

Secretaria Municipal de Educação – SEME

# SEME-AC

Professor do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 1º ao 5º Ano

OT037-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.  
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo [sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br).

## **OBRA**

Secretaria Municipal de Educação - SEME

Professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 1º ao 5º Ano

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N.º 01/2019, DE 15 DE OUTUBRO DE 2019.

## **AUTORES**

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Matemática - Profº Bruno Chierigatti e João de Sá Brasil

Conhecimentos Gerais e Atualidades - Profª Silvana Guimarães e Profº Bruno Chierigatti; Joao de Sá Brasil; Renata Benito Pettan; Leticia Veloso; Heitor Ferreira; Luiz Daniel Vinha Absalão

Legislação - Profª Ana Maria B. Quiqueto e Bruna Pinotti

Conhecimentos Específicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

## **PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO**

Elaine Cristina

Leandro Filho

Christine Liber

## **DIAGRAMAÇÃO**

Thais Neves

Renato Vilela

## **CAPA**

Joel Ferreira dos Santos



[www.novaconcursos.com.br](http://www.novaconcursos.com.br)

[sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br)

# APRESENTAÇÃO

## PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%\*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

\*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

## CURSO ONLINE



### PASSO 1

Acesse:

[www.novaconcursos.com.br/passaporte](http://www.novaconcursos.com.br/passaporte)



### PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

\*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

**Ex: JN001-19**



### PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.

# SUMÁRIO

## LÍNGUA PORTUGUESA

Compreensão de textos.....	01
Denotação e conotação.....	08
Ortografia: emprego das letras e acentuação gráfica.....	08
Classes de palavras e suas flexões.....	16
Processo de formação de palavras.....	54
Verbos: conjugação, emprego dos tempos, modos e vozes verbais.....	56
Concordâncias nominal e verbal.....	56
Regências nominal e verbal.....	63
Emprego do acento indicativo da crase.....	69
Colocação dos pronomes.....	73
Emprego dos sinais de pontuação.....	73
Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia e figuras de linguagem.....	76
Coletivos.....	84
Funções sintáticas de termos e de orações.....	84
Processos sintáticos: subordinação e coordenação.....	84

## MATEMÁTICA

Números e operações: Sistema de numeração decimal: Regularidades numéricas; Princípios do SND; Hipóteses de escrita numérica; Hipóteses de comparação numérica; Ordens e Classes; Conjunto dos números naturais; Conjunto dos números racionais; Leitura e Escritas numéricas. Campos conceituais, aditivo e multiplicativo: Ideias dos campos conceituais; Cálculos mentais; Algoritmos convencionais; Estimativas. Porcentagem.....	01
Espaço e forma: Formas tridimensionais: Conceitos; Nomeação das formas tridimensionais; Corpos redondos; Poliedros; Elementos que constituem um sólido geométrico; Planificação de figuras tridimensionais; Relação de Euler. Formas bidimensionais: Conceitos; Conceito de polígono; Formas poligonais e não poligonais; Nomeação de figuras bidimensionais; Classificação dos triângulos quanto ao tamanho dos lados e os tipos de ângulos; Quadriláteros; Propriedades dos quadriláteros; Paralelismo e Perpendicularismo; Composição e decomposição de figuras planas.....	33
Grandezas e medidas: Medidas de comprimento, massa, capacidade e tempo; Unidades de medidas de comprimento, massa, capacidade, temperatura, área, perímetro e tempo; Instrumentos de medidas de comprimento, massa, capacidade, temperatura, área, perímetro e tempo; Transformação entre unidades de medidas; Cálculo de área e perímetro.....	56
Tratamento da informação: Leitura e interpretação de gráficos; Leitura e interpretação de tabelas.....	62

## CONHECIMENTOS GERAIS E ATUALIDADES

Ciências da natureza e suas tecnologias.....	01
Ciências humanas e suas tecnologias.....	172
Organização político-administrativa do Brasil.....	215
Agronegócios e a economia brasileira.....	236
Política, Economia, Contexto internacional; Neoliberalismo e globalização, Mercosul.....	237
Questões ambientais; História e atualidades relativas ao Mundo, ao País, ao Estado do Acre e ao município.....	239

# SUMÁRIO

## LEGISLAÇÃO

Lei Federal n.º 9.394/1996 e suas alterações (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).....	01
Lei Federal n.º 8.069/1990 e suas alterações (Estatuto da Criança e do Adolescente).....	20
Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 205 a 214).....	21
Lei Federal 10.639/2003 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira").....	24
Lei Federal n.º 11.645 de 08/03/2008 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.")....	24
Lei Federal n.º 9.795/1999 (institui a Política Nacional de Educação Ambiental).....	24
Lei Federal n.º 11.274/2006 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.).....	27
Resolução n.º 4/CNE de 02/10/2009 – Institui as diretrizes para atendimento da Educação Especial.....	27
Resolução n.º 3/CNE 15/06/2010 Institui as diretrizes para atendimento da EJA.....	40
Resolução n.º 02/CNE, de 03/04/2002 Diretrizes Educacionais para Educação do Campo.....	45

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Alfabetização e Letramento; Aprendizagem significativa; Agrupamentos produtivos e circulação dos conhecimentos; O erro construtivo;.....	01
Recursos didáticos em favor da aprendizagem;.....	05
Planejamento voltado para o desenvolvimento das capacidades dos alunos;.....	17
O Projeto Pedagógico e o trabalho coletivo na escola;.....	24
Concepção de currículo e seus fundamentos. O Currículo organizado a partir das habilidades e capacidades previstas para cada ano;.....	31
Componentes das situações de Ensino e de Aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e apoio pedagógico);.....	37
A organização do tempo em sala de aula considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;.....	47
Avaliação da Aprendizagem como instrumento norteador do planejamento e das intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos;.....	48
A importância do Apoio Pedagógico como um direito assegurado ao aluno na LDB;.....	57
O registro como ferramenta imprescindível para o planejamento da ação educativa; O Registro feito pelo professor como recurso privilegiado para reflexão e planejamento da prática pedagógica.....	57

# ÍNDICE

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – 1.º AO 5.º ANO

Alfabetização e Letramento; Aprendizagem significativa; Agrupamentos produtivos e circulação dos conhecimentos; O erro construtivo;.....	01
Recursos didáticos em favor da aprendizagem;.....	05
Planejamento voltado para o desenvolvimento das capacidades dos alunos;.....	17
O Projeto Pedagógico e o trabalho coletivo na escola;.....	24
Concepção de currículo e seus fundamentos. O Currículo organizado a partir das habilidades e capacidades previstas para cada ano;.....	31
Componentes das situações de Ensino e de Aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e apoio pedagógico);.....	37
A organização do tempo em sala de aula considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;.....	47
Avaliação da Aprendizagem como instrumento norteador do planejamento e das intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos;.....	48
A importância do Apoio Pedagógico como um direito assegurado ao aluno na LDB;.....	57
O registro como ferramenta imprescindível para o planejamento da ação educativa; O Registro feito pelo professor como recurso privilegiado para reflexão e planejamento da prática pedagógica.....	57

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS E CIRCULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS; O ERRO CONSTRUTIVO;**

### **Alfabetização**

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

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

Os termos “grafemas” e “fonemas” correspondem, aproximadamente, a “letras” e “sons”, usados na linguagem corrente. A conceituação de fonema e grafema é apresentada mais à frente.

Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra *letramento*.

Com o surgimento dos termos *letramento* e *alfabetização* (ou *alfabetismo*) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir *alfabetização* e *letramento*. Passaram a utilizar o termo *alfabetização* em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos *letramento* ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo *alfabetização* para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”.

### **Letramento**

É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

Implícita nesse conceito está a idéia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem 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.

*Letramento* é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de *letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito de tipos de *letramento* ou de *letramentos*, no plural.

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS**

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. Este artigo pretende discutir esses caminhos e descaminhos, de que se

falará mais explicitamente no tópico final; a esse tópico final se chegará por dois outros que o fundamentam e justificam: um primeiro que busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, e um segundo que pretende encontrar, nas relações entre esses dois processos, explicações para os caminhos e descaminhos que vimos percorrendo, nas últimas décadas, na área da alfabetização.

### **Alfabetização, letramento: conceitos**

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização; no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato

explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Distinção, mas indissociabilidade e interdependência: quais as consequências disso para a aprendizagem da língua escrita na escola?

### **Aprendizagem da língua escrita: alfabetização e/ou letramento?**

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização (tal como acima definida), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavra, método da sentença, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavra, método da sentença), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc.



Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

No entanto, o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

### **Caminhos e descaminhos**

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas des-

sa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grama e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras. Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica, de acordo com sua natureza, algumas dessas metodologias caracterizadas por ensino direto e explícito, como é o caso da faceta para a qual se volta a alfabetização, outras caracterizadas por ensino muitas vezes incidental e indireto, porque dependente das possibilidades e motivações das crianças, bem como das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é caso das facetas que se caracterizam como de letramento.

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como “tradicionais”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado “construtivismo”, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto. No entanto, os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

### **Aprendizagem significativa**

Por teorias de aprendizagem podemos observar três modalidades gerais: cognitiva, afetiva e psicomotora.

A primeira, cognitiva, pode ser entendida como aquela resultante do armazenamento organizado na mente do ser que aprende. A segunda, afetiva, resulta de experiências e sinais internos, tais como, prazer, satisfação, dor e ansiedade. Já a terceira, psicomotora, envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

A teoria de David Ausubel foca a aprendizagem cognitiva e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem.

Ausubel baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual define como conceito subsunçor.

As informações no cérebro humano, segundo Ausubel, se organizam e formam uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais.

Uma hierarquia de conceitos representativos de experiências sensoriais de um indivíduo significa, para ele, uma estrutura cognitiva.

Ausubel considera que a assimilação de conhecimentos ocorre sempre que uma nova informação interage com outra existente na estrutura cognitiva, mas não com ela como um todo; o processo contínuo da aprendizagem significativa acontece apenas com a integração de conceitos relevantes.

Para contrapor essa teoria, Piaget não considera o progresso cognitivo consequência da soma de pequenas aprendizagens pontuais, mas sim um processo de equilíbrio desses conhecimentos. Assim, a aprendizagem seria produzida quando ocorresse um desequilíbrio ou um conflito cognitivo.

No entanto, Piaget não enfatiza o conceito de aprendizagem. Sua teoria é de desenvolvimento cognitivo, não de aprendizagem. Nesta perspectiva, Piaget considera que só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação.

A aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel propõe-se a explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio.

Dessa forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com "potencial significativo"; e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunçores em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.

Na teoria de Ausubel, o processo de assimilação é fundamental para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva.

Basta o educador primeiramente sondar o repertório do aluno para provocar na criança uma aprendizagem significativa. As assimilações podem ser simples, como dosar os ingredientes para fazer um bolo e utilizar essa mesma experiência com os conceitos de cálculos, grandezas e medidas da matemática.

Com isso, os modos de ensinar desconectados dos alunos podem ser modificados para a articulação de seus conhecimentos, no uso de linguagens diferenciadas, significativas, com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados.

### **O erro construtivo;**

Diante de todas as questões que envolvem o erro, uma das mais importantes é: como trabalhar com o erro do aluno? O professor tem o papel fundamental de transformar o erro em fonte de conhecimento, mas para que esse processo seja significativo na vida do aluno é preciso que o professor aja com sutileza para não o constranger.

Segundo Cocco (1996), o erro torna as pessoas vulneráveis e é uma questão desconfortante, que cria culpas e pecados, este clima de "culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação (...), rapidamente se enfiam de tudo o que lá acontece e, mais que isso, temem o que acontece no âmbito escolar" (LUCKESKI, 1998). Para compensar a culpa, normalmente há uma complacência em relação a ele, ao mesmo tempo que há uma preocupação em não cometer. O erro opõe-se ao certo que é considerado verdadeiro e bom.

O erro existe porque é imposto um padrão que deve ser seguido, então tudo que foge deste padrão é considerado errado. Deste modo, os alunos investem seus esforços em tentar alcançar os objetivos que são propostos pelo professor.