Cadernos de Pesquisa, nº.52, p. 19-24, fev. 1985.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral/ Paul Thompson: tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.