



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

**CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS
BANDEIRANTE - SANTOS – SP**

**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**

**SANTOS
CEUBAN
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



Sumário

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	8
A QUE CONCLUSÕES CHEGAMOS.....	10
MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR	13
A educação no Brasil: Um recorte histórico	13
Aquisição da língua escrita	19
A teoria da Aprendizagem significativa	21
A relação entre as teorias	28
Como realizar uma sondagem	36
NÍVEIS DE ESCRITA	39
Nível pré-silábico (PRE-SIL)	40
Nível silábico inicial (SIL-1)	44
Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2)	45
Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3)	45
Nível silábico-alfabético (SIL-ALF)	46
Nível alfabético (ALF)	47
SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICAS AS HIPÓTESES DE ESCRITA	48
Orientações gerais: preparando a sala de aula	48
Sugestões de atividades para o Nível pré-silábico (PRE-SIL)	50
Nível silábico inicial (SIL-1)	51
Nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2)	51
Nível silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3)	52
Nível silábico-alfabético (SIL-ALF)	52
Nível alfabético (ALF)	53
REFERÊNCIAS	54

PREFÁCIO

Ler e escrever são o caminho de emancipação do ser humano. A docência nos primeiros anos 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. Este material foi elaborado a partir da dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental que teve como objetivo 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.

Considerando que para a Teoria da Aprendizagem Significativa a participação ativa do aluno no processo ensino aprendizagem é fundamental, já que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e estes novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 1992).

Outro ponto a ser considerado é o conteúdo a ser aprendido, este deve ser potencialmente significativo. 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, 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 poderá propiciar uma aprendizagem significativa no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

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, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosk considerando a Base Nacional Comum Curricular.

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 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.

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.

Na teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (1963; 1976; 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 deste estudo 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 relacionado aos conhecimentos prévios e que estes sejam modificados e ampliados, conforme Ausubel (1976), Moreira (2008). Moreira (1992).

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

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.

A que conclusões chegamos

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 e 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, 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, com atividades que serão pertinentes à hipótese da escrita que se encontra o aluno. 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 do aluno, 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 acerca 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, sugere 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.

Foram solicitadas 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.

Para contribuir para uma aprendizagem significativa, disponibilizamos um material instrucional aos professores de 1º e 2º ano com atividades lúdicas para a alfabetização de crianças a partir dos referenciais de Ferreiro e Ausubel. Este material possui embasamento teórico e prático em relação ao letramento e aprendizagem significativa com o objetivo de auxiliar os professores em seu trabalho pedagógico com alunos que estão em processo de alfabetização, com propostas de atividades para cada hipótese da escrita.

MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR

A educação no Brasil: um recorte histórico

A gente não quer só comida.

Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto

Historicamente a educação no Brasil seguiu os interesses econômicos e políticos de cada época. A primeira lei voltada à educação vem por meio da Lei Orgânica do Ensino conhecida como a Reforma de Capanema ocorrida em 1942, trazendo especificações no que se refere ao ensino secundário, que segundo o texto de Exposição de Motivos escrito por Gustavo Capanema em 01 de abril de 1942, o acesso ao ensino secundário era do alcance de poucos (Decreto - Lei nº 4.244). Ainda conforme o texto, enquanto o ensino primário contemplava a educação patriótica culminando em “efetiva fidelidade com a pátria”, 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. Para o ensino secundário era previsto um período de sete anos divididos em dois ciclos, quatro anos para o ginásio e o segundo ciclo em mais três anos, sendo este dividido entre ensino clássico e ensino científico, ao passo que, para o primeiro a formação intelectual e o segundo a formação cultural, essa divisão proposta visava o respeito à vocação dos alunos.

Faremos aqui um recorte, abrangendo apenas as séries iniciais, assim faz-se necessário destacar 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. Em seu 5º artigo determina as diretrizes que ligam o ensino primário a outras modalidades de ensino:

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.
2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

Esta é uma época marcada pela intensa luta de Anísio Teixeira, que dedicou sua vida às questões da educação, levantava a bandeira de que a educação era o

maior bem de um povo. Apontou em 1932 o grande problema enfrentado pela educação que vinha se perpetuando no Brasil, momento em que a educação era privilégio de poucos.

O documento do Manifesto dos Pioneiros redigido por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira e outros trinta e dois intelectuais, trazia a necessidade de modernização da educação brasileira definindo as diretrizes acerca de uma nova política educacional brasileira, que em suma defendia uma escola pública, laica, gratuita e universal garantida a toda população.

Foram necessários treze anos de discussões para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fato que ocorreu entre 1948 a 1961. Com o surgimento da LDB nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, o até então, sistema educacional centralizado, que contava com um modelo a ser seguido por todos os estados e municípios, passaram a ter mais autonomia. (BRASIL, 1996).

Convém citar algumas considerações de Dermeval Saviani sobre a questão da descontinuidade de políticas públicas, visto o período de treze anos para a aprovação da LDB 4.024/61, o autor faz uma metáfora que ilustra claramente essa prática. “A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas”. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Somente em 1971 o ensino passa a ser obrigatório dos sete aos catorze anos, conforme traz o 20º artigo da LDB 5.692/71.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. (Lei de Diretrizes e bases - Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 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 a situação socioeconômica vivida pelo país naquela época. Fato que ia contra o propósito inicial da universalização do ensino, que segundo Paul Singer:

A demanda de acesso universal à educação escolar tinha como propósitos principais capacitar as crianças, sobretudo das camadas

mais desprivilegiadas, a exercer plenamente os direitos políticos que a conquista do sufrágio universal lhes proporcionava, bem como dar acesso a essas camadas a oportunidades culturais e profissionais que exigem escolarização (SINGER, 1995, p.7).

No entanto, tal não acontece como Bernardes (2008, p.55, 56) afirma:

[...] nossa escola de pouquíssimas horas se especializou, desde então, ao atendimento a crianças das classes médias, que já chegam a ela bem preparadas à alfabetização. Têm casa onde se lê e onde há uma pessoa já escolarizada que as ajuda nos estudos. A criança popular, que não tem tal casa, nem ajuda, porque provém de família sem escolaridade prévia, vê-se condenada à reprovação. Repete, necessariamente, a primeira série, tempo de domesticar a mão para manipular o lápis e de entender a estranha fala da professora. Nada disso sendo valorizado pela escola, ela é obrigada a repetir seguidas vezes a mesma série. Daí em diante progride, de fracasso em fracasso. (apud RIBEIRO, 1995, p. 123).

Em conformidade com Ribeiro, Maria da graça Azenha (1994), as análises realizadas por Emília Ferreira no que se referem à realidade social e educacional da América Latina, demonstram que:

[...] o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. Dificilmente a retenção ou deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola. Para outros segmentos sociais marginalizados, no entanto, os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se num verdadeiro problema social (AZENHA, 1994, p.35).

Com a LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu 4º artigo traz, ainda as diretrizes referentes ao currículo, que passa a apresentar uma parte comum e outra diversificada, que contemple as características regionais, conforme apontado na lei anterior (BRASIL, 1971):

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Lei de Diretrizes e bases - Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971).

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.

Essa foi uma época 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. Sobre esse assunto Singer (1995), afirma que:

A abertura das portas da escola à massa dos menos afortunados não produziu os efeitos esperados e desejados, ou seja, o encaminhamento daqueles a melhores oportunidades de inserção econômica, política e social. Em vez de a escola elevar os filhos dos marginalizados, foram aparentemente estes que degradaram a escola ao multiplicar as repetências e a evasão, ao introduzir nas salas de aula seu cotidiano de violência e alienação (SINGER, 1995, p. 12).

Fica claro então, que 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 acontecia sucessivas vezes, resultando na evasão escolar, restava-lhes a culpa por não terem os pré-requisitos que a escola exigia, conforme Singer (1995).

Em um contexto onde a indústria necessitava de mão de obra para o mercado de trabalho, a escola utilizava métodos que não consideravam o contexto social do aluno, mas o que o país vivia naquele momento.

Conforme Bernardes (2008) salienta-se 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 colocação do autor vai ao encontro do que se depreende a necessidade de uma reflexão sobre os métodos de ensino utilizados até então, visando o fim do fracasso escolar.

A pesquisa de Maria Rosário Longo Mortatti aponta os métodos utilizados nesse período.

- **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 Emília Ferreiro referentes à Psicogênese da língua escrita, apontam para o aluno como agente ativo no processo de alfabetização.

Corroborando com tais pesquisas Mortatti (2006) 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 Emília Ferreiro referente à alfabetização conduziram as reflexões e discussões sobre o assunto. Em seu primeiro livro traduzido no Brasil,

Psicogênese da língua escrita, em que não apresenta um novo método, mas o modo de como se dá a compreensão da língua escrita “representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas [...] iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e escrever” (AZENHA, 1994, p.35).

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 (BRASIL, 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” (BRASIL, 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” (BRASIL, 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.

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, 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, o aluno já traz consigo ideias sobre o sistema de leitura e escrita, ainda que sejam bem elementares - *conhecimentos prévios* -, assim, a ação pedagógica que prioriza uma alfabetização que ocorra concomitante ao letramento faz 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.

A Teoria da aprendizagem significativa

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 interação 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.

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

O processo de ensino pelo qual passa o educando 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.

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.

Para fazer uma ligação entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios, o professor poderá utilizar os *Organizadores Prévios*, caso o conhecimento prévio esteja ausente ou insuficiente do que se espera para estabelecer essa ligação. Os organizadores prévios devem ser apresentados antes do material de aprendizagem, pois são estratégias facilitadoras que funcionam como uma ponte para estabelecer uma relação lógica entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios, fazendo com que o educando perceba essa relação, sempre em um nível mais elevado de abstração, generalidade, inclusividade. Sua estrutura cognitiva se modifica a medida que o educando aprende de forma significativa. Ocorre então a assimilação obliteradora, neste momento o educando “perde” suas ideias iniciais sobre determinado assunto, pois ao estabelecer tal relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, ele passa a ter um novo conhecimento, modificado e ampliado, sendo este mais abrangente e inclusivo.

Assim sendo, os organizadores prévios deveriam ser usados, sobretudo, para explicitar ao aprendiz a relacionabilidade entre seu conhecimento prévio e o novo conhecimento, ou seja, entre o que ele sabe mas não percebe que está relacionado com o novo. Seria outro tipo de ponte cognitiva, provavelmente muito mais útil do que aquela que, em princípio, supriria a falta de conhecimento prévio adequado.

Os organizadores prévios 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, “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.

A relação entre as teorias

“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)

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 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.

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.

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.

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.

Por meio de suas pesquisas, (FERREIRO, 1996) observou que há modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem. 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 que para a criança o número mínimo e a variação de caracteres são necessários 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, adivinhas, 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, ou seja, o material a ser apresentado deve considerar os conhecimentos prévios do aluno e o aluno deve querer relacionar o novo conhecimento com seu conhecimento prévio, assim, o processo de aprendizagem que inicialmente pode ser uma aprendizagem mecânica, poderá tornar-se uma aprendizagem significativa. 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, este 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.

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 seja alfabetizada 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” (BRASIL, 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).

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

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 muitos são 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 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.

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. Inferem-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.

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.

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 “como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BNCC, 2017, p. 15) 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, desta forma o conteúdo não será arbitrário. Assim, possivelmente, o aluno apresentará uma melhor predisposição em aprender. Sendo este mais um dos pressupostos da teoria da Aprendizagem significativa, ou seja, o aluno deve querer aprender, este é um processo dinâmico e 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).

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

É importante esclarecer que não é o material que possui significado, mas a relação que este faz com os conhecimentos prévios (subsunçores). Desde que o material seja não arbitrário e não literal.

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).

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.

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.

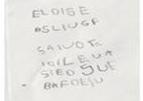
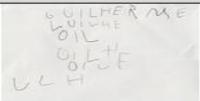
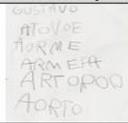
- Propor a sondagem dentro de um contexto significativo, ou seja, pode-se solicitar a escrita de uma lista de brincadeiras como proposta à direção da escola para um recreio mais divertido.
- A sondagem deve ocorrer, preferencialmente, de modo individual para que o professor possa registrar o que observou 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.

NÍVEIS DE ESCRITA

Registro Icônico – reprodução da forma do objeto	Registro Icônico - Escrita Espontânea de grafias não convencionais	Utilização de símbolos – letras e números
 Lista de animais. Emma 03 anos.		
Realismo Nominal – Associação do tamanho da palavra ao objeto		
		
Utilização das letras do próprio nome		Variedade de caracteres: dentro da palavra e entre uma palavra e outra
		

GOSTA DO
GAPALSOH IN DÍGE NA
PISIST AL DEIA
PISIGTA Ó CA
GAS CHÁ
SGUH
A ÓCA É A CASA DO ÍNDIO.

JULIO DE ZAR
ELIOA ESCORREGADOR
POE BOLICHE
ASCORDA
SAR PA

NICOLY
URIA CU RU PIRA
CIA CA IPO RA
BO BO TO
OI BOI
URIANMA
CU RU PI RA NA MA TA
O CURUPRA MORA NA MATA.

MIRIA MIRIAM
CLEDRÓ CALENDÁRIO
CDNO CADERNO
LPI LÁPIS
IS GIZ
O LPI E MU
O LÁPIS É MELI.

ISIS
EROREDDO
BOLIXE
RODA
PA
NANTOTOETANARO DA

KEVIN
1EISCOREGAOD
2BOLIXI
3CORODA
4PA
EUOISITOXIPULACODA

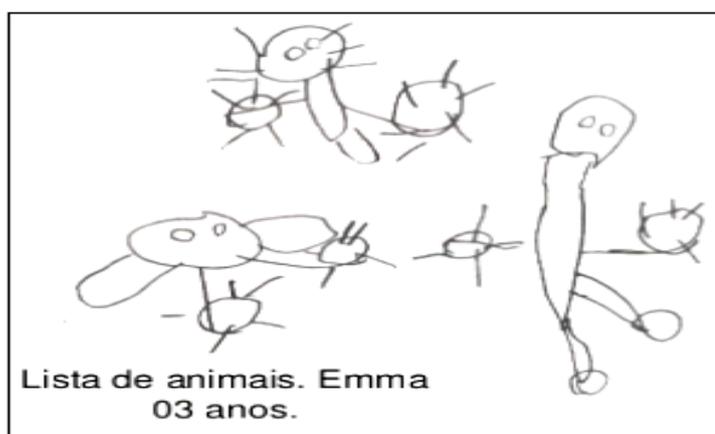
ANA LUIZA NASCIMENTO DE ARA V 20
E SCORODOR
BOLIXE
CORODA
PA
EY 60700 05 00 00 00 00

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.

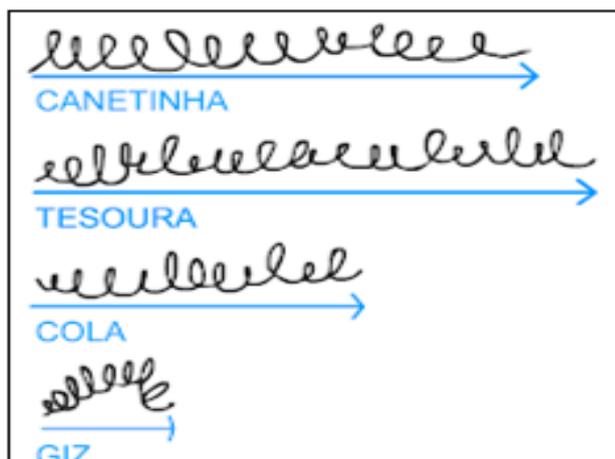
Figura 1- Registro Icônico – reprodução da forma do objeto



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

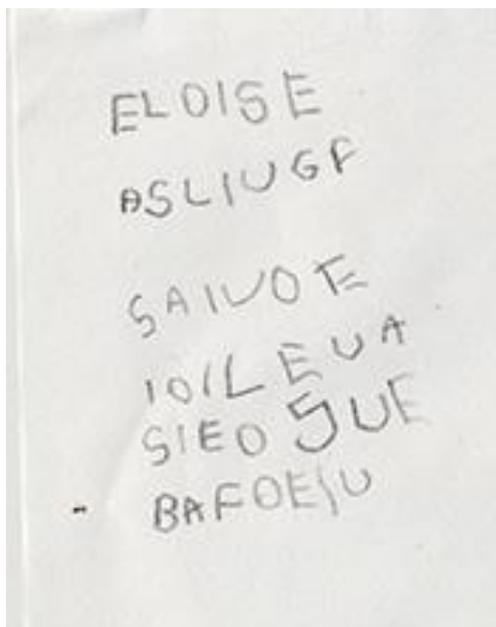
CORDA

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

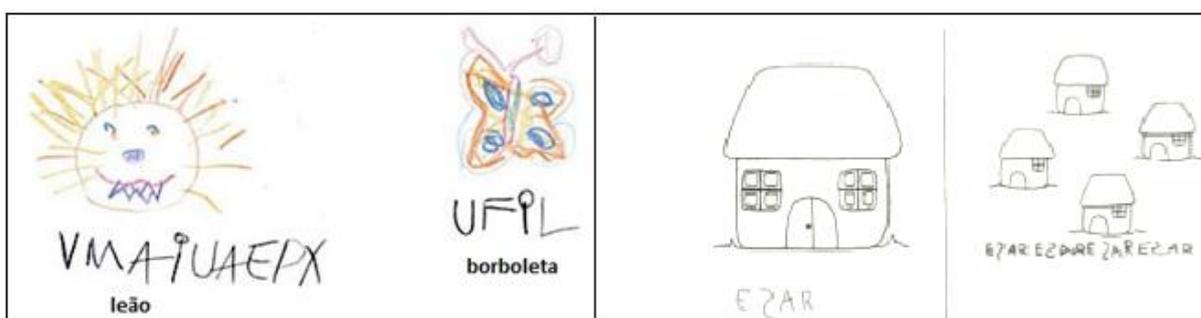


Imagem editada pela pesquisadora

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

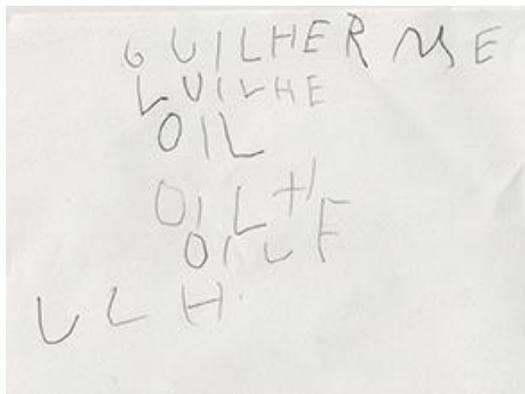
Fonte:

<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*.

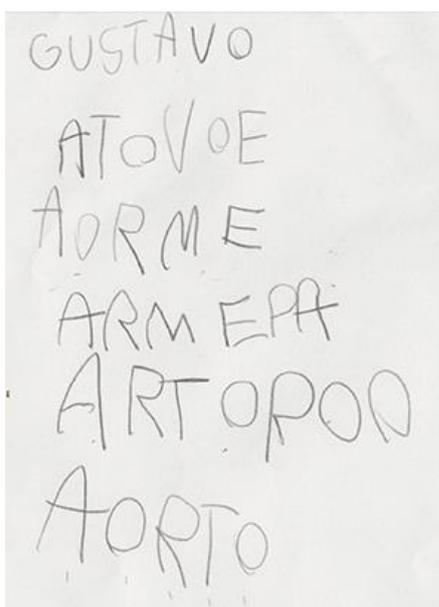
Figura 5 - Escrita de uma criança 6 anos e 1 mês – Utilização das letras do próprio nome



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



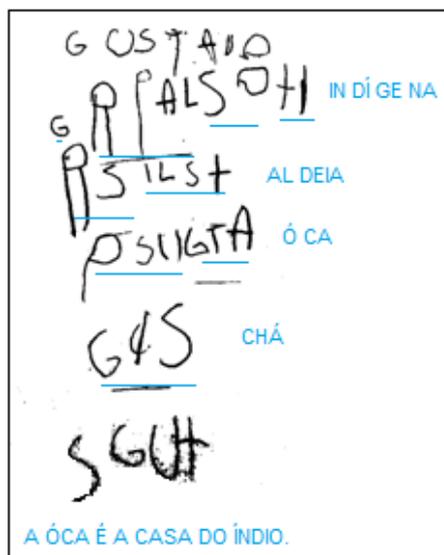
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

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 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

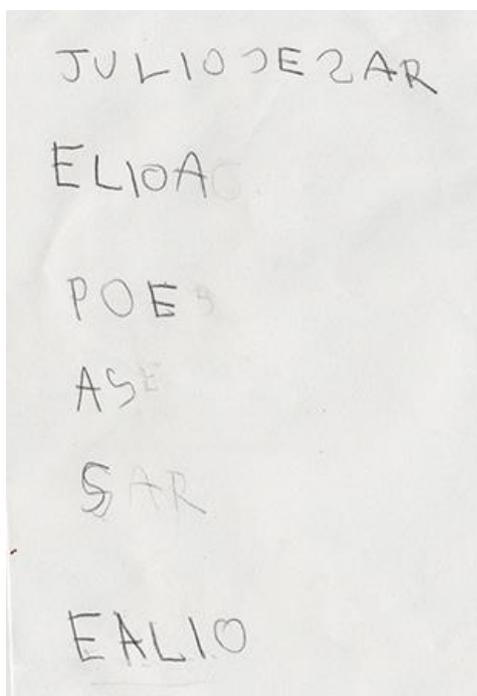


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

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

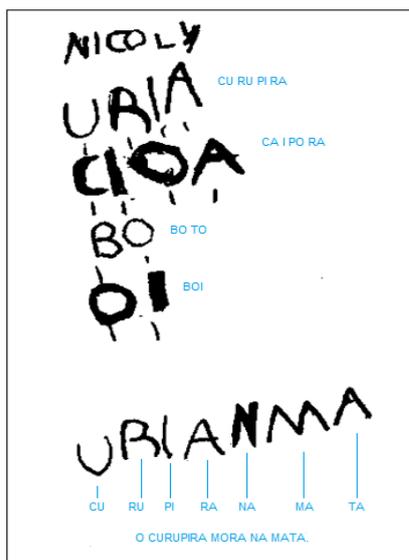


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

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

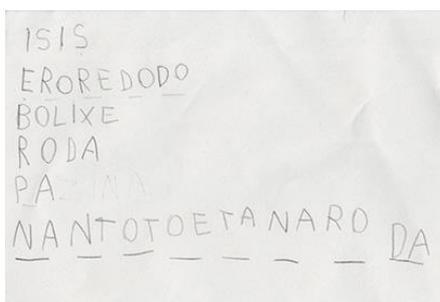


Fonte: <http://vivianefebf.blogspot.com.br/2012/07/fases-da-escrita-silabico-alfabetico.html>

Nível alfabético (ALF)

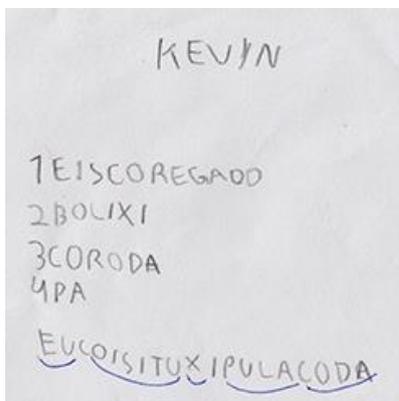
As crianças nesta hipótese de escrita escrevem estabelecendo correspondência entre fonemas e letras, mesmo que a ortografia não seja convencional, ela encontra-se no nível alfabético. A Figura 11, 12 e 13 são exemplos apresentados em constante grau evolutivo de uma escrita característica desta hipótese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

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



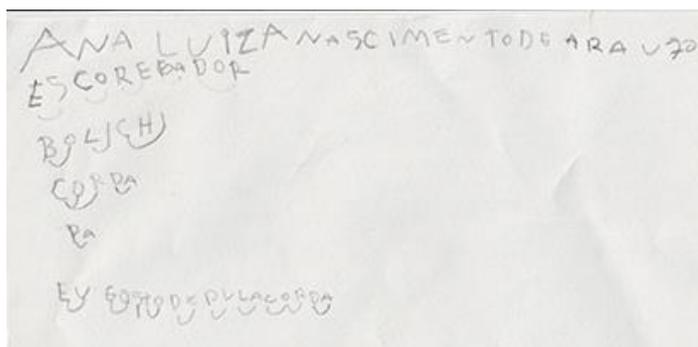
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

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 DE ESCRITA

Orientações gerais: preparando a sala de aula

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. 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.

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. Traducciónal español de Roberto Helier D., de laprimera edición de Educational psychology: a cognitiveview, 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.

BERNARDES, A. C. et al. Alfabetização e letramento: Construindo saberes essenciais. Revista ACOALFAPp: 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 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

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.

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. **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 de 2016.

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.

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.

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

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.

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.