



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

PAULA FAUSTINO NETO

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL - PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

SANTOS
2018

PAULA FAUSTINO NETO

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL - PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS**

Pesquisa apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dra. Elisete Gomes Natário

**SANTOS
2018**

F271p Faustino Neto, Paula.

A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental : proposições pedagógicas significativas / Paula Faustino Neto – Santos, 2018.

121 f.

Orientadora : Professora. Dra. Elisete Gomes Natario.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Aprendizagem significativa. 4. Prática docente.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino fundamental - Proposições Pedagógicas Significativas, e elaborada por Paula Faustino Neto, foi apresentada e aprovada em 22/06/2018, perante banca examinadora composta por Prof. Dra. Elisete Gomes Natário; Prof. Dra. Irene da Silva Coelho; Prof. Dr. Fabio Giordano.

Prof. Dr. Fabio Giordano
Avaliador externo

Dra. Irene da Silva Coelho
Avaliador interno

Prof.^a Dra. Elisete Gomes Natário
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going
Coordenador do Programa de Pós Graduação

Programa: Mestrado Profissional – Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

Aos professores que buscam uma educação de qualidade para todos. Que possamos ser agentes de transformação social e que esta pesquisa possa contribuir com sua prática pedagógica.

Dedico também aos meus pais, esposo e filhos pelo apoio, incentivo e carinho. A minha orientadora Dra. Elisete Gomes Natário por toda sua competência e gentileza durante a pesquisa, que muito representou para mim. A todos vocês que estiveram ao meu lado e me apoiaram, eis como senti seu apoio:

*“Amigo estou aqui
Se a fase é ruim
E são tantos problemas que não tem fim
Não se esqueça que ouviu de mim
Amigo estou aqui.”*

Carole King e Randy Newman

AGRADECIMENTO

“Cada pessoa que passa na nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa pela nossa vida passa sozinha, não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin

É com imenso carinho que agradeço:

A Deus por cada dia de vida, por ter me amparado e me dado coragem para acreditar que seria possível, força para não desistir e principalmente, por permitir que pessoas maravilhosas cruzassem o meu caminho.

Aos meus pais por me conceberem a vida e me educar para ser quem hoje sou, em especial à minha querida e amada mãe, que mesmo distante, me apoiou.

A prefeitura de Santos por subsidiar financeiramente o curso de mestrado.

A minha orientadora Dra. Elisete Gomes Natário por toda sua dedicação, competência e profissionalismo que tanto me fizeram crescer pessoal e profissionalmente. Sempre com respeito as minhas ideias orientou-me de modo a concluir este trabalho.

Aos colegas e demais professores do curso de mestrado, por tantas trocas de ideias, que contribuíram com esta formação.

Aos participantes diretos e indiretos desta pesquisa, que muito contribuíram para as discussões e resultados apresentados.

Aos verdadeiros amigos que acompanharam os momentos de angústia e alegria.

Em especial ao meu marido e filhos, pelo constante apoio e compreensão nos momentos em que, ainda que presente estivesse distante.

O meu muito obrigado a todos vocês que passaram e deixaram um pouco de si e o meu desejo que tenham levado um pouco de mim.

“O cansaço físico, mesmo que suportado forçosamente, não prejudica o corpo, enquanto o conhecimento imposto à força não pode permanecer na alma por muito tempo.”

*Extraído de Platão - Fórum Século XXI
Platão*

NETO, P.F. **A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental - proposições pedagógicas significativas**. 2018. 121 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

Ler e escrever é o caminho de emancipação do ser humano. A docência no 1º e 2º ano do ensino fundamental se reporta a oferecer a criança uma aprendizagem que lhe permita a caminhar no mundo letrado e a dar e compreender o seu significado. O objetivo deste estudo foi discutir a prática docente de professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos - SP, sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Participaram quatro professoras que trabalham com o 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma unidade escolar situada na área continental de Santos - SP. Elas responderam a uma entrevista semiestruturada na própria escola atendendo a três eixos: fundamentos, estratégias e desdobramentos da aprendizagem significativa. Os resultados mostraram que para as professoras, a aprendizagem significativa refere-se a uma aprendizagem cujo conteúdo a ser estudado deva ter uma significatividade lógica ou psicológica e deva estar inserido no contexto histórico e cultural do aluno. As estratégias de ensino utilizadas por todas educadoras foram os organizadores prévios que foram planejados segundo dados obtidos na sondagem escolar - instrumento diagnóstico dos conhecimentos da criança referente ao sistema de escrita – e trabalhados por meio de listas de palavras com mesmo campo semântico, letras móveis. Em relação aos desdobramentos da aprendizagem significativa, houve construção de conhecimentos novos, ampliação de conhecimentos prévios, segundo as professoras, visto que todas as crianças avançaram nas hipóteses da escrita. Considera-se que a prática dessas educadoras estava voltada a uma aprendizagem significativa no que se refere aos alunos conseguirem integrar os conhecimentos novos aos seus conhecimentos prévios; o conteúdo foi substancial e não arbitrário; o uso da estratégia 'organizador prévio' permitiu uma ponte cognitiva entre o que o aluno sabe e o que precisa saber e demarcada pelos desdobramentos no que se refere à sua essência de construção de conhecimento novo e ampliação de conhecimentos prévios.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Prática Docente. Alfabetização. Letramento.

NETO, P.F. The perception of teachers about the teaching process of students in the 1st and 2nd years of elementary school - significant pedagogical propositions. 2018. 121 pages. Dissertation of the Professional Master's Program in Teaching Practices in the Basic Education of the Metropolitan University of Santos, Santos, 2018.

ABSTRACT

Reading and writing is the way for the Human being's emancipation. Teaching at first and second grades in the elementary school offers the kid a learning that allows him or her diving in the sea of the letters, teaching and learning how to understand its meaning. The objective of this study was to discuss the teachers pedagogical work at the first and second grades in the elementary school at a public school in Santos-SP, beneath the Meaningful Learning's light. Four teachers who work at the first and second grades of the elementary school at a school placed in Santos rural area, took part of it. They answered an interview semistructured at the school itself taking into account three axes: fundamentals, strategies and consequences of meaningful learning. The results showed that, for the teachers, the meaningful learning refers to a learning which content to be studied must have a logical or psicological meaning and have the student's historical and cultural context, infered. The teaching strategies used by all of them were the previous organizators which were planned according to the data gotten at the scholar investigation- diagnostical instrument of the child's writing knowledge- and worked by the means of lists of words from the same semantical field, mobile letters. Related to the Meaningful Learning's splits, there was a building of new knowledges and previous knowledges's ampliation, according to the teachers, stressing that all the kids got ahead at the writing hypotesis. It's considered that these teachers' practice was focusing on a meaningful learning, referring to the connection of the students'previous and new knowledges; the content was substantial and wasn't arbitrary; the use of this strategy 'previous organizer' permitted a cognitive bridge between what the student knows and what he needs to know and it demarked the splits that refers to the essence of the building of new knowledges and ampliation of the previous ones.

Key- words: Meaningful Learning. Teaching Practice. Literacy. Detriment

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1-** Respostas das professoras à questão: O que é aprendizagem significativa?.....51
- Quadro 2-** Respostas das professoras à questão: Quais as estratégias adotadas em suas aulas para a alfabetização e letramento de seus alunos? E como são trabalhados? E o porquê de você adotar essas estratégias?.....56
- Quadro 3-** Estratégias utilizadas pelas professoras entrevistadas para a aprendizagem dos alunos65
- Quadro 4-** Respostas das professoras à questão: Você considera que trabalhar desta forma traz que tipo de resultados? Explique.....66
- Quadro 5-** Respostas das professoras à questão: De que maneira você considera que houve a aprendizagem?.....70
- Quadro 6-** Respostas das professoras à questão: Você acha que a sondagem é importante, por quê?73
- Quadro 7-** Respostas das professoras à questão: Quais suas sugestões para a melhoria do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental?77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pré-silábico: registro <i>Icônico</i> - acervo de domínio público retirado da internet	96
Figura 2- Pré-silábico: registro <i>por meio de garatujas</i> - acervo de domínio público retirado da internet	97
Figura 3- Pré-silábico: não diferencia as letras dos números - sondagem realizada por um aluno matriculado no 1º ano – Criança 6 anos 4 meses	98
Figura 4- Pré-silábico: realismo nominal - acervo de domínio público retirado da internet	98
Figura 5- Pré-silábico: hipótese mínima de caracteres - sondagem realizada por um aluno matriculado no 1º ano – Criança 6 anos e 1 mês	99
Figura 6- Pré-silábico: variedade de caracteres – sondagem realizada por um aluno matriculado no 2º ano – Criança 7 anos e 7 meses	99
Figura 7- Silábico inicial: Correspondência quantitativa e correspondência qualitativa - acervo da pesquisadora	100
Figura 8- Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes: sondagem realizada por um aluno matriculado 2º ano. – Criança 7 anos.....	101
Figura 9- Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes - acervo da pesquisadora	102
Figura 10- Nível silábico-alfabético – acervo de domínio público retirado da internet	102
Figura 11- Nível alfabético: sondagem realizada por um aluno matriculado no 2º ano – Criança 6 anos e 9 meses	103
Figura 12- Nível alfabético sondagem realizada por um aluno matriculado no 3º ano – Criança 8 anos e 3 meses	103
Figura 13- Nível alfabético sondagem realizada por um aluno matriculado no 2º ano - Criança 7 anos e 4 meses	104

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 INTRODUÇÃO	16
3 JUSTIFICATIVA	20
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
4.1 Objetivos do Ensino Fundamental.....	21
4.2 Objetivos e metas para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	22
4.3 A criança e a aprendizagem no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.....	23
4.4 A educação no Brasil: um recorte histórico	24
4.5 Aquisição da língua escrita.....	29
4.6 Letramento e a escrita.....	31
4.7 Aprendizagem significativa: pressupostos, estratégias, desdobramentos	37
4.8 A importância do lúdico na Aprendizagem Significativa	43
5 OBJETIVO GERAL	47
5.1 Objetivos específicos	47
5.2 Hipótese de trabalho	47
5.3 Problema.....	47
6 MÉTODO	48
6.1 Delineamento	48
6.2 Área de realização	48
6.3 População	48
6.4 Instrumento	48
6.5 Procedimento de coleta de dados.....	49
6.6 Plano de análise dos dados	49
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
9 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA	86
9.1 Introdução	88
9.2 Objetivo	91
9.3 Produto desenvolvido.....	92
9.4 Referências	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
Apêndice A - Roteiro da entrevista.....	117

ANEXOS	118
Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética	118
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição.....	119
Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores	120
Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis...	121

1- APRESENTAÇÃO

Sou a mais velha de três filhos, ao lado de minha família aprendi valores que, ainda hoje, fazem parte da minha vida. Vivenciei com meus irmãos as mais diversas brincadeiras. Não tive acesso à Educação Infantil, foi no quintal de casa que tive a oportunidade de aprender a dividir, cooperar e a respeitar o outro. Minha formação inicial se deu após a efetivação de minha matrícula em 1988 na Escola Municipal de Primeiro Grau Dr. José Pedro Leite Cordeiro localizada na Cidade Kemel - Zona Leste de São Paulo, na 1ª série do Ensino Fundamental, onde permaneci até concluir o até então, 1º Grau em 1995.

Para dar continuidade aos estudos, foi necessário deslocar-me para outra cidade para efetivar minha matrícula no 2º Grau na Escola Estadual Bertha Correia e Castro da Rocha, Poá-SP, escola em que cursei apenas o 1º Ano, pois no ano seguinte estaria de mudança para Bertioga, litoral de São Paulo devido às atividades profissionais de meu pai. Concluí o Ensino Médio na Escola Estadual Armando Belegarde.

Por um tempo fui Patrulheira na cidade de Bertioga, nós, enquanto jovens aprendizes, éramos encaminhados a vários lugares. Fui para a Escola Municipal de Guaratuba, desenvolvia atividades rotineiras na secretaria da escola e depois de um tempo, passei a ajudar uma professora da Educação Infantil. Nesse período terminei de cursar o Ensino Médio, e após um ano sem estudar por não ter condições financeiras de cursar a faculdade, decidi fazer o Magistério, pois aquele breve período na Educação Infantil, havia me tocado de uma maneira especial.

Assim, cursei por mais dois anos o curso Técnico Normal em nível Médio na Escola Técnica Marechal Rondon, Mogi das Cruzes-SP e, em 2001, concluí.

No ano seguinte, comecei a trabalhar em uma escola particular e, em 2008, ingressei na Prefeitura de Santos, mas somente em 2011 inicio a Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Bertioga - FABE (2011 a 2013) e mais tarde a Pós Graduação em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Brasil (2014).

Atualmente, faço parte de um grupo de professores que participam do Programa Mestre-Aluno que incentiva a formação dos professores da rede municipal de Santos, no litoral de São Paulo, a cursarem mestrado e doutorado com auxílio financeiro da prefeitura. Sou mestranda pela Universidade Metropolitana de Santos

– UNIMES no curso de Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Mestrado Profissional.

No período em que tive a oportunidade de trabalhar no ensino privado, muitas foram as experiências vividas, houve a superação de muitos desafios, aprendizagens e descobertas. No caso das duas escolas privadas em que atuei ambas foram exigentes, quanto à organização, planejamento e atuação, o que contribuiu para aquisição de experiência. Permaneci de 2002 a 2008 (1º semestre), ano em que ingressei na Prefeitura de Santos.

Logo que ingressei na prefeitura, as nomenclaturas dadas à Educação Infantil eram: Infantil I para o que atualmente refere-se ao Berçário I; Infantil II para o que atualmente refere-se ao Berçário II; Infantil III para o que atualmente refere-se ao Maternal I; Infantil IV para o que atualmente refere-se ao Maternal II; Infantil V para o que atualmente refere-se ao Jardim; Infantil VI para o que atualmente refere-se ao Pré. Assim como para Auxiliar de Classe, que atualmente, refere-se a Mediador de Inclusão Escolar.

Ingressei na Prefeitura de Santos em Agosto de 2008 no cargo de Professor Substituto de Educação Infantil (atualmente Professor Adjunto I). Neste ano, escolhi trabalhar na UME Regina Altman, lá me foi atribuído um Infantil I. No ano seguinte, fui para a UME Maria Luiza Simões, escolhi um Infantil II, neste ano também atuava como Auxiliar de Classe na UME 28 de Fevereiro em um 4º Ano com alunos ainda não alfabetizados (neste período o projeto atendia não só alunos com deficiência, mas também, a classes com muitos alunos e/ou dificuldade de aprendizagem). Em 2010 trabalhei na UME Maria Helena Roxo com uma turma do Infantil VI e na UME Dino Bueno como Auxiliar de Classe em um 1º Ano com um aluno com Paralisia Cerebral.

A partir de 2011 venho atuando na UME Noel Gomes Ferreira desde o Berçário II, Maternal I e II, Jardim, Pré e neste ano Maternal II, no contraturno na UME Judoca Ricardo Sampaio Cardoso, atendendo alunos com deficiência, sendo por dois anos consecutivos, um aluno com Perda Auditiva- 3º Ano (2011-2012), Paralisia Cerebral- 1º Ano (2013). Não atuei como Mediador no ano de 2014. Em 2015, com 2 alunos, com laudo de Deficiência Intelectual, ambos matriculados no 8º Ano. Em 2016, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista no 4º Ano e outro com laudo de Deficiência Intelectual matriculado no 3º ano. Em 2017 trabalhei com a

turma da EJA I - classe de Alfabetização, acompanhando um aluno com Transtorno do Espectro Autista.

A formação acadêmica promoveu maior clareza no fazer pedagógico, contribuiu para melhor compreensão do comportamento apresentado em cada fase e como atuar para favorecer o desenvolvimento do aluno.

O meu ingresso no curso de Pedagogia, levou-me a refletir sobre a prática pedagógica e a compreender melhor as diversas situações do dia a dia na sala de aula. Foi neste momento que entendi as pesquisas cognitivistas de Piaget quanto às fases do desenvolvimento, sócio histórico de Vigotsky no que se refere às relações sociointeracionistas e de que forma o meio interfere nas aprendizagens. Todos os dias, ensinamos e aprendemos algo, este é um ciclo em que um depende do outro para acontecer.

O curso de mestrado vem nos oferecendo uma visão que vai além de uma leitura rasa das teorias, temos a oportunidade de discutir e refletir nossa prática constantemente, tendo como objetivo uma formação sólida que possa vir a ser a efetivação de uma transformação social.

A cada disciplina, nas discussões em sala de aula, nas pesquisas para a construção dos artigos encaminhados aos congressos, sendo eles, a *Jornadas Trásandinas de Aprendizaje* e para o *Congreso Internacional Pedagogía 2017 – Encuentro Internacional por la unidad de los educadores em Havana - Cuba*, vem sendo caminhos percorridos em busca de um aprofundamento teórico, que conseqüentemente tem me levado a refletir a prática pedagógica em sala de aula, refletindo positivamente em meu desempenho profissional.

Cumpro uma carga horária de 40 horas semanais em uma classe de Educação Infantil, atendendo crianças entre 3 e 4 anos e mais 30 horas semanais no Ensino Fundamental I, como Mediador de Ensino aos alunos com deficiência matriculados a noite na Educação de Jovens e Adultos. Em todos os seguimentos faço adequações necessárias que atenda as especificidades de cada um, partindo dos conhecimentos prévios que o aluno possui. A classe é preparada de modo a oferecer estímulos que servem de respaldo na construção do conhecimento. Esta organização do espaço, bem como as estratégias descritas abaixo, como pontua Ausubel (2000), servem como organizadores prévios, dando suporte aos subsunçores dos alunos.

Os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em cada nível de ensino encontram-se no Plano de Curso disponibilizado pela Secretaria de Educação de Santos, a partir dele, considerando o contexto histórico e cultural dos alunos, realizo o planejamento anual. Muitas são as estratégias utilizadas para assegurar a aprendizagem dos alunos que vão desde a produção de material como jogos, utilização de material concreto, recursos tecnológicos e participação de experiências para que vivenciassem na prática determinados conteúdos.

Enquanto profissional, cumpro com empenho minhas funções pedagógicas, tenho um bom relacionamento interpessoal com os responsáveis pelos alunos, equipe gestora e demais professores.

2- INTRODUÇÃO

As reflexões realizadas pelos educadores referente à teoria e a prática empregada nas escolas públicas do Brasil a partir das pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita realizadas por Ferreiro e Teberosk (1985) foram necessárias para o avanço das aprendizagens efetuadas pelos alunos. As pesquisas demonstraram que a criança possui concepções referentes à escrita de modo progressivo. Os métodos empregados até então, em geral, possuíam uma abordagem tradicional, pautada na memorização das letras, sons e sílabas. Os textos apresentados no material de estudo – cartilhas - não se relacionavam com a realidade em que o aluno se encontrava. Muitos reprovaram repetidas vezes, outros se evadiam. O construtivismo não seria um novo método que erradicaria o analfabetismo, mas uma teoria cognitivista que mostrava uma lógica comum a todas as crianças, inclusive em suas hipóteses mais primárias.

A partir da teoria construtivista, o aluno passa a ser sujeito ativo em seu desenvolvimento, pois, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, ele é estimulado a refletir e reconstruir o conhecimento existente, avançando em suas hipóteses.

A aprendizagem é processual e inicia-se desde a mais tenra idade por meio das experiências vividas, o indivíduo adquire conhecimentos por toda sua vida.

Existem diversos tipos de aprendizagem, podendo ser classificadas em Aprendizagem por Associação e Aprendizagem por Mediação.

Na Aprendizagem por Associação há a teoria Comportamentalista, de Condicionamento e de Estímulo-Resposta; nesta abordagem a aprendizagem ocorre por meio de associação de estímulos e respostas, provocado e determinado pelas condições externas, ignorando as internas, cujo principais autores são Pavlov e Skinner, como lembra Lima (1990).

A teoria Genético-Cognitiva de Jean Piaget relaciona o desenvolvimento humano com a aprendizagem, e determina as idades aproximadas para cada estágio do desenvolvimento humano (PIAGET, 2012).

A teoria Genético-Dialética em que seus principais autores discursam sobre a influência do meio e da interação com o outro para que ocorra o desenvolvimento, sendo eles Vigotsky, Luria, Leontiev e Rubinstein (SOUZA, 2014).

Na teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel (2000), necessariamente, deve haver a interação do novo conhecimento aos conhecimentos prévios do indivíduo, de maneira não arbitrária e não literal e que a partir disso, seus conhecimentos possam ser modificados ou ampliados. A concepção de aprendizagem foco para as discussões desta dissertação é a teoria da Aprendizagem Significativa.

A aprendizagem significativa deve ser o objetivo de todo o ensino, para tanto, é importante que a prática pedagógica vá ao encontro dos interesses do aluno, de modo que o novo conhecimento seja relacionados nos conhecimentos prévios e que estes sejam modificados e ampliados conforme Ausubel (1976), Almeida e Moreira (2008).

É fundamental que a ação pedagógica seja reflexiva, transformadora e que considere o contexto histórico e social da criança.

Ausubel (2000) descreve que a aprendizagem significativa de proposições, podendo ser subordinada, subordinante ou combinatória.

Na aprendizagem significativa de proposições o novo conhecimento interage de forma não arbitrária com as ideias relevantes da estrutura cognitiva surgindo novos significados.

É denominada aprendizagem subordinada derivativa quando há apenas a exemplificação do conceito prévio que é mais inclusor do que conhecimento novo a ele relacionado (AUSUBEL, 2000).

Aprendizagem subordinante ocorre quando o novo conhecimento interage com conhecimentos prévios subordinados e mais específicos.

É denominada aprendizagem combinatória ou correlativa quando o novo conceito ampliou e remodelou o conhecimento prévio, mas está na mesma hierarquia conceitual. O novo conceito não interage de forma subordinada ou subordinante com algum conhecimento prévio, mas há uma combinação de conteúdos importantes e também há outros não tão importantes.

Ausubel (2000) ainda traz alguns apontamentos referentes à Aprendizagem por Memorização contrapondo a Aprendizagem Significativa.

O processo de ensino pelo qual passa o aluno será responsável pela retenção significativa ou seu esquecimento, ao passo que, se a aprendizagem ocorreu de

forma significativa, mesmo que determinado conteúdo deixe de ser trabalhado por um tempo, quando retomado o aluno recordará com maior facilidade.

Para fazer uma ligação entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios, o professor poderá utilizar os *Organizadores Prévios*, que são um “mecanismo pedagógico” que estabelece uma “ligação entre o que o aprendiz já sabe e o que precisa saber” (AUSUBEL, 2000, p.11), podendo ser um vídeo, uma conversa inicial, um jogo, etc.

O professor deve considerar o *Desenvolvimento Cognitivo*, ou seja, a capacidade intelectual do aluno, suas experiências vividas bem como, a maturidade cognitiva.

O trabalho interdisciplinar abre possibilidades para uma formação integral contemplando os vários aspectos inerentes ao conteúdo, pois parte do mínimo para o todo contemplando outras áreas do conhecimento. Com relação ao currículo, devemos ter uma atitude crítica durante o planejamento das atividades, deve-se considerar o contexto histórico e social da criança, para que possa ser contextualizado e aprendido de forma significativa.

Fazenda (2011) afirma que a interdisciplinaridade é uma questão que vem sendo fortemente debatida em educação, tanto no que se refere à organização profunda dos currículos, quanto na forma como se aprende, assim como, na formação de educadores.

O processo de alfabetização, numa perspectiva construtivista, o indivíduo vivencia um processo de construção pessoal, o aluno, com base em suas concepções sobre a escrita, registra segundo suas hipóteses. O professor ao analisar suas produções espontâneas observa que há um processo crescente, sua intervenção pedagógica pode favorecer o avanço para o próximo nível.

O letramento pode ocorrer antes da alfabetização, embora o indivíduo ainda não possua competências necessárias para a leitura e escrita, uma criança ao folhear um livro, fazer a leitura de imagens, construir uma história, já compreende o que é um livro, no caso de um adulto, ainda que não leia, ele sabe que em uma receita culinária há instruções que são necessárias, que em um jornal encontram-se notícias, anúncios, em ambos os casos, o letramento possui uma função social.

Assim, alfabetização e letramento devem caminhar juntos, as oportunidades de leitura e de escrita devem ocorrer em situações reais dando sentido à escrita.

Esta pesquisa inicia-se com a Apresentação e Introdução. Apresenta-se, logo após a justificativa e a revisão da literatura, à qual apresenta os principais aportes teóricos desta pesquisa basearam-se em referências relativas ao prazo de adequação dos estados e municípios ao Ensino Fundamental de 9 anos descritos na Lei nº 11.274/2016 e outros documentos do Ministério da Educação acerca do percurso histórico da educação presentes nas leis orgânicas 4244/42 e 8.529/46 e nas LDBs nº 4.024/61, 5692/71 e 9394/96; como suporte teórico de base a teoria cognitivista de David Ausubel (1976; 2000) e seus representantes tais quais Moreira (1999; 2006; 2007; 2008; 2012), Moreira e Masini (2006), Almeida e Moreira (2008); Moreira, Caballero e Rodríguez (1997); Coll (2002), além da teoria cognitivista de Emilia Ferreiro (1996; 2011; 2013); Ferreiro e Teberosky (1985).

Segue depois os objetivos: geral e específicos; problema e hipótese. O método subdivide-se em cinco subseções: Delineamento, População, Instrumentos, Procedimentos para coleta de dados e Procedimentos para análise dos dados.

Em seguida, apresenta-se os Resultados e Discussão dos dados, as Considerações Finais, o Produto proposto, as Referências, Apêndice e Anexos.

3- JUSTIFICATIVA

O processo ensino aprendizagem é constante e dinâmico, uma vez que se dá por meio de trocas de experiências entre alunos/alunos e alunos/professor. O professor que planeja de forma intencional para atingir determinado objetivo atendendo toda especificidade do educando, efetiva a aprendizagem.

A escola é um espaço de conviver e aprender, necessariamente o professor deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando seus interesses, contexto histórico e cultural. Dentro da sala de aula, cada aluno possui uma história, uma bagagem cultural que pode vir a contribuir nas trocas de experiências enriquecendo significativamente a prática pedagógica. Estes são uns dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1976; 2000).

Assim, esta pesquisa sobre Aprendizagem Significativa como uma proposta de contribuir para a aprendizagem significativa de alunos do 1º e 2º ano investigando a prática de seus professores e como produto final propor Atividades práticas e lúdicas relacionando as ideias de Ausubel e os níveis de escrita apresentados por Ferreira.

4- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Objetivos do Ensino Fundamental

Objetivos do Ensino Fundamental, segundo a LDB (BRASIL, 1996) em seu Art. 32:

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (BRASIL, 2006):

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) indicam como objetivos para o Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;

4.2 Objetivos e metas para o 1º ano do Ensino Fundamental

Conforme trecho extraído das Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Governo do Estado de São Paulo, o objetivo para essa faixa etária é: desenvolver uma imagem positiva de si; conhecer progressivamente suas potencialidades físicas, cognitivas e sociais; oportunizar o brincar expressando suas emoções, conhecimento e imaginação, (SÃO PAULO, 2009).

Em cada disciplina deverá desenvolver:

- Língua Portuguesa
Aprender e desenvolver competências em comunicação oral, em ler e escrever de acordo com suas hipóteses.
- Matemática
Usar seus conhecimentos e habilidades para resolver problemas, raciocinar, calcular, medir, contar, localizar-se, estabelecer relações entre objetos e formas.
- Naturais e Sociais (História, Geografia e Ciências Naturais)
Exercer seu pensamento, suas hipóteses, conhecendo a vida dos seres vivos e sua relação com o ambiente, os fenômenos naturais e sociais e as transformações que deles decorrem.
- Movimento, jogar e brincar
Movimentar cada vez mais com propriedade e segurança, utilizando o corpo para expressar-se, a brincar criando enredos e papéis e o jogar cotidianamente na escola.

4.3 A criança e a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental

Segundo Ministério da Educação no texto de Anelise Monteiro do Nascimento, no que se refere à criança e a ação pedagógica:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p.31).

Com a intenção de oferecer mais tempo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem às crianças, o Ensino Fundamental de 8 anos passa a ser de 9 anos, em algumas regiões, teve seu início a partir de 2005, as demais regiões teriam até o ano de 2010 para adequar-se atendendo a Lei nº 11.274/2016.

Esta criança que ingressa no Ensino Fundamental com seis anos não deve ser vista como sujeito que lhe faltam conteúdos da Educação Infantil. Deve-se ter um olhar atento para atendê-las de forma adequada com respeito as suas necessidades de aprender e de brincar.

Nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciou-se a necessidade de efetivar substanciais mudanças nas estratégias de ação, no sentido de conduzir o processo de alfabetização, observando e respeitando as ideias originais que as crianças já trazem quando entram na escola, o prévio conhecimento da língua materna é essencial na discussão de como se aprende ler, ressalta ainda, que o conhecimento prévio ultrapassa os limites da sala de aula, pois sabemos que são muitos os fatores, tanto sociais quanto políticos e econômicos.

Assim com relação ao que nos traz Ferreiro e Teberosky (1985), no que se refere a ultrapassar os limites da sala de aula, nosso olhar deve estar atento com a escola, com o currículo, é importante ter uma atitude crítica durante o planejamento das atividades, devemos considerar o contexto histórico e social da criança, para que possa ser aprendido de forma significativa.

Sacristán e Gómez (2008) acrescentam que se deve considerar que a escola, como um todo, tem muitos atores, é necessário compreender a todos, sua dimensão cultural, bem como a cultura local e escolar. Cada escola é única e singular, cada

escola possui suas características, particularidades e singularidades, é necessário ter sensibilidade para considerar toda essa diversidade.

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias a cerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p.161).

Sonia Kramer nos traz uma reflexão sobre a ação infantil:

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações (KRAMER, 2007, p.17).

Assim reconhecer e valorizar as características inerentes à criança, oferecendo-lhe possibilidades de aprendizado e brincadeiras de modo que o primeiro complemente o segundo, o seu ingresso aos 6 anos no Ensino Fundamental, haverá um melhor aproveitamento do tempo oportunizando-lhes maiores momentos de aprendizagem.

4.4 A educação no Brasil - um recorte histórico

A educação no Brasil foi pautada segundo os interesses econômicos e políticos de cada época. As Leis Orgânicas 4244/42 e 8.529/46, assim como, as LDBs nº 4.024/61 e 5692/71, que, embora tenham ocorrido diversos movimentos em prol da escola pública e criados pelo governo atos que contemplassem os interesses de determinados grupos a partir das necessidades capitalistas de cada época, neste processo não houve a participação dos cidadãos.

A seguir um breve histórico das leis descritas.

A Lei Orgânica do Ensino conhecida como a Reforma de Capanema ocorrida em 1942 - Lei nº 4.244, foi a primeira lei voltada à educação, que trazia diretrizes ao ensino secundário, que até então, era do alcance de poucos (BRASIL, 1942).

No texto do decreto, o ensino primário contemplava a educação patriótica culminando em “efetiva fidelidade com a pátria” e o ensino secundário era responsável por formar a consciência patriótica, ou seja, a prepará-los para as individualidades condutoras levando-os assumirem maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação.

Esta pesquisa contemplará o Ensino Fundamental I, assim destaca-se o Decreto da Lei Orgânica nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946 que organizou o ensino primário, o qual abrangeria as classes mais populares (BRASIL, 1996).

Somente em 1971 o ensino passa a ser obrigatório dos sete aos catorze anos, conforme traz o 20º artigo da LDB 5.692/71, “cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971).

Embora o ensino fosse obrigatório, não era garantido pelo estado, principalmente no ensino secundário. Apenas uma pequena parte da população tinha a continuidade dos estudos nas séries mais avançadas. Isso ocorria principalmente devido à situação socioeconômica vivida pelo país naquela época. Fato que ia contra o propósito inicial da universalização do ensino, que segundo Singer (1995) e Bernardes (2008), o acesso à educação, em especial, aos das camadas mais desprivilegiadas, seria a oportunidade de capacitá-los para exercerem plenamente seus direitos, no entanto, a escola não se especializou para receber essas crianças que reprovavam repetidas vezes.

As análises realizadas por Ferreiro e Teberosk (1985) no que se referem à realidade social e educacional da América Latina demonstram que o fracasso escolar ocorre nos “setores marginalizados da população”, não sendo muito comum nas classes mais privilegiadas (AZENHA, 1994, p.35).

A partir da Lei Orgânica 8529/46 quando começam os movimentos em prol da universalização do ensino até a LDB 5692/71, houve de grande evasão escolar, muito devido às consecutivas repetências, saíam da escola sem estarem alfabetizados e outros que estavam à margem da sociedade sem o acesso à escola, como destaca e Singer(1995).

Embora o ensino tenha sido universalizado, a escola não se adaptou para receber os alunos cujos pais também não tiveram acesso à escolarização. A escola continuou a preparar apenas a minoria, para os demais alunos a reprovação

aconteciam sucessivas vezes, resultando na evasão escolar, restava-lhes a culpa por não terem os pré-requisitos que a escola exigia (SINGER, 1995, pp.13, 14).

Com o grande desenvolvimento da industrialização, o mercado de trabalho necessitava cada vez mais de mão de obra, a escola utilizava métodos que não consideravam o contexto social do aluno, mas o que o país vivia naquele momento, uma grande revolução industrial, momento em que o ensino tecnicista ganhava espaço no meio educacional, o qual habilitava a camada mais pobre da sociedade para um ofício.

Conforme Bernardes (2008) salienta que:

Muitos desses analfabetos são pessoas que, na época do seu período escolar inicial e regular, vivenciaram situações de exclusão social e econômica e/ou uma história de alfabetização marcada pela repetência, e sabemos que a sua aquisição da leitura e escrita pautou-se por um método mecanicista em que ensinar a ler e a escrever não ocorria como contexto de práticas sociais, uma vez que se valorizava mais o ensino da tecnologia da leitura e escrita, com textos descaracterizados e que só serviam para a instância escolar, para decodificações, memorizações e ensino de normas gramaticais, em detrimento da formação do aluno (BERNARDES, 2008, p. 66).

Esta afirmação do autor vai ao encontro do que se depreende a necessidade de uma reflexão sobre os métodos de ensino utilizados até então, visando ao fim do fracasso escolar. A pesquisa de Mortatti (2006) descreve os métodos utilizados antes e após o período da Revolução Industrial.

- **Método Sintético:** Parte-se (da "parte" para o "todo"): da soletração do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.
- **Método Analítico:** Parte-se do todo para a sílaba, pois entendia que a apreensão de mundo da criança era sincrética, ou seja, a princípio só seria capaz de perceber o todo e as partes quando tivesse um maior desenvolvimento mental.
- **Método Analítico Sintético:** Ao pensar na maturidade da criança em classes homogêneas, passa-se a utilizar o método misto, sendo considerado pelos professores mais rápido e eficiente.

Ainda não superado o fracasso escolar, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) referentes à Psicogênese da língua escrita, apontam para o aluno como agente ativo no processo de alfabetização.

Corroborando com tais pesquisas Mortatti salienta que:

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

As pesquisas de Ferreiro conduziram as reflexões e discussões sobre o processo de alfabetização, não apresentavam um novo método, mas o modo de como se dá a compreensão e aquisição da língua escrita.

Com a LDB 9.394/96, as diretrizes do Sistema de Ensino, trazem uma sistematização para todo o território brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) norteiam os conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo, de forma flexível considerando a diversidade cultural presente no país (BRASIL, 1996). Nesta perspectiva, o conteúdo se aproxima da realidade regional e social, o planejamento contemplará conteúdos com maior potencial significativo nas mais diversas realidades, tornando o ensino mais efetivo, sendo este acompanhado de um método que coloque o aluno como ser ativo em seu desenvolvimento, o que se contrapõe aos métodos tradicionais que se apoiavam nos métodos analíticos e sintéticos presentes nas cartilhas em seu processo de alfabetização. “Nesse tipo de abordagem tradicional o pressuposto teórico que norteava essas concepções didáticas era o caráter passivo da aprendizagem” (BERNARDES, 2008, pp.59, 60).

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se de um documento construído sob

coordenação do MEC e com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Sua finalidade é de estabelecer “o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito”, promovendo a “redução das desigualdades das aprendizagens no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” conforme descrito no documento (BNCC, 2017, p.5).

O compromisso do MEC em parceria com os órgãos educacionais é de que seja uma Educação Integral, ou seja, uma formação e desenvolvimento humano global com uma educação voltada ao seu “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BNCC, 2017, p.11).

A BNCC traz como norma que as competências e diretrizes são comuns e que os currículos são diversos. Cada região, estado ou município elabora o seu currículo e propostas pedagógicas considerando “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BNCC, 2017, p.15).

De acordo com o documento da BNCC, o currículo deve considerar e valorizar a diversidade cultural, por meio de uma educação integral, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito, sendo este um compromisso para a redução das desigualdades educacionais e a garantia da qualidade das aprendizagens a todos os estudantes.

Considerando a diversidade cultural presente no país com suas tradições, usos e costumes da língua, o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita pode ser enriquecido, agregando a este processo uma significatividade lógica e psicológica ao aproximar-se de sua realidade e interesse.

Os caminhos percorridos para a universalização do acesso à educação foram tortuosos, ainda colhemos os frutos de um caminhar político que não considerava, em sua maioria, os marginalizados, ao oferecer o acesso sem que as escolas fossem preparadas para o seu ingresso, encontravam-se perdidos frente a uma educação pautada em metodologias mecânicas que muitas vezes chegavam até a ignorar os que não acompanham, deixando-os à própria sorte, como sendo os grandes responsáveis pelo seu fracasso escolar.

Destaca-se a importância social da escola, na formação de cidadãos críticos e participativos, que conhecem seus direitos, mas que também tenham clareza de seus deveres para a efetiva construção de uma nação justa e igualitária, para isso, uma formação sólida, que de forma contextualizada, contemple as características regionais, o contexto histórico e social de cada escola, utilizando metodologias que vão ao encontro da afetiva aprendizagem, estará mais próximo de pôr um fim no fracasso escolar que vem se perpetuando em nosso país.

A esse respeito, Sofia Lerche Vieira destaca:

[...] a esfera local é o espaço por excelência onde cidadãos e cidadãs exercem protagonismo como seres de direitos e de deveres. É, pois, nesse âmbito que o governo da educação ganha sentido e se fortalece (VIEIRA, 2011, p.131).

Essa esfera local é também a escola. A arguição que se faz necessária pensando na questão do poder local, ou seja, as ações que professores, equipe técnica, pais e alunos podem realizar dentro da escola em prol de uma educação de qualidade.

Sacristán e Gómes (2008) destacam o papel do professor transformador que realiza seu planejamento abordando conteúdos que contemplem não apenas os interesses e a realidade local, mas a formação de seres críticos e participativos. É uma árdua jornada, mas que necessariamente precisa ser encarada de frente.

4.5 Aquisições da língua escrita

As pesquisas Ferreiro (2011) impulsionaram educadores a refletir sobre a prática pedagógica, os resultados de seus estudos foram de fundamental importância para o entendimento de como a criança constrói a escrita e mostraram que as produções realizadas pelas crianças são ricamente amparadas por suas concepções, interpretá-las requer ao educador o conhecimento da teoria. Sua investigação provocou o repensar dos métodos tradicionais utilizados que consideravam a leitura e a escrita como “objeto de uma instrução sistemática”, que em geral eram utilizavam a repetição.

A abordagem construtivista oportuniza a criança, ser um sujeito ativo no processo de alfabetização, pois considera suas hipóteses de escrita e reconhece nela “graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional”

(AZENHA, 1994, p.37). Considera ainda que, a criança que tem a oportunidade de ter contato com diversos materiais escritos, que observam adultos lendo, que fazem uso da escrita no cotidiano, lhes dão a oportunidade de refletir sobre o objeto e de perceberem sua função social. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado de um esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto de propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais [...] a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas exercem uma influência, criando condições dentro das quais isto é possível (FERREIRO, 2011, p.44).

Quando se tem acesso a materiais escritos, como livros, jornais, receitas, regras de um jogo, ao ouvir histórias, participar da escrita de uma lista de compras, por exemplo, a criança se vê inserida num ambiente em que a leitura e a escrita estão presentes e “vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo” (FERREIRO, 2011, p. 44).

Acrescenta-se à ideia de leitura e escrita o conceito de letramento de Soares.

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la...tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2009, p.17).

Ao considerarmos que a criança está em constante contato com a escrita em seu dia a dia, podemos concluir que o processo de alfabetização se inicia muito antes do ingresso do aluno na escola, a criança está em contato com diversos portadores textuais, ou seja, o acesso à escrita precede o ingresso na escola, Ferreiro (2011) considera a escrita um objeto cultural e não escolar, que necessita ter uma relevância social durante o processo de alfabetização e é neste ponto em que o letramento e a teoria da Aprendizagem Significativa ganham espaço na sala de aula, fazendo com que o aluno atribua uma função social à escrita permitindo o desenvolvimento de habilidades em práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto a alfabetização segundo Ferreiro (2011) ocorre em constante grau evolutivo, mas não separado do letramento, ambos são inseparáveis e se complementam.

As pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) representaram uma grande revolução conceitual em relação aos métodos anteriores, suas abordagens destacam o importante papel do professor neste processo, conforme segue abaixo:

[...] o principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade de observação e interpretação das condutas das crianças. É esse o conteúdo que iluminará a reflexão do professor para conceber boas situações de aprendizagem (AZENHA, 1994, p.90).

Para construir boas situações de aprendizagem, há que se considerar, portanto, que, é fundamental o professor conhecer a teoria que lhe dará o conhecimento necessário sobre os processos de compreensão que a criança tem sobre a escrita, para que de forma pontual utilize possíveis intervenções e que proponha atividades que promovam o avanço deste conhecimento (AZENHA, 1994).

Desta forma nas discussões referentes à alfabetização, há de se deixar claro a necessidade de se alfabetizar letrando, por meio de atividades que utilizem diversos gêneros textuais, uso de listas, leitura diária, textos de memória, entre outras, o que exige uma contínua formação do docente para o acompanhamento de novas pesquisas e estudos.

4.6 Letramento e a escrita

A palavra letramento vem sendo fortemente usada, começou a ser discutida na segunda metade dos anos 80. A criação desta palavra surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy* – *letra* derivada do latim *littera*; acrescentou-se o sufixo *mento*, que indica o resultado de uma ação. Letramento é, portanto, o resultado da ação de quem se apropriou da leitura e escrita, atribuindo sentido a escrita ao fazer o uso social dela. O indivíduo letrado ao ler compreende e interpreta diversos gêneros textuais, localiza e retira informações (SOARES, 2009).

Vale ressaltar que, ainda que seja analfabeto (aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever), o indivíduo que vive em um meio social em que a leitura e a escrita se faz presente e entende seu uso e função, este pode interagir com a leitura e escrita ao ouvir uma reportagem lida de um jornal, uma carta, um bilhete, folhear livros, escrever, ainda que de forma não convencional, podendo ainda ditar cartas e bilhetes a um alfabetizado. Esta condição caracteriza uma situação em que mesmo sem estar alfabetizado, o indivíduo faz o uso social da leitura e escrita, portanto possui um grau de letramento. Em contrapartida há os que embora sejam alfabetizados (que conhecem o alfabeto, sílabas e fonemas) não compreendem o que estão lendo, neste caso, ao ler, houve apenas a decodificação e ao escrever as palavras, a codificação.

Em uma visão mais abrangente, Soares (2009) propõe:

[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Em busca de entender como a criança aprende a ler e escrever, Emília Ferreiro traz a cena educacional seus estudos referentes à alfabetização em que volta toda a atenção à criança como ser capaz de avançar em suas hipóteses de escrita tendo o professor como parceiro neste processo, que de forma pontual, intervém de modo a provocar a reflexão do aluno em suas escritas espontâneas. Concomitante a isso, o letramento proporciona que a alfabetização seja contextualizada, que a criança está em constante contato com materiais escritos, agregando função social a eles.

Para isso, se faz necessário entender como se dá este processo. A princípio de como a escrita é concebida, podendo ser uma *representação da linguagem* ou como um *código de transcrição gráfica das unidades sonoras*.

A escrita é formada pelo sistema alfabético, este foi socialmente construindo durante um longo processo histórico, o que temos é um sistema de representação e não um processo de decodificação. A escrita não se resume a codificar letras e sons, minimizando a linguagem, mas algo conceitual. Ao construir a escrita as

crianças enfrentam as mesmas dificuldades que ocorreram durante a construção do sistema, como lembra Ferreiro (2011).

Por meio de suas pesquisas, (FERREIRO, 1996) observou que há modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem, sendo assim destaca-se a concepção de transcrição e se assume a visão de representação, então a transcrição gráfica das unidades sonoras para a representação da linguagem.

O processo de alfabetização é, portanto, acompanhado de uma série de hipóteses que precedem a escrita convencional, partiremos então das ideias que as crianças têm com relação à escrita. Inicialmente há uma distinção entre o que é e não é uma figura, para a criança, um desenho não pode ser lido apenas letras e números. Suas pesquisas sobre as concepções que as crianças têm sobre a escrita revelam que por volta de quatro anos de idade já se determina o que se pode ou não ler. O primeiro critério é a *quantidade mínima de caracteres*, a criança entende que para que seja possível ler, o número mínimo é de três letras, desde que as letras não se repitam, este é o segundo critério, para isso Ferreiro utiliza o termo *variedade interna de caracteres*. Estes critérios são hipóteses formuladas pela criança com base em seu próprio raciocínio que estão em constante evolução.

Considerando as construções feitas pela criança, Ferreiro assinala quanto à prática escolar:

[...] a prática escolar pode afastar-se das ideias infantis ao decidir a *priori* que os artigos “o” e “a” são “fáceis” precisamente por ter poucas letras, e que os substantivos “ovo” e “asa” são fáceis precisamente por terem letras repetidas. Cabe aqui uma pergunta: fáceis pra quem?, com que definição de facilidade? (FERREIRO, 2011, pp.47, 48).

Considerando que para a criança o número mínimo de caracteres é necessário para efetuar a leitura, em sua hipótese seguinte, a criança faz uma distinção do que pode ou não ler em uma frase, inicialmente ela entende que há letras desnecessárias e volta sua atenção apenas aos substantivos e só mais tarde considera que todas as palavras ditas estejam escritas, como afirma Ferreiro (2011). Neste momento o uso de texto de memória colabora para que a criança amplie seus conhecimentos sobre a escrita.

Textos de memória são quadrinhas, parlendas, poemas, trava-línguas, canções que, em geral, possuem um caráter lúdico e despertam o interesse da criança, ampliando seu repertório de gêneros textuais. Vale ressaltar que o uso de textos de memória não se resume a uma aprendizagem tradicional, pois como lembra Moreira (2012), a aprendizagem mecânica só será significativa se o material a ser apresentado for potencialmente significativo e o aluno tiver predisposição em aprender. Ocorre que, na aprendizagem mecânica, o conteúdo apresentado é visto “armazenamento literal, arbitrário e sem significado; não requer compreensão” enquanto que na aprendizagem significativa há “incorporação substantiva, não arbitrária, com significado; implica compreensão” (MOREIRA, 2012, p.12).

O autor denomina de *zona cinza*, o ensino potencialmente significativo. Para ele, ainda que o professor trabalhe com textos de memória, ao considerar os conhecimentos prévios do aluno, o uso de materiais potencialmente significativos, além da mediação, esta pode ser uma “significativa aprendizagem mecânica” (MOREIRA, 2012, p.12), ou seja, embora o aluno esteja em contato com texto de memória, por exemplo, esta não se resume a uma aprendizagem mecânica, pois durante o processo de aprendizagem, o que inicialmente pode ser uma aprendizagem mecânica, poderá tornar-se uma aprendizagem significativa.

O contato com materiais escritos, o envolvimento em prática de leituras e escrita diversas, colaboram para outras concepções a serem construídas pela criança, como por exemplo, ampliar os conhecimentos sobre a escrita por meio da leitura de ajuste. A leitura de ajuste acontece enquanto o aluno acompanha a leitura de textos que se conhece de memória, ajustam a leitura ao fazer a correspondência do que falam ao que está escrito, para isso consideram suas hipóteses de escrita.

[...] existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos por meio de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores). Por exemplo, o fato de saber que cada letra tem um nome específico [...], a diferença entre “letras” e “números” é fundamental; que convencionalmente escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita; que junto com as letras aparecem sinais que não são letras (sinais de pontuação); que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios, para títulos e depois de um ponto etc. etc. Em todos estes casos, trata-se de uma aprendizagem de convenções que não afetam a estrutura do sistema (o sistema pode continuar a ser alfabético embora não utilize sinais de pontuação, embora se escreva da direita para a esquerda, embora denominemos as letras de outra maneira, embora utilizemos as maiúsculas com outro fim etc). É no caso destas aprendizagens

que, conforme a precedência social das crianças há maior variabilidade individual e maiores diferenças (FERREIRO, 2011, pp.55, 56).

Cada indivíduo constrói seu conhecimento de acordo com as experiências vividas. O meio social no qual a criança está inserida pode ou não favorecer essas aprendizagens, o incentivo à leitura, o acesso a materiais escritos, a escrita espontânea são apenas alguns dos fatores que determinam a variabilidade presente na sala de aula.

Embora a criança tenha a oportunidade de ter contato com a escrita é no contexto escolar que o professor utilizará de estratégias que favorecerão o desenvolvimento e o avanço das hipóteses.

Segundo a BNCC é esperado que a criança se alfabetize no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. São consideradas suas experiências em relação à leitura e a escrita na sua vida social e na educação infantil, tais conhecimentos como “como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos” (BNCC, 2017, p. 87), serão considerados como conhecimentos prévios para uma aprendizagem significativa de textos mais complexos, de modo que esse conhecimento prévio seja modificado ou ampliado, conforme Moreira (2012).

Nas escritas realizadas pelas crianças, encontramos diferentes e crescentes níveis. Ao rabiscar utilizando lápis e papel, a criança estará explorando de modo ativo o objeto de conhecimento: a escrita. O mesmo ocorre na escrita de uma palavra ainda não aprendida, momento em que a criança utiliza de estratégias para o registro (AZENHA, 1994).

Reitera-se que a escrita é desenvolvida em crescentes níveis sucessivos, apresenta-se agora a mais recente tradução das publicações de Emília Ferreiro (2013) que traz as nomenclaturas dadas a cada fase:

- **Nível pré-silábico (PRE-SIL):** nesta hipótese de escrita, ao escrever, a criança não estabelece correspondências entre letras e sons e sua leitura é apontada de forma contínua e sem recortes orais.

- **Nível silábico inicial (SIL-1):** nesta hipótese, a criança começa a realizar correspondência entre letra e sílaba, escreve uma sequência de letras e ao ler, aponta uma ou um grupo de letras para cada sílaba.
- **Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2):** ao escrever a criança utiliza uma única letra para representar a sílaba, nesta hipótese a criança utiliza qualquer letra para representar a sílaba, em sua leitura aponta uma letra para cada sílaba.
- **Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3):** nesta hipótese de escrita além da criança utilizar apenas uma letra para cada sílaba, esta é apropriada, ou seja, escreve vogal ou consoante pertinente à palavra, sua leitura aponta uma letra para cada sílaba.
- **Nível silábico-alfabético (SIL-ALF):** nesta hipótese de escrita as crianças utilizam uma ou mais letras para representar a sílaba, em sua leitura aponta com recortes orais.
- **Nível alfabético (ALF):** as crianças nesta hipótese de escrita escrevem estabelecendo correspondência entre fonemas e letras, mesmo que a ortografia não seja convencional, ela encontra-se no nível alfabético.

Conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento. Infere-se dessas considerações que o principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade observação e interpretação das condutas das crianças. É esse o conteúdo que iluminará a reflexão do professor para conceber boas situações de aprendizagem (AZENHA, 1994, p. 90).

Neste sentido, observa-se que tanto nas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro quanto na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o conhecimento prévio do aluno é fundamental para promover a aprendizagem. Se para Ferreiro conhecer a teoria é primordial para que a partir das produções (conhecimentos prévios) da criança o professor possa propor novos desafios que impulsionarão o

avanço de suas hipóteses, para Ausubel o conhecimento prévio do aluno, se for modificado, transformado, ampliado, e a predisposição do aluno em aprender, levam a efetiva aprendizagem significativa.

Encontra-se nas pesquisas de Ferreiro (2011) pontos para discussão:

[...] há uma série de passos ordenados que antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos [...] Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado com simples reprodução – na mente da criança – de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais [...] Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada, às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele) (FERREIRO, 2011, pp.68, 69).

Portanto, há na teoria de Ferreiro uma relação entre ambas teorias, Construtivista e Aprendizagem Significativa, pois, para que o aluno possa avançar em suas hipóteses, o professor deve considerar o conhecimento do aluno referente à escrita, a partir disso, propor atividades que farão com que avance para o próximo nível de escrita. Mas a teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel elucidará melhor essa relação.

4.7 Aprendizagem significativa: pressupostos, estratégias, desdobramentos

O conceito da teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel traz a seguinte definição:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente significativo* para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura

cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interacção entre novos significados e potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos (AUSUBEL, 2000, p.1).

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação interage com o conhecimento prévio do aprendiz (subsunçor) e este conhecimento prévio é ampliado ou modificado após este processo.

Há, portanto, condições para que ocorra a aprendizagem significativa, entre elas:

[...] o aluno deve manifestar uma pré-disposição para aprender. Se não houver uma pré-disposição para a aprendizagem, provavelmente, o aluno apenas usará o método da memorização sem significado, o que caracteriza, de acordo com Ausubel, a aprendizagem mecânica (ou automática). A aprendizagem automática ocorre, portanto, quando há a simples memorização das informações, não havendo relação substantiva e não arbitrária aos subsunçores existentes na estrutura cognitiva (ALMEIDA; MOREIRA, 2008, p.2).

Para Coll (2002), a aprendizagem significativa apresenta vantagens em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo lugar, aumenta a capacidade de aprender outros materiais ou conteúdos relacionados de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. Em terceiro lugar, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”. A explicação dessas vantagens está nos processos específicos por meio dos quais se produz a aprendizagem significativa.

O processo de aprendizagem por memorização, segundo Ausubel (2000), ocorre de maneira arbitrária e literal, o aprendiz apenas reproduz o que lhe foi apresentado, não há ancoragem nos conhecimentos prévios. Na aprendizagem memorística, o material de aprendizagem não é adequado, não considera o contexto histórico e cultural de forma ordenada, resultando em um aprendizado frágil em que as informações memorizadas permanecem na memória por um curto espaço de tempo. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação do autor:

[...] aprendizagem por memorização, como é óbvio, não se levam a cabo um vácuo cognitivo. Podem relacionar-se com a estrutura

cognitiva, mas apenas de forma arbitrária e literal que não resulta na aquisição de novos significados. Visto que, por exemplo, os membros de estímulo e de resposta específicos de um par de adjetivos numa aprendizagem de associação de pares, estão ligados de forma puramente arbitrária, não existe base possível para relacionar-se de modo não arbitrário a tarefa de aprendizagem à estrutura cognitiva de alguém e o aprendiz deve também lembrar-se literalmente da resposta de cada palavra de estímulo (não pode usar sinónimos)(AUSUBEL, 2000, p.4).

Ao contrário da aprendizagem memorística, o processo de Aprendizagem Significativa considera como ponto de partida os conhecimentos prévios que o aprendiz possui, apresenta-lhe um material com um potencial significativo de forma não-arbitrária e não literal, ou seja, o material deve ser plausível, sensível e não aleatório, um material potencialmente significativo que se ancore nos conhecimentos prévios, ficando incorporado à estrutura cognitiva a substância, essência do novo conhecimento das novas ideias, não as palavras precisamente usadas para expressá-las, conforme Moreira (1997). Ao incorporar a ideia do novo conhecimento, o aluno tem a possibilidade de utilizar as próprias palavras para responder determinada questão, participar de uma discussão utilizando argumentos plausíveis, enquanto que na aprendizagem memorística, o aluno utiliza as próprias palavras do texto para responder sem que haja um entendimento acerca do assunto.

O autor utiliza o termo *subsunçor* ou *ideia-âncora* para referir-se aos conhecimentos prévios, estes são modificados e ampliados quando interagem com novos conhecimentos. Neste ponto, a criança letrada possui determinadas ideias sobre a leitura e a escrita, ainda que de forma não convencional pode fazer uso dela ao ler imagens de um livro ou realizar escritas espontâneas. No contexto escolar, a medida que se tem mais interação entre novos conhecimentos e o subsunçor, mais fortalecido ele fica, facilitando novas aprendizagens referentes à leitura e à escrita.

É importante esclarecer que não é o material que possui significado, mas a relação que este faz com os conhecimentos prévios (subsunçores). Como já dito anteriormente, desde que o material seja não arbitrário e não literal, ainda há mais uma condição para que a aprendizagem seja significativa, a predisposição para aprender, ou seja, o aluno deve querer aprender, este que é um processo dinâmico requer uma participação ativa por parte do aluno, não será possível se não estabelecer uma relação entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios, conforme Moreira (2012).

É importante enfatizar aqui que o material só pode ser potencialmente significativo, não significativo: não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo [...] pois o significado está nas pessoas, não nos materiais.

[...]

A segunda condição é talvez mais difícil de ser satisfeita do que a primeira: o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não-arbitrária e não literal, a seus conhecimentos prévios. É isso que significa predisposição para aprender.

Não se trata exatamente de motivação, ou de gostar da matéria. Por alguma razão, o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos (MOREIRA, 2012, p.8).

O professor, ao considerar a bagagem cultural que a criança traz para a sala de aula, partindo dos conhecimentos prévios que ela possui, ao propor uma atividade, impulsiona o interesse e a participação do aluno, uma vez que esta tem um significado lógico para ele, desta forma o conteúdo não será arbitrário. Assim, possivelmente, o aluno apresentará uma melhor predisposição em aprender.

A interação entre o novo e os conhecimentos prévios ocorre desde os primeiros anos de vida, a criança adquire conceitos por meio de experiências concretas com a mediação de um adulto e das experiências vividas, conseqüentemente, na medida em que a criança cresce efetivam-se mais aprendizagens devido aos seus “subsunçores já construídos” (MOREIRA, 2012, p. 10).

A teoria de Ausubel (2000) traz como estratégia os *organizadores avançados* para introduzir um novo conhecimento ao aprendiz, neste caso os organizadores avançados são estratégias adotadas a fim de encaminhar a ligação entre os subsunçores e as ideias mais “abrangentes, mais geral e inclusivo” (MOREIRA, 2012, p. 11) para a aquisição do novo conhecimento.

Ainda com relação aos organizadores avançados, Moreira (2012) utiliza o termo organizadores prévios. Esta é uma estratégia utilizada pelo professor quando o aluno não possui subsunçores ou que estes não estejam adequados para haver ligação entre o novo conhecimento e o conhecimento existente. O professor poderá utilizar “um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação” (MOREIRA, 2012, p.11). É uma

estratégia necessária para que o aluno perceba que o novo conhecimento está relacionado aos seus conhecimentos prévios.

Ausubel (2000) denomina estratégias de *Organizadores Avançados* às estratégias destacadas na aprendizagem significativa como o mapa conceitual (NOVAK e GOWIN, 1988), organizadores prévios (MOREIRA, 2012), Diagrama em V (MOREIRA, 2007).

A aprendizagem significativa não é imediata, para que ela ocorra o aluno deve ter diversas oportunidades de interação entre o novo e o que está disponível em suas estruturas cognitivas, só haverá significado quando este novo conhecimento estiver estável, modificado e ampliado.

Essa interação pode acontecer principalmente pela recepção ou por descoberta. Tanto na aprendizagem por recepção quanto na por descoberta, são fundamentais as condições para que o aprendizado seja significativo, conforme já descritas anteriormente, no que se refere ao material potencialmente significativo que interaja com o subsunçor de maneira não arbitrária e não literal e finalmente que o aluno tenha predisposição para aprender. Na aprendizagem por recepção, o aluno utiliza os conhecimentos prévios que possui e a partir de uma leitura, por exemplo, ele pode incorporar novos significados à sua estrutura cognitiva. Na aprendizagem por descoberta, ao brincar, por exemplo, a criança descobre possibilidades em determinado objeto, esse tipo de aprendizagem pode ocorrer, mas não é preciso que seja assim para ser uma aprendizagem significativa, deve-se considerar que, em meio a tantas informações e conhecimentos disponíveis, não seria a forma mais adequada de se aprender, a menos que esta seja uma estratégia de ensino em meio à prática docente, em que o professor queira que o aluno descubra determinada informação, tal como, em aulas de pesquisa e estudo referente a procedimento científico, conforme Moreira (2012).

Na aprendizagem por recepção, este conteúdo é apresentado sob a forma de uma proposição substantiva ou que não apresenta problemas, que o aprendiz apenas necessita compreender e lembrar. Por outro lado, na aprendizagem pela descoberta o aprendiz deve *em primeiro lugar* descobrir este conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas suscitados, ou passos sucessivos para a solução dos mesmos (AUSUBEL, 2000, p.5).

A aprendizagem significativa oferece maior estabilidade cognitiva, o contato com materiais potencialmente significativos, agrega de forma gradual maior conhecimento deixando os subsunçores mais ricos em significados, no entanto, isso não significa que certos conhecimentos adquiridos não possam ser esquecidos. O esquecimento é uma consequência natural na aprendizagem significativa, o mesmo ocorre na aprendizagem memorística, porém vale ressaltar que na aprendizagem significativa “o esquecimento é residual”, ou seja, se a aprendizagem ocorreu com uso de materiais com potencial significativo, partindo dos conhecimentos prévios do aluno e este apresentou predisposição para tal, esse conhecimento esquecido, provavelmente por não ter sido utilizado por muito tempo, poderá ser reaprendido sem dificuldade. Ao contrário da aprendizagem memorística, os conhecimentos adquiridos permanecem na memória por um curto espaço de tempo e quando esquecidos “a reaprendizagem praticamente não existe” (MOREIRA, 2012, p.17).

Cabe ressaltar que na predisposição em aprender, quanto mais significados o aluno constrói mais disposição por aprender ele terá.

Com relação ao material com potencial significativo, Moreira (2012) afirma que o planejamento do professor deveria ocorrer após serem identificados os conhecimentos prévios inerentes à determinada turma e a partir dele priorizar no currículo os conceitos mais importantes aos menos significativos a eles. Para essa análise, é necessário ter clareza não só do currículo, mas também dos termos *Diferenciação Progressiva* e *Reconciliação Integrativa*. Ao interagir com o novo conhecimento estes processos ocorrem simultaneamente, pois o aluno organiza seu pensamento hierarquicamente partindo das ideias com maior estabilidade cognitiva para as que possuem menos estabilidade cognitiva. É fundamental que o educador ofereça diversas oportunidades para que o aluno possa ir construindo significados cada vez mais consistentes.

Ainda como facilitadora da aprendizagem, a teoria de Ausubel (2000) recomenda que os conteúdos sejam apresentados seguindo os princípios da *organização sequencial* e da *consolidação*, isso significa que os conteúdos devem ser apresentados em uma sequência lógica, o que ajuda o aluno a organizar melhor seus subsunçores. A consolidação é o reforço dos conhecimentos prévios que servirão de ancoradouro ao novo conhecimento.

A linguagem é também fundamental para o processo de aprendizagem significativa, “sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar” (AUSUBEL, 2000, p.5). Neste contexto, há uma interação entre aluno e professor, durante a dinâmica da aula o aluno se expressa dando ao professor a possibilidade de saber se o conhecimento foi ou não aprendido.

A avaliação dos conhecimentos apropriados pelo aluno na perspectiva da aprendizagem significativa implica verificar se o aluno demonstra compreensão acerca de um determinado conteúdo já trabalhado em uma proposta diferente da apresentada durante as aulas, desta forma seria possível verificar se houve ou não uma aprendizagem significativa na qual o aluno teria condições de registrar de forma clara sua resposta. Ler não somente na sala de aula, mas em casa, no supermercado, etc.

Não se trata de respostas certas ou erradas como na avaliação de caráter tradicional, mas se houve uma compreensão do processo, se o aluno consegue organizar e articular seus pensamentos de forma ordenada além de argumentar e justificar suas respostas.

A proposta de Ausubel é radical: para ele, a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido (MOREIRA, 2012, p.24).

Faz-se necessário que o aluno tenha sempre o contato com situações novas, assim, no momento da avaliação, isso não lhe causará desequilíbrio.

Concluindo então, ao fazer uso de práticas pedagógicas que partem dos conhecimentos prévios do aluno, valorizando seu contexto histórico e social, ao seu tempo, com as devidas intervenções pedagógicas, o aluno irá construir seu conhecimento, gradativamente. Estamos inseridos em um meio letrado, com uma infinidade de informações, assim, a escola não é a única a oferecer esse tipo de estímulo, que se faz necessário no processo de aprendizagem.

4.8 A importância do lúdico na aprendizagem significativa

A definição de lúdico de acordo com o dicionário Aurélio é “relativo a jogo ou divertimento. Que serve para divertir ou dar prazer”. Kishimoto (2002, p.146) traz a

seguinte definição “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”.

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 1993, p.110).

Como dito anteriormente, para que a aprendizagem seja significativa, (AUSUBEL, 2000) afirma que uma das condições é a predisposição em aprender, assim utilizar o jogo e a brincadeira pode ser uma estratégia motivadora para despertar o interesse da criança. O professor pode ainda utilizá-lo como organizadores prévios como forma de estabelecer relações entre o novo conhecimento e os subsunçores.

A teoria da Aprendizagem Significativa, o novo conteúdo, necessariamente, irá interagir com os conhecimentos prévios do aluno, o conteúdo apresentado terá uma substantividade, ou seja, será um conteúdo que possua um significado lógico e psicológico para o aprendiz. Na teoria histórico cultural, há a internalização dos instrumentos e signos, estes possuem significado lógico e psicológico e se dá por meio das relações sociais.

A teoria cognitivista de Piaget (2012) possui os conceitos chave - assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio, os quais podem dialogar com a teoria da aprendizagem significativa.

Ambas são teorias cognitivistas, no entanto, enquanto Piaget enfatiza o desenvolvimento cognitivo e maturação biológica, Ausubel fala que ao ocorrer a aprendizagem o indivíduo se desenvolve.

Se para Ausubel partir do conhecimento prévio do aluno, em que o novo conhecimento interaja de maneira não arbitrária e não literal, modificando ou ampliando os subsunçores é uma condição para que a aprendizagem seja significativa, para Piaget (2012), a criança encontra-se em equilíbrio, ao lhe ser oferecida uma nova informação, ela entra em desequilíbrio, constrói um novo esquema de assimilação, acomoda, adapta e volta a equilibrar-se. Este é um processo que ocorre em crescente grau de evolução, caso esta nova informação

esteja além do que esta criança já possui de aprendizagens resultantes dos processos já descritos, ela não irá acomodar. Só haverá o desenvolvimento cognitivo se o processo de assimilação sofrer acomodação.

As pesquisas de Piaget mostram que o indivíduo passa por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, sendo eles: Sensório motor, Pré-operatório, Operatório concreto e Lógico formal. Para cada estágio Piaget (2012) descreve as idades aproximadas de desenvolvimento e que a maturação determina seu avanço.

Em cada estágio, a criança evolui a níveis cada vez mais complexos que se complementam a cada fase e o lúdico se faz presente em cada uma delas, ao brincar a criança interage com o objeto, faz descobertas e se desenvolve.

O primeiro estágio é o Sensório motor (aproximadamente 0 a 2 anos). Nesta fase a criança é egocêntrica, não tem a capacidade de se colocar no lugar do outro, brinca sozinha sem noção de regra, a exploração de brinquedos, objetos e do ambiente se dá por meio dos órgãos sensoriais e da motricidade, compreende e resolve seus problemas na prática – inteligência prática “que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em esquemas de ação” (PIAGET, 2012, p. 10).

No estágio Pré-operatório (aproximadamente 2 a 7 anos), a criança ainda é egocêntrica, sua inteligência é simbólica compreende e resolve seus problemas por meio dos símbolos e das fantasias, o animismo se faz presente nesta fase, momento em que dá vida a seres inanimados e ao artificialismo ao dar justificativas sobrenaturais a questões naturais. A aquisição da linguagem, a princípio é um monólogo e depois passa a ser socializada ao ser utilizada na comunicação com o outro. Os contos de fadas, músicas e filmes nesta fase são grandes colaboradores para a informação sobre valores. As brincadeiras de faz de conta são bastante frequentes nesta fase, como lembra Piaget “a linguagem espontânea entre crianças, como o do comportamento dos pequenos nos jogos coletivos, mostra que as primeiras condutas sociais permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização” (PIAGET, 2012, p. 19).

No estágio seguinte há o declínio do egocentrismo - Operatório concreto (aproximadamente 7 a 12 anos) - a criança passa a ter a capacidade de se colocar no lugar do outro, ao interagir passa a estabelecer uma lógica social, “em vez das

condutas impulsivas da primeira infância [...] a criança, a partir de sete ou oito anos, pensa antes de agir, começando, assim, a conquista deste processo difícil que é a reflexão” (PIAGET, 2012, p.36), o uso de regras presentes em jogos e brincadeiras é uma boa estratégia para favorecer a construção desta lógica. A inteligência da criança é lógica ou concreta, abstrai com a necessidade de objeto concreto. Este é o período de grandes aquisições cognitivas, como por exemplo, estado de conservação de volume, peso, massa e líquido, ainda que por meio de experiências concretas, além da reversibilidade do pensamento (PIAGET, 2012).

E por fim, o estágio Lógico formal (aproximadamente a partir dos 12 anos), como lembra Piaget “por volta dos doze anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança [...] a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal” (PIAGET, 2012, p.55), nesta fase a inteligência é abstrata, não há a necessidade de material concreto para que a criança compreenda. Seu pensamento passa a ser científico com caráter indutivo ou dedutivo. No caráter indutivo parte-se do particular para o geral, no dedutivo parte se do geral para o particular, estas análises o auxiliam na construção e entendimento do conhecimento científico.

Em cada fase apresentada por Piaget (2012), há jogos e brincadeiras que colaboram de forma progressiva para a adaptação, assimilação e acomodação dos conhecimentos adquiridos, portanto, oportunizar atividades lúdicas é de fundamental importância para seu pleno desenvolvimento.

O espaço escolar pode oferecer uma série de estímulos para a aprendizagem das crianças, espaços estes que pode ser a própria sala de aula ou não. A interação com o meio, bem como com as demais crianças e adultos, considerando ainda sua maturidade cognitiva possibilita aprendizagens práticas agregadas de significados.

5- OBJETIVO GERAL

Discutir a prática pedagógica de professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos - SP, sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

5.1 Objetivos Específicos

- Verificar se as professoras do 1º e 2º ano do Ensino fundamental relacionam o novo conhecimento ao conhecimento prévio do aluno em suas aulas;
- Identificar as estratégias utilizadas pelas professoras do 1º e 2º anos do Ensino fundamental para a aprendizagem dos alunos;
- Investigar se o conhecimento prévio dos alunos foi modificado, segundo a opinião dos professores;

5.2 Hipótese de Trabalho

Considerando que, para a Teoria da Aprendizagem Significativa a participação ativa do aluno no processo ensino aprendizagem é fundamental, pois segundo Moreira (2012) se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, conclui-se que, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Outro ponto importante a ser considerado é o material potencialmente significativo. Este deve ser planejado e organizado de modo que considere o contexto histórico e social dos alunos, da escola e da comunidade na qual estão inseridos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2008), o que potencializará o interesse do aluno em querer aprender.

Desta forma, se a ação pedagógica oportunizar interação entre os conhecimentos prévios (substancial e não arbitrário) e o novo conhecimento, então essa ação propiciará uma aprendizagem significativa no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

5.3 Problema

A prática pedagógica das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental contribui para a aprendizagem significativa dos alunos?

6- MÉTODO

6.1 Delineamento

Realizado o levantamento de dados e análise do conteúdo, característico procedimento qualitativo, salientado por Bicudo e Martins (1994, p. 25) que afirmam ser a pesquisa qualitativa constituída de teoria e prática concomitantemente, realizada por meio das observações empíricas e as experiências vividas pelo pesquisador, sendo assim, foram estes o ponto de partida da pesquisa.

Assim como, no âmbito dos objetivos a pesquisa é considerada descritiva, pois descreve as características de um determinado fenômeno (SILVA; MENEZES, 2005), no caso deste estudo, o processo ensino aprendizagem dos alunos matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental é visto sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa que considera os conhecimentos prévios do aluno e que estes sejam modificados ou ampliados.

6.2 Área de realização

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na área continental no município de Santos – SP, em uma região de vulnerabilidade e risco social.

6.3 População

Participaram da pesquisa todos os quatro professores que ministram as aulas no 1º e 2º ano de uma escola pública de Santos localizada na área continental da cidade de Santos – SP.

6.4 Instrumento

O instrumento utilizado foi uma entrevista parcialmente estruturada aplicada aos docentes que atuam no 1º e 2º ano da instituição de ensino citada anteriormente.

A entrevista parcialmente estruturada possibilitou ao pesquisador realizar outros questionamentos a partir das respostas dadas com a finalidade de se obter maiores informações acerca do assunto (GIL, 2010). A entrevista foi direcionada

para os assuntos de interesse da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2001). As perguntas foram elaboradas com base na literatura e na experiência da pesquisadora (Apêndice A).

6.5 Procedimento de Coleta de Dados

Após o envio e o aceite pelo Comitê de Ética da Universidade (CAAE: 69043017.6.0000.5509) (ANEXO A), a pesquisadora foi à escola e explicou os objetivos deste estudo a equipe gestora e solicitou a autorização para a realização da investigação junto aos docentes e apresentou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a Instituição (Anexo B).

No horário do trabalho pedagógico coletivo (HTPC) das professoras, a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores (ANEXO C) às participantes. Em seguida, individualmente, foi agendado um horário no trabalho individual (HTI) dos professores para a entrevista gravada. As entrevistas ocorreram no fim do primeiro semestre, o tempo de gravação foi entre vinte e vinte e cinco minutos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis (ANEXO D), foi apresentado para autorização em uma reunião em que foi explicado os objetivos da pesquisa e o uso das produções escritas dos alunos a serem apresentadas no Produto Educacional deste trabalho científico.

Os materiais da entrevista, gravações, decupagem e transcrições, serão guardados por cinco anos e após este período serão incinerados.

6.6 Plano de Análise de Dados

Os dados foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que segundo Bardin (1977), pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos.

A organização da análise dos dados foi realizada, segundo Bardin (1977) em três polos cronológicos: *Pré-análise* (organização do material); *exploração do material* (análise respaldada na fundamentação teórica); *tratamento dos resultados: inferência e interpretação* (análise reflexiva e crítica).

7- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada contou com a participação de quatro professoras da Rede Municipal de Santos que lecionam em uma UME, sendo duas docentes do primeiro ano e duas do segundo ano. Com relação à formação profissional, uma professora possui Graduação em Pedagogia, Pós Graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento e Pós Graduação lato sensu em Educação Especial; uma professora possui formação no Curso Técnico Normal – Magistério, Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Pós Graduação lato sensu em Direito Educacional; uma professora possui formação no Curso Técnico Normal – Magistério, Bacharelado em Direito, Pós Graduação lato sensu em Direito Material e Processual e Graduação em Pedagogia (cursando), e por fim, uma professora possui formação no Curso Técnico Normal – Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós Graduação lato sensu em Ética, valores e cidadania na escola. As idades das entrevistadas são de 36, 41, 34, e 38 anos, respectivamente.

Ao analisar o tempo de docência, as entrevistadas têm 16, 15, 15, 20 anos de atuação na educação, o que caracteriza experiência docente.

Com relação ao tempo de atuação na unidade de ensino, as entrevistadas possuem 2, 8, 10 e 3 anos. Das quatro professoras entrevistadas, três fazem parte do quadro de atribuições da escola enquanto apenas uma não possui sede fixa. Portanto, já possuem vínculos com o local e conhecem a comunidade em que trabalham.

Já o tempo de docência em classes de primeiro e segundo ano, as entrevistadas possuem 5, 3, 6 e 9 anos.

Carga horária das participantes é dupla jornada, três delas trabalham em outra escola do município vizinho e uma exerce a função de advogada em seu contra turno.

A partir das respostas, a pesquisadora construiu Quadro com o objetivo de facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações e de pré-análise (FRANCO, 2003). Possibilitando, dessa maneira, a condição de analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Conhecidas as respostas, a análise foi iniciada de acordo com cada pergunta realizada na entrevista, tendo como respaldo o referencial teórico.

Quadro 1- Respostas das professoras à questão: O que é aprendizagem significativa?

Entrevistada	Respostas
1	<p>Quando o aluno aprende de verdade, é quando a gente consegue transmitir, passar ao aluno uma aprendizagem que ele vá usar de verdade, entendeu? Não algo banal, algo que ele talvez não use, não utilize.</p> <p>Que tenha sentido, que eles vão usar na vida deles, que eles vão poder aproveitar de alguma forma.</p> <p>Por exemplo, vou te falar de uma coisa que está acontecendo fora, uma amiga minha esta desesperada, porque na escola o menino dela esta com quatro anos e a professora está passando letra cursiva, família silábica [...]. Isso é uma coisa que eu não faço no primeiro ano com os meus alunos porque eu acho que não tem sentido. O mundo hoje em dia é letra bastão, é letra de forma o que eles visualizam na rua pra pegar um ônibus, vê uma placa, lê um jornal, é a letra de imprensa maiúscula e minúscula, então eu acho que é muito significativo pra eles, claro, eles vão aprender a letra cursiva, mas acho que esse não seria o momento, o momento para eles é aprender com a letra de forma.</p> <p>Está reclamando de dor e ela está desesperada [...] vai todo dia e todo dia com letra cursiva.</p> <p>[...] hoje em dia as escolas particulares usam esse método de letra cursiva logo no começo, mas eu acho muito novo, com quatro anos eles são muito novos, tem mais é que brincar. (sic)</p>
2	<p>[...] que a criança aprenda, não só a criança né, pra todos né, e que seja útil pro seu dia a dia. (sic)</p>
3	<p>É o que eles poderão usar de alguma forma no dia a dia deles, vai ser útil pra eles de alguma forma e que eles entendam que será útil pra eles de alguma forma e que eles tenham vontade de aprender por causa disso. (sic)</p>
4	<p>[...] mostrar pra criança que aquilo ela não tá aprendendo sem base nenhuma, ela não tá aprendendo por aprender, ah porque todo mundo tem que saber ler e escrever, não, porque tem um significado maior pra ela e vai ter futuramente maior ainda. (sic)</p>

A Aprendizagem Significativa ocorre após a interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios presentes em sua estrutura cognitiva, essa interação é não literal e não-arbitrária, ou seja, o novo conhecimento possui uma substantividade lógica que relaciona-se aos conhecimentos prévios. O resultado desta interação são novos conhecimentos ou maior estabilidade cognitiva conforme Ausubel (2000) e Moreira (2012). Para Ausubel (2000, p. 1), “a interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes da estrutura da estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos”.

Com relação ao que os professores consideram como Aprendizagem Significativa, ao analisar os dados da Entrevista 1 verificou-se que a professora considera a substantividade, não arbitrariedade e com um significado lógico. A resposta da professora foi: [...] *“quando o aluno aprende de verdade, é quando a gente consegue transmitir, passar ao aluno uma aprendizagem que ele vá usar de verdade, entendeu? Não algo banal, algo que ele talvez não use, não utilize”* (sic).

A professora relaciona a letra bastão com o possível conhecimento que o aluno traz ao estar em contato com diversos materiais escritos, procura relacionar o conhecimento ao dia a dia do aluno. [...] *“é uma coisa que eu não faço no primeiro ano com os meus alunos porque eu acho que não tem sentido. O mundo hoje em dia é letra bastão, é letra de forma o que eles visualizam na rua pra pegar um ônibus, vê uma placa, lê um jornal, é a letra de imprensa maiúscula e minúscula, então eu acho que é muito significativo pra eles, claro, eles vão aprender a letra cursiva, mas acho que esse não seria o momento, o momento para eles é aprender com a letra de forma”* (sic).

A professora acrescenta: [...] *“hoje em dia as escolas particulares usam esse método de letra cursiva logo no começo, mas eu acho muito novo, com quatro anos eles são muito novos, tem mais é que brincar”* (sic). Para ela, o brincar deve estar garantido à criança. Vale destacar que, para que a aprendizagem seja significativa, segundo Ausubel (2000), o aprendiz deve se dispor a aprender, ou seja, deve querer relacionar o novo conhecimento com o conhecimento prévio, o jogo por oferecer uma potencialidade lúdica, funciona como estímulo para que a criança queira interagir com o mesmo, além de oferecer a possibilidade da ampliação ou modificação dos conhecimentos prévios. Para Piaget (2012), a ampliação ou modificação dos conhecimentos prévios se refere à incorporação de um novo esquema. Inicialmente, a criança encontra-se em equilíbrio, ao propor um jogo ou brincadeira cujo objetivo seja estimular/provocar o desenvolvimento cognitivo, a criança entra em desequilíbrio, o professor, bem como os demais colegas, podem auxiliá-lo na busca pela equilíbrio, passando pelos processos de assimilação e acomodação, resultando em novos esquemas mentais. As crianças desta idade encontram-se no estágio pré-operatório (2 a 6 anos aproximadamente). É uma fase marcada pela inteligência simbólica ou representativa em que a criança faz uso de papéis sociais durante as brincadeiras de faz de conta e dá vida a seres inanimados.

Na Entrevista 2 ao responder: [...] *“que a criança aprenda, não só a criança né, pra todos né, e que seja útil pro seu dia a dia” (sic)*. A resposta da professora traz a ideia de que a Aprendizagem Significativa oferece uma substantividade a todos, adultos e crianças, ao ser considerada útil para o seu dia a dia, aproxima-se do interesse e contexto social do aluno impulsionando seu interesse por aprender. Neste sentido, ao remetermos à teoria, podemos pontuar a predisposição para aprender Moreira (2012), o indivíduo deve querer relacionar seus subsunçores ao novo conhecimento, tornando-o mais estável, ampliado ou modificado. Caso contrário será uma aprendizagem mecânica, em que o indivíduo irá apenas memorizar certas informações que em geral, não ficam em sua estrutura cognitiva.

Esta professora, também, traz a aprendizagem do próprio educador. A interação com o meio e com o outro, possibilita o desenvolvimento do indivíduo em um processo de contínua e recíproca aprendizagem, ao mesmo tempo em que o meio o influencia, ele influencia o meio.

No ambiente escolar necessariamente o educador precisa estar atento “não só para eventuais dificuldades do aluno, mas também (e sobretudo) para as suas potencialidades” Cachapuz (2000, p. 12). Desta forma, a professora ao estabelecer esta relação com o aluno estará vivenciando sua realidade escolar e social e poderá avaliar seu planejamento de modo contemplar potenciais materiais de aprendizagens para o educando em suas aulas aproximando-se de uma aprendizagem significativa.

Na Entrevista 3 ao responder: *“É o que eles poderão usar de alguma forma no dia a dia deles, vai ser útil pra eles de alguma forma e que eles entendam que será útil pra eles de alguma forma e que eles tenham vontade de aprender por causa disso” (sic)*. A professora também pontua a questão da substantividade da não-arbitrariedade do conhecimento novo ao propor uma aprendizagem que vá ao encontro do cotidiano do aluno, resultando em uma pré disposição em aprender, como lembra Moreira (2012).

As asserções da professora trazem que o conteúdo deve ter uma significatividade lógica ou psicológica e com isso a vontade de aprender, indo ao

encontro das afirmações de Ausubel (2000), Moreira (2006), Moreira e Mansini (2006) para que a aprendizagem seja significativa.

Na Entrevista 4 ao responder: “[...] *mostrar pra criança que aquilo ela não tá aprendendo sem base nenhuma, ela não tá aprendendo por aprender, ah porque todo mundo tem que saber ler e escrever, não, porque tem um significado maior pra ela e vai ter futuramente maior ainda[...]*”(sic).

A professora afirma que o processo de alfabetização não se encerra apenas nele. Para ela, alfabetizar está atrelado a significados em constante crescimento pessoal e de mundo. Ausubel (2000) nos chama a atenção para maturidade cognitiva. Neste sentido, o professor deve estar atento ao que o aluno já é capaz de fazer respeitando seu nível cognitivo. Propor uma tarefa que vai além de sua capacidade intelectual podem causar frustrações, pois o aluno não aprenderá ou se o fizer, será com muita dificuldade.

Sabe-se que o conhecimento é socialmente construído ao longo do tempo, a interação que ocorre entre o sujeito e o meio, resulta em uma apropriação de conhecimento.

As afirmações da professora mostram que ninguém é um ser vazio. Pode-se dizer que há uma compreensão de que o processo de aprendizagem está apoiado em aspectos que demandam significância para o aluno, ou seja, estão associados a um saber já existente e sua utilização no dia a dia, como lembram Vasconcelos e Brito (2014).

Fica evidenciado em sua fala, - “[...] *mostrar pra criança que aquilo ela não tá aprendendo sem base nenhuma, ela não tá aprendendo por aprender, [...] tem um significado maior pra ela e vai ter futuramente maior ainda*” (sic). Que os conhecimentos prévios dos alunos tem uma relevância lógica e psicológica em constante crescimento, pois vão se modificando e ampliando ao ser relacionados com o novo conhecimento potencialmente significativo.

Com relação à primeira questão, o que foi mais salientado pelas professoras foi a substantividade e a não arbitrariedade do conhecimento a ser aprendido. Todas as professoras entrevistadas partem do princípio de que a Aprendizagem Significativa deva ter uma substantividade, ou seja, o conteúdo a ser estudado,

necessariamente está considerando seu contexto histórico e cultural, ficando evidenciado ao voltar seu olhar para uma aprendizagem contextualizada. Assim vemos que a não arbitrariedade e o significado lógico estão presentes em seu planejamento, observa-se isso quando falam sobre o interesse que os alunos demonstram durante as aulas.

Cabe ressaltar que não se trata de uma hegemonia cultural, mas de um conhecimento contextualizado no mundo que o educando e educadores vivem e constroem sua história.

Sabe-se que as estratégias referem-se à ação ou caminho mais adequado a ser executado para alcançar um objetivo (RIBEIRO, 2009). No caso, Ausubel (2000) denomina essas estratégias como *Organizadores Avançados* e Moreira (2012) chama de *Organizadores Prévios*.

Esta pesquisa tem seu olhar voltado para crianças com idade entre seis e sete anos. Como lembra Piaget (2012), os alunos matriculados no primeiro e segundo ano do ensino fundamental encontram-se no início do estágio cognitivo operatório concreto (aproximadamente 7 aos 12 anos), cuja a inteligência da criança é lógica ou concreta, abstrai com a necessidade de objeto concreto. O desenvolvimento cognitivo é gradual, aumenta naturalmente com a idade e experiência.

Nesta idade faz-se necessário saber dos primeiros subsunçores que as crianças constroem. Ausubel (2000) chama a atenção quanto à “*Prontidão Cognitiva*”, esta “prontidão” refere-se à estrutura cognitiva do aprendiz, aos conceitos e ideias que ele possui e que podem ser relacionados com um novo conhecimento, considerando ainda a *maturidade cognitiva* ou o *nível qualitativo de funcionamento intelectual*, o qual se desenvolve no meio ambiente em que se têm estímulos apropriados, podendo ser a casa ou a escola.

Piaget (2012) descreve as idades próximas de cada fase do desenvolvimento, desde o nascimento até a idade adulta. Concomitante a essa teoria, Ausubel (2000) também considera a maturidade cognitiva, que existe uma idade mais propícia para os tipos de aprendizagem que podem ser influenciadas pelas “experiências culturais, subculturais e idiossincráticas”.

As estratégias utilizadas pelas professoras em aula encontram-se no Quadro 2 e serão discutidas a seguir.

Segundo Moreira (2012, p.11), os organizadores prévios “podem ser usados para suprir a deficiência de subsunçores ou para mostrar a relacionalidade e a discriminalidade entre novos conhecimentos e conhecimentos existentes”. Os Organizadores Prévios podem ser utilizados para estabelecer uma ligação entre o que o aluno já sabe (conhecimento prévio) e o que precisa saber (aquisição de um novo conhecimento), quando o aluno não possui o conhecimento prévio necessário, ou que este conceito esteja superficial em sua estrutura cognitiva, o professor poderá utilizar este recurso instrucional.

Quadro 2- Respostas das professoras à questão: Quais as estratégias adotadas em suas aulas para a alfabetização e letramento de seus alunos? E como são trabalhados? E o por quê de você adotar essas estratégias?

Entrevistada	Respostas
1	<p>[...] eu acho que a gente tem que fazer o que a gente gosta, o que a gente sabe, também não adianta eu me meter em algo novo e não conhecer. Eu já fiz pós em Alfabetização e Letramento, fiz o PROFA, ano passado fiz o Ler e Escrever, este ano eu estou fazendo o Curso “A Criança de Seis Anos”, um curso de pré e primeiro ano e assim, eu gosto muito da teoria do construtivismo, da criança construir seu aprendizado, é claro, eu estou sempre ali do lado, porque a criança não constrói sozinha, ela precisa ter alguém que guie, entendeu? Então eu gosto bastante de seguir isso.</p> <p>Eu estou vendo que eu estou no caminho certo, eu estou seguindo algo que a prefeitura está passando pra gente, porque eu estou fazendo o curso e é isso que eu sinto, entendeu? Uma teoria mais construtivista mesmo.</p> <p>A gente constrói juntos listas [...] eles sentavam em grupos e escreviam lá, em duplas ou em grupos do jeitinho deles e depois pegava todas as listas que eles fizeram e vamos lá - por que esta lista está escrito deste jeito? Qual é a melhor forma que vocês acham que a gente pode escrever? - E aí a gente ia construindo uma outra lista, ela está na sala e às vezes eles vão escrever alguma coisa e falam: ‘eu não lembro’, e eu falo: ‘olha lá no cachorro, olha como você escreveu na lista do cachorro’, então está visível para eles.</p> <p>Outra coisa que utilizo muito e que eles têm são as letras móveis.</p> <p>O que eu quero com eles é que eles avancem na aprendizagem da leitura e da escrita [...] toda atividade que eu faço é para eles avançarem na hipótese deles. sic.</p>
2	<p>[...] utilizo com eles todo dia, é a leitura, a gente faz todo dia uma listinha de banco de palavras, eu gosto de deixar cartazes com textinhos de memória, banco de palavras relacionadas com atividades que a gente fez durante algum tempo para eles terem como apoio.</p> <p>A lista geralmente é tirada de alguma atividade de leitura [...]. Quando eles querem formar um outro banco de palavras, eles usam como apoio.</p>

	<p>[...] nunca tinha trabalhado com alfabetização, e aí foi o curso de Didática da Alfabetização e foi assim o que me ajudou bastante, porque eu não sabia. [...] foi nesse curso que me ajudou bastante que é da onde eu tiro as minhas aulas eu preparo de acordo com o que eu aprendi. sic.</p>
3	<p>Eu gosto de trabalhar com cantigas que são textos de memória, letras móveis, participação deles em tudo, assim, ouvi-los também quais são os interesses deles, [...] texto de memória com os que já são alfabéticos eu mando escrever a cantiga e depois a gente vai vendo se seguiu corretamente, a questão da ortografia e tal. Quem não é alfabético ainda, a gente canta primeiro, faz a localização das palavras colocando o dedinho, mesmo sem saber ler eles conseguem localizar, aí a escrita precisa ser coletiva, quando eles ainda não estão alfabéticos. Quando eles já estão eles fazem e eu só depois vejo essas questões de ortografia e segmentação. E com as letras móveis é pra produção de palavras e não de textos e aí eles vão fazendo e os alunos que tem menos dificuldade vão escrevendo na folhinha (pequena interrupção) então os outros vão fazendo na folhinha e eles vão fazendo com as letrinhas móveis e com esses eu já tenho que sentar do lado e pedir para eles lerem juntos, explicar alguma coisa.</p> <p>[...] tinha uma menina que ela era muito resistente a tudo, então até cantigas, até parlenda, até coisas que todo mundo conhecia, ela não queria fazer nada e ela só conversava sobre a bendita novelinha e aí até que enfim foi algo que eu encontrei de interessante. Pra não ficar chato, pra ter a participação deles, aquele brilho nos olhos deles de querer aprender as letras.</p> <p>[...] cada turma tem seu jeito, cada criança tem seu jeito e a gente tem que tentar captar o que eles gostam, é isso, o que eles gostam e aquelas atividades que a gente já conhece adaptar para um tema que eles gostam. sic.</p>
4	<p>Eu gosto muito de trabalhar surgindo da curiosidade deles [...] por exemplo, a gente tá trabalhando brinquedos, quais são os brinquedos que eles gostam? Então eu vou ensinar o nome dos brinquedos, como se escreve vou até fazer uma roda de conversa com as crianças pra que elas me digam qual é o brinquedo preferido delas e aí gente trabalhar essa escrita né? Essa alfabetização e um ajudando o outro sempre, né? Aquele que sabe um pouquinho mais pode ajudar, porque às vezes a criança ela não sabe a escrita mas ela tem o conhecimento, vai, falando do tema brinquedo. Sabe muitos nomes de brinquedos porque o pai brinca com ela, brincadeiras, jogos, né? Mas ela não sabe a escrita, então ela vai ajudar a outra que sabe escrever, mas que não conhece todos esses brinquedos, essas brincadeiras.</p> <p>Eu gosto muito de trabalhar nesse método novo que a prefeitura propõe. No caso, de trabalhar o letramento, a letra e o significado de cada coisa que eles vão aprendendo [...] fiz com as crianças sobre brincadeiras típicas das festas juninas, depois eu fiz as comidas típicas que tem nas festas juninas, depois a gente escutou um pouco de música que tem nas festas juninas [...] também levanto essa questão, aí falei da questão do milho, da plantação, que na verdade era uma festa voltada pra colheita.</p> <p>[...] acho que as crianças precisam construir o aprendizado delas, então quando elas estão participando, em todos os momentos elas estão construindo o conhecimento delas, não só o conhecimento da escrita, mas também do poder conseguir falar sobre diversas coisas em todos os momentos né? Participar realmente do seu desenvolvimento, ser bem atuante mesmo no seu desenvolvimento. sic.</p>

Para discutir a segunda questão sobre as estratégias que as professoras adotam em suas aulas para a alfabetização e letramento dos alunos, a teoria da Aprendizagem Significativa subsidiará a discussão das respostas dadas.

Com relação às respostas das professoras à segunda questão: Quais as estratégias adotadas em suas aulas para a alfabetização e letramento de seus alunos? E como são trabalhados? E o porquê de você adotar essas estratégias? Ao analisar os dados da Entrevista 1, verificou-se que a professora considera que a formação bem como a participação nos cursos oferecidos pela prefeitura influencia positivamente em suas aulas, a resposta da professora foi: “[...] *eu acho que a gente tem que fazer o que a gente gosta, o que a gente sabe, também não adianta eu me meter em algo novo e não conhecer (sic).*” Cita os cursos que fez, “*Eu já fiz pós em Alfabetização e Letramento, fiz o PROFA, ano passado fiz o Ler e Escrever, este ano eu estou fazendo o Curso “A Criança de Seis Anos”, um curso de pré e primeiro ano” (sic).*

De acordo com a resposta, observa-se que há uma relação entre sua formação continuada e sua prática em sala de aula - “*Eu estou vendo que eu estou no caminho certo, eu estou seguindo algo que a prefeitura está passando pra gente, porque eu estou fazendo o curso e é isso que eu sinto, entendeu? Uma teoria mais construtivista mesmo” (sic).*

Também, afirma que “[...] *eu gosto muito da teoria do construtivismo, da criança construir seu aprendizado, é claro, eu estou sempre ali do lado, porque a criança não constrói sozinha, ela precisa ter alguém que guie [...]. Então eu gosto bastante de seguir isso” (sic).*

O construtivismo tem como aporte ao professor para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita que os alunos constroem por meio de intervenções realizadas pelo professor. Progressivamente, o aluno reflete sobre sua escrita e avança para uma escrita convencional. Partindo do princípio de que para que o aluno avance em suas hipóteses, é necessário avaliar a hipótese de escrita em que se encontra a fim de intervir e posteriormente avançar, pode-se dizer também que o professor parte do conhecimento prévio do aluno e que ao intervir, propõem atividades que o farão refletir, ou seja, relacionar a nova informação aos seus conhecimentos prévios, considerando ainda, que esta nova informação é não-

arbitrária e não literal, pois estará se relacionando aos seus subsunçores ampliando suas ideias referentes à leitura e a escrita resultando em um subsunçor modificado.

A professora utiliza o uso de listas para exemplificar uma das estratégias utilizadas para trabalhar a leitura e o letramento dos alunos em suas aulas - “*A gente constrói juntos listas*” (sic).

Ela trabalha com listas, que em geral, listam palavras que possuem o mesmo campo semântico, podendo ser esta uma *Aprendizagem Significativa Superordenada*, na qual uma série de palavras correspondam a um conceito mais abrangente (exemplo de lista: maçã, banana, abacate – correspondem a frutas; bola, boneca, carrinho – correspondem a brinquedos). Então quando a professora propõe uma atividade como esta, de modo progressivo, os subsunçores vão ficando mais estáveis e mais ricos em significados, o que pode facilitar novas aprendizagens (MOREIRA, 2012).

A professora continua dizendo “*eles sentavam em grupos e escreviam lá, em duplas ou em grupos*” (sic), pode-se ver que a turma é organizada em grupos ou duplas para realizar a escrita de palavras de uma determinada lista. A professora pode organizá-los considerando suas hipóteses de escrita deixando agrupados as hipóteses mais próximas.

Ao dizer que a escrita ocorre “*do jeitinho deles*”, a professora reconhece que a escrita é construída pela criança de acordo com a hipótese que ela se encontra e ao intervir questionando suas produções “[...] e depois pegava todas as listas que eles fizeram e vamos lá - por que esta lista está escrito deste jeito? Qual é a melhor forma que vocês acham que a gente pode escrever?” (sic). Verifica-se que a professora provoca no aluno a reflexão sobre a escrita, faz relações e juntos constroem uma nova lista utilizando a escrita convencional, esta fica disponível na sala para futuras consultas, a seguir, um trecho em que ela exemplifica tal consulta “*E aí a gente ia construindo uma outra lista, ela está na sala e às vezes eles vão escrever alguma coisa e falam: ‘eu não lembro’, e eu falo: ‘olha lá no cachorro, olha como você escreveu na lista do cachorro’, então está visível para eles*”. (sic).

A professora utiliza também como estratégias as letras móveis para a escrita de palavras - “*Outra coisa que utilizo muito e que eles têm são as letras móveis*”. (sic). Neste caso, apenas o recurso é diferente, o percurso pedagógico é o mesmo - construir, intervir para avançar.

E conclui, “*O que eu quero com eles é que eles avancem na aprendizagem da leitura e da escrita [...] toda atividade que eu faço é para eles avançarem na hipótese deles.*”. A professora reforça que toda estratégia utilizada é planejada com intencionalidade direcionando a aprendizagem do aluno.

A resposta da segunda entrevistada quanto às estratégias foi “*[...] utilizo com eles todo dia, é a leitura, a gente faz todo dia uma listinha de banco de palavras*” (sic). A professora tem a leitura como rotina de trabalho diário. O contato com textos de diversos gêneros auxilia no enriquecimento do vocabulário, na oralidade, na imaginação, além do estímulo à leitura (SOARES, 2009). Deste modo, a alfabetização dos alunos tende a ocorrer concomitantemente com o letramento, pois a criança atribui função à escrita – no caso a partir da leitura de textos realizada pela professora é feita uma lista de palavras.

A professora afirma que “*eu gosto de deixar cartazes com textinhos de memória, banco de palavras relacionadas com atividades que a gente fez durante algum tempo para eles terem como apoio. [...] A lista geralmente é tirada de alguma atividade de leitura [...]. Quando eles querem formar um outro banco de palavras, eles usam como apoio*”. (sic).

Os textos de memória que a Entrevistada 2 refere-se são: quadrinhas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, poemas e canções. Estes textos são apreciados pelas crianças, neles há um caráter lúdico ampliando o repertório da criança de gêneros textuais. Esta atividade possibilita realizar a leitura de ajuste - criança lê as palavras, vai ajustando a sua fala ao que está escrito, as crianças que não sabem ler ajustam o que falam ao que está escrito. Para tanto, é necessário que a criança conheça o texto a ser lido, desta forma, a leitura vai se ajustando as palavras. Esse tipo de atividade permite que o aluno antecipe sua leitura levando em consideração suas hipóteses sobre a escrita.

Neste tipo de atividade, a professora poderá trabalhar o espaço entre as palavras – a criança compreende onde começa e termina uma palavra, podendo inclusive desafiá-lo a procurar determinada palavra utilizando como recurso a leitura de ajuste e a hipótese que o aluno tem sobre a escrita quanto ao número de letras,

letra inicial ou final. Deixar os textos, listas expostos na sala de aula podem servir como instrumento de consulta de palavras e de incentivo à leitura.

A professora cita em dois momentos, o banco de palavras. Banco de palavras são palavras estáveis que ficam dispostos na sala para as crianças, estáveis por fazer parte da rotina da classe sendo palavras comuns aos alunos. As palavras estáveis podem ser a lista de alunos, dia da semana, meses do ano, etc; que servem de apoio para promover a reflexão dos alunos durante a escrita. A professora, também, produz com os alunos uma lista de palavras que são retiradas dos textos lidos que foram trabalhados durante certo tempo, este é um exercício que possibilita a professora orientar o aluno a fazer as relações com as palavras estáveis ao que se pretende escrever.

E conclui “[...] *nunca tinha trabalhado com alfabetização, e ai foi o Curso de Didática da Alfabetização e foi assim o que me ajudou bastante, porque eu não sabia. [...] foi nesse curso que me ajudou bastante que é da onde eu tiro as minhas aulas eu preparo de acordo com o que eu aprendi*” (sic). A professora afirma que passou a compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita após um curso de formação a professores, oferecido pela prefeitura de Santos e que a partir dele passou a preparar suas aulas com base no que aprendeu. Cabe destacar que uma formação sólida é necessária para que o professor possa planejar e intervir de maneira pontual em suas aulas.

Com relação às estratégias utilizadas na a leitura e escrita de seus alunos, a resposta da terceira professora entrevistada foi “*Eu gosto de trabalhar com cantigas que são textos de memória, letras móveis, participação deles em tudo, assim, ouvi-los também, quais são os interesses deles*” (sic). As cantigas são manifestações da cultura popular e apreciadas pelas crianças para recitar, cantar e brincar. Observa-se que a professora considera os interesses do aluno, promovendo sua efetiva participação.

Ao considerar os interesses dos alunos bem como a proposta de um trabalho voltado para a ludicidade, a professora pode influenciar na predisposição dos alunos em aprender Ausubel (2000). Ao recitar, cantar e brincar, a criança memoriza a cantiga e a partir disso, a professora utiliza a cantiga em suas aulas com uma proposta diferente para cada hipótese presente na sala de aula.

Vale ressaltar que, ao memorizar a cantiga, a criança o faz de maneira lúdica, assim esta não é uma aprendizagem mecânica e arbitrária, mas uma possibilidade de oferecer ao aluno subsídios para as futuras propostas pedagógicas. Consideramos então, o uso de cantigas como um organizador prévio que “preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este”, como ressaltava Moreira (2012, p.11). Ao se ter aprendido a cantiga, passa a ter a possibilidade de atividades envolvendo a leitura de ajuste, localização de palavras, escrita de palavras refletindo sobre quais letras usar de acordo com suas hipóteses de escrita.

A professora exemplifica a forma com que trabalha as diferentes hipóteses de escrita presente na sala de aula utilizando as cantigas, “[...] *texto de memória com os que já são alfabéticos, eu mando escrever a cantiga e depois a gente vai vendo se seguiu corretamente, a questão da ortografia e tal. Quem não é alfabético ainda, a gente canta primeiro, faz a localização das palavras colocando o dedinho, mesmo sem saber ler eles conseguem localizar, aí a escrita precisa ser coletiva, quando eles ainda não estão alfabéticos. Quando eles já estão, eles fazem e eu só depois vejo essas questões de ortografia e segmentação. E com as letras móveis é pra produção de palavras e não de textos e aí eles vão fazendo e os alunos que tem menos dificuldade vão escrevendo na folhinha [pequena interrupção] então os outros vão fazendo na folhinha e eles vão fazendo com as letrinhas móveis e com esses eu já tenho que sentar do lado e pedir para eles lerem juntos, explicar alguma coisa*” (sic). Como verifica-se, a professora considera o conhecimento prévio de cada aluno e oferece uma atividade para que cada um possa avançar em suas hipóteses.

As condições para que a aprendizagem seja significativa estão no material, na aula ou atividade a serem apresentados que tenham relação com os conhecimentos prévios dos alunos (MOREIRA, 2012). Ao considerar o que cada aluno compreende sobre o sistema de escrita alfabético, a professora apresenta uma proposta de atividade que vai ao encontro do que necessita o aluno para avançar, lembrando que este é um processo que necessariamente precisa ser acompanhado com intervenções contínuas para cada caso.

Outra condição é a predisposição em aprender, o aluno deve querer relacionar o novo conhecimento com seu conhecimento prévio, esta foi uma dificuldade encontrada pela professora conforme vemos em sua resposta, “[...] *tinha*

uma menina que ela era muito resistente a tudo, então, até cantigas, até parlenda, até coisas que todo mundo conhecia, ela não queria fazer nada e ela só conversava sobre a bendita novelinha e aí até que enfim foi algo que eu encontrei de interessante. Pra não ficar chato, pra ter a participação deles, aquele brilho nos olhos deles de querer aprender as letras [...] cada turminha tem seu jeito, cada criança tem seu jeito e a gente tem que tentar captar o que eles gostam, é isso, o que eles gostam e aquelas atividades que a gente já conhece adaptar para um tema que eles gostam” (sic).

Observa-se que a dificuldade não estava na falta de subsunçores ou da maturidade cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000), mas no conteúdo que se mostrava não ser substancial para esta aluna em questão e que se assim o fosse, ou seja, se a professora persistisse em utilizar cantigas, parlenda poderia ocorrer de forma arbitrária e literal. No entanto, ao observar o comportamento da aluna, a professora buscou uma alternativa para realizar seu trabalho e proporcionar o desenvolvimento pedagógico de todos.

A quarta professora entrevistada respondeu que utiliza como estratégia, investigar o que é familiar aos alunos - os conhecimentos prévios que tem substantividade lógica ou psicológica - por meio de brincadeiras e roda de conversa - *“Eu gosto muito de trabalhar surgindo da curiosidade deles [...] por exemplo, a gente tá trabalhando brinquedos, quais são os brinquedos que eles gostam? Então eu vou ensinar o nome dos brinquedos, como se escreve vou até fazer uma roda de conversa com as crianças pra que elas me digam qual é o brinquedo preferido delas” (sic).* Iniciar a aula com uma conversa sobre o tema a ser trabalhado pode ser considerado como estratégia para avaliar o que os alunos têm de conhecimento sobre o assunto e se necessário, ao verificar que os alunos não possuem subsunçores suficientes para relacionar com novo conhecimento a professora pode conduzir esta conversa com o recurso dos organizadores prévios e assim suprir essa condição (AUSUBEL, 2000). A princípio pode ser que a criança não estabeleça uma relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, utilizar o recurso dos organizadores prévios poderá ajudá-la a perceber esta relação.

Após essa conversa introdutória, a professora inicia as atividades “*e ai gente trabalhar essa escrita né? Essa alfabetização é um ajudando o outro sempre, né? Aquele que sabe um pouquinho mais pode ajudar, porque às vezes a criança ela não sabe a escrita, mas ela tem o conhecimento, vai, falando do tema brinquedo. Sabe muitos nomes de brinquedos porque o pai brinca com ela, brincadeiras, jogos, né? Mas ela não sabe a escrita, então ela vai ajudar a outra que sabe escrever, mas que não conhece todos esses brinquedos, essas brincadeiras*” (sic). A professora dá ênfase à interação social, ao oportunizar momentos em que os alunos possam aprender uns com os outros.

A professora afirma trabalhar o letramento, “*Eu gosto muito de trabalhar nesse método novo que a prefeitura propõe. No caso, de trabalhar o letramento, a letra e o significado de cada coisa que eles tão aprendendo*” (sic). Trabalhar os diferentes usos sociais da escrita por meio de leituras diárias de diversos gêneros, da disposição de cartazes na parede, de possibilitar o manuseio de livros e revistas, de escrever ainda que de forma não convencional, resulta em significativas experiências de leitura e escrita. A criança passa a entender que a escrita possui uma função social, Soares (2009). No olhar da aprendizagem significativa pode-se dizer que o material é potencialmente significativo (MOREIRA, 2012) - cartazes na parede, manuseio de livros e revistas.

A professora utiliza sequência didática nos assuntos trabalhados em sua aula, explorando as possibilidades que apresenta - “[...] fiz com as crianças sobre brincadeiras típicas das festas juninas, depois eu fiz as comidas típicas que tem nas festas juninas, depois a gente escutou um pouco de música que tem nas festas juninas [...] também levanto essa questão, aí falei da questão do milho, da plantação, que na verdade era uma festa voltada pra colheita” (sic). Trabalhar desta forma auxilia o aluno no estabelecimento de relações entre as atividades propostas, agregando conceitos mais específicos - brincadeiras, comidas, música – ao assunto de maior generalidade – tema: tradições juninas/ Festa Junina.

O uso de um material potencialmente significativo, como lembra Moreira (2012) que se relacione com algum conhecimento pré existente na estrutura cognitiva do aluno, também é essencial para que a aprendizagem seja significativa.

A professora incentiva a participação oral, para que verbalizem o que sabem sobre o assunto. A criança desta idade encontra-se, possivelmente, no período do

operatório concreto “torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros” (PIAGET, 2012, p.35), desta forma, esta é mais uma estratégia que farão com que os alunos desenvolvam seu desenvolvimento mental.

E conclui “[...] acho que as crianças precisam construir o aprendizado delas, então quando elas estão participando, em todos os momentos elas estão construindo o conhecimento delas, não só o conhecimento da escrita, mas também do poder conseguir falar sobre diversas coisas em todos os momentos né? Participar realmente do seu desenvolvimento, ser bem atuante mesmo no seu desenvolvimento” (sic). A professora volta seu olhar para o aluno e incentiva sua participação, para ela, o aprendizado é mais do que aprender a ler e escrever, que ao participar das aulas falando, ouvindo os colegas e professores, explorando o assunto em diversos aspectos, possibilita desenvolver no aluno saber ouvir, falar o que é pertinente ao assunto, analisar pontos e contrapontos e assim tirar suas conclusões. Oportunizar a “*construção do aprendizado*” em um ambiente em que haja os estímulos necessários e que esta aprendizagem seja mediada de modo a provocar a reflexão e posterior ação.

Ao perguntar para as professoras que participaram desta pesquisa sobre as estratégias adotadas para alfabetização e letramento dos alunos, como são trabalhados e o por quê de adotar essas estratégias, buscou-se verificar o que elas utilizavam como instrumento para estabelecer uma relação entre os conhecimentos prévios do aluno e o novo conhecimento, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3- Estratégias utilizadas pelas professoras entrevistadas para a aprendizagem dos alunos.

Sujeitos da pesquisa	Listas	Banco de palavras	Letras móveis	Grupos ou duplas	Leitura	Textos de memória cartaz	Participação
Professora 1	X		X	X			
Professora 2	X	X			X	X	
Professora 3			X				X
Professora 4				X			X

O uso de listas e textos são utilizados por todas como estratégia para o desenvolvimento da leitura e escrita. Embora não tenham ditas literalmente que as estratégias utilizadas estabeleçam uma relação entre o conhecimento novo e o prévio, fica evidenciado que as professoras utilizam diferentes estratégias para uma mesma atividade considerando a necessidade de cada aluno. Assim considera-se que as estratégias adotadas pelas professoras podem ser denominadas de Organizadores Prévios, segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000), pois facilitam a aprendizagem “medida em que funcionam como *pontes cognitivas entre os conhecimentos prévios e o novo conhecimento*” (MOREIRA, 2008, p.2).

Para a terceira questão, foram realizadas duas perguntas – “Você considera que trabalhar desta forma traz que tipos de resultados? Explique” e “De que maneira você considera que houve aprendizagem?” As respostas das entrevistadas estão descritas nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4- Respostas das professoras à questão: Você considera que trabalhar desta forma traz que tipo de resultados? Explique.

Entrevistada	Respostas
1	[...] a gente vê muita diferença do começo para agora, agora muita coisa já deixo eles fazerem sozinhos, no começo a gente fazia coletivamente, vamos lá, vamos fazer juntos, como será que eu escrevo essa palavra? Vamos pensar a respeito? Hoje em dia a gente até faz isso, mas primeiro eles vão fazer sozinhos ou nas duplas [...].(sic)
2	[...] eles procurando a maneira deles identificarem [...] facilitar pra eles, deles aprenderem sozinhos [...] dessa maneira até em casa eles vão identificar [...] eles aprendem sozinhos, você coloca ali a disposição, você responde o que eles te perguntam [...] acho que já da mais autonomia, acho que é isso na realidade, autonomia pra criança. (sic).
3	Eles aprendem melhor, com muito mais vontade, eles não reclamam, o texto pode ser grande eles escrevem sem reclamar, acho que a principal vantagem é essa a vontade deles de querer fazer atividade. (sic).
4	[...] valorizar o próprio aprendizado dela. [...] ano passado, passei um filme pras crianças e depois a gente fez uma roda de conversa, vamos conversar sobre o

	<p>filme [...] e este ano as crianças estavam comentando a minha fala do ano passado, a fala do amiguinho, sabe, então eu vi que foi significativo para criança né? E ele tá conseguindo se expressar, né? Através de um desenho que é uma coisa simples, sem um objetivo maior, o objetivo maior mesmo era trabalhar valores, né mais eles conseguiram captar outras mensagens né? E depois de tempos, depois de meses consegui falar sobre aquele assunto de uma maneira mais clara né, e assim até pra aquelas crianças que são mais tímidas também, que eu acho que dá muito trabalho na sala de aula, as crianças mais retraídas, elas conversarem porque elas já sabem sobre aquilo, então vamos conversar sobre o que a gente já sabe, o que ela mais domina e ser mais participativa também, eu gosto disso. (sic).</p>
--	---

Esta questão buscou indagar o resultado do trabalho das educadoras, o desdobramento das estratégias utilizadas em sala de aula, segundo a opinião das próprias docentes. Para tanto foi considerado, também, as respostas referentes ao Quadro 2 - Quais as estratégias adotadas em suas aulas? Como são trabalhadas? E o por quê de adotar estas estratégias?

O objetivo de verificar se as estratégias utilizadas pelas professoras possibilitaram a modificação ou ampliação dos conhecimentos prévios do aluno. Pois conforme Ausubel (2000); Moreira (2012), este é um dos desdobramentos da aprendizagem significativa.

A primeira entrevistada respondeu: “[...] *a gente vê muita diferença do começo para agora, agora muita coisa já deixa eles fazerem sozinhos, no começo a gente fazia coletivamente, vamos lá, vamos fazer juntos, como será que eu escrevo essa palavra? Vamos pensar a respeito? Hoje em dia a gente até faz isso, mas primeiro eles vão fazer sozinhos ou nas duplas*” (sic).

A professora refere-se aqui a escrita das palavras já feitas sozinhos com menos intervenção dela. A criança ao avançar em suas hipóteses, implica na ampliação e modificação de seus conhecimentos iniciais, como afirma Ausubel (2000). Conforme exemplificado pela professora: “*A gente constrói juntos listas [...] escreviam lá, em duplas ou em grupos do jeitinho deles e depois pegava todas as listas que eles fizeram e vamos lá - por que esta lista está escrito deste jeito? Qual é a melhor forma que vocês acham que a gente pode escrever? - E aí a gente ia construindo uma outra lista [...].*”

A segunda entrevistada afirma que o resultado de seu trabalho fica evidenciado quando o aluno apresenta um comportamento autônomo ao realizar suas tarefas, ainda que em alguns momentos, recorra à professora para tirar suas dúvidas. Sua resposta foi: “[...] eles procurando a maneira deles identificarem [...] facilitar pra eles, deles aprenderem sozinhos [...] dessa maneira até em casa eles vão identificar [...] eles aprendem sozinhos, você coloca ali a disposição, você responde o que eles te perguntam [...] acho que já dá mais autonomia, acho que é isso na realidade, autonomia pra criança” (sic). Ausubel (2000, p. 5) afirma que na aprendizagem por descoberta, “o aprendiz deve em primeiro lugar descobrir este conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas suscitados”. Tal abordagem aproxima-se do construtivismo, pois o aluno a partir de seus conhecimentos prévios referente ao sistema de escrita realizará suas tarefas de acordo com suas hipóteses de escrita, conforme exemplificado pela professora - “a gente faz todo dia uma listinha de banco de palavras, eu gosto de deixar cartazes com textinhos de memória, banco de palavras relacionadas com atividades que a gente fez durante algum tempo para eles terem como apoio” (sic).

A apropriação do sistema de escrita alfabético na abordagem da psicogênese da língua escrita descrita por Ferreiro e Teberosky (1985), “representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever” (AZENHA, 1994, p.35). De acordo com sua fala, a sala de aula oferece espaços de consultas e pesquisas no momento em que a criança vai escrever. Todo processo é acompanhado pela professora, que por meio de suas estratégias, busca desenvolver a autonomia da criança.

No entanto, há alguns contrapontos acerca da fala da professora - “[...] eles aprendem sozinhos, você coloca ali a disposição [...]”, colocações como esta foram comuns logo que começou a se falar da teoria criada por Ferreiro e Teberosky (1985) e tantas outras, como por exemplo, de não ser “preciso indicar o que estava errado em sua escrita, porque elas superariam tais erros por conta própria” (MORAIS, 2012, p.78), tais crenças não foram positivas na escolarização de muitas crianças, mostrando a importância da mediação do professor. Mediação esta na aprendizagem significativa, que suscita do educador saber os conhecimentos prévios dos educandos, ter organizadores prévios preparados - caso estes se façam

necessários, assim como mostrar que o conhecimento novo está ligado ao conhecimento prévio de maneira substancial e não literal - mecânica.

A terceira entrevistada considera que as estratégias utilizadas favorecem o interesse do aluno por aprender, como o exemplo: *trabalhar com cantiga, letras móveis, “atividades que a gente já conhece adaptar para um tema que eles gostam”* (sic), conforme Quadro 2. Este é um dos pré-requisitos para que a aprendizagem seja significativa, que o aluno tenha predisposição em aprender, ou seja, ele deve querer relacionar seus conhecimentos prévios com o novo conteúdo, conforme Ausubel (2000) e Moreira (2012). A resposta em relação aos resultados da prática docente para a aprendizagem dos alunos foi: *“Eles aprendem melhor, com muito mais vontade, eles não reclamam, o texto pode ser grande eles escrevem sem reclamar, acho que a principal vantagem é essa a vontade deles de querer fazer atividade”* (sic).

A quarta professora entrevistada considera que as estratégias utilizadas em suas aulas, tais como - *“trabalhar surgindo da curiosidade deles [...] um ajudando o outro [...] falar sobre diversas coisas em todos os momentos”* - resultam na valorização do aprendizado da criança e pode-se verificar a teoria da aprendizagem significativa presente em sua prática, para exemplificar trás a seguinte colocação – *“[...] valorizar o próprio aprendizado dela. [...] ano passado, passei um filme pras crianças e depois a gente fez uma roda de conversa, vamos conversar sobre o filme [...] e este ano as crianças estavam comentando a minha fala do ano passado, a fala do amiguinho, sabe, então eu vi que foi significativo para criança né? E ele tá conseguindo se expressar, né? Através de um desenho que é uma coisa simples, sem um objetivo maior, o objetivo maior mesmo era trabalhar valores, né mais eles conseguiram captar outras mensagens né? E depois de tempos, depois de meses consegui falar sobre aquele assunto de uma maneira mais clara né, e assim até pra aquelas crianças que são mais tímidas também, que eu acho que dá muito trabalho na sala de aula, as crianças mais retraídas, elas conversarem porque elas já sabem*

sobre aquilo, então vamos conversar sobre o que a gente já sabe, o que ela mais domina e ser mais participativa também, eu gosto disso.” (sic).

O uso do filme como estratégia para trabalhar valores, pode ser considerado um organizador prévio, conforme Ausubel (2000) e Moreira (2012), de acordo com a fala da professora, o mesmo serviu de ponto de partida para as demais atividades desenvolvidas pela turma e afirma que esta experiência ampliou os subsunçores dos alunos, pois os mesmos apresentavam maior conhecimento sobre o assunto, destacando ainda os alunos que pouco participavam, passaram a contribuir com a aula. Desta forma fica claro quando a professora comenta sobre a valorização do aprendizado da criança.

Em relação de que maneira as professoras consideram que houve a aprendizagem dos alunos, as respostas encontram-se no Quadro 5.

Quadro 5- Respostas das professoras à questão: De que maneira você considera que houve a aprendizagem?

Entrevistada	Respostas
1	Então tem alguns que já conseguiram, algumas duplas que já conseguiram e outras eu percebi que ainda estão engatinhando na escrita então é por isso que eu junto dupla próximas nas hipóteses, então se tem pré silábico com silábico sem valor, silábico sem valor com silábico com valor, vou juntando as duplas, eles escreveram essas palavras e agora a gente até estava fazendo coletivamente. Um ajuda o outro. (sic).
2	[...] quando o aluno tá lendo e escrevendo com autonomia. (sic).
3	[...] por meio de algum tipo de avaliação, um ditado diagnóstico, ou avaliação mesmo. (sic).
4	Quando há mudança da criança né, a mudança de comportamento da criança em relação a tudo, não só a conteúdo, porque às vezes se a criança tem dificuldade, mas mesmo o fato da dificuldade dela, mostra que ela conseguiu avançar um pouco, né? Ela consegue falar sobre aquilo. (sic).

Esta questão buscou verificar se os conhecimentos prévios dos alunos foram modificados ou ampliados, segundo a teoria da aprendizagem significativa, sendo

este o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula, considerando ainda, as estratégias adotadas pelas professoras entrevistadas.

A primeira professora entrevistada avalia se houve ou não aprendizagem por meio da observação. Ao verificar que o aluno não avançou em suas hipóteses, ela intervém utilizando o agrupamento, para favorecer a aquisição da leitura e da escrita, a esse respeito, sua resposta foi – *“Então tem alguns que já conseguiram, algumas duplas que já conseguiram e outras eu percebi que ainda estão engatinhando na escrita então é por isso que eu junto dupla próximas nas hipóteses, então se tem pré silábico com silábico sem valor, silábico sem valor com silábico com valor, vou juntando as duplas, eles escreveram essas palavras e agora a gente até estava fazendo coletivamente [...]. Um ajuda o outro” (sic)*. Ao agrupar as crianças com hipóteses próximas poderá haver troca de informação sobre o que pensam com relação à escrita, para isso, é necessário que a criança tenha uma atitude de colaboração com o outro. Nesse processo, o professor deverá estar atento a suas produções, que necessariamente, precisam acontecer em parceria, para que ambos aprendam.

De acordo com a resposta da professora, nota-se que este não é um grupo homogêneo, e que essa característica é desencadeadora de algumas estratégias como as de agrupar alunos com hipóteses próximas, que em parceria, avançam na aquisição da leitura e escrita. Desse modo, segundo a professora, todos desenvolvem-se na hipóteses escrita, o que implica na ampliação ou modificação dos conhecimentos prévios.

A segunda professora considera que houve aprendizagem: *“quando o aluno tá lendo e escrevendo com autonomia” (sic)*. No ponto de vista da teoria construtivista, a aprendizagem é processual e crescente, cada estágio - desde as primeiras ideias referentes à escrita - representa uma evolução da aquisição da leitura e da escrita, assim ao ler e escrever com autonomia muitas etapas já passaram e para cada uma delas houve um processo de aprendizagem com a modificação e ampliação dos conhecimentos prévios, conforme Azenha (1994). Esta ampliação ou modificação dos conhecimentos prévios caracteriza a aprendizagem

significativa (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2012), pois muitas vezes a letra que era soletrada, agora ganha significado na palavra ou frase.

Para avaliar se houve aprendizagem, a terceira professora entrevistada afirma *“[...] por meio de algum tipo de avaliação, um ditado diagnóstico, ou avaliação mesmo.”* (sic). Por meio do registro realizado pelo aluno, a professora avalia o desenvolvimento da leitura e da escrita. As produções dos alunos são importantes para que o professor possa planejar quais atividades são necessárias para que o aluno continue a avançar em suas hipóteses. Desse modo, pode-se concluir que a partir de tais avaliações, a professora propõem atividades tais como: *“[...] texto de memória com os que já são alfabéticos eu mando escrever a cantiga e depois a gente vai vendo se seguiu corretamente, a questão da ortografia e tal. Quem não é alfabético ainda, a gente canta primeiro, faz a localização das palavras colocando o dedinho, mesmo sem saber ler eles conseguem localizar, aí a escrita precisa ser coletiva [...]”* (sic) (vide Quadro 2) que favoreçam o avanço de sua atual hipótese escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). O aprendizado ocorre de modo crescente, o que implica na modificação e ampliação do conhecimento prévio.

A quarta professora considera que houve aprendizagem, não apenas o conteúdo, mas a participação durante as aulas. Sua resposta foi - *“Quando há mudança da criança né, a mudança de comportamento da criança em relação a tudo, não só a conteúdo, porque às vezes se a criança tem dificuldade, mas mesmo o fato da dificuldade dela, mostra que ela conseguiu avançar um pouco, né? Ela consegue falar sobre aquilo.”* (sic). Para ela, ainda que tenha sido pouco o avanço, ele é valorizado, para que a criança sintasse-se mais confiante para inclusive participar mais durante a aula. Percebe-se que a professora considera o aluno como um todo e que tal mudança ocorreu, ou seja, houve a modificação ou ampliação de seus conhecimentos prévios.

A partir das respostas das entrevistadas poderíamos verificar se os conhecimentos prévios foram modificados ou ampliados, segundo a opinião das professoras, visto que antes seus alunos apresentavam algumas ideias com relação à leitura e a escrita, ainda que de forma elementar, característicos dos primeiros estágios – nível pré silábico, silábico inicial e silábico estrito sem uso de letras pertinentes, depois afirmaram que apresentavam uma crescente apropriação do sistema de leitura e escrita, quando começam a escrever de acordo com os níveis seguintes - silábico estrito com uso de letras pertinentes, silábico alfabético e alfabético.

Todas as professoras afirmaram que a aprendizagem ocorreu. Relatam que as crianças apresentam maior autonomia ao realizar tarefas que antes faziam apenas com o auxílio da professora, esclarecem ainda que, embora estejam mais autônomos, ainda são necessárias as orientações pedagógicas - como por exemplo utilizar listas e textos de memória e a partir de suas produções, realizar alguns questionamentos, fazendo-os refletir sobre sua escrita o que fará com que continuem avançando em suas hipóteses de escrita. Ou seja, requer do professor o planejamento para o uso dos organizadores prévios.

Afinal a Aprendizagem Significativa traz como pressupostos que o novo conteúdo interaja de maneira não literal e não arbitrária com algum conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aprendiz, o material deve ser potencialmente significativo e que o aprendiz esteja predisposto a relacionar seus conhecimentos prévios com o novo conhecimento, conforme Ausubel (2000), Moreira e Mansini (2006), Moreira (2006; 2007; 2008; 2012).

Com relação à resposta das participantes quanto à indagação de que se a sondagem é importante e o por quê, as respostas encontram-se no Quadro 6.

Quadro 6- Respostas das professoras à questão: Você acha que a sondagem é importante, por quê?

Entrevistada	Respostas
1	Muito, muito importante [...] Eu tenho aluno, ele é alfabético e ele é ortográfico. É impressionante o que esse menino escreve. Pra ele, eu trago uma dificuldade um

	pouco maior. Se eu trago uma cruzadinha, para alguns eu trago com banco de palavras, para outros não, pra ele o banco de palavras não é significativo, os alfabéticos já escrevem e não utilizam o banco de palavras, os outros sim. Alguma diferença tem, é normal, afinal eles estão em processo de alfabetização, estão no primeiro ano, é só primeiro ano, então muita atividade é junto, eu vou juntando as hipóteses próximas, mas por exemplo, igual essa que tem atividade com banco de palavra, esses que são alfabéticos não vão usar o banco de palavra. (sic).
2	Muito, muito importante [...] acho bem interessante até pra gente saber como que tá o nível da criança [...] aquele que a gente já pode assim um tanto quanto mais despreocupada, aquele que a gente tem que tá ali em cima, dá um pouco mais de atenção, até as vezes mudar a maneira de trabalhar [...] às vezes é difícil a gente parar aquele momento pra sondagem, mas é importante. (sic).
3	Sim, para poder determinar que nível a criança está e a partir disso planejar atividades de acordo com o nível dela, que não é igual da turma toda. (sic).
4	[...] a sondagem é muito importante, não só pro professor, pro professor avaliar, pra criança também [...] - olha você esqueceu essa letrinha né? Olha como você estava escrevendo há um mês atrás, olha como você tá agora. Pra vê a mudança a evolução dela, isso também dá um incentivo pra criança né? [...]. (sic).

Considerando que na Aprendizagem Significativa é fundamental que o professor conheça quais os conhecimentos o aluno possui sobre determinado assunto, neste caso, quais ideias a criança tem sobre o sistema de leitura e escrita. Neste sentido, perguntar para as professoras sobre a sondagem foi necessário para verificar se a mesma era utilizada como instrumento de avaliação/classificação - quando se avalia e apenas realiza uma tabulação dos resultados dos alunos, segundo suas hipóteses de escrita, sendo esta uma solicitação da coordenação pedagógica - ou como avaliação/verificação - uma verificação do que a criança já sabe para posterior planejamento de atividades direcionadas para o avanço de cada hipótese de escrita.

A sondagem é um recurso que deve fazer parte da rotina escolar, pois além de ser um subsídio para o professor conhecer em qual hipótese de escrita se encontra a criança, serve também ao aluno, com apoio do professor, como objeto de reflexão sobre o que escreve. Na sondagem, a criança realiza a escrita de quatro palavras, sendo a primeira polissílaba, seguindo por uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba que possuam o mesmo campo semântico, em seguida realizam a leitura do que escreveu, neste momento o professor, segundo a hipótese em que se encontra o aluno, pode questionar sobre o porquê de se usar determinadas letras,

ou a quantidade de letras escritas e desse modo o aluno poderá refletir sobre o que escreveu tendo o professor como mediador deste processo de construção.

A primeira professora entrevistada afirma a todo tempo que ela parte do conhecimento prévio dos alunos. E a forma dela investigar o conhecimento prévio é por meio da sondagem sem a característica de avaliação, mas de um levantamento de pontos de partida, de possíveis inclusores para aprendizagem da leitura e escrita. Há também a possibilidade da professora detectar a heterogeneidade da sala ou os níveis de escrita em que as crianças se encontram e a partir dali planejar as estratégias mais adequadas, entre elas, os organizadores prévios para a diversidade da sala de aula (MOREIRA, 2012). Sua resposta foi - *“Muito, muito importante [...] Eu tenho aluno, ele é alfabético e ele é ortográfico. É impressionante o que esse menino escreve. Pra ele, eu trago uma dificuldade um pouco maior, se eu trago uma cruzadinha, para alguns eu trago com banco de palavras, para outros não, pra ele o banco de palavras não é significativo [...]”* (sic). Para este aluno, possivelmente, o significado que a professora refere-se seja a significatividade psicológica (MOREIRA, CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997), pois já tem esse conhecimento adquirido e tal estratégia não se faz necessária, não há um desafio cognitivo. E conclui dizendo - *“[...] os alfabéticos já escrevem e não utilizam o banco de palavras, os outros sim. Alguma diferença tem, é normal, afinal eles estão em processo de alfabetização, estão no primeiro ano, é só primeiro ano, então muita atividade é junto, eu vou juntando as hipóteses próximas, mas por exemplo, igual essa que tem atividade com banco de palavra, esses que são alfabéticos não vão usar o banco de palavra”* (sic).

A segunda professora entrevistada, também, considera que a sondagem seja um importante instrumento diagnóstico sobre os conhecimentos da criança referente ao sistema de escrita, sua resposta foi - *“Muito, muito importante [...] acho bem interessante até pra gente saber como que tá o nível da criança.”* (sic). Acrescenta ainda que, a utiliza para verificar quais alunos precisam de mais atenção, podendo inclusive, replanejar algumas ações para um melhor encaminhamento das atividades propostas - *“[...] aquele que a gente já pode assim um tanto quanto mais despreocupada, aquele que a gente tem que tá ali em cima, dá um pouco mais de atenção, até as vezes mudar a maneira de trabalhar.”* (sic). De acordo com sua fala,

é notório o uso deste instrumento para o planejamento de sua ação pedagógica, as estratégias utilizadas ou os organizadores prévios utilizados visam colaborar na relação entre o que o aluno sabe e o que precisam saber, conforme Moreira (2012). E conclui – “[...] às vezes é difícil a gente parar aquele momento pra sondagem, mas é importante” (sic). A sondagem retrata a hipótese da escrita que o aluno se encontra naquele momento, podendo enquadrar-se nos seguintes níveis - pré silábico, silábico inicial, silábico estrito sem uso de letras pertinentes, silábico estrito com uso de letras pertinentes, silábico alfabético e alfabético (FERREIRO, 2013). Em geral, é realizada no fim de cada mês ou bimestre, no entanto, este é um processo dinâmico que necessariamente precisa ser acompanhado com frequência, como a observação diária do aluno.

A terceira professora entrevistada utiliza a sondagem como instrumento de verificação para posterior planejamento, reconhece que a classe não é homogênea, que necessariamente cada criança, ou cada grupo encontra-se em diferentes níveis, com isso, os organizadores prévios podem ser propostos de modo a atender a necessidade de cada um (MOREIRA, 2012). Sua resposta foi - “*Sim, para poder determinar que nível a criança está e a partir disso planejar atividades de acordo com o nível dela, que não é igual da turma toda*” (sic). Após a sondagem, a professora planeja ações que vão ao encontro do que o aluno necessita para uma escrita convencional. Estas ações, segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa são os organizadores prévios são uma importante ferramenta para o professor fazer uma ligação entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios que o aluno tem sobre o sistema de escrita.

A quarta professora entrevistada, assim como as demais, afirma que a importante para ambos, aluno e professor, sua resposta foi - “[...] a sondagem é muito importante, não só pro professor, pro professor avaliar, pra criança também [...] - *olha você esqueceu essa letrinha né? Olha como você estava escrevendo há um mês atrás, olha como você tá agora. Pra vê a mudança a evolução dela, isso também dá um incentivo pra criança, né? [...]*” (sic). Para esta professora além de ser

um instrumento de avaliação, a sondagem é utilizada, também, para promover a reflexão da criança sobre sua escrita e o acompanhamento da sua evolução. Segundo a professora, quando a criança observa suas produções e percebe nela o avanço de suas hipóteses, isso resultaria em algo motivador para ela. Desse modo, ao refletir sobre suas produções e ao estar motivada a aprender, a criança, possivelmente se mostrará com maior predisposição em querer relacionar seus conhecimentos prévios com o novo, conforme destaca Ausubel (2000).

Com relação ao uso e a importância dada à sondagem, as quatro professoras afirmaram que ela é necessária como ponto de partida para futuras propostas pedagógicas que visam à evolução da escrita de todos, cada um com atividades que serão pertinentes à hipótese da escrita que se encontra a criança. Esta concepção que possuem, vai ao encontro do que se pretende uma aprendizagem significativa, relacionar seus subsunçores ao novo conteúdo, dando um novo significado a ele de modo não arbitrário e não literal, desse modo, “progressivamente o subsunçor vai ficando mais estável mais diferenciado, mais rico em significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens” (MOREIRA, 2012, p.3). Além de ser um indicador dos possíveis organizadores prévios necessários - como por exemplo [...]” *com as letras móveis é pra produção de palavras e não de textos [...] os alunos que tem menos dificuldade vão escrevendo na folhinha [...] então os outros vão fazendo [...] com as letrinhas móveis e com esses eu já tenho que sentar do lado e pedir para eles lerem juntos, explicar alguma coisa.*” (sic), conforme quadro 2 - para o professor trabalhar com as classes heterogêneas.

A última questão buscou conhecer, segundo a opinião das entrevistadas, quais seriam as sugestões para a melhoria do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As respostas encontram-se descritas no Quadro 7.

Quadro 7- Respostas das professoras à questão: Quais suas sugestões para a melhoria do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Entrevistada	Respostas
--------------	-----------

1	[...] eu sinto porque eles são primeiro ano e são muito pequenos, eu sinto falta de um parque na escola. Eu sinto falta deles brincarem mais. [...] eles têm que brincar mais. As vezes a gente fica muito focado, é primeiro ano, tem que alfabetizar, mas não é só isso [...]. Utilizo também, aqui na escola tem uma sala de jogos, então uma vez por semana a gente vai, aí eu pego os jogos e vejo da faixa etária deles, claro, e eles gostam bastante e a gente faz muito bingo de letras na sala de aula, dominó com associação de inicial e a figura. (sic).
2	Na realidade acho que o que falta mesmo pra gente é o tempo prá gente poder realmente preparar uma aula legal [...] às vezes não dá, fica até no tradicional, fica até no maçante no rotineiro por conta da gente não ter realmente esse tempo, por conta da jornada dupla. Como a gente vai fazer? (sic).
3	Eu acho que sempre a utilização de jogos de alfabetização muito bons e nem sempre a gente tem disponível em quantidade suficiente pra sala toda [...] mas acho que a principal é essa assim de mudar, o que é óbvio no interesse da turma. Cada turminha tem seu jeito, cada criança tem seu jeito e a gente tem que tentar captar o que eles gostam, é isso, o que eles gostam e aquelas atividades que a gente já conhece adaptar para um tema que eles gostam. (sic).
4	[...] acredito que as séries iniciais: primeiro, segundo, terceiro ano [...] tinha que ter um auxiliar pra tá ajustando esses alunos que estão mais 'atrasados', ou que têm mais dificuldade, ou que têm um distúrbio de aprendizagem [...] a participação dos pais, porque tem muita falta disso, muita falta, dia de reunião [...] a participação dos pais é primordial nessa, em todas as fases, todas as fases, mas nas séries iniciais é muito importante. Outra coisa que eu também acho muito bom, eu também utilizo é a lição de casa, porque a lição de casa, os pais que estão em casa, vão ter que ajudar as crianças a fazer [...] tem muitos pais na minha sala que valorizam a lição de casa, valorizam a lição de casa e até veem a evolução do próprio filho. (sic).

A primeira entrevistada respondeu - “[...] eu sinto porque eles são primeiro ano e são muito pequenos, eu sinto falta de um parque na escola. Eu sinto falta deles brincarem mais. [...] eles têm que brincar mais. As vezes a gente fica muito focado, é primeiro ano, tem que alfabetizar, mas não é só isso [...]. Utilizo também, aqui na escola tem uma sala de jogos, então uma vez por semana a gente vai, aí eu pego os jogos e vejo da faixa etária deles, claro, e eles gostam bastante e a gente faz muito bingo de letras na sala de aula, dominó com associação de inicial e a figura” (sic). A professora utiliza o lúdico na mediação da aprendizagem e sugere o parque na escola. Quando é oferecido jogos, considera que há um aproveitamento pedagógico, mas não é evidenciado na fala da professora como seria a prática docente com a sugestão do parque na mediação da aprendizagem. Utilizar o lúdico como estratégia de trabalho contemplaria ambas necessidades da criança, a de brincar e aprender. De modo que a proposição das brincadeiras poderiam ser os

organizadores prévios para estabelecer a ligação do conhecimento novo com o que está em seus subsunçores.

A segunda entrevistada respondeu - *Na realidade acho que o que falta mesmo pra gente é o tempo pra gente poder realmente preparar uma aula legal [...] às vezes não dá, fica até no tradicional, fica até no maçante, no rotineiro por conta da gente não ter realmente esse tempo, por conta da jornada dupla. Como a gente vai fazer?* (sic). Embora a professora considere o planejamento importante, a mesma reconhece que não é sempre que faz devido sua jornada dupla. Ao dizer que o trabalho fica até tradicional. A princípio, a professora parece trazer a ideia de que o ensino tradicional não precisa de planejamento, talvez por não explorar tudo o que o material poderia oferecer - utilizando-o a partir dos que os alunos já conheçam, estabelecendo esta relação entre o novo e o prévio conhecimento. No entanto, segundo a resposta da educadora, a falta de tempo para o planejamento propicia que as atividades sejam aplicadas sem contemplar tais princípios presentes na teoria da aprendizagem significativa, limitando-se aos enunciados presentes nas atividades aplicadas.

O planejamento é um processo intencional que guia a ação pedagógica, o resultado desta ação é o plano de aula. Ao realizá-lo, o mesmo deve ser visto pelo professor como um “processo contínuo de reflexão, de tomada de decisão e de ação, o planejamento orienta o trabalho do professor e o envolve no cotidiano escolar, tornando-o agente das mudanças” (MOSCHETTA, 2015, p. 5). Ao planejar o professor deverá considerar os conhecimentos prévios dos alunos referente à leitura e a escrita, por exemplo.

Todas as professoras que participaram desta pesquisa utilizam a sondagem como instrumento para verificar em que nível de escrita se encontra a criança, para então propor atividades que vão ao encontro do que necessitam para avançar. Neste sentido, considerando a heterogenia comum em toda sala de aula, cada criança, ou grupo de crianças necessitam de diferentes estratégias para que cada uma possa avançar, ao seu tempo, para a hipótese de escrita seguinte. Sem planejamento, poderá haver uma perda neste processo ao ser oferecido atividades que vão além ou a quem do que deveriam aprender no momento.

A terceira professora entrevistada sugere que os jogos pedagógicos fossem em maior quantidade para que pudesse trabalhar o mesmo jogo com toda a classe, sua resposta foi - *“Eu acho que sempre a utilização de jogos de alfabetização muito bons e nem sempre a gente tem disponível em quantidade suficiente pra sala toda”* (sic). Assim como a primeira entrevistada, esta professora também faz uso de jogos explorando a ludicidade que oferecem e reconhece nesses jogos um aproveitamento pedagógico, porém não ficou especificado em como ocorre a mediação da aprendizagem.

A professora destaca que é primordial identificar quais são os interesses da turma em questão, pois a partir disso, seu planejamento se adequaria tornando a aula mais atrativa que tenha uma significatividade lógica ou psicológica para a criança, como citado - *“cada turminha tem seu jeito, cada criança tem seu jeito e a gente tem que tentar captar o que eles gostam é isso, o que eles gostam e aquelas atividades que a gente já conhece adaptar para um tema que eles gostam”* (sic). Ao considerar os interesses da criança, estimula no aluno sua predisposição em aprender, conforme Ausubel (2000).

A quarta professora entrevistada fala da necessidade de um segundo professor para auxiliar alunos que apresentam maior dificuldade. Sua resposta foi - *“[...] acredito que as séries iniciais: primeiro, segundo, terceiro ano [...] tinha que ter um auxiliar pra tá ajustando esses alunos que estão mais ‘atrasados’, ou que têm mais dificuldade, ou que têm um distúrbio de aprendizagem”* (sic). Vale ressaltar que nenhuma sala de aula é homogênea e que independente de alunos com deficiência que possivelmente possam ser matriculados em sua sala, cada criança se desenvolve de acordo com sua maturação cognitiva influenciada pelos estímulos em contato com o meio, conforme Piaget (2012). Assim realizar um planejamento que vá ao encontro do que o aluno já conhece (seus subsunçores), fazendo uso de organizadores prévios que o auxiliem na relação entre o novo e o conhecimento prévio torna-se uma alternativa viável.

A professora destaca, também, a participação dos pais, sua resposta foi – *“[...] a participação dos pais, porque tem muita falta disso, muita falta, dia de reunião [...] a participação dos pais é primordial nessa, em todas as fases, todas as fases, mas nas séries iniciais é muito importante.”* (sic). As influências sociais e econômicas impulsionaram o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, é cada vez mais comum que tenham conciliar seu trabalho com os afazeres domésticos, marido e filhos. O acompanhamento escolar dos filhos, em alguns casos, pode ser prejudicado, “é muito importante o papel da família no desempenho escolar dos filhos, (...) há uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas” (PARO, 2000, p.68). Possibilitar data e horário flexível aos pais pode ser uma alternativa para que possam comparecer à escola e conseguir uma parceria família-escola.

A professora ainda cita como fator positivo o envio de lição de casa, para ela, esta é uma oportunidade para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento pedagógico do filho, "o sucesso escolar depende em grande parte, do apoio direto e sistemático da família, que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares". (CARVALHO, 2000, p.144). Sua resposta foi - *“Outra coisa que eu também acho muito bom, eu também utilizo é a lição de casa, porque a lição de casa, os pais que estão em casa, vão ter que ajudar as crianças a fazer [...] têm muitos pais na minha sala que valorizam a lição de casa, valorizam a lição de casa e até veem a evolução do próprio filho”* (sic).

As sugestões dadas pelas professoras para a melhora do seu trabalho em sala de aula vão desde a criação de novos espaços para que as crianças possam brincar (parque), jogos pedagógicos em maior quantidade, auxílio de mais um professor em sala de aula e incentivo à participação dos pais na escola. Observa-se que as professoras não citam como sugestão o seu próprio trabalho enquanto mediadora do processo de ensino aprendizagem. É citado a quantidade de material que poderia ser maior, mas não relacionado em que propiciaria melhores condições. O parque enquanto espaço lúdico para conhecer a criança, também não é explicitado em que favoreceria sua prática pedagógica; a participação dos pais e a lição de casa como instrumento de aproximação entre família e escola, enquanto os pais pudessem acompanhar o desenvolvimento pedagógico de seus filhos, como diz a professora *“valorizam a lição de casa e até veem a evolução do próprio filho”*,

poderiam inclusive contribuir para uma aprendizagem significativa ao fazer relação entre o conhecimento formal oferecido pela escola e os conhecimentos que possuem referente a tal assunto, como por exemplo, quando a professora trabalhou sobre os tipos de brinquedos *“Sabe muitos nomes de brinquedos porque o pai brinca com ela, brincadeiras, jogos” [...]*, neste caso, haverá na lição de casa um sentido lógico e psicológico para ambos, pais e filhos.

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de realizar uma análise da prática pedagógica de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos - SP, sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa buscou-se identificar as estratégias utilizadas para a aprendizagem dos alunos, investigar se o conhecimento prévio dos alunos foi modificado e verificar se as professoras relacionam o novo conhecimento ao conhecimento prévio do aluno.

A Teoria da Aprendizagem Significativa tem como um de seus pressupostos que o professor conheça quais os conhecimentos o aluno possui sobre determinado assunto e propor atividades que se relacionem de maneira não arbitrária e não literal com o novo conhecimento. Um dos instrumentos de avaliação utilizado pelas professoras é a sondagem, por meio dela, a professora pode avaliar quais são as ideias que as crianças possuem referente à escrita. De acordo com as respostas, todas as professoras a utilizam para verificar a hipótese que a criança se encontra naquele momento e a partir dela, propor novas atividades que favoreçam a reflexão sobre suas produções, bem como, o avanço para a próxima hipótese de escrita.

As professoras afirmam que as estratégias utilizadas promovem o desenvolvimento do aluno com relação à aquisição da leitura e da escrita e que as crianças apresentam maior autonomia na execução das atividades propostas, embora ainda necessitem de orientações para que possam seguir avançando em suas hipóteses de escrita.

Entre as estratégias usadas pelo professor está a sondagem que é realizada no fim de cada mês ou bimestre é tida como um importante instrumento diagnóstico sobre os conhecimentos prévios da criança referente ao sistema de escrita. Ela retrata a hipótese da escrita que o aluno se encontra naquele momento, podendo enquadrar-se nos seguintes níveis - pré silábico, silábico inicial, silábico estrito sem uso de letras pertinentes, silábico estrito com uso de letras pertinentes, silábico alfabético e alfabético, sendo esta uma verificação do que a criança já sabe para posterior planejamento de atividades direcionadas para o avanço de cada hipótese de escrita, possibilitando ao educador obter indicadores dos possíveis organizadores prévios necessários para o avanço de cada hipótese de escrita e planejar suas atividades. Com relação ao uso e a importância dada à sondagem, todas as professoras afirmaram que ela é necessária como ponto de partida para futuras

propostas pedagógicas que visam à evolução da escrita de todos, cada um com atividades que serão pertinentes à hipótese da escrita que se encontra a criança. Assim segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, as estratégias por elas utilizadas seriam os Organizadores Prévios, que serviram de ponte entre o que o aluno já tinha de conhecimento e o que estaria sendo proposto de novo. Dessa forma, pode-se afirmar que os conhecimentos prévios dos alunos foram modificados ou ampliados, pois avançaram em suas hipóteses de escrita.

Por meio das análises realizadas pode-se concluir que a prática pedagógica das professoras contemplam, também, outros pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa, como por exemplo, de considerar os interesses da criança, que possivelmente, impulsionariam a predisposição em aprender, resultando em um aprendizado com uma significatividade lógica e psicológica. Embora utilizem a sondagem com instrumento de verificação dos conhecimentos prévios a cerca da leitura e da escrita, como condição para o planejamento de estratégias e proposição de novas atividades para o avanço de suas hipóteses, vale ressaltar que esse é um procedimento característico da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita escrito por Ferreiro e Teberosck (1985) que exemplificaram em diversos livros a análise da escrita das crianças, podendo ser conferidas em Ferreiro (1996; 2011). No entanto, ao realizar a sondagem, as professoras puderam partir do que os alunos já conheciam, modificaram e ampliaram seu conhecimento, assim, foi considerado como sendo uma aprendizagem significativa.

Além da sondagem, partir dos conhecimentos prévios do aluno não foi citado como uma prática comum. Uma das principais características da Aprendizagem Significativa é partir dos conhecimentos prévios. Fica evidenciado na fala das professoras entrevistadas, que oferecem uma aprendizagem com significado lógico, que os conteúdos apresentados possuem uma substantividade, pois afirmam que o novo conteúdo deva ser atrativo para criança, assim, sugerem ser uma aprendizagem não arbitrária e que possua uma significatividade lógica e psicológica, este conceito da substantividade e a não arbitrariedade foi bem salientado pelas professoras. Todas as professoras entrevistadas partem do princípio de que a Aprendizagem Significativa deva ter uma substantividade, ou seja, o conteúdo a ser estudado, necessariamente está considerando seu contexto histórico e cultural, ficando evidenciado ao voltar seu olhar para uma aprendizagem contextualizada.

Assim vemos que a não arbitrariedade e o significado lógico estão presentes em seu planejamento, observa-se isso quando falam sobre o interesse que os alunos demonstram durante as aulas.

Cabe ressaltar que não se trata de uma hegemonia cultural, mas de um conhecimento contextualizado no mundo que o educando e educadores vivem e constroem sua história.

No entanto, nenhuma das entrevistadas comentou sobre os conhecimentos prévios dos alunos como condição para que a aprendizagem seja significativa, o que pode implicar uma fragmentação nos conteúdos apresentados por não estabelecer esta relação entre o que há de conhecimento prévio e o novo conhecimento.

Foi solicitado às professoras sugestões para a melhoria do trabalho docente, as respostas incluem a criação de novos espaços para que as crianças possam brincar (parque), jogos pedagógicos em maior quantidade. Considerando que as crianças ingressam no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade e que ao brincar ela se desenvolve socialmente, cognitivamente, ao propor jogos e brincadeiras, o professor teria a oportunidade de estabelecer uma relação entre conhecimento novo e o conhecimento prévio de forma não arbitrária, pois brincar está agregado de significatividade lógica e psicológica para a criança.

Houve também a sugestão de mais um professor em sala de aula e incentivo à participação dos pais na escola. Nenhuma entrevistada traz sugestões diretamente no próprio trabalho docente, como por exemplo, a utilização dos organizadores prévios para fazer a ligação entre o que o aluno já sabe sobre determinado assunto e o que precisa saber, esta é uma importante estratégia para que o aluno relacione o novo conhecimento aos seus conhecimentos prévios.

Sugere-se continuidade da pesquisa em outras escolas a fim de obter um estudo mais amplo da rede de ensino e, possivelmente, compartilhar o produto educacional sugerido a seguir, a mais docentes.

9- PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

2018



**MATERIAL INSTRUCIONAL PARA O PROFESSOR DE 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA E AS HIPÓTESES DA ESCRITA**

Paula Faustino Neto
CEUBAN - Santos

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAULA FAUSTINO NETO

ORIENTADORA: PROF^a DRA. ELISETE GOMES NATÁRIO

**MATERIAL INSTRUCIONAL PARA O PROFESSOR DE 1º E 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS HIPÓTESES DA ESCRITA**

1ª Edição

**SANTOS
CEUBAN
2018**

SUMÁRIO

9.1 INTRODUÇÃO	88
9.2 OBJETIVOS	91
9.2.1 Objetivo geral	91
9.2.2 Objetivos específicos	91
9.3 Produto desenvolvido	92
REFERÊNCIAS	110

9.1- INTRODUÇÃO

Este material é destinado a professores que atuam em classes de alfabetização com a proposta de atividades lúdicas e práticas para alfabetização a partir da relação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel e a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosk e a Base Nacional Comum Curricular.

A aquisição da língua escrita ocorre de maneira constante e dinâmica. Os primeiros contatos com a escrita ocorrem antes do ingresso do aluno na escola, uma vez que a criança já tem contato com diversos materiais escritos, não só impressos (livro, revista, jornal), mas também com o que se encontra na sociedade como placas, letreiros, entre outros. Na escola, ocorre a aprendizagem formal, com trocas de experiências entre alunos/alunos e alunos/professor. O professor que planeja de forma intencional para atingir determinado objetivo atendendo toda especificidade do educando, efetiva a aprendizagem.

A teoria da Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosk (1985) trouxeram importantes contribuições acerca de como a criança constrói a escrita. Seus estudos mostram que a escrita realizada pela criança “é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto” (AZENHA, 1994, p.37). Desta forma o aluno passa a ser sujeito ativo em seu desenvolvimento, pois, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, ele é estimulado a refletir e reconstruir o conhecimento existente, avançando em suas hipóteses.

O processo de alfabetização, numa perspectiva construtivista, o indivíduo vivencia um processo de construção pessoal, o aluno, com base em suas concepções sobre a escrita, registra segundo suas hipóteses. O professor ao analisar suas produções espontâneas observa que há um processo crescente, sua intervenção pedagógica pode favorecer o avanço para o próximo nível.

Nas escritas realizadas pelas crianças, encontramos diferentes e crescentes níveis. A sondagem é um instrumento de verificação para que o professor possa avaliar em que nível de escrita se encontra a criança. A partir deste diagnóstico é proposto ao aluno atividades que o auxiliará a seguir avançando em suas hipóteses de escrita, tendo o professor como mediador neste processo. Necessariamente o professor deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, não apenas com

relação à leitura e a escrita, mas também é importante a valorização dos interesses, contexto histórico e cultural dos alunos durante o planejamento das atividades. Cada pessoa é única, que carrega uma história, uma bagagem cultural, que quando considerado pode enriquecer significativamente a prática pedagógica. Estes são alguns dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1976; 2000).

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação interage com o conhecimento prévio do aprendiz (subsunçor) e este conhecimento prévio é ampliado ou modificado após este processo.

O processo de Aprendizagem Significativa considera como ponto de partida os conhecimentos prévios que o aprendiz possui, apresenta-lhe um material com um potencial significativo de forma não-arbitrária e não literal, ou seja, o material deve ser plausível, sensível e não aleatório, um material potencialmente significativo que se ancore nos conhecimentos prévios, conforme Ausubel (2000); Moreira (1997).

Ausubel (2000) utiliza o termo *subsunçor* para referir-se aos conhecimentos prévios, estes são modificados e ampliados quando interagem com novos conhecimentos. Neste ponto, a criança letrada possui determinadas ideias sobre a leitura e a escrita, ainda que de forma não convencional pode fazer uso dela ao ler imagens de um livro ou realizar escritas espontâneas. No contexto escolar, à medida que se tem mais interação entre novos conhecimentos e o subsunçor, mais fortalecido ele fica, facilitando novas aprendizagens referentes à leitura e à escrita.

O professor, ao considerar a história que a criança traz para a sala de aula, partindo dos conhecimentos prévios que ela possui, ao propor uma atividade, impulsiona o interesse e a participação do aluno, uma vez que esta tem um significado lógico para ele, assim o conteúdo não será arbitrário. Desta forma, possivelmente, o aluno apresentará uma melhor predisposição em aprender. Sendo este mais um dos pressupostos da teoria da Aprendizagem significativa. Ter predisposição em aprender é querer relacionar o novo conteúdo aos conhecimentos prévios. Assim utilizar o jogo e a brincadeira pode ser uma estratégia motivadora para despertar o interesse da criança. O professor pode ainda utilizá-lo como organizadores prévios como forma de estabelecer relações entre o novo conhecimento e os subsunçores.

Com relação às estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula, Moreira (2012) utiliza o termo organizadores prévios. Esta é uma ferramenta utilizada pelo professor quando o aluno não possui subsunçores ou que estes não estejam adequados para haver ligação entre o novo conhecimento e o conhecimento existente. O professor poderá utilizar “um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação” (MOREIRA, 2012, p.11). É uma estratégia necessária para que o aluno perceba que o novo conhecimento está relacionado aos seus conhecimentos prévios.

Neste sentido, observa-se que tanto nas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1996; 2011 e 2013) quanto na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1976; 2000), o conhecimento prévio do aluno é fundamental para promover a aprendizagem. Se para Ferreiro e Teberosky (1985) conhecer a teoria é primordial para que a partir das produções (conhecimentos prévios) da criança o professor possa propor novos desafios que impulsionarão o avanço de suas hipóteses, para Ausubel (2000) o conhecimento prévio do aluno, se for modificado, transformado, ampliado, e a predisposição do aluno em aprender, levam a efetiva aprendizagem significativa.

Portanto, há uma relação entre ambos os estudos, Construtivista e a Aprendizagem Significativa, pois, para que o aluno possa avançar em suas hipóteses, o professor deve considerar o conhecimento do aluno referente à escrita, a partir disso, propor atividades que farão com que avance para o próximo nível de escrita.

Este é um importante material instrucional para o professor, pois de acordo com os resultados desta pesquisa, além da sondagem, partir dos conhecimentos prévios do aluno não foi citado como uma prática comum, nenhuma das entrevistadas comentou sobre os conhecimentos prévios dos alunos como condição para que a aprendizagem seja significativa, o que pode implicar uma fragmentação nos conteúdos apresentados por não estabelecer esta relação entre o que há de conhecimento prévio e o novo conhecimento.

9.2- OBJETIVOS

9.2.1 Objetivo Geral

Elaborar e disponibilizar material instrucional online de atividades lúdicas para alfabetização de crianças a partir dos referenciais de Ferreiro e Ausubel.

9.2.2 Objetivos Específicos

Oportunizar aos educadores embasamento teórico e prático em relação ao letramento e aprendizagem significativa para o trabalho em sala de aula do 1º e 2º anos do ensino fundamental;

Auxiliar professores em seu trabalho pedagógico com alunos que estão em processo de alfabetização, com propostas de atividades para cada hipótese da escrita;

9.3- PRODUTO DESENVOLVIDO

*“Procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição”
(FERREIRO, 1996)*

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se de um documento construído sob coordenação do MEC e com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Sua finalidade é de estabelecer “o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito”, promovendo a “redução das desigualdades das aprendizagens no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” conforme descrito no documento (BNCC, 2017, p.5).

O compromisso do MEC em parceria com os órgãos educacionais é de que seja uma Educação Integral, ou seja, uma formação e desenvolvimento humano global com uma educação voltada ao seu “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BNCC, 2017, p.11).

A BNCC traz como norma que as competências e diretrizes são comuns e que os currículos são diversos. Cada região, estado ou município elabora o seu currículo e propostas pedagógicas considerando “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BNCC, 2017, p.15).

De acordo com o documento da BNCC, o currículo deve considerar e valorizar a diversidade cultural, por meio de uma educação integral, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito, sendo este um compromisso para a redução das desigualdades educacionais e a garantia da qualidade das aprendizagens a todos os estudantes.

Considerando a diversidade cultural presente no país com suas tradições, usos e costumes da língua, o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita pode ser enriquecido, agregando a este processo uma significatividade lógica e psicológica ao aproximar-se de sua realidade e interesse.

As pesquisas de Ferreiro (1996, 2011, 2013) conduziram as reflexões e discussões sobre o processo de alfabetização que não apresentavam um novo método, mas o modo de como se dá a compreensão e aquisição da língua escrita.

A abordagem construtivista oportuniza a criança, ser um sujeito ativo no processo de alfabetização, pois considera suas hipóteses de escrita e reconhece nela “graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional” (AZENHA, 1994, p.37). Com relação às ideias que as crianças possuem referente à escrita, segundo a teoria da aprendizagem significativa, conhecê-las é um pré-requisito, ou seja, segundo Ausubel (2000), deve partir dos conhecimentos prévios do aluno e a partir disso, modificá-lo ou ampliá-lo.

O processo de alfabetização é acompanhado de uma série de hipóteses que precedem a escrita convencional, apresenta-se agora a mais recente tradução das publicações de Emília Ferreiro (2013) que traz as nomenclaturas dadas a cada fase: Nível pré-silábico (PRE-SIL), Nível silábico inicial (SIL-1), Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2), Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3), Nível silábico-alfabético (SIL-ALF), Nível alfabético (ALF).

Nas escritas realizadas pelas crianças, encontramos diferentes e crescentes níveis. Ao rabiscar utilizando lápis e papel, a criança estará explorando de modo ativo o objeto de conhecimento: a escrita. O mesmo ocorre na escrita de uma palavra ainda não aprendida, momento em que a criança utiliza de estratégias para o registro (AZENHA, 1994).

Antes de apresentar cada nível, é importante esclarecer como se avalia a hipótese de escrita do aluno.

Conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento. Infere-se dessas considerações que o principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade observação e interpretação das condutas das crianças. É esse o conteúdo que iluminará a reflexão do professor para conceber boas situações de aprendizagem (AZENHA, 1994, p. 90).

É fundamental que o professor conheça quais são as hipóteses de escrita pelas quais passa o aluno até a escrita convencional.

Como realizar uma sondagem

Conhecer as hipóteses que os alunos têm sobre o sistema de escrita é fundamental para que o professor possa planejar ações que promovam o desenvolvimento da língua escrita. As produções realizadas pelas crianças fornecem ao professor um importante recurso para propor atividades específicas para favorecer o avanço e a aproximação de uma escrita convencional.

Por meio da sondagem, ao escrever uma lista de palavras, o professor poderá avaliar o nível de escrita do aluno. No entanto, há alguns critérios a serem considerados durante a execução da sondagem.

- Propor a sondagem dentro de um contexto significativo, ou seja, pode-se solicitar a escrita de uma lista de brincadeiras como proposta à direção da escola para um recreio mais divertido.
- A sondagem deve ocorrer, preferencialmente, de modo individual para que o professor possa registrar o que observou durante a escrita e leitura do aluno, os demais alunos devem estar 'ocupados' em tarefas que não necessite de sua atenção naquele momento.
- O registro deve ser realizado em uma folha sem pauta, neste momento, observar o sentido da escrita realizado pelo aluno – da esquerda para a direita, de cima para baixo e o alinhamento da escrita.
- As palavras da sondagem devem apresentar o mesmo campo semântico, ou seja, devem fazer parte de um mesmo contexto, isso facilita a organização do pensamento aluno no momento da escrita.
- As palavras devem fazer parte do vocabulário da criança, mas não devem ser palavras já memorizadas.
- A palavra ditada deve ser dita naturalmente, sem silabar.
- Não exercer nenhuma influência durante a escrita da criança. Dependendo da hipótese em que ela esteja, pode ser que ela te faça algumas perguntas

enquanto escreve ou no momento da leitura, neste momento retorne para a criança a mesma pergunta e permita que ela mantenha ou altere o registro de acordo com o que concluiu.

- A lista deve conter quatro palavras, uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Este é um critério a ser considerado, pois algumas crianças podem estar com a ideia da *quantidade mínima de caracteres* (entende que para que seja possível ler, há um número mínimo de três letras) – iniciar a sondagem por uma palavra monossílaba, pode gerar um conflito desnecessário.
- Ao escolher as palavras da sondagem, deve estar atento a vogais repetidas, pois esse é mais um dos critérios – *variedade interna de caracteres* – estas são hipóteses formuladas pela criança com base em seu próprio raciocínio que estão em constante evolução.
- A sondagem deve incluir a escrita de uma frase, nela deve conter uma das palavras já escritas. Deve-se observar se a escrita da palavra permaneceu estável ou semelhante ao que foi escrito anteriormente. Na hipótese silábico – alfabético e alfabética pode-se observar também a hipersegmentação (quando as palavras da frase escrita estão separadas de modo excessivo) e a hipossegmentação (quando as palavras da frase estão escritas juntas, sem separação).
- Após a escrita de cada palavra, solicitar ao aluno que a leia pontuando a palavra enquanto a lê, neste momento, observar:
 1. Se a leitura da palavra ocorreu de forma global – quando o aluno passa o dedo de forma corrida sobre a palavra;
 2. Se a leitura da palavra ocorreu de forma silabada enquanto apontava uma letra ou grupo de letras para cada sílaba;

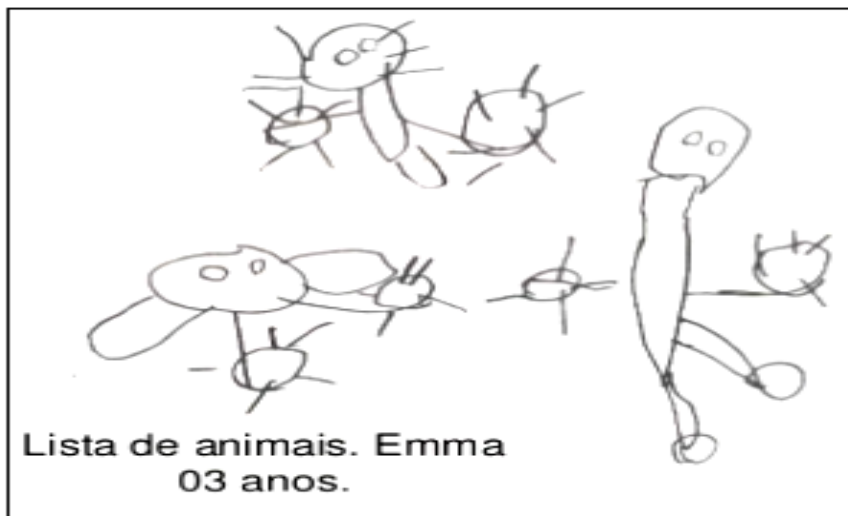
Realizar uma nova sondagem a cada mês para avaliar se houve o avanço da hipótese de escrita.

Nível pré-silábico (PRE-SIL)

Nesta hipótese de escrita, ao escrever, a criança não estabelece correspondências entre letras e sons, sua leitura é apontada de forma contínua e sem recortes orais. Seu registro pode ocorrer de diferentes maneiras, mas há de se deixar claro que, para cada registro existe um intenso trabalho cognitivo que aos poucos vai se aproximando da escrita convencional. Ao analisar a “conduta espontânea do registro gráfico” (AZENHA, 1994, p.43), o professor poderá avaliar quais as primeiras ideias que a criança tem em relação à escrita.

A Figura 1 é um exemplo de um registro *Icônico*, em que a criança reproduz a forma do objeto.

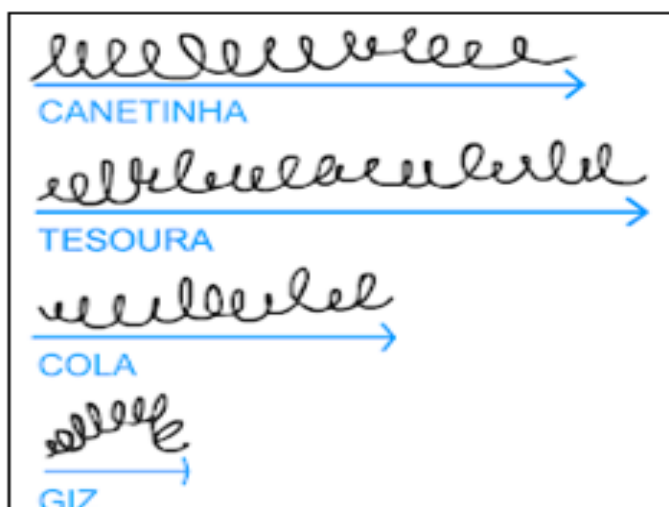
Figura 1- Registro Icônico – reprodução da forma do objeto



Fonte: <https://pt.slideshare.net/EdeilReisEspiritoSanto/nveis-de-escrita-1pnaic>

A Figura 2 é um exemplo de uma escrita espontânea. Nota-se uma representação de como a criança percebe a escrita e ‘ensaia’ um registro tal como percebe a escrita de pessoas alfabetizadas. Trata-se de um registro icônico formado por grafias não convencionais.

Figura 2 - Registro Icônico - Escrita Espontânea de grafias não convencionais



Fonte: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita>

As Figuras 1, 2 e 4 e 10 são imagens de acervo de domínio público retirado da internet.

As próximas imagens apresentadas, com exceção das Figuras 4 e 10, (imagens retiradas da internet) e 7 e 9 (imagens de acervo da pesquisadora) são de alunos matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública - a mesma escola que ocorreu a entrevista para coleta de dados.

As palavras da sondagem foram:

ESCORREGADOR

BOLICHE

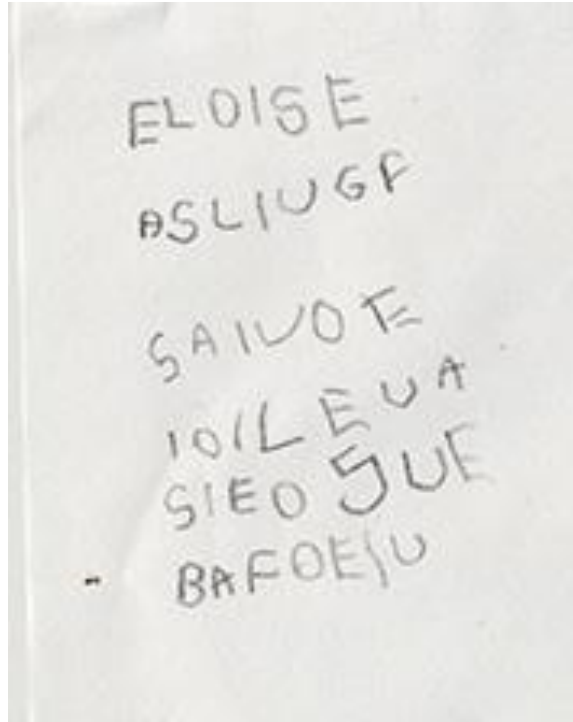
CORDA

PÁ

EU GOSTO DE PULAR CORDA.

A Figura 3 é um exemplo de uma sondagem realizada por um aluno matriculado no 1º ano. Neste momento, a criança deixa de produzir por meio de garatujas e passa a utilizar símbolos – letras e números. Segundo Azenha (1994), neste primeiro momento o aluno não diferencia as letras dos números.

Figura 3 - Escrita de uma criança 6 anos 4 meses



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A Figura 4 representa uma escrita em que a criança associa o tamanho da palavra ao tamanho do objeto e a quantidade de um mesmo objeto influencia a escrita. Para essa hipótese de escrita, Ferreiro denomina como *Realismo Nominal*, conforme Moraes (2012). Imagem de acervo de domínio público retirado da internet.

Figura 4 - Realismo Nominal – Associação do tamanho da palavra ao objeto

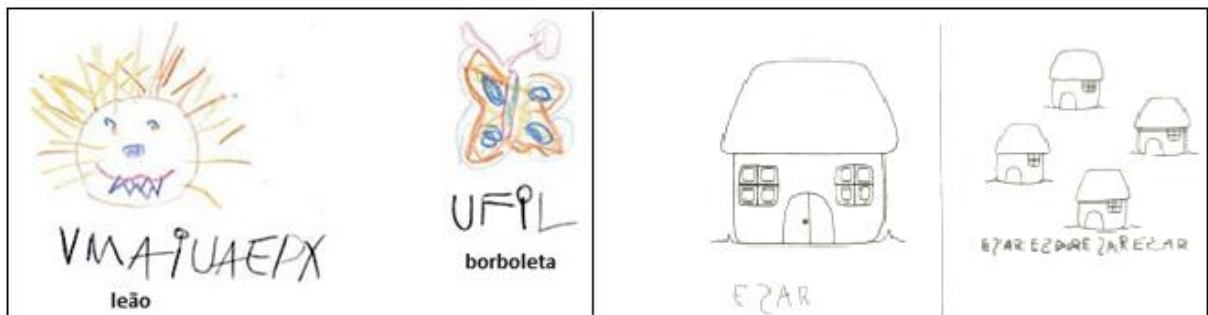


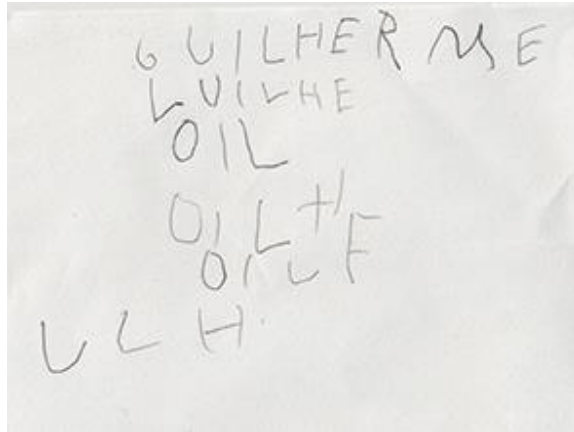
Imagem editada pela pesquisadora
 Fonte: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2013/12/hipoteses-pre-silabica.html>

Fonte: <https://pt.slideshare.net/EdeilReisEspiritoSanto/nveis-de-escrita-1pnaic>

A Figura 5 é um exemplo de uma sondagem realizada por um aluno matriculado no 1º ano. Neste momento, as crianças podem fazer uso de letras mais comuns ela, como as do próprio nome. Nesta sondagem também é possível verificar

que o aluno considera que, para que seja possível ler, é necessário um número mínimo de três letras – *hipótese mínima de caracteres*.

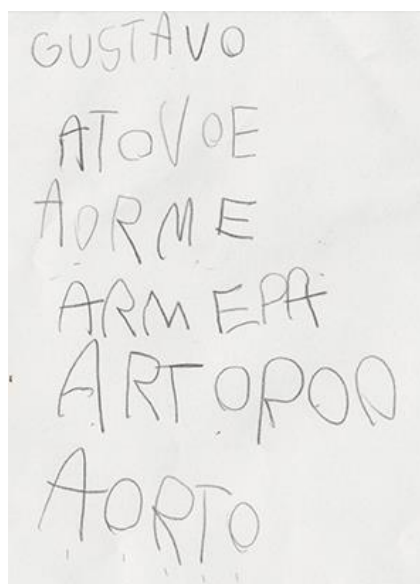
Figura 5 - Escrita de uma criança 6 anos e 1 mês – Utilização das letras do próprio nome



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A Figura 6 é um exemplo de uma sondagem realizada por um aluno matriculado no 2º ano que se encontra na *hipótese da variedade de caracteres*, ou seja, para que a escrita seja legítima é importante que haja a variação de letras.

Figura 6 - Escrita de uma criança 7 anos e 7 meses – Variedade de caracteres dentro da palavra e entre uma palavra e outra



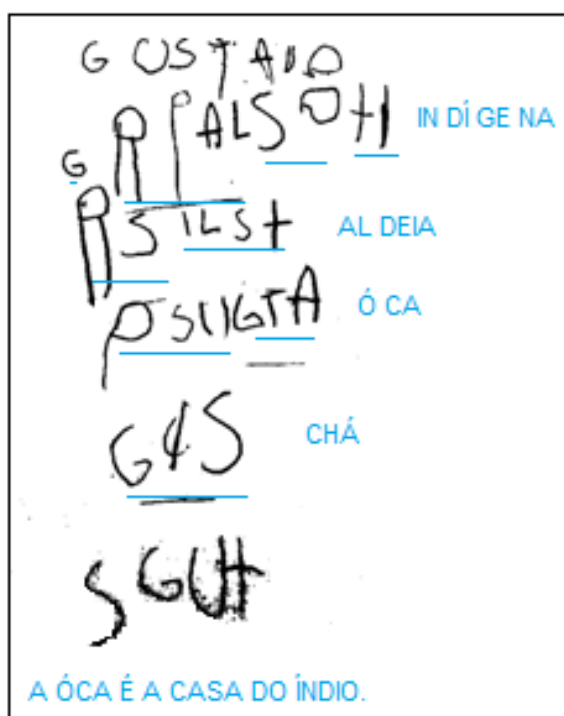
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na hipótese pré-silábica o professor poderá observar o sentido da escrita – da esquerda para a direita e de cima para baixo – considerando ainda os aspectos construtivos, ou seja, avaliar o que a criança quis “representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações” (FERREIRO, 2011, p.21).

Nível silábico inicial (SIL-1)

Nesta hipótese, a criança começa a realizar correspondência entre as letras e as sílabas, escreve uma sequência de letras e ao ler, aponta uma ou um grupo de letras para cada sílaba. Este é um importante avanço na hipótese de escrita do aluno, momento em que o aluno passa a “resolver problemas tanto de correspondência quantitativa como problemas de correspondência qualitativa” (FERREIRO, 1996, p. 17). Conforme as marcações feitas em azul na sondagem, pode-se verificar que o aluno começa a ter consciência da pauta sonora. A Figura 7 é exemplo de uma escrita característica desta hipótese, imagem de acervo da pesquisadora.

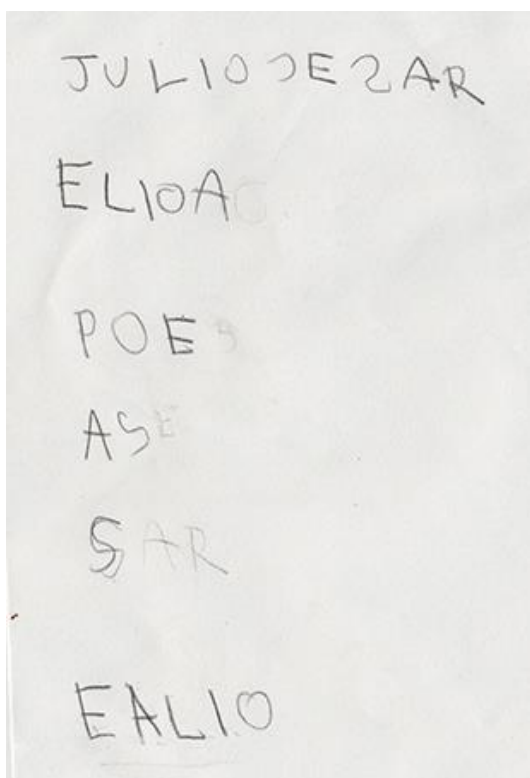
Figura 7 - Nível silábico inicial – Correspondência entre conjunto de letras e sílabas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2)

Ao escrever a criança utiliza uma única letra para representar a sílaba, nesta hipótese a criança utiliza qualquer letra para representá-la, em sua leitura aponta uma letra para cada sílaba. A figura 8 é exemplo de uma escrita característica desta hipótese realizada por um aluno matriculado 2º ano.

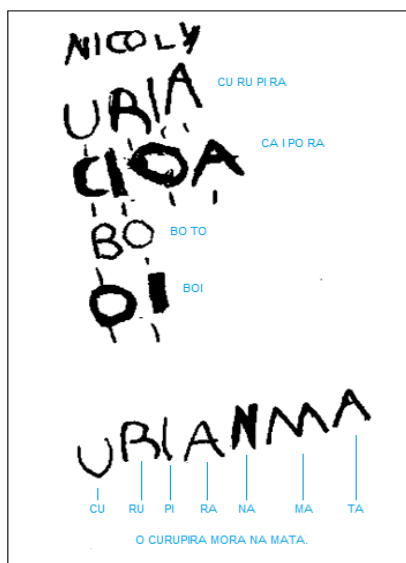
Figura 8 - Escrita de uma criança de 7 anos - Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes – utilização de uma letra para representar cada sílaba

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3)

Nesta hipótese de escrita além da criança utilizar apenas uma letra para cada sílaba, esta é apropriada, ou seja, escreve vogal ou consoante pertinente à palavra, sua leitura aponta uma letra para cada sílaba. A Figura 9 é exemplo de uma escrita característica desta hipótese, imagem de acervo da pesquisadora.

Figura 9 - Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nível silábico-alfabético (SIL-ALF)

Nesta hipótese de escrita as crianças utilizam uma ou mais letras para representar a sílaba, em sua leitura aponta com recortes orais. A Figura 10 é exemplo de uma escrita característica desta hipótese. Imagem de acervo de domínio público retirado da internet.

Figura 10 - Nível silábico-alfabético – Utilização de uma ou mais letras para cada sílaba

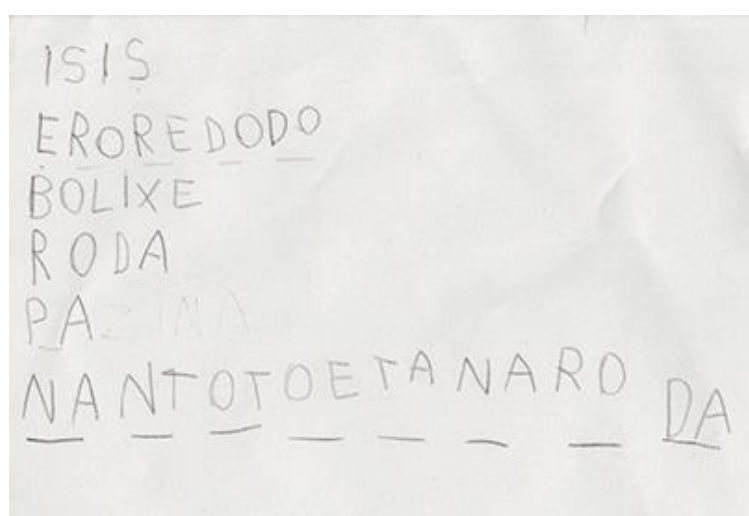


Fonte: <http://vivianefebf.blogspot.com.br/2012/07/fases-da-escrita-silabico-alfabetico.html>

Nível alfabético (ALF)

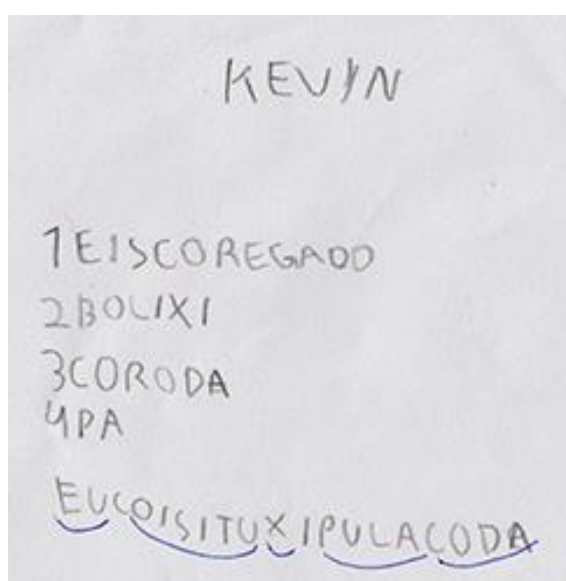
As crianças nesta hipótese de escrita escrevem estabelecendo correspondência entre fonemas e letras, mesmo que a ortografia não seja convencional, ela encontra-se no nível alfabético. A Figura 11, 12 e 13 são exemplos apresentados em constante grau evolutivo de uma escrita característica desta hipótese realizada por alunos matriculados no 2º, 3º e 2º ano respectivamente.

Figura 11 - Escrita de uma criança 6 anos e 9 meses - Nível alfabético



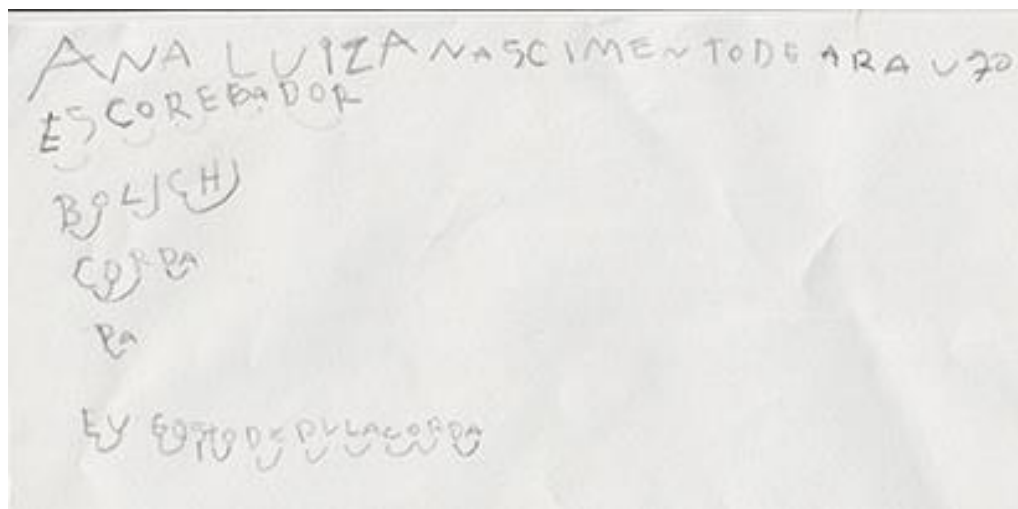
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 12 - Escrita de uma criança 8 anos e 3 meses - Nível alfabético



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 13 - Escrita de uma criança 7 anos e 4 meses - Nível alfabético



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Sugestões de atividades lúdicas para cada hipótese da escrita

Este material será organizado de modo a oferecer ao professor sugestões de atividades práticas e lúdicas para que a criança possa superar seu conflito cognitivo e permitir que avance adquirindo novos conhecimentos. A cada hipótese de escrita a criança apresentará um ‘erro construtivo’, agregado de sentido, em busca de entender o objeto de conhecimento: o sistema de escrita.

Organizar a sala de aula de modo a proporcionar um ‘ambiente alfabetizador’, é um importante recurso em classes de alfabetização. Para todas as hipóteses de escrita algumas ações são comuns e auxiliam o aluno na construção do conhecimento.

A sala de aula pode ser preparada para oferecer ao aluno possibilidades de pesquisa e reflexão no momento da escrita. Deixar disponível aos alunos em local acessível:

- Alfabeto
- Quadro numérico
- Calendário
- Listas do nome dos alunos
- Quadro de rotina
- Painel dos aniversariantes

Estas são apenas algumas das possibilidades que oferecem um contato significativo com o material escrito. Ao fazer uso destes recursos a criança poderá tê-los como apoio. O professor ao utilizar esses recursos diariamente, facilitará o entendimento do uso das letras e números, além das palavras estáveis disponíveis nas listas e rotina.

A leitura diária de diversos gêneros textuais coloca o aluno em contato com a leitura, ampliando o repertório do aluno, além do desenvolvimento do estímulo à leitura.

Textos coletivos tendo o professor como escriba.

Propor situações de escrita, como bilhete, convite, receita, etc, auxiliam o aluno a atribuir sentido à escrita.

Escritas espontâneas – oportuniza o registro de como o aluno compreende do sistema de escrita.

Disponibilizar materiais escritos como jornais, revistas, livros, entre outros, para que estejam em contato direto com a escrita.

Antes de qualquer atividade, o professor deve antes considerar os conhecimentos prévios do aluno referente ao assunto e a partir disso propor uma atividade que será substancial, ou seja, agregada de significatividade lógica e psicológica ao se relacionar ao que o aluno já sabe, que resultará na ampliação ou transformação do conhecimento anterior.

Sugestões de atividades para o Nível pré-silábico (PRE-SIL)

Desenhar e escrever o que desenhou – auxilia o aluno a compreender que desenhar não é o mesmo que escrever.

Trabalhar o nome próprio em situações significativas, fazendo uso da lista de chamada, crachá, letras móveis, destacar a letra inicial/ final e o número de letras, identificar as letras do nome em outras palavras. Reconhecer e ler o nome em diferentes contextos – ao trabalhar com o nome do aluno, o professor estimula fortemente sua identidade e autonomia, além de desenvolver a percepção de que usamos letras diferentes em diferentes posições. O nome passa a ser a primeira palavra estável para o aluno, a partir dele, poderá fazer relações com outras palavras.

Atividades para distinção entre letras, números e outros símbolos. É importante que ocorra em situações significativas. O uso do calendário é uma possibilidade para que o aluno compreenda que a passagem do tempo é contada e que para isso utilizamos os números. Uma outra situação que agrega significatividade são os números que utilizamos no dia a dia, como: número do sapato, roupa, altura, idade, dia do aniversário e tantas outras situações como: número da casa, placas dos carros, preço das mercadorias no supermercado.

Reconto de histórias tendo o professor como escriba – auxilia o aluno a relacionar a fala com a escrita.

Produção de listas – nesta atividade o aluno poderá verificar que existem palavras que necessitam de muitas letras e outras que não.

Textos de memória – o aluno ajusta o oral ao escrito: leitura de ajuste.

Atividades envolvendo rimas – este tipo de texto auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, identificar e comparar grafias em palavras que rimam.

Pareamento: letra com letra, letra inicial com nome próprio, nomes iguais.

Sugestões de jogos

Apresentação das letras do alfabeto – de forma lúdica, por meio de jogos como bingo de letras e alfabeto móvel.

Bingo de nomes – é uma estratégia que facilitará a aprendizagem e reconhecimento do nome dos colegas da sala ou, por exemplo, dos personagens da história lida.

Quebra-cabeça de gravuras, nomes e letras.

Dominó – este jogo permite diversas variações, podendo ser trabalhado para associar, por exemplo, a letra inicial com variadas imagens, auxiliando na identificação da inicial das palavras.

Nível silábico inicial (SIL-1)

Todas as atividades e jogos do nível anterior.

Para esta hipótese de escrita o professor deve priorizar atividades que evidencie a pauta sonora, fazendo que compreendam que as palavras são compostas por unidades sonoras. Atividades que faça com que o aluno reflita diante

de determinada palavra, como por exemplo: quantidade de letras e sílabas e a percepção de palavras que possuem o mesmo som ainda que em diferentes posições.

Sugestões de jogos

Sílabas lacunadas. Neste jogo os alunos poderão completar as sílabas que faltam na palavra.

Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2)

Observar a figura e circular a letra inicial em meio a outras letras.

Comparação de palavras, destaque das letras iniciais e finais, contagem do número de letras.

Atividades que ofereçam a reflexão entre a letra e o som (grafema e fonema).

Circular a palavra de acordo com a figura – destaque da letra inicial e atenção à letra final.

Escrever o nome da imagem tendo como apoio o banco de palavras.

Textos de memória.

Sugestões de jogos

Caça rimas – identificar sons semelhantes por meio das imagens. Por exemplo: tubarão - balão; sacola - escola; sapato - gato, etc.

Dado sonoro – associar a figura à letra ou sílaba.

Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3)

Todas as atividades do nível anterior com um grau maior de dificuldade.

Atividades para o desenvolvimento da percepção de que para cada pauta sonora podem ser utilizadas uma, duas ou mais letras.

Observação e reflexão sobre quais letras compõem as sílabas de determinadas palavras.

Atividades envolvendo cruzadinhas e caça-palavras, com apoio do banco de palavras.

Leitura de textos de memória – localização de palavras solicitadas pelo professor.

Separar em frases um texto de memória para o aluno reconstrua o texto.

Percepção das palavras nas frases, onde começa e termina uma palavra.

Sugestões de jogos

Todos os jogos do nível anterior evidenciando as letras que compõem as sílabas nas palavras.

Sílabas embaralhadas, escolher uma figura e formar a palavra a partir das sílabas.

Nível silábico-alfabético (SIL-ALF)

Completar lacunas em textos de memória.

Distinguir a correspondência sonora entre as sílabas.

Associação de palavras com as mesmas sílabas – podendo utilizar o conhecimento das palavras estáveis para a escrita de novas palavras.

Cruzadinha.

Caça-palavras.

Associar as palavras ao número de sílabas.

Escrita de listas.

Sugestões de jogos

Jogo das sílabas: compor com a imagem, seguido da palavra e por suas sílabas.

Completar a palavra com a sílaba que falta.

Nível alfabético (ALF)

Escrita de textos de memória.

Reconto de histórias – escrita de uma parte do texto: começo ou fim.

Produção coletiva e individual de textos.

Escrita de legenda de uma imagem.

Revisão coletiva da escrita do aluno, adequando-a a escrita convencional: questões ortográficas.

Sugestões de jogos

Completar lacunas em textos de memória, podendo ser de palavras ou frases inteiras.

Distinguir a correspondência sonora entre as sílabas e palavras – palavras que rimam/palavras que não rimam.

Associação de palavras com as mesmas sílabas – podendo utilizar o conhecimento das palavras estáveis para a escrita de novas palavras.

Cruzadinha.

Caça-palavras.

Associar as palavras ao número de sílabas.

Escrita de listas e pequenos textos, como por exemplo, o final de uma história.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. **Fases da escrita - (Silábico-alfabético)**. Disponível em: <<http://vivianefebf.blogspot.com.br/2012/07/fases-da-escrita-silabico-alfabetico.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción española de Roberto HelierD., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.
- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos; Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2000.
- AZENHA, M. G.. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.
- BARBOSA, M.R. **Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita>>. Acesso em 02 jan. 2018.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996, 144p.
- FERREIRO, E.. **Reflexões sobre alfabetização / Emilia Ferreiro**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011, 488p.
- FERREIRO, E.. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa / Emilia Ferreiro**; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013, 488p.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985, 284p.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes 1993.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.
- LEINAT, A. P. **Hipótese pré-silábica**. Disponível em: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2013/12/hipoteses-pre-silabica.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- MORAES, A.G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOREIRA, M. A., CABALLERO, C. P. e RODRÍGUEZ, M.L. **Aprendizagem Significativa: um Conceito Subjacente**. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España, 1997, pp. 19-44. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, v. 23, 2012.

SANTO, E. R. do E. **Níveis de escrita (1)pnaic.** Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/EdeilReisEspiritoSanto/nveis-de-escrita-1pnaic>>. Acesso em: 02 jan.. 2018.

SOARES, M.. **Letramento:** um tema em três gêneros – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128p.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. **Fases da escrita - (Silábico-alfabético)**. Disponível em: <http://vivianefebf.blogspot.com.br/2012/07/fases-da-escrita-silabico-alfabetico.html>. Acesso em: Jan. 2018.
- ALMEIDA, V. O. ; MOREIRA, M. A. Mapas conceituais no auxílio a aprendizagem significativa da óptica física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 4, p. 4403, 2008.
- AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción española de Roberto HelierD., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.
- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos; Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2000.
- AZENHA, M. G.. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.
- BARBOSA, M.R. **Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita**. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita>. Acesso em Jan. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, A. C. et al. Alfabetização e letramento: Construindo saberes essenciais. *Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: <http://WWW.mocambras.org> e ou : <http://WWW.acoalfaplp.org>. Publicado em: março 2008.
- BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2016.
- BRASIL. **Legislação Informatizada – Decreto-lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2016.
- BRASIL. **Legislação – Decreto-lei nº 8529 de 2 de Janeiro de 1946**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **História**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia?instituicao=>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CACHAPUZ, A. F. A procura da excelência na aprendizagem. **Série-Estudos**, n. 10, p. 9-26, 2000. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/596/484>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

EDUCAÇÃO. Brasília : Ministério da. **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FAZENDA, I. C. A.. Interdisciplinaridade. Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade – (GEPI) – Educação: Currículo – linha CE pesquisa: Interdisciplinaridade- v. 1, n. 1 (out. 2011) – São Paulo: PUCSP, 2011.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996, 144p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização / Emilia Ferreiro**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011, 488p.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa / Emilia Ferreiro**; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013, 488p.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985, 284p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes 1993.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEINAT, A. P. **Hipótese pré-silábica.** Disponível em: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2013/12/hipoteses-pre-silabica.html>. Acesso em: Jan. 2018.

LIMA, E.C.A.S. **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação:** Em Aberto. Brasília. N. 48. Dez. 1990. Acesso em 03 de mar. 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1758>>.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. A pesquisa qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos. 2ª Ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MOREIRA, M. A., CABALLERO, C. P. e RODRÍGUEZ, M.L. **Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente.** *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.* Burgos, España, 1997, pp. 19-44. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>.

MOREIRA, M. A. Teorias da Aprendizagem. São Paulo: EPU 1999.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A., MANSINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, M.A. **Diagramas em V e a Aprendizagem Significativa.** Revista Chilena de Educación Científica, 2007, vol. 6, N. 2, pp. 3-12. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/DIAGRAMASpor.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MOREIRA, M. A. Organizadores prévios e a aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, vol.7, Nº 2, 2008, pp. 23-30. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESport.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, v. 23, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História Dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

MOTA, M. S. G; PEREIRA, F. E. L. Desenvolvimento e Aprendizagem: Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do individuo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

NOVAK, J.D. ; GOWIN, D.B. **Aprendiendo a aprender.** Barcelona, Martínez Roca. Traducción AL español Del original *Learning how to learn*.1988.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia / Jean Piaget*, tradução de Maria de Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 25 ed. Rio de Janeiro. Florense Universitária, 2012, p.143.

RIBEIRO, M.C. **Significado de estratégia.** Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/estrat%C3%A9gia/2086>. Acesso em 14 nov. 2017.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e Transformar pelo Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SANTO, E. R. do E. **Níveis de escrita (1)pnaic.** Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/EdeilReisEspiritoSanto/nveis-de-escrita-1pnaic>>. Acesso em: Jan. 2018.

SÃO PAULO. Governo do Estado de. **Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2009.** Disponível em:<http://demandanet.com/portal/departamentos/capacitacao/publicacoes/expectav ia_de_aprendizagem_para_o_1_ano_do_ensino_fundamental_de_9_anos.pdf>. Acesso em 16 jun. 2016.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SINGER, P.. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Caxambu, 1995, 15 p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128p.

SOUZA, S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire. 6. ed.** São Paulo: Vozes, 2014.

VIEIRA, S. L.. **Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões.** São Paulo: RBPAAE, 2011, 133 p.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

Dados de Identificação

Idade: _____. Sexo ()F ()M

Formação profissional: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação no 1º e 2º ano do ensino fundamental: _____

Tempo de atuação na UME: _____

Jornada de trabalho: _____

QUESTÕES

- 1- O que é aprendizagem significativa?

- 2- Quais as estratégias adotadas em suas aulas para a alfabetização e letramento de seus alunos? E como são trabalhados?
E o porquê de você adotar essas estratégias?

- 3- Você considera que trabalhar desta forma traz que tipo de resultados.
Explique?

De que maneira você considera que houve a aprendizagem?

- 4- Você acha que a sondagem é importante, por quê?

- 5- Quais suas sugestões para a melhoria do trabalho docente nas séries iniciais do ensino Fundamental?

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface in Mozilla Firefox. The browser address bar shows the URL: `plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The page is titled 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

- Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS
- Pesquisador Responsável:** Elisete Gomes Natário
- Área Temática:**
- Versão:** 1
- CAAE:** 63043017.6.0000.5509
- Submetido em:** 12/05/2017
- Instituição Proponente:** Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

A circular stamp with the text 'COORDENADOR' is visible on the right side of the page. Below the project details, there is a section for 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA' with a table header:

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> Projeto Original (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> Curriculo dos Assistentes Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> Comprovante de Recepção - Submissão Folha de Rosto - Submissão 1 Informações Básicas do Projeto - Submi Projeto Detalhado / Brochura Investigad TCLE / Termos de Assentimento / Justific Apreciação 1 - Universidade Metropolitana Projeto Completo 				

At the bottom of the page, there is a section for 'LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO'. The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date and time: 19:34, 28/02/2018.

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição

Esta pesquisa será realizada pela aluna *Paula Faustino Neto* do Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, localizada à Av. Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada, Santos, como uma das atividades que compõem seu aprendizado e formação profissional, orientado pela ProfªDra. Elisete Gomes Natário. Segundo preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome em qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em quaisquer danos, não caberá quaisquer bônus ou benefícios e não oferecerá nenhum risco à sua pessoa. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar pode ser fornecida a qualquer momento pelo aluno ou pelo professor responsável.

Tema da pesquisa: A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental - proposições pedagógicas significativas.

Objetivo: Levantar a prática pedagógica de professores do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos- SP, sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Procedimento: Aplicação de entrevista.

Você tem total liberdade para recusar sua participação assim como solicitar exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Para tal, procurar a Profª Dra. Elisete Gomes Natário no Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da UNIMES (Av. Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada, Santos – Tel.: 3228 3400) solicitando a exclusão.

Agradecemos sua participação, enfatizando que a mesma contribuirá para a formação do aluno e para a construção do conhecimento atual na área de Práticas de ensino.

Paula Faustino Neto

RG 34018789-x

Profª Dra. Elisete Gomes Natário

CRP 06/31478-3

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu _____, portador do RG _____, autorizo a aplicação desta pesquisa nesta instituição.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura e Carimbo da Instituição

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores

Prezado (a) Senhor (a):

Contamos com sua participação na pesquisa, que tem como título: “A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental - proposições pedagógicas significativas”. O objetivo é levantar a prática pedagógica de professores do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos- SP, sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Para isto pedimos que participe de a uma entrevista.

Vale ressaltar que sua cooperação será voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum ônus financeiro nem danos;
- Não receberá nenhum benefício financeiro;

Destacamos que, a qualquer tempo, poderá retirar sua participação do estudo, bastando para tal, procurar a Profª Dra. Elisete Gomes Natário no Curso de Mestrado da UNIMES (Av. Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada, Santos – Tel.: 3228 3400) solicitando a exclusão.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Profª Dra. Elisete Gomes Natário

Responsável pela pesquisa

Paula Faustino Neto

Estudante de Mestrado Profissional

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG. _____,

Abaixo assinado, concordo com minha participação na pesquisa “A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental - proposições pedagógicas significativas”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora PAULA FAUSTINO NETO sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Local e data _____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis

Prezado (a) Senhor (a):

Contamos com sua autorização para a utilização das produções escritas (atividades e tarefas escolares) do seu filho _____, no produto que será resultado da pesquisa, que tem como título: “A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental - proposições pedagógicas significativas”. O objetivo é levantar a prática pedagógica de professores do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos- SP, sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Vale ressaltar que sua cooperação será voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados.

Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

- Não terá nenhum ônus financeiro nem danos;
- Não receberá nenhum benefício financeiro;

Vv555

Destacamos que, a qualquer tempo, poderá retirar sua participação do estudo, bastando para tal, procurar a Profª Dra. Elisete Gomes Natário no Curso de Mestrado da UNIMES (Av. Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada, Santos Tel.: 3228 3400) solicitando a exclusão.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

 Profª Dra. Elisete Gomes Natário
 Responsável pela pesquisa

 Paula Faustino Neto
 Estudante de Mestrado Profissional

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG. _____, responsável pelo aluno _____.

Abaixo assinado, concordo com a utilização de suas produções escritas na pesquisa “A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental - proposições pedagógicas significativas”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora PAULA FAUSTINO NETO sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Local e data _____, _____ de _____ de 2018.

 Assinatura do responsável