

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

TAYANE REGINA BRENZAN

PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
PROPOSTAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MARINGÁ:
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

a

MARINGÁ

2022

TAYANE REGINA BRENZAN

PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
PROPOSTAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MARINGÁ:
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Rubiana Brasília Santa Bárbara.

MARINGÁ

2022

**PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO PROPOSTAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE
MARINGÁ: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

THEORETICAL-METHODOLOGICAL PRACTICES OF ALPHABETIZATION AND
LITERACY PROPOSED IN THE CURRICULUM OF MUNICIPAL EDUCATION OF
MARINGÁ: TRANSITION FROM CHILDHOOD EDUCATION TO THE EARLY
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Tayane Regina Brenzan¹
Prof^a Dra. Rubiana Brasilio Santa Bárbara²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar quais são as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento presentes no Currículo da Educação Municipal de Maringá na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza quantitativa. Foi utilizado como fundamentação teórica para a pesquisa os autores da Teoria Histórico-Cultural. Assim, ela está dividida em quatro partes: a primeira sobre a periodização do desenvolvimento da criança sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A segunda acerca do papel do gesto, desenho e linguagem na educação infantil. A terceira sobre a apropriação do sistema alfabético de escrita e leitura e produção de textos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a última sobre a análise do Currículo da Educação Municipal de Maringá. Os resultados apontam que o Currículo da Educação Municipal de Maringá traz práticas teórico-metodológicas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e também na Psicogênese da Língua Escrita. E, ainda, se ampara em documentos normativos a nível federal e estadual, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Referencial Curricular do Paraná (2018).

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Currículo da Educação Municipal de Maringá. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The following research aims to analyze what are the theoretical and methodological practices of literacy and literacy present in the Curriculum of the Municipal Education of Maringá in the transition from early childhood education to the early years of

¹ Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Professora do Departamento de Teoria e Prática (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

elementary school. This is a bibliographic and documental research, of a quantitative nature. The authors of the Cultural-Historical Theory were used as theoretical basis for the research. Thus, it is divided into four parts: the first about the periodization of child development from the perspective of Cultural-Historical Theory. The second about the role of gesture, drawing, and language in early childhood education. The third part is about the appropriation of the alphabetic writing system and the reading and production of texts in early childhood education and the first years of elementary school. The results indicate that the Curriculum of the Municipal Education of Maringá brings theoretical and methodological practices based on the Cultural-Historical Theory and also on the Psychogenesis of the Written Language. Moreover, it is supported by normative documents at the federal and state levels, such as the Common National Curricular Base (2018) and the Curriculum Reference of Paraná (2018).

Key Words: Cultural-Historical Theory. Curriculum of Municipal Education of Maringá. Alphabetization. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento tem início muito antes da criança entrar na escola, mas é na educação infantil que há a possibilidade de levar por meio do lúdico, das brincadeiras, dos desenhos, dos gestos o sentido e o significado dos registros escritos, o que fortalecerá as bases para a apropriação da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, como descrito por Soares (2020, p. 51),

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita [...], mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua.

Soares (2020) define a alfabetização como o processo de apropriação das técnicas de leitura e de escrita, que são o conhecimento da escrita alfabética e das regras de ortografia, habilidade motora ao manusear lápis e borracha e materiais de leitura como caderno, livro, revista, compreensão das convenções de escrita sendo elas leitura e escrita da parte superior para a inferior e da esquerda para a direita da folha, etc. Já o letramento, a autora define como a capacidade do uso social da leitura e da escrita, como para informações, ampliação do conhecimento, orientação e direcionamento, interpretação e produção de textos, etc.

A alfabetização e o letramento podem ser ensinados simultaneamente, enquanto a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, pode desenvolver atividades

de leitura e produção de textos reais, compreendendo que algumas vezes a técnica da apropriação do sistema de escrita estará mais evidente do que a estrutura e a compreensão do texto, mas à medida que a criança internaliza o conhecimento das letras e do alfabeto ela libera seu pensamento para outras situações importantes no processo da aprendizagem da língua escrita

A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental é o momento em que as atividades lúdicas não deixam de existir, mas há mudanças significativas ligadas as atividades de estudo: aulas separadas por conteúdos, atividades individuais com registro em caderno, atividades em livros didáticos e avaliações, ou seja, um cenário totalmente diferente do que ele estava acostumado (SFORNI, 2020).

Isto posto, tem-se como objetivo geral analisar quais são as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento presentes no Currículo da Educação Municipal de Maringá na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. E, como objetivos específicos: 1) compreender o desenvolvimento da criança na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental pela Teoria Histórico-Cultural, ou seja, o foco será de 4 a 6 anos; 2) refletir sobre os gestos, os desenhos, a linguagem como elementos importantes na educação infantil; 3) apresentar a apropriação do sistema alfabético de escrita e leitura e produção de textos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e 4) analisar as propostas teórico-metodológicas para a alfabetização e o letramento no Currículo da Educação Municipal de Maringá.

Para chegar aos objetivos propostos tem-se a seguinte questão norteadora: Quais são as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento propostas no Currículo da Educação Municipal de Maringá na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental?

Para compreensão do ensino da língua escrita nesta transição, a pesquisa terá como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, que segundo Rego (1995) tem como base o Materialismo Histórico-Dialético criado por Marx e Engels. É uma teoria idealizada por Vigotski³, que amplia a esfera da ciência psicológica da sua época. Também terá como base a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev, esta teoria

³ A autora adotou a grafia Vigotski, com o objetivo de padronizar a escrita, exceto em casos de citações diretas.

“acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico” (REGO, 1995, p. 99). Os conceitos da Teoria Histórico-Cultural auxiliarão a compreender o domínio da memória, as funções psíquicas superiores e as zonas de desenvolvimento real e potencial.

O Currículo da Educação Municipal de Maringá apresenta a fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, em consonância com a BNCC, definidos pelas esferas representativas e pertencentes à rede de ensino. O documento tem o objetivo de “garantir a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, garantindo o direito de todos à educação” (MARINGÁ, 2020, p. 18).

A hipótese é que no currículo seja considerado os elementos fundamentais propostos pela Teoria Histórico-Cultural na educação infantil tais como: os gestos, o desenho, a linguagem, a relação com o outro, as atividades guia: comunicação emocional direta, objetual manipulatória e os jogos de papéis que fortaleça a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

O despertar para o desenvolvimento do tema alfabetização e letramento, juntamente com a transição da educação infantil para os anos iniciais, surgiu durante um trabalho como estagiária, por aproximadamente dois anos, em uma escola municipal de Maringá-PR. Onde a acadêmica atuava, principalmente, em salas de aula de primeiro ano, acompanhando os alunos passando por essa transição da educação infantil para o ensino fundamental e desenvolvendo a leitura e a escrita, era uma evolução nítida. Durante o horário do sono dos alunos, ela e a professora regente, observavam as sondagens dos alunos para identificar o nível de escrita e discutiam sobre o desenvolvimento das crianças.

Outro fator que impulsionou a pesquisa, foram as três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, cursadas pela pesquisadora no decorrer do 2º e 3º ano do curso de pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Estas, além de proporcionar experiências e conhecimentos, provocou interesse a essa área.

Quanto a organização da pesquisa, ela divide-se em quatro partes: sendo a primeira sobre a periodização do desenvolvimento da criança sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A segunda aponta sobre o papel dos gestos, dos desenhos

e da linguagem na educação infantil. A terceira aborda sobre a apropriação do sistema alfabético de escrita e leitura e produção de textos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E, a última se trata da análise do Currículo da Educação Municipal de Maringá.

2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO, SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No momento subsecutivo ao nascimento, a criança não apresenta comportamentos semelhantes aos dos adultos, mas sim reflexos elementares não-condicionados e condicionados. Os reflexos elementares não-condicionados que vão garantir sua sobrevivência e futuramente, vão auxiliar no desenvolvimento dos reflexos elementares condicionados, que são mecanismos que garantem o contato da criança com o meio externo (MUKHINA, 1996). Este contato com o mundo externo, com o meio social, a interação com o outro possibilita que a criança desenvolva as funções psicológicas superiores, que são as ações conscientes, atenção voluntária, pensamento abstrato e comportamento intencional (RIBEIRO; SILVA; CORDEIRO, 2011). Desta forma, consegue atingir os períodos de desenvolvimento psíquicos, também chamados de estágios de desenvolvimento.

O estudo do desenvolvimento da criança pela Teoria Histórico-Cultural traz a periodização marcada por estágios em que há atividades-guia. Em cada estágio há uma atividade-guia mais evidente e conforme o desenvolvimento essa atividade abre espaço para o estágio seguinte, entendendo que não há uma ruptura, mas novas situações evidenciam novas atividades-guia ou ainda principais. Estes períodos de desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê (até 1 ano), atividade objetual manipulatória (2 a 3 anos), jogo de papéis (4 a 6 anos), atividade de estudo (7 a 10 anos), comunicação íntima pessoal (11 a 14 anos) e atividade profissional/estudo (15 a 17 anos) (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Cabe ressaltar que, embora haja uma idade aproximada para cada período, eles não são definidos por essa idade, já que o psíquico da criança pode percorrer diferentes caminhos, de acordo com o meio social, cultural e momento histórico em que ela está inserida. É nesse sentido que Pasqualini e Eidt (2016, p. 102) afirmam que “fica claro que não é a idade cronológica da criança que determina o período do

desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado”.

Deste modo, o que define a transição de período em que a criança se encontra, é a atividade-guia, este termo pode ser encontrado também como atividade principal ou dominante, trata-se de uma forma em que a criança se relaciona com o mundo externo. Para a Teoria Histórico-Cultural, ela é essencial para explicar o psiquismo. Segundo Leontiev (2010, p. 122), podemos definir a atividade principal como:

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A transição para um novo período de desenvolvimento ocorre quando há a superação de uma atividade-guia, aquela deixa de ter sentido para a criança e ela sente a necessidade de iniciar uma nova atividade. Como explica Pasqualini e Eidt (2016, p. 104)

A transição a um novo período é, portanto, marcada pela mudança na atividade dominante, que expressa – ao mesmo tempo em que produz – um salto qualitativo na consciência da criança, engendrando uma mudança qualitativa na sua relação com a realidade.

As autoras supracitadas, colocam que no interior de cada período de desenvolvimento há pequenas mudanças, que vão se processando aos poucos e quando se acumulam, ocorre um salto qualitativo. Assim, caracteriza-se como um período crítico do desenvolvimento, pois ocorrem grandes mudanças em pouco tempo, além de reestruturar o psiquismo daquele indivíduo, que passa a se relacionar com a realidade de outro modo. Por isso, é chamado de períodos de desenvolvimentos e não etapas, pois etapas só se iniciam quando outra acaba, enquanto o período pode iniciar durante o andamento de outro (PASQUALINI; EIDT (2016).

A reestruturação do psiquismo é uma ideia fundamental para a Teoria Histórico-Cultural, já que comprova que as mudanças comportamentais da criança entre um estágio e outro, estão intrinsecamente ligadas ao psiquismo.

Como já visto, o primeiro estágio é a comunicação emocional do bebê, esta atividade guia inicia-se já nas primeiras semanas de vida da criança. Como afirma Saccomani (2019), ela apresenta o complexo de animação, ou seja, fixa o olhar, sorri, se agita mexendo os braços e pernas quando vê ou ouve o adulto, neste momento, é

a forma que ela encontra de representar suas emoções. Até os cinco meses, ela desenvolve a etapa pré-linguística, na qual ela se expressa por meio de ruídos e balbucios. Por volta dos seis meses, a mesma utiliza a repetição para se expressar, então ela imita os gestos e sons que os adultos realizam. A partir desse período, ela se apropria das pseudopalavras, que são algumas sílabas das palavras que são utilizadas como forma de comunicação.

Por volta de um ano, a criança começa a sentir a necessidade da comunicação verbal e da pronúncia das palavras, a linguagem continua em desenvolvimento, já que o período sensível para apropriação da mesma de é um a três anos (MUKHINA, 1996).

Por isso, passa a ser a peça central para o desenvolvimento da atividade objetal manipulatória, “na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças” (FACCI, 2004, p. 68). Nesta mesma reflexão Mukhina (1996, p. 124) afirma que o momento em que a criança busca ajuda do adulto devido ao interesse pelo objeto, é um fundamental estímulo para que ela se aproprie da linguagem.

Dentre os períodos de desenvolvimento, focaremos nos dois próximos, respectivamente: os jogos de papéis e a atividade de estudo. A atividade guiada pelos jogos de papéis ocorre durante a infância, na idade pré-escolar, ou seja, entre quatro e seis anos, salientando que a idade é um parâmetro relativo e não é levada em consideração para definir o estágio em que o indivíduo se encontra, conforme postula a Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Leontiev (2010), a brincadeira e os jogos deixam de ser uma operação secundária e passa a ser a atividade-guia deste período.

Por meio dessa atividade, a criança, utilizando objetos acessíveis a ela, consegue reproduzir as ações realizadas pelos adultos que ela não pode realizar como dirigir um carro, pilotar um avião, cozinhar, etc. Neste sentido, o autor (op. cit.) expressa que

a criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 2010, p. 121).

Neste período, a criança sente a necessidade de agir do mesmo modo que o adulto, portanto, a atividade principal juntamente com a imaginação, conseguem suprir essa necessidade. O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança é

que ela deve seguir regras e instruções para que consiga desempenhá-la. Para além, Vigotski (2007) afirma que quando subordinada às regras, a criança deve controlar seus impulsos imediatos, desenvolvendo seu autocontrole.

Além disso, Ribeiro Silva e Carneiro (2011) explicam que também por meio da brincadeira a criança se desenvolve, internalizando conceitos de determinado meio social e transformando suas funções psíquicas, como a memória, a atenção, a percepção, a linguagem, etc. Para isso, Saccomani (2019), afirma que é necessário a intervenção do professor, que após uma observação avaliativa, pode entrar na brincadeira, interpretar um personagem, sugerir outros temas, servindo de modelo aos alunos.

Este período de desenvolvimento tem relação direta com a esfera afetivo-emocional, predominantemente com o sistema de relações criança-adulto social, onde ocorre “a formação de necessidades e motivos a partir da apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108). Concordamos com as autoras, quando elas afirmam que o desenvolvimento psíquico como um processo histórico-cultural é determinado pela relação criança-sociedade.

O estágio no qual a atividade principal é o estudo, ocorre na idade escolar, entre seis e dez anos. Para Facci (2004), este período representa grandes mudanças para a criança, ela começa a cumprir deveres e realizar tarefas, e pela primeira vez sente que está executando atividades importantes. Agora, a conversa com seus familiares está relacionada ao estudo, sobre como ela está na escola, como estão os estudos, sobre as notas, além disso, ela passa a ter um tempo específico para estudar, no qual ela não pode ser atrapalhada. Deste modo, Asbahr (2016) afirma que a criança passa a ser vista como um sujeito com personalidade integral e não como a junção de pequenas e isoladas capacidades. Durante esse período, a escola deve propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento científico, isso porque o estudo se caracteriza como

aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família (ELKONIN, 1987, p.119 apud ASBAHR, 2016, p. 96).

Este período de desenvolvimento tem relação direta com a esfera intelectual-cognitivo, predominantemente com o sistema de relações criança-objeto social, onde ocorre “por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos.” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108).

Diferente do estágio anterior, na atividade de comunicação íntima pessoal, as mudanças ocorrem no indivíduo com relação ao adulto, eles começam a questionar as exigências impostas, o comportamento, as qualidades e os conhecimentos. Devido a esses questionamentos, os adolescentes criam seu próprio ponto de vista do mundo, por meio da comunicação íntima pessoal com outros adolescentes. É o período em que eles constituem seus verdadeiros conceitos, por isso, a atividade de estudo segue sendo importante (FACCI, 2004).

Segundo a autora (op. cit.), o comportamento da idade anterior, dá surgimento a atividade profissional/estudo, aqui, a atividade de estudo serve como base para orientação e preparação para a vida profissional. E, ela se encerra quando o mesmo entra para o mercado de trabalho e passa a ocupar um novo espaço social.

Exposto sobre a periodização do desenvolvimento da criança, abordaremos a seguir acerca dos elementos de comunicação e expressão essenciais para este processo: os gestos, os desenhos e a linguagem.

3 O PAPEL DOS GESTOS, DO DESENHO E DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem, o desenho e os gestos são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, visto que são formas de comunicação e expressão. A primeira forma de comunicação é desempenhada durante a vida do bebê que utiliza gestos, choros e movimentos para se comunicar, já que ainda não se apropriou da comunicação por meio da linguagem. Devido à dependência ao adulto, o bebê precisa manter essa ligação, que segundo Vigotski (2006, p. 286 apud FACCI, 2004, p. 68), “[...] é uma comunicação sem palavras, muitas vezes, silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar”. Esta forma de comunicação é utilizada para que o bebê consiga demonstrar seus sentimentos (choro, risada, sorriso) ou para satisfazer seus desejos (resmungos, gestos e movimentos), porém, conforme vai se desenvolvendo essa comunicação por meio de balbucios e gestos deixa de ser

suficiente, fazendo com que a criança busque novas formas de linguagem na relação com o outro (MUKHINA, 1996, p.124). Ainda neste sentido, a autora observa que as crianças que têm pouco contato com os adultos, tendem a ter um atraso no desenvolvimento da linguagem, bem como aquelas que tem seus desejos atendidos diante de pequenos gestos, sem estímulos de linguagem.

Na teoria Vigotskiana, os pais, professores e adultos próximos à criança, devem desempenhar o papel de mediador, auxiliando o aluno a descobrir que a linguagem é fundamental para se relacionar com o mundo e para expressar seus objetivos, para isso, o mediador deve falar o nome do objeto e estimulá-la a repetir quando ela apontar para ele. “A fala pré-intelectual (choros, gestos) torna-se fala intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento que antes era transforma-se em verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem” (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2011, p. 401)

Conforme as autoras (op. cit.), a linguagem é o instrumento de mediação entre o eu e o outro, desenvolvida por meio da interação social, ou seja, da linguagem ela consegue interagir no ambiente em que está inserida.

Além da função de se comunicar com as pessoas ao seu redor, a linguagem também é utilizada pela criança para nomear os objetos e identificar suas ações, logo, consegue compreender que aquele objeto em que sentamos é uma cadeira, aquele objeto que assistimos é uma televisão, entre outros Saccomani (2019, p. 13) afirma que

as transformações na percepção estão ligadas ao desenvolvimento da linguagem e dos significados das palavras, uma vez que a aquisição da linguagem promove uma reorganização na percepção e em sua estrutura graças à generalização, analisando o percebido e categorizando-o.

Na idade pré-escolar, é o período em que a criança se apropria com mais facilidade as palavras, não só os substantivos, como também os verbos, pronomes e adjetivos. No mesmo sentido, a autora supracitada, destaca que

o trabalho pedagógico deve ter como objetivo favorecer a compreensão e uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais, tendo em vista a correta articulação dos sons constitutivos das palavras, a ampliação do vocabulário, a ordenação e articulação das palavras nas orações (SACOMANNI, 2019, p. 16).

Ainda na idade pré-escolar, de acordo com Mukhina (1996), a criança realiza o desenho como atividade acessória e como forma de expressão. O autor exemplifica a forma na qual a criança se expressa pelo desenho:

O desenho infantil reflete claramente a atitude da criança em relação ao que a cerca. O ambiente influi na escolha do tema e no modo de execução, particularmente na maneira de colorir os objetos e personagens (é frequente que as crianças pintem de preto os homens e animais "maus") (MUKHINA, 1996, p. 23).

No início, a criança desenha por meio de rabiscos e garatujas, não se preocupa em representar o objeto tal como ele é, nem ao menos seus detalhes, ela desenha apenas o que lhe parece importante. Neste sentido, Vigotski (2007, p. 135) afirma que "as crianças não se preocupam com a representação; elas são muito mais simbolistas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações superficiais". Ele ainda complementa que as crianças não desenharam o que elas veem e sim o que elas conhecem.

Neste momento, ela fica insatisfeita quando é corrigida ou orientada pelo adulto a aprimorar o desenho, já que o processo de desenhar está relacionado com o jogo, portanto, possui, para a criança, um caráter lúdico. Por isso, o interesse está voltado a ação de desenhar e não ao resultado.

Para Mukhina (1996), apenas as crianças pré-escolar na idade mediana que focam seu interesse no resultado do desenho, visto que essa atividade não está mais relacionada com o jogo, já está relacionada com o estudo. É nesse sentido que ela afirma que "a criança passa do desenho das imagens gráficas difusas, que aparecem como signos de grupos semelhantes de objetos, à representação de objetos reais e concretos" (MUKHINA, 1996, p. 173).

Para tanto, além desses três elementos serem fundamentais formas de comunicação e expressão, são ações que impulsionam os estágios de desenvolvimento e o desenvolvimento psíquico. Cada uma delas desenvolve uma área específica do psíquico da criança.

Em síntese, os gestos, os desenhos e a linguagem são estágios fundamentais preparatórios para a compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita e leitura e consciência fonêmica, que veremos a seguir.

4 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vigotski e Luria, com base na Teoria Histórico-Cultural, utilizaram o método instrumental em seus estudos, que permite a análise do desenvolvimento infantil a partir do ponto de vista histórico. O estudo tinha o propósito de “compreender o desenvolvimento de uma determinada função desde o seu surgimento, estudando o desenvolvimento natural e escolar como processo único” (DORNFELD; REYES, 2008).

Cabe ressaltar, antes de abordar sobre o desenvolvimento da escrita da criança para Luria, acerca dos níveis de desenvolvimento formulados por Vigotski: o real e o potencial. Rego (1995) esclarece que o nível de desenvolvimento real se refere aquelas capacidades e conhecimentos que a criança é capaz de realizar sozinho, de forma autônoma. Trata-se também de processos mentais estabelecidos e ciclos de desenvolvimentos já concluídos. Enquanto o nível de desenvolvimento potencial se refere a tarefas e atividades que a criança só é capaz de realizar com a ajuda de outros, podendo ser os pais, professores, irmãos. A distância entre esses dois níveis, é chamada por Vigotski de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, são aquelas funções que ainda estão sendo amadurecidas.

Posto isto, Vigotski e Luria acreditavam que a escola deveria compreender o nível de desenvolvimento real da criança em relação à escrita alfabética, para que fosse possível avançar em direção a sua zona de desenvolvimento potencial. Neste sentido, eles “buscaram compreender a concepção sobre a língua escrita que as crianças teriam em seu desenvolvimento real, [...] o que denominaram de a *pré-história da linguagem escrita*” (SOARES, 2020 p. 54).

Em seus estudos eles identificaram que o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita ocorre muito antes do momento em que a criança se encontra no ambiente escolar com lápis e papel na mão e com o objetivo de escrever letras. O primeiro estágio ocorre entre três a cinco anos, ressaltando que a idade não é determinante, visto que ela varia de acordo com o desenvolvimento cultural da criança, ela vê a escrita como uma brincadeira e não como um instrumento de comunicação e expressão. Neste momento, a escrita ocorre de forma intuitiva, como uma imitação do gesto dos adultos, sem significado e nem como um meio de recordação. Quando

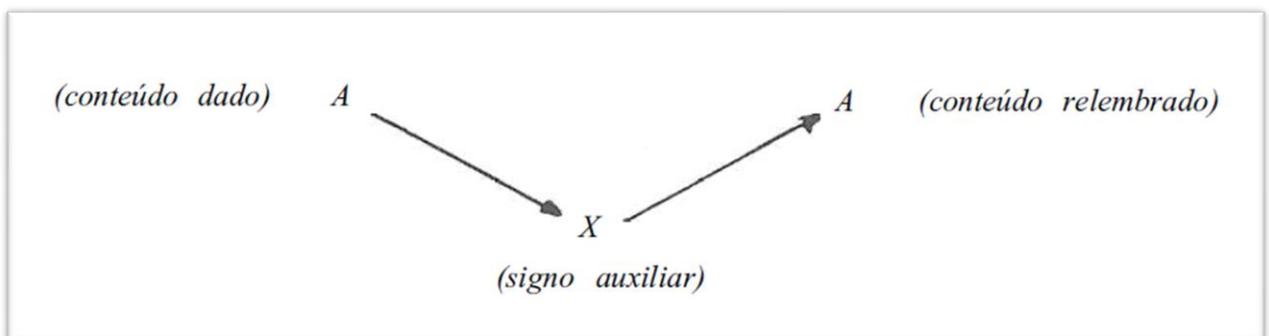
ditado uma palavra ou frase para a criança, ela realiza rabiscos em forma de linhas ou 'zigue-zagues' que não a ajudam lembrar da palavra ditada, inclusive a atrapalha, isso porque não tem relação com o que tinha que ser escrito, não é instrumental. Assim como Luria (2010, p. 154) aponta:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do "escrever" para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança.

O autor segue falando sobre o segundo estágio, que ocorre por volta dos três a quatro anos, denominado escrita gráfica não diferenciada, as inscrições não são diferenciadas, mas possuem relação funcional com a escrita. Embora o signo escrito não represente significado algum, a criança escreve com o objetivo de lembrar a frase ou palavra ditada. Para Luria (2010, p 158), "este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança". Por se tratar de uma escrita não diferenciada, ela é variável, por isso, uma vez utilizada, a criança pode esquecer e utilizar novamente o mesmo rabisco para outra ideia.

O próximo passo da criança, por volta dos quatro a cinco anos, é diferenciar este signo, de modo com que ele expresse o significado desejado. Portanto, o terceiro estágio é a escrita gráfica diferenciada, que se caracteriza como mnemônica, ou seja, a partir da sua escrita ela consegue lembrar o que foi ditado. Luria (2010) exemplifica essa característica por meio da fórmula abaixo:

Figura 1 – signo auxiliar



LURIA (2010, p. 160)

A fórmula é uma expressão da estrutura do processo de diferenciação, o autor a explica que "um certo conteúdo A é escrito com o símbolo X. Quando um leitor olha para esse símbolo, ele imediatamente pensa no conteúdo A. O símbolo X é um

expediente instrumental que dirige a atenção do leitor para o conteúdo escrito” (LURIA, 2010, p. 160). Com isso, transforma-se de um signo-estímulo para um signo-símbolo. Os desenhos adquirem traços mais definidos, cores, formas e tamanhos, deixando de ser uma simples representação e passa a ser um instrumento novo de escrita.

No estágio da escrita pictográfica, que decorre por volta dos cinco e seis anos, a criança abre espaço para a escrita alfabética simbólica, embora ainda seja feita por desenhos. O desenho que inicialmente era visto pela criança como brincadeira, incorpora um meio de registro, que graficamente reflete o conteúdo que deve ser anotado. Contudo, esse objeto a ser retratado pode ser substituído por parte dele ou apenas seu contorno, assim como exemplifica o autor supracitado:

O sujeito tem dificuldade em representar pictograficamente a sentença “Há muitas estrelas no céu”, e cria sua única forma própria de contornar o problema; ele não desenha a figura que lhe foi dada, mas retrata uma situação global na qual vê estrelas. Retrata o céu, a janela através da qual vê as estrelas, etc.

Ainda sobre a pré-história da escrita, há o último estágio a ser atingido pela criança: a escrita simbólica, que inicia aos seis / sete anos e leva um longo período para que ela conclua, efetivamente. É o primeiro momento em que a criança é capaz de ler e escrever, sem o uso de desenhos ou signos, mas sim por letras. Neste sentido, Luria (2010, p. 181) explicita que “a criança começa a aprender a ler. Conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares”. Inicialmente, ela compreende que pode utilizar as letras para escrever, porém, ainda não consegue realizar, conforme o professor auxilia na zona de desenvolvimento proximal, ela vai se apropriando do sistema alfabético de escrita.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky tratam sobre os níveis de desenvolvimento da escrita na criança no final dos anos de 1970, com a construção da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita:

um modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos) que conduzem a criança, ao longo de seu desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras (SOARES, 2020, p. 55).

Antes de iniciar a exposição acerca dos níveis da psicogênese, é relevante compreender os conceitos de significado e significante. O sistema de escrita pode

representar tanto o significante, quanto o significado da palavra. O significado é o conceito, a ideia que a palavra apresenta, por exemplo, a palavra cachorro, representaria o animal cachorro e não a cadeia de som da palavra. Um exemplo de sistema que representa o significado, são as placas de trânsito, não há significante nelas, salvo exceções, apenas imagens que representam seu significado.

Enquanto o significante é a cadeia de sons da palavra que representa um conceito ou ideia, o foco aqui está no fonema e no grafema e não no que a palavra se refere, está intrinsecamente ligado ao alfabeto. É por meio deste último sistema que a criança se alfabetiza, pois, como afirma Soares (2020, p. 43) “[...] a criança se apropria do sistema de escrita alfabético: um sistema que representa o significante das palavras, não o significado [...]”.

Camargo e Zanlorenzi (2019, p. 101) explicitam que Emilia Ferreiro seguiu os estudos de Jean Piaget, seu orientador, sobre epistemologia genética, pesquisando sobre o tema da escrita, que não havia sido desenvolvido até então. Junto com Ana Teberosky elaboraram a obra “*Sistemas de Escritura em El desatolo Del Niño*” em 1979, traduzido ao português como Psicogênese da Língua Escrita. Utilizaram o método clínico ou método de exploração crítica desenvolvido por Piaget, que consistia em “um diálogo com a criança de forma sistemática a fim de aprender a sequência dos seus pensamentos com base em suas respostas ou no que elas fazem do que foi proposto pelo experimentador” (DORNFELD; REYES, 2008, p. 17).

Neste estudo elas identificaram, os seguintes níveis: Pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Dentre eles cabem as seguintes subdivisões pontuadas por Ferreiro (2010, p. 22):

- Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

No nível pré-silábico, a criança ainda não estabeleceu relações entre a escrita e as letras, portanto, se encontra na fase icônica, acredita que é possível escrever por meio de desenhos, rabiscos e garatujas. Ferreiro (2010) destaca que ao desenhar na fase icônica, as formas do grafismo são importantes, já que reproduzem a forma do objeto. Quando solicitada a escrever bola, por exemplo, desenha uma bola ou até mesmo, desenha rabiscos, na tentativa de imitar a escrita. Soares (2020), explica que

ela ainda notou que a escrita se faz por meio de sinais gráficos, ou seja, as letras, por isso é necessário que o professor utilize recursos no ambiente escolar que possa propiciar a convivência dessa criança com a escrita, como, fichas com nome dos alunos, dos objetos da sala (porta, ventilador, quadro, mesa) e dos materiais de uso coletivo (tesoura, régua, cola), alfabeto móvel e fixo na parede, acesso à livros, revistas, etc.

Ainda neste nível, a autora acima citada destaca que há a fase silábica (escrita com letras ou fase não icônica), marcada pelo início da utilização de letras ou traços semelhantes às letras na escrita. Inicialmente, é escrita por letras desenhadas com insegurança e com diferentes tamanhos, sem espaços entre as palavras, sem qualquer linearidade, utiliza um repertório pequeno de letras e ainda não relaciona a quantidade de sílabas com a quantidade de letras. Conforme, vai se familiarizando com a escrita, ela desenvolve essas características, amplia o repertório de letras, dá o espaçamento entre as palavras, escreve as letras com mais precisão, percebe que a escrita deve acompanhar a linha e que ela tem uma direção, sendo de cima para baixo e da esquerda para a direita (SOARES, 2020).

Contudo, no nível pré-silábico, em ambas as fases, pode se dizer que a escrita é arbitrária, visto que o grafema não tem relação nenhuma com o fonema. Para auxiliar o aluno neste quesito, é relevante propor atividades que chamem a atenção aos sons da palavra e não ao significado, as rimas (semelhança entre as sílabas finais) e aliterações (semelhança entre as sílabas iniciais) são ótimos elementos (SOARES, 2020).

Durante o processo de apropriação da escrita, a criança deve desenvolver a consciência fonológica, composta pelas consciências lexical, silábica e a fonêmica. Neste primeiro momento, a consciência lexical que está em desenvolvimento, é quando “a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significado e o significante” (SOARES, 2020, p. 78). A criança possui dificuldades nessa diferenciação entre significado e significante, o que pode ser notado no realismo nominal, quando ela relaciona nomes grandes com coisas grandes e nome pequeno com coisas pequenas, ou seja, “os nomes dos objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras do que os objetos pequenos” (FERREIRO, 1990). Por exemplo, a palavra leão ela escreve utilizando muitas letras por ser um animal grande e ratinho ela escreve utilizando

poucas letras por ser um animal pequeno. Neste caso, a palavra está relacionada, para ela, ao significado e não ao significante.

A consciência silábica é revelada quando a criança compreende que a palavra é segmentada por sílabas e estas são representadas por uma letra. Inicialmente, essa representação da sílaba é feita por qualquer letra, sem relação nenhuma com o fonema, portanto, “é uma escrita silábica sem valor sonoro” (SOARES, 2020, p. 87). Ela ainda não chegou à compreensão de que as letras representam o som da fala, por isso não dão valor sonoro a sílaba. No entanto, é relevante seguir com as atividades de aliterações e rimas, podendo propor também atividades com parlendas, cantigas de roda e poemas, assim como sugere a autora supracitada. Ela cria formas para buscar a diferenciação entre as escritas, como explorar critérios que lhe permitem:

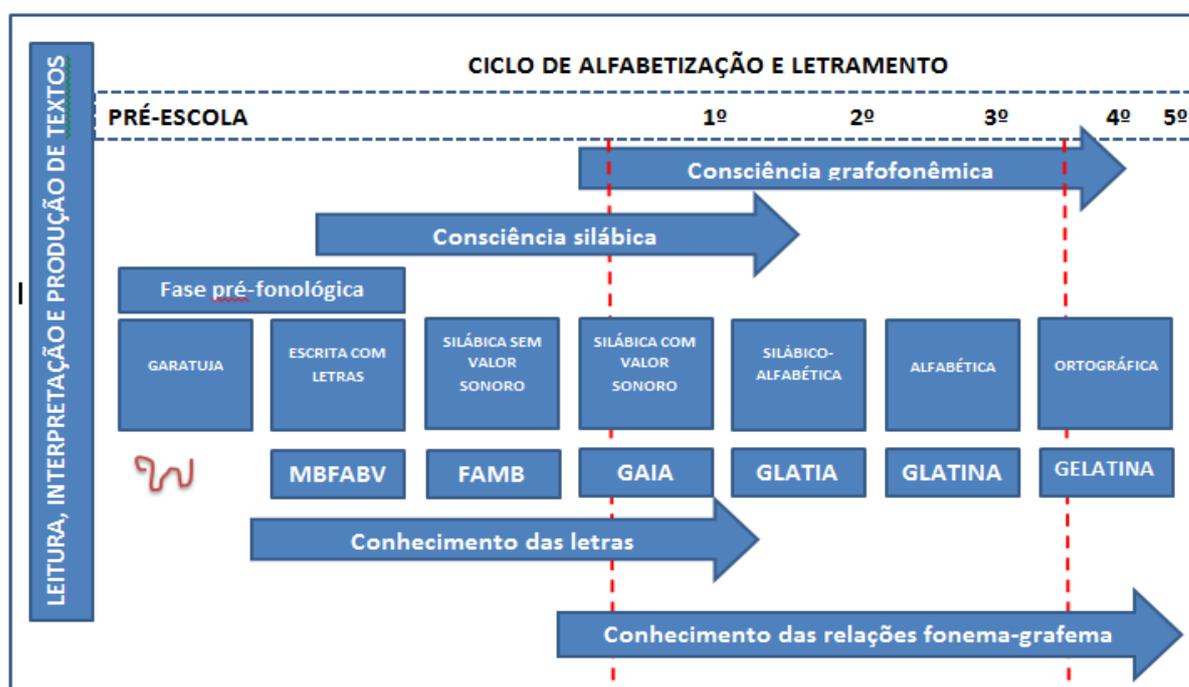
Variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes) e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade) (FERREIRO, 2010, p. 23)

O nível seguinte é a escrita silábica com valor sonoro, no qual a consciência fonêmica começa a ser desenvolvida na criança, isso porque embora ela ainda escolha uma letra para cada sílaba, essa escolha não ocorre de modo aleatório, agora ela escolhe uma letra que represente o som da sílaba. “O que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes” (FERREIRO, 2010, p. 28). Por exemplo, se ela deseja escrever TOMATE, ela provavelmente escreverá OAE, as letras escolhidas, muitas vezes, serão vogais, já que são o núcleo da sílaba e com maior destaque de som, mas conforme vai avançando na fonetização, o aluno arrisca colocar consoantes, escrevendo OAT, se orientando pelo nome da letra e não apenas pelo som da vogal. Apesar de escreverem as palavras utilizando letras com valor sonoro para representar a sílaba, as crianças ainda não conseguem ler o que escreveram sem olhar para a imagem (SOARES, 2020).

Soares (2020) explicita que na transição entre os níveis: escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, encontra-se o nível silábico-alfabético. Um nível marcado por avanços, tanto qualitativo, como quantitativo, visto que a criança nota que o som da sílaba pode possuir mais de um fonema e faz o uso de mais letras por sílaba. Aqui, a criança já se apropriou que a fala se constitui em cadeias sonoras, que

podem ser visualizadas por meio da escrita, segmentadas em palavras e estas em sílabas que possuem fonemas que são representados por letras. Apesar de toda essa compreensão, ela ainda não é alfabética, pois, possui dúvidas sobre a letra que corresponde ao fonema, por exemplo, a palavra JACARÉ, foi escrita BACAE. A criança exemplificada, apresenta ter dúvida na letra correspondente, quando escreve a letra B e não J.

Figura 2 – Ciclo de alfabetização e letramento



SOARES (2020, p. 137)

Como a figura 2 evidencia, Soares (2020) apresenta uma síntese da representação da coexistência e correlação entre a conceitualização da escrita pela criança. Assim, a criança evolui para a escrita alfabética quando compreende toda a consciência grafofonêmica, embora ainda cometa erros na escrita, são erros ortográficos e não fonêmicos. Esses erros ocorrem, por exemplo, entre consoantes surdas e sonoras, TENTISTA=DENTISTA, ela confunde a letra na hora da escrita por ter ponto de articulação semelhante. Outro exemplo comum de erro ocorre no dígrafo LH, MILIO=MILHO, ela faz a troca das letras, já que o fonema é semelhante com o LI, mas deve ser representado por LH. São erros ortográficos que a criança desenvolve conforme vai utilizando-as frequentemente (SOARES, 2020).

Entendido os níveis de escrita em relação aos períodos de desenvolvimento da criança levando em consideração as atividades-guias, analisa-se as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento presentes no Currículo da Educação Municipal de Maringá na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

5 AS PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PRESENTES NO CURRÍCULO DE MARINGÁ

O currículo da Educação Municipal de Maringá foi reelaborado em março de 2019, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular– BNCC (2018), o processo ocorreu de forma democrática, colaborativa, participativa e coletiva, contando com a colaboração e apoio de todas as esferas representativas e pertencentes à rede municipal de ensino. Ele tem o objetivo de “garantir a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, garantindo o direito de todos à educação” (MARINGÁ, 2020, p. 18).

Os autores se fundamentam na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) para a elaboração do currículo, para definir os objetivos de cada etapa, a metodologia e a forma de avaliação dos conteúdos curriculares, com o objetivo de uniformizar a grade curricular com a de outros locais. Além disso, tem como base teórica os fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, nos fundamentos psicológicos da Teoria histórico-Cultural e nos fundamentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica. E, ressaltam que, apesar dessas bases terem diferentes objetos de estudo, elas estão em concordância no modo de compreender os seres humanos e a sociedade.

Desta forma, serão evidenciadas as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento propostas no Currículo da Educação Municipal de Maringá.

Iniciando pela educação infantil, a primeira contribuição da Teoria Histórico-cultural adotada no currículo é a periodização do desenvolvimento infantil. No documento, é abordado sobre cada uma das fases e suas características, atividades-guia, as crises, entre outros. Para que o professor possa pensar sua prática considerando esses períodos, ele

precisa conhecer os períodos do desenvolvimento psíquico, tendo clareza de que tais períodos não são universais para todas as crianças e que sua mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é que possibilitará a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento (MARINGÁ, 2020, p. 60).

Em diversos pontos do currículo, é possível notar a relevância dada aos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski, estas são abordadas no sentido de guiar o papel do professor. Neste sentido, os autores explicitam que o planejamento da prática pedagógica na educação infantil deve estar em concordância com o referencial teórico utilizado e de acordo com o nível de desenvolvimento atual da criança, para que ela possa avançar para o próximo nível. Além disso, os autores (MARINGÁ, 2020) explicitam que a escola deve assumir o papel de mediadora, bem como o professor, que deve agir auxiliando as crianças, para que elas consigam fazer sozinhas (nível de desenvolvimento real), aquilo que necessita de ajuda (nível de desenvolvimento proximal), ou seja, mediar o aluno em sua zona de desenvolvimento potencial.

A psicologia histórico-cultural nos ensina que o desenvolvimento das funções psíquicas encontra-se na dependência dos processos concretos nos quais estão envolvidas, ou seja, da atividade da criança. Isso significa dizer que as funções se desenvolvem “funcionando”, e o que as coloca para funcionar é justamente a atividade. Daí a importância de planejarmos tão cuidadosamente as atividades que propomos às nossas crianças! (PASQUALINI, 2019, p. 70 apud MARINGÁ, 2020, p. 83)

Como já visto no item três desta pesquisa, os gestos, os desenhos e a linguagem são bases para a apropriação da língua escrita, isso porque são elementos preparatórios para o desenvolvimento da criança. No currículo, é notório o destaque dado a esses elementos e sua relação com a escrita, o descrevendo como importante para iniciar a trajetória da alfabetização e do letramento, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Base Curricular Comum Nacional e seus campos de experiência.

O currículo (MARINGÁ, 2020) aborda que os gestos, inicialmente, podem ser notados quando o bebê começa a sorrir quando ouve a voz do adulto, quando começa a emissão de sons e movimentação dos membros, balbucios, entre outros. Em função disso, é importante que o professor observe essas expressões emocionais do bebê, incentivando a comunicação por meio do diálogo com ela, visto que ele é o mediador do contato do bebê com o mundo. Ressaltando a ideia já citada de Luria (2010) que a escrita da criança começa antes da primeira vez que um lápis é colocado em sua mão, os autores afirmam que

para compreender a linguagem escrita é necessário conhecer as primeiras manifestações de linguagem da criança, como o gesto de apontar, que primitivamente contém a futura escrita da criança, da mesma forma que o primeiro gesto escrito é representado pelas garatujas (MARINGÁ, 2020, p. 77).

Assim como os gestos, os desenhos também se transformam em signos, inicialmente surgem apenas como gestos manuais e com o tempo vão passando a representar o que a criança conhece, sem muita preocupação com a representação da realidade. Ela deixa de desenhar rabiscos e começa a utilizar grafias que representam algo, deste modo, percebe que além dos objetos, ela pode também desenhar a fala, este passo da criança marca o início da apropriação dos signos da escrita (MARINGÁ, 2020, p. 78). Pode-se perceber o destaque que os autores dão a esses elementos quando afirmam que

[...] o trabalho pedagógico voltado à criança, deve oportunizar a criação, as produções artísticas e culturais, de modo individual ou coletivo, fazendo uso de sons, gestos, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de materiais variados e de recursos tecnológicos (MARINGÁ, 2020, p. 73).

Com relação à linguagem, é abordado no documento que ocorre por meio da relação criança-adulto desde a vida intrauterina, já que mesmo dentro do útero ela pode ouvir as pessoas e sons externos e ter seu primeiro contato com a língua e conforme vai se desenvolvendo se apropria dessa linguagem de forma gradativa. É a partir dela que a criança dá início ao desenvolvimento da oralidade e da escrita, diante disso, “é essencial que os profissionais tenham o conhecimento de como se dá esse processo, para que sua atuação favoreça a aquisição da linguagem oral, visando o desenvolvimento das máximas potencialidades linguísticas e comunicativas” (MARINGÁ, 2020, p. 75). Para além, o currículo traz como importante, não só os professores, como os adultos que cercam a criança, para que falem com as crianças utilizando a pronúncia adequada, pois isso implicará na sua futura escrita.

Isto posto, os autores do currículo (MARINGÁ, 2020) destacam outro conceito significativo da Teoria Histórico-Cultural, a consciência fonológica, que permite a reflexão sobre os sons que compõe a palavra. É uma habilidade importante, pois tem alta influência no futuro domínio da escrita, permite que a criança perceba que escrever é uma atividade de representação escrita dos sons. O professor, como mediador deve aproximar o aluno dessa habilidade, propiciando leituras de livros de

literatura com entonação na voz, por exemplo. Para tanto, o currículo tem objetivos neste sentido:

- Completar cantigas e músicas com sons e rimas.
- Participar de brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras percebendo rimas e aliterações.
- Explorar e brincar com a linguagem, criando sons e reproduzindo rimas e aliterações (MARINGÁ, 2020, p. 129).

Com relação ao ensino fundamental, também a aprendizagem da língua escrita o currículo fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), mas principalmente tem em suas bases a teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria psicológica da Teoria Histórico-Cultural, com menções indiretas à Psicogênese da Língua Escrita quando aborda sobre as etapas do desenvolvimento da linguagem escrita.

Um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa proposto pelo currículo é de “preparar o aluno para expressar-se por meio de diferentes linguagens e se comunicar em diversas situações do cotidiano social” (MARINGÁ, 2020, p. 643), que se refere justamente ao letramento. Expresso no currículo como a aprendizagem das práticas reais sociais da leitura e da escrita, em outras palavras, a inserção no mundo da cultura escrita, por isso é importante a utilização de produções textuais e leituras durante o processo. A leitura permite não só a apropriação de novos conhecimentos, mas também a compreensão de fatos que o cercam e os saberes organizados na sociedade, a formação de cidadão que possam mudar a realidade. Neste sentido, os autores apontam o direito do aluno proposto na BNCC com relação a isso:

[...] 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares), e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social [...] (BRASIL, 2017, p. 85 apud MARINGÁ, 2020, p. 623).

Na produção de texto, quem escreve busca, por meio das palavras, expressar ideias, opiniões, argumentos, recados, avisos, conforme a necessidade do contexto. Os autores apontam alguns campos de atuação dessas necessidades de escrita:

Campo da Vida Cotidiana (agendas, listas, cartas, diários, receitas, regras de jogos etc.); Campo Artístico-Literário (lendas, fábulas, contos, canção, poemas, história em quadrinhos, tirinhas etc.); Campo da Vida Pública (notícias, reportagens, cartas de reclamação, regras, regulamentos etc.) e Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (gráficos, relatos de experimentos, tabelas, infográficos, entrevistas etc.) (MARINGÁ, 2020, p. 645).

O currículo relaciona a produção coletiva com os níveis de desenvolvimento a partir da Teoria Histórico-Cultural, o professor pode propor produções de texto coletivas de modo a incentivar aquela criança que ainda não consegue produzir sozinha um texto, pois, conforme Vigotski (2007) o que ela faz hoje com ajuda, ela poderá fazer amanhã por si mesma. Desde que a produção coletiva exija dela, capacidades que estão em sua zona de desenvolvimento proximal.

Em consonância com suas bases teóricas, o currículo afirma que a alfabetização não antecede o letramento, assim como o letramento não antecede a alfabetização, eles caminham juntas. Esse trabalho articulado resulta na compreensão da escrita e a autonomia para ler e escrever, deixando de lado o modo copista, mais rapidamente.

Se lhe é oferecido apenas um dos processos – se apenas se alfabetiza, sem conviver com práticas reais de leitura e de escrita – formará um conceito distorcido, parcial do mundo das letras; se usa apenas o outro – ou seja, se enfatiza o letramento, sem se apropriar plena e adequadamente da tecnologia da escrita – saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela (MARINGÁ, 2020, p. 657).

Magda Soares em seu livro “Alfaetrar” de 2020, aborda sobre a alfabetização e o letramento de forma ampla e significativa, com base na Psicogênese da Língua Escrita e na Teoria Histórico-Cultural, abordando diversas ideias de Vigotski. Portanto, sua obra será utilizada como base para parte da análise do Currículo de Maringá.

Os autores do currículo, não abordam diretamente sobre a Psicogênese da Língua Escrita, embora mencionem por meio de outros autores, não destacam o trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que é importante para a compreensão dos níveis de escrita. Inclusive cita um trecho de Lemle (2007 apud MARINGÁ, 2020, p. 665) “é fundamental que o professor saiba diagnosticar e avaliar a escrita do aluno, para verificar o nível em que ele se encontra e, assim, definir estratégias que possibilitem o avanço nas suas hipóteses de escrita”, mas não menciona e não desenvolve acerca desses níveis.

Embora não se fale em níveis de escrita, quando há menção, uma única vez, sobre a Psicogênese da Língua Escrita é interessante entender que se trata de um “modelo explicativo da *gênese* (da origem) dos processos cognitivos (*psíquicos*) que conduzem a criança, ao longo de seu desenvolvimento, à progressiva construção do

conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras” (SOARES, 2020, p. 55).

Deste modo, é perceptível que o texto traz a compreensão de componentes vindos dessa Psicogênese, como o reconhecimento das letras do alfabeto, consciência fonológica e fonêmica, o texto como eixo central, alfabetização como sistema de escrita alfabético, entre outros que será abordado a seguir.

Soares (2020) sugere que o processo de alfabetização deve fazer o uso de métodos, ou seja, não deve centrar o ensino em um único método. Ela ainda explicita que a alfabetização não se trata da apropriação de um código, mas sim de um sistema de representação, no qual signos (grafemas) representam os sons da fala (fonema), em outras palavras, a alfabetização vai além da memorização de letras e sons, mas sim de compreender a representação e notação da escrita, expressos, por fonemas e grafemas. Neste mesmo sentido, o currículo concorda com essa ideia: “o objeto principal da alfabetização é o sistema de escrita alfabética” (MARINGÁ, 2020, p. 656), assim como transmite a ideia de que não há um método, mas métodos para alfabetizar e letrar.

Os autores do Currículo (2020) apontam a alfabetização como um processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético, que representa os fonemas da fala por meio de grafemas (consciência fonológica), em outras palavras, é a aprendizagem da leitura e da escrita. Em consonância com o que Soares (2020) diz, eles indicam que a apropriação do sistema ocorre por meio de:

Reconhecer e utilizar as vinte e seis letras do alfabeto para escrever; distinguir as letras de outros sinais gráficos; entender que a direção da escrita, no mundo ocidental, se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo; compreender que a escrita é segmentada em palavras e que as palavras são segmentadas em sílabas; compreender que as sílabas são formadas por unidades sonoras menores (fonemas); identificar e fazer uso na escrita das variações de sons; compreender que existem diferentes formações silábicas (canônicas e não canônicas) e que a divisão silábica é regida por regras (MARINGÁ, 2020, p. 656).

Quando o documento aponta que o Referencial Curricular do Paraná (2018) prima pela prática da análise linguística (que se refere a relação grafema-fonema, utilização do alfabeto, conhecimento das grafias, diferenciação entre letras e notações gráficas, segmentação de palavras em sílabas ou frases, leitura e escrita, entre outras práticas), evidencia que é importante o foco na linguística, mas é necessário que seja

por meio de práticas reais de um texto, preferencialmente textos reais, mas podendo ser também contos fictícios, como contos de fadas, fábulas, entre outros.

Soares (2020) explica a consciência fonológica como a capacidade de segmentar a cadeia sonora que forma as palavras e de identificar os segmentos sonoros das palavras, tais: as sílabas, as rimas e os fonemas. Em concordância a isso, o currículo expõe uma citação da BNCC:

[...] o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (BRASIL, 2017, p. 88 apud MARINGÁ, 2020, p. 658)

Para além, a autora (2020), explicita de forma marcante que o texto é o centro das atividades de letramento, ele, juntamente com a língua, promove a interação social entre as pessoas por meio da escrita, escuta e leitura de textos. Portanto, ele possibilita a articulação entre a alfabetização e o letramento, de modo a:

- **Letrar** desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de **Texto**;
- **Alfabetizar** situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever **textos** (SOARES, 2020 p. 33).

Neste sentido, o documento baseado no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) afirma que os gêneros textuais podem ser encontrados do cotidiano do indivíduo, por meio da interação verbal, priorizando as funções linguísticas. Ainda, Martins e Marsiglia (2015 apud MARINGÁ, 2020, p. 660), afirmam que “[...] o texto é o ponto de partida, é ele que evidencia o concreto inicial, a existência da linguagem escrita na realidade objetiva [...]”, assim, é importante o trabalho tendo o texto como eixo, mas que não deixe para segundo plano o trabalho com a alfabetização.

Outra preocupação evidente que o currículo tem é sobre as letras que possuem o mesmo formato, mas que quando mudam a posição no espaço altera sua identidade como as letras p, q, d, b. Também com Soares (2020) há essa preocupação e ela acrescenta em sua obra que o mesmo pode acontecer com as letras n e u, essa variação pode modificar não apenas sua identidade, como também seu fonema.

Diante do exposto, conclui-se que, embora o Currículo da Educação Municipal de Maringá se fundamente na BNCC, pois é um documento a ser seguido previsto em

lei, entende-se que não é suficiente para guiar o ensino, por diversas razões importantes de serem consideradas, a exemplo de ser pautada em competências e habilidades que reduzem o ensino a atividades imediatistas. Desta forma, observa-se que o currículo traz contribuições importantes da Teoria Histórico-Cultural para a trajetória da alfabetização e letramento, assim como pauta-se nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, foi possível observar que o documento segue princípios da Psicogênese da Língua Escrita, mas não de forma explícita citando as autoras Ferreiro e Teberosky.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi abordado nesta pesquisa estudos que fortaleceram a análise do Currículo da Educação Municipal de Maringá, assim, buscou-se compreender sobre a periodização do desenvolvimento psicológico proposta pela Teoria Histórico-Cultural, o papel dos gestos, desenhos e da linguagem na educação infantil e sobre a apropriação do sistema alfabético na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Psicogênese da Língua Escrita. Este estudo serviu como base para atingir o objetivo de analisar quais são as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento presentes no Currículo da Educação Municipal de Maringá na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, se confirmou a hipótese do trabalho de que o Currículo da Educação Municipal de Maringá leva em consideração os elementos fundamentais propostos pela Teoria Histórico-Cultural na educação infantil tais como: os gestos, o desenho, o jogo, a linguagem, a relação com o outro, as atividades guia: comunicação emocional direta, objeto manipulatória e os jogos de papéis que fortaleça a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto é, foi encontrado com grande ênfase estes elementos propostos pela Teoria Histórico-Cultural, principalmente na educação infantil, como visto no item 5 da pesquisa.

A Teoria Histórico-Cultural traz as bases para compreender o desenvolvimento do indivíduo, desta forma a Pedagogia Histórico-Crítica fortalecida destes pressupostos traz elementos para pensar as práticas teórico-metodológicas na organização do ensino para promover a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Sendo assim, as práticas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento presentes no Currículo da Educação Municipal de Maringá na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental se fundamenta em elementos da Teoria Histórico-Cultural, tais quais: a periodização do desenvolvimento infantil, os níveis de desenvolvimento, e os gestos, desenho e a linguagem como elementos preparatórios para o desenvolvimento da criança, entre outros. Sugere que seja levado em conta os níveis de desenvolvimento da escrita a partir da Psicogênese da Língua Escrita, e ancora-se na Pedagogia Histórico-Crítica para a organização da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. *In*: MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. da S. **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 95-117.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 maio 2021.

CAMARGO, Thais Danielle; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Apropriação da Linguagem Escrita: ações pedagógicas para atuar na área de desenvolvimento iminente de crianças da educação infantil. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, v. 1, n. 4, 2019.

DORNFELD, Larissa MG; REYES, Claudia R. UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS TEORIAS DE FERREIRO E LURIA. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 4, 2009. p. 13-25.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. *in*: SINCLAIR, Hermine (org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *In*: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13- 42.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010 p. 119-142.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143- 189.

MARINGÁ. **Currículo da Educação Municipal de Maringá:** Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá: Cs, 2020. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-online.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar.** Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e Orientações. Curitiba, SEED, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br>. Acesso em: 22 set 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, p. 101-148, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. ISBN 85.326.1345-4

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. Vygotsky e o Desenvolvimento Infantil. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**, v. 23, n. 1, p. 394-409, 2011.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** Uberlândia: 2019. p. 1-24.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Transições no processo de escolarização: da educação infantil ao ensino fundamental e dos anos iniciais aos anos final do ensino fundamental. *In*: MARINGÁ. **Currículo da Educação Municipal de Maringá:** Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.. Maringá: Cs, 2020. p. 284-297. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-online.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.