

Cognição e alfabetização: teorias e práticas

Cognition and literacy: theories and practices

Salete Valer*

Resumo: A alfabetização é a base para qualificação do letramento nas demais fases de escolarização. Nessa relação, o objetivo geral deste artigo é o de depreender como ocorre a transposição das teorias de aprendizagem e de alfabetização nas práticas pedagógicas. A base teórica da aprendizagem segue: Cielo (2004); Plunkett (2000); Rossa (2004); Piaget (2007[1970]); Vigotsky (2000, 2008 [1984]); Koch; Morato e Bentes (2005). A teoria da alfabetização toma: Borges (1998); Dehaene (2007); Ferreiro; Teberosky (999); Morais (1996); Scliar-Cabral (2003; 2010). Este estudo de caso tem como variáveis: o domínio teórico de um sujeito mediador e a transposição teórica no ensino da língua materna. Os resultados indicam que o sujeito em estudo não domina tais conceitos teóricos, os quais não sustentam as suas práticas pedagógicas. Conclui-se que tais profissionais necessitam ser qualificados teoricamente para que suas práticas possam atingir o letramento esperado para essa fase de escolarização.

Palavras-chave: Teorias de aprendizagem. Métodos de alfabetização. Práticas pedagógicas.

Abstract: Literacy in the initial stage of schooling is the basis for the qualification of literacy in the subsequent schooling stages. In this relation, the general objective of this article is to understand how the transposition of learning and literacy theories occurs in teacher's pedagogical practices. Support the study the following learning theories: Cielo (2004); Plunkett (2000); Rossa (2004); Piaget (2007 [1970]); Vygotsky (2000, 2008 [1984]); Koch; Morato and Bentes (2005). And the literacy theories come from: Borges (1998); Dehaene (2007); Blacksmith, Teberosky (999); Morais (1996); Scliar-Cabral (2003; 2010). This case the

* Instituto Federal de Santa Catarina.

theoretical transposition to the teaching of a mother tongue. The results indicate that the subject under study does not hold the theoretical concepts needed to the teaching of the study has as variables: i) the theoretical knowledge of a subject, mediator of the process, and mother tongue, therefore, they do not support his/her pedagogical practice. The study concluded that language teachers need to be theoretically qualified in order for his/her pedagogical practice to meet the expected literacy in initial schooling phase.

Key words: Learning theories. Literacy methods. Pedagogical practices.

Introdução

O processo de alfabetização consiste na aprendizagem dos princípios de um dado sistema de escrita que permitirão reconhecer e compreender qualquer palavra escrita (leitura) e escrevê-la, para revestir suas ideias (escrita), no mesmo sistema. De acordo com Sciliar-Cabral (2003), há diversas semelhanças e diferenças entre o sistema oral e o sistema escrito da língua. Para a autora, o sistema de escrita alfabético se caracteriza pela presença de contrastes discretos e transparentes, ou seja, as palavras aparecem separadas por espaços em branco e as letras contrastam entre si na cadeia do sistema. Por outro lado, no sistema oral, as pistas acústicas, através das quais os traços fonéticos são percebidos por um ouvinte em uma dada língua, constituem um *continuum* no qual não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, e, especificamente, entre os fonemas. Por essa razão, segundo a autora, as dificuldades encontradas pelo aprendiz na primeira fase da aprendizagem da leitura decorrem do fato de ele necessitar reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala. Isso implica a necessidade de segmentar o *continuum* que escuta, primeiramente, em palavras, depois em sílabas e, finalmente, na realização dos fonemas que, por sua vez, necessitarão ser relacionados aos grafemas (letras ou dígrafos). A compreensão das diferenças e semelhanças entre o sistema escrito e o sistema oral é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem do sistema linguístico.

Em adição, a habilidade de relacionar os diferentes valores dos fonemas encontrados no *continuum* da fala aos grafemas está relacionada à consciência fonêmica, ou seja, implica processos de atenção, de intenção para praticá-la e no “domínio de uma linguagem para o recorte consciente da cadeia da fala.

Inclui-se a habilidade de fazer julgamentos sobre igual e diferente e a habilidade da autocorreção." (SCLiar-CABRAL, 2003, p.59). Nessa relação, a consciência fonêmica inicia-se no momento em que o aprendiz aprende a desmembrar a sílaba, relacionando cada fonema ao seu respectivo grafema. Isso quer dizer que ele precisa conseguir relacionar os grafemas aos segmentos com a função de distinguir significados, presentes na cadeia da fala. O processo é especialmente difícil em contextos em que figuram os clíticos (ele o viu; trouxe-a) e em situações em que ocorre o sândi interno ou externo, ou seja, em juntura intervocáculo, como em os *olhos azuis*, casas *amarelas*, ou intravocáculo, como em *inimigo*: in + amigo = i-ni-mi-go, acarretando reanálise silábica. Esse processo, complexo ao aprendiz, exige, portanto, uma mediação adequada ao aprendizado.

Ao se tratar desses aspectos, ressalta-se que os métodos de alfabetização adotados ao longo do tempo surgem embasados em determinadas teorias do conhecimento, inseridas nos estudos da Psicologia. Tais teorias são assumidas entre os pesquisadores da Educação e da Linguística, muitas vezes sem que haja articulação nas discussões sobre os diversos aspectos que envolvem o objeto em comum: o ensino da língua escrita.

Nessa perspectiva, o objeto deste estudo é a aprendizagem da língua materna escrita na primeira fase de escolarização. O problema em estudo é a relação teoria-prática na fase em questão, tendo-se como pressuposto que o sujeito-mediador em estudo não tenha o domínio teórico que subsidia as práticas pedagógicas envolvidas na alfabetização. Assim, o objetivo geral deste artigo é depreender como ocorre a transposição das teorias para as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, observando-se os procedimentos didático-pedagógicos de um sujeito-mediador em um contexto real de sala de aula. Para esse fim, os objetivos específicos são: a) investigar se o sujeito mediador domina os conceitos teóricos relacionados à ação pedagógica; b) identificar o conteúdo que está sendo ensinado ao grupo de sujeitos-aprendizes pelo sujeito-mediador; e, por fim, c) levantar os procedimentos teórico-metodológicos que estão sendo aplicados pelo sujeito-mediador. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de se verificar a forma como os

princípios teóricos estão sendo acionados nas práticas pedagógicas. Com os dados encontrados, pode-se entender melhor as ações aplicadas no ensino, identificando as variáveis que auxiliam e as variáveis que dificultam a aprendizagem da língua materna na fase regular de escolarização.

Para dar conta do propósito estabelecido o presente trabalho apresenta inicialmente a seção (1), *Introdução*, em que se está apresentando o tema, o objeto, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a justificativa da pesquisa. Na seção (2), *Referencial teórico*, expõe-se brevemente as teorias cognitivas e os métodos de alfabetização. Na sequência, na seção (3), *Metodologia*, indicam-se as modalidades, os procedimentos e instrumentos da pesquisa; na seção (4), *Análise dos dados*, descreve-se os resultados e, de forma paralela, faz-se as discussões teóricas relacionadas aos resultados encontrados. Por fim, na seção (5), *Conclusão*, retoma-se os propósitos da pesquisa e os resultados para a respectiva conclusão da atividade.

Referencial teórico

Apresenta-se aqui, de forma breve, alguns pressupostos teóricos relativos à teoria da cognição e, na sequência, os métodos de alfabetização.

Teorias do conhecimento

Desde meados do século XX, com o avanço das pesquisas na área da Psicologia e da Linguística, diversificam-se as correntes teóricas que buscam explicar como ocorre o processo de construção do conhecimento humano e, como consequência, o processamento da linguagem. Seguem, nesta seção, de forma sintética, algumas delas.

Teoria empirista

A teoria propõe que todo indivíduo ao nascer é uma *tabula rasa*, ou seja, todo o conhecimento possível ao ser humano, inclusive a linguagem, é dependente exclusivamente do meio, por consequência, externo ao sujeito. O indivíduo só desenvolve seu conhecimento por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço.

Esse pensamento teórico pode ser encontrado, nos dias atuais, na corrente Behaviorista skinneriana e na corrente Conexionista. No século XX, a teoria empirista denominou-se *behaviorismo* e seus representantes foram Skinner (psicólogo) e Quine (filósofo). Para tais pensadores, todo o conhecimento é aprendido de forma externa (exógena), a partir de conteúdos e informações transmitidas ou experiências vividas. Acentua-se, assim, o papel da experiência e dos fatores ambientais na construção do conhecimento, com isso, não se faz necessário, portanto, formular pressupostos acerca da base fisiológica da realidade mental.

Ainda em relação aos mesmos pressupostos teóricos, no final do século XX, surge a corrente denominada *Conexionismo* (uma vertente do associacionismo), cuja proposta é a de que o cérebro e suas redes neuronais sejam responsáveis pelo aprendizado instantâneo, no momento da experiência empírica. Essa postulação (CIELO, 2004; ROSSA, 2004) é consequência do grande avanço no estudo da inteligência artificial e dos modelos de simulação de como o cérebro humano aprende e das descobertas ocorridas nos últimos anos graças à contribuição das neurociências e das técnicas empregadas por elas para obtenção de neuroimagens funcionais.

Para os pensadores, todos os aspectos da mente, incluindo seus intrigantes atributos, estão na iminência de serem explicados de uma maneira mais materialista, como uma interação de neurônios (DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004; GAZZANIGA; HEARTHERTON, 2005). A ideia de que a mente está no cérebro pode vir do fato de algumas regiões cerebrais e do resto do encéfalo estarem muito relacionadas com determinadas funções do indivíduo, tendo em vista, ter-se observado que lesar determinada região do cérebro produz alterações no comportamento. Com base nessas observações, tais funções não estariam restritas a essas regiões, ou seja, a região afetada não seria a única responsável pelo funcionamento normal daquela capacidade que foi perdida. Como consequência, alguns cientistas reducionistas propõem que a mente seja um fenômeno neurológico formada pelo resultado da ação coletiva de várias regiões do encéfalo – é o que torna comum nessa corrente teórica a apresentação dos termos *mente* e *cérebro* como sinônimos.

Com base em tais descobertas científicas, surgiram muitas investigações que pretendem descobrir como o conhecimento é construído no cérebro, compreendido aqui como sinônimo de mente. (PLUNKETT, 2000). Nessa perspectiva, o Conexionalismo propõe que a aquisição de qualquer conhecimento tem como base a formação de unidades neuronais de pensamento. As unidades neuronais formam redes de associação, através das quais, um neurônio pode passar mensagens (impulsos nervosos elétricos e químicos) para centenas ou até milhares de neurônios diferentes através dos *neurotransmissores*. Dentro dessa base teórica, portanto, adquirir conhecimento ou adquirir uma língua implica o estabelecimento de novas conexões neuronais. Por essa razão, não considera categorias inatas na mente como um componente fundamental para justificar a construção da cognição e da linguagem.

Teoria Cognitivista

As diversas correntes de pensamento inseridas na teoria cognitivista admitem a existência de estruturas na mente, atribuindo a elas a responsabilidade pela construção do conhecimento, embora divirjam em relação a muitos aspectos, como se verá abaixo.

Diferentemente do pensamento empirista, a concepção *cognitivista inatista* prima, segundo Koch e Cunha-Lima (2004) e Scarpa (2004), por uma visão internalista ou mentalista de sujeito, ou seja, as formas de conhecimento existentes e passíveis de serem adquiridas por um indivíduo já estão predeterminadas no sujeito: assim, o conhecimento é uma aquisição interna (endógena). Essa concepção com base racionalista defende que a fonte principal do conhecimento humano é a mente, uma vez que a percepção e compreensão do mundo externo pelo indivíduo residem no preenchimento de certas proposições e princípios da interpretação, que são inatos, e não derivados da experiência.

Segundo o mesmo ponto de vista, os seres humanos possuem um número de faculdades específicas, dentre as quais se inclui a faculdade da linguagem, cujo papel crucial é permitir a aquisição do conhecimento (RAPOSO, 1992). Tais faculdades não seriam determinadas por estímulos,

conforme propõem os empiristas, mas pertenceriam a uma herança linguística genética comum a toda espécie humana. Esse seria o principal meio que torna os humanos diferentes dos animais, ou seja, a faculdade de linguagem permite o desenvolvimento da razão e da criatividade.

Dentro dessa base teórica, a partir dos anos 60, o pensamento racionalista toma força com os diversos trabalhos trazidos por Chomsky. O autor propõe que a mente já vem dotada de uma estrutura propensa a adquirir saberes, sendo que a aquisição da linguagem é uma parte mais específica do processo de aquisição do conhecimento. (CHOMSKY, 2005, 2006). Nesse sentido, a teoria chomskyana propõe que a linguagem verbal constitui o meio mais eficaz do ser humano expor o pensamento, sendo essa faculdade inata. Em outras palavras, o ser humano é dotado geneticamente de determinados princípios em detrimento de outros, o que para essa abordagem, é pré-requisito para se adquirir qualquer língua.

Assumida por muitos teóricos (FLAVELL; MILLER; MILLER 1999; QUADROS, 2008; SICURO CORRÊA, 2008), essa teoria inatista se afirma com a concepção de que a criança já nasce pré-programada com uma grande quantidade de informações a que Chomsky (2005, 2006) chama de Gramática Universal e que sem esse conhecimento marcado no biológico a criança não poderia adquirir uma língua perfeita já que o meio não fornece as informações suficientes para esse fim (BORGES NETO, 2004). Para essa teoria, a criança tem um dispositivo inato de aquisição da linguagem (DAL) que trabalha a partir de sentenças, conhecido por *input*, e tem como resultado a gramática da língua à qual a criança é exposta. Para ele, o dispositivo é formado por uma série de regras, e cabe à criança, em contato com as sentenças de uma língua, selecionar aquelas regras (atualmente, o autor usa o termo *princípios*) que funcionam na língua utilizada, e excluir as que não têm nenhum papel. Nessas bases, a criança poderia adquirir diversas línguas de forma paralela sem prejuízo de uma em relação à outra durante a fase de aquisição da linguagem.

Paralelamente aos pressupostos do cognitivismo inatista acerca da constituição do conhecimento, surge o pressuposto teórico do *cognitivismo construcionista*, cujo maior representante foi Piaget. Para os pensadores da corrente, o que é inato no ser humano são as estruturas cognitivas gerais que

potencializam o indivíduo para o aprendizado. Logo, não há aquisição exógena ou endógena; a construção do conhecimento é fruto da interação entre ambas. Nessa base, Piaget propõe que a criança constrói seu conhecimento e a linguagem através da experiência com o mundo físico e que o conhecimento se desenvolve por estágios, admitindo o egocentrismo da criança. Piaget (2007[1970]) propõe que a base do conhecimento é a assimilação e a acomodação de *estruturas*. Assim, um conhecimento, um estímulo do meio, será encarado como uma estrutura que será assimilada pelo indivíduo através da sua capacidade de aprender.

Ainda dentro dessa corrente teórica em destaque, para que a aprendizagem ocorra, o processo dá-se seguindo as seguintes linhas: cada estrutura (conhecimento, estímulo do meio: *desacomodação*), ao ser assimilada pelo indivíduo encontra, naturalmente, estruturas que já foram assimiladas; os processos mentais são os responsáveis pela reorganização das estruturas adquiridas de acordo com as que já existem, atingindo-se, assim, um estado de *acomodação* entre as estruturas antigas e as novas aquisições. Como o processo é cílico, contínuo e permanente na vida do indivíduo, ele tenta alcançar o equilíbrio sempre que existam novas informações recebidas do meio (*desacomodação-acomodação*). De acordo com Scarpa (2004), Piaget comprehende a aquisição da linguagem como dependente das fases de desenvolvimento da inteligência da criança, por isso, a linguagem social surge quando a criança desenvolve a função simbólica. Vê-se que Piaget ressalta o valor da experiência, mas toma as diversas etapas de evolução cognitiva como algo inerente à espécie humana, pré-ordenadas geneticamente. Há, assim, no desenvolvimento do sujeito (por meio de fases) uma relação dinâmica entre a bagagem genética e a ação sobre o meio.

Na sequência dos estudos sobre a construção do conhecimento, surge a corrente definida como *cognitivismo (sócio) interacionista* de Vigotsky que prima pela interação sujeito-objeto e mediador adulto. Para o psicólogo, a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, tendo em vista que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala

interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna." (VIGOTSKY, 2008[1984], p.102). A internalização do conceito do objeto não ocorreria como uma cópia do real, mas por um processo de reconstrução e ressignificação da experiência preservando com isso a unicidade e a singularidade de cada indivíduo que se formaria. Uma relação, portanto, do interpsicológico para o intrapsicológico, por essa razão a consciência enquanto subjetividade se caracteriza a partir das relações interpessoais mediadas pelo outro.

Em uma visão que busca retomar o processo da filogenética, o autor sugere que a linguagem serve para generalizar a experiência e ordenar o mundo real em conceitos. Em outras palavras, o conceito não é adquirido pronto, mas sim construído por meio da experiência, via linguagem, como resultado de uma vivência sociocultural e histórica. Os conceitos são construções culturais internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, por isso demandam estímulo externo e mudam com a experiência. (VIGOTSKY, 2000). Em termos gerais, para o autor, o homem se constitui dentro das relações históricas e sociais da filogenética humana, refletida nas funções psicológicas inferiores, adquiridas através das percepções biológicas. Para passar para as funções psicológicas superiores, o indivíduo precisa da linguagem verbal, sendo que a internalização dos conceitos resulta do processo individual da criança que recebe de fora (do social, através do mediador) e vai levar para as estruturas cognitivas inatas, porém, só desenvolvidas pelas experiências sempre mediadas pelo outro. Nesse aspecto, o autor difere de Piaget para quem o sujeito por si age sobre o objeto assimilando e acomodando o conhecimento que adquire por meio de sua ação, caracterizando, assim, a fala egocêntrica.

Observa-se que, mesmo tomando por base a interação sujeito-objeto, tal como o fez Piaget, as duas correntes teóricas diferenciam-se, em vários aspectos¹, sendo que, para os construtivistas piagetianos, o meio físico é priorizado; já para os (sócio) interacionistas vigotskianos é o meio social que é

¹Papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento, Construção do real, Papel da aprendizagem, Relação entre linguagem e pensamento.

priorizado, dada a importância da mediação do outro no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Em termos gerais, então, os estudos da *Psicologia Cognitiva*, intensificados pela teoria Gerativa chomskyana, propõem que todo indivíduo ao nascer já teria em seu cérebro um módulo específico para cada tipo de capacidade que, na sua totalidade formaria a cognição, sendo a linguagem uma das capacidades. Nessa concepção, a interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso de que a criança faz da linguagem, tanto em relação à sua compreensão como à sua produção. Em tal relação, os fatores do ambiente interferem no uso da linguagem, possibilitando colocar em uso um sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados. Por outro lado, os estudiosos da *Psicologia desenvolvimentista*, que tomam por base a teoria de estruturas cognitivas de Piaget, ressaltam o valor da experiência. Em outras palavras, as diversas etapas de evolução cognitiva da criança são tidas como algo inerente à espécie humana, por isso, são pré-ordenadas geneticamente. Aqui, diferentemente dos pressupostos inatistas, o indivíduo ao nascer tem em seu cérebro biológico estruturas cognitivas de domínio geral, sendo que as diversas experiências pelas quais a criança passa farão com que o cérebro se torne especificado para cada habilidade, entre elas a linguagem, portanto, em um processo contínuo e permanente de desacomodação e acomodação.

Teoria Sociocognitivista

Após os estudos de cunho cognitivo nas diversas correntes, surge uma nova abordagem, denominada *Sociocognitivismo*. Essa abordagem busca demonstrar que a cognição é socialmente adquirida, ressaltando que,

Nos dias atuais o termo *cognição* abrange estudos não somente das capacidades cognitivas nobres como a linguagem, o raciocínio matemático, mas também fenômenos mais simples em sua aparência como, por exemplo, nossas capacidades de nos movermos em uma sala sem esbarrar nos móveis; de, dadas diferentes condições de iluminação, enxergarmos as cores de forma consistente; ou, ainda, nossa capacidade de, ao balançarmos uma caixa de

leite, sabermos, aproximadamente, quanto de leite resta lá dentro. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p.251)

Vê-se que, nessa concepção, o conhecimento é entendido como um processo intersubjetivo, pois ele se constrói pela interação contínua entre: cognição (sociossituada), práxis (experiências socialmente estruturadas) e linguagem (vista como discurso - valorada e filtrada pelo outro - alteridade).

Nessa relação, a linguagem é constitutiva de conhecimento, ou seja, das atividades linguísticas situadas, em que o significado está nas práticas linguísticas sociossituadas, consequentemente, os indivíduos constroem significação por meio da atuação sobre o mundo através da linguagem (KOCH, 2005; MANDADA, 2005). Em virtude de a cognição ser socioconstruída, o conhecimento é construído nas interações sociais de forma que a cognição passa a ser concebida como uma constituição social. Dentro dessa perspectiva, os sentidos são produzidos coletivamente e perpassam de geração em geração por meio de condicionantes sócio-histórico e culturais construídos nas diversas situações de interação. Sendo assim, as experiências não são comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, mas são uma construção sociocognitiva.

Resumidamente, de acordo com as autoras acima, a cognição ou aprendizagem é um processo cultural, ou seja, o indivíduo aprende e reelabora o acervo de modelos culturais. Tais modelos são construídos por meio de representações discursivas através da aprendizagem interativa, da aprendizagem instruída e da aprendizagem colaborativa, ou seja, não só se aprende com os outros, mas também através dos outros. Assim, a intersubjetividade de um sujeito para outro é construída pela cognição distribuída culturalmente e pela memória discursiva.

Encerra-se, aqui, a apresentação dos pressupostos teóricos relativos à aprendizagem da linguagem, passando-se aos pressupostos relativos à alfabetização.

Métodos de alfabetização

A aprendizagem da escrita, no decorrer da História, desenvolveu-se por meio de metodologias variadas, de modo que as mudanças pelas quais passou

esse processo podem ser focadas dentro de dois métodos principais: sintético e analítico.

Método sintético

O método sintético implica os procedimentos de ensino da leitura e da escrita que tomam como ponto de partida o estudo das unidades da língua: letra, fonema, sílaba (método alfabetico, método fonético/fônico e método silábico). Antes, vem a soletração - grafia de letras, sílabas, palavras - sendo que, nessa perspectiva, a leitura serviria para eliminar os defeitos da linguagem oral. No século XVIII, ocorreu a substituição da soletração pela silabação, enquanto que, no século XIX, tendo o aprendizado como ponto de partida, o ensino do som das letras substituiu o de seu nome: as vogais, as consoantes e os encontros vocálicos (BORGES,1998). Essa teoria teve problemas em relacionar a ausência de relações biunívocas em algumas letras e sons, como por exemplo, – K/C. No início do século XX, ressurgiu o método fonético, mas, apesar das inovações no método, o ensino da leitura continuou partindo do aprendizado dos sons dos sinais gráficos da escrita.

Ainda em relação a esse conceito, Borges (2005) ressalta que no Brasil, nas décadas de 70 e 80 muitas crianças foram alfabetizadas com textos matracas do tipo *Vovó viu a uva*. Tal tipo de texto parte do princípio do método sintético, principalmente o método silábico, em que se busca a correspondência entre as sílabas escritas e sua pronúncia. Dentro do método sintético, há três submodelos: fônico, alfabetico e silábico.

O método *sintético fônico* nasceu na Alemanha no século XVI para ensinar as correspondências entre sons e letras. De acordo com Morais (1996, p. 262), o método “nasceu de uma constatação: a criança sente dificuldades em passar da associação entre o nome das letras para a fusão dos ‘sons’ das letras a fim de obter a pronúncia das palavras”. As pesquisas relativas a esse método investigam a importância do domínio do sistema alfabetico através de uma metodologia voltada à consciência fonológica, para que, durante a aprendizagem da língua escrita, a criança internalize padrões regulares entre som e letra.

Ressalta-se que esse método prioriza a decodificação na alfabetização. A leitura só ocorrerá quando a criança dominar a correspondência grafema-fonema. Assim, a alfabetização inicia-se por unidades menores, letras e sílabas, para chegar às maiores, palavras, frases e textos. Nesse método fônico, também conhecido como fonético, no processo de aprendizagem da língua escrita, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Dentro da perspectiva em questão, acredita-se que, sem dominar a codificação, não se poderá chegar com fluência ao significado da palavra escrita. O que significa dizer que “inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 22). O ato mecânico só funciona quando há transparência entre o grafema e o fonema, quando a correspondência for biunívoca. No entanto, isso não acontece na maioria das línguas e, para as autoras, ler não é somente decodificar, haja vista que a ação envolve questões de conhecimento prévio e hipóteses que a criança elabora ao entrar em contato com a escrita.

O segundo submodelo, definido como *método sintético alfabetico*, caracteriza-se pelo fato de, no processo de alfabetização, o estudante aprender inicialmente as letras, depois formar as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. Nessa perspectiva, de acordo com Morais (1996), a criança é ensinada desde cedo pelo nome das letras, associando desenhos cujos nomes iniciam pelas letras, como, por exemplo, colocar uma bola ao lado da letra B, enfocando, dessa forma, a imagem para a aprendizagem.

No terceiro e último submodelo do método sintético, entendido como *Método sintético silábico* ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Por esse método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, na decifração das palavras, vindo, posteriormente, a sua leitura com compreensão (MORAIS, 1996). Nesse método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez,

evitando confusões auditivas e visuais. Ainda de acordo com o autor, com esse método, o aprendizado é feito de forma mecânica, através da repetição.

O método sintético com suas diferentes abordagens é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois é baseado apenas na repetição, fora da realidade da criança, que não cria nada, apenas age sem autonomia.

Após a apresentação do método sintético, passa-se a explorar aspectos relativos ao método analítico.

Método analítico

O método analítico implica os procedimentos de ensino da leitura e da escrita que partem dos elementos de significação da língua: palavra, frase, texto. De acordo com Borges (1998), os preceitos desse método propõem que a leitura seja um ato global e ide visual e, com base nos princípios da Psicologia da Forma, ou *Gestalt*, propõe que a compreensão ocorre a partir da apreensão do todo, o que transcende a somatória das partes. Nesse sentido, dentro do mesmo viés teórico, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, posteriormente, segmentá-las em unidades mais simples, as sílabas.

O método pode ser dividido em: palavrão, sentenciação ou global. O *analítico da palavrão*, como o próprio nome diz, parte da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, após a aquisição de certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. Inclusive há o desenho do contorno da palavra, para memorizar sua forma. Já no *método analítico da sentenciação*, de acordo com Ferreiro (1991), a unidade inicial do aprendizado é a frase, depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

O *analítico global*, também conhecido como conto ou estória, é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Por fim, em relação aos diferentes aspectos do modelo analítico, ressalta-se

que os críticos enfatizam que a criança não aprende a ler, apenas decora. As crianças alfabetizadas pelo método global não têm uma escrita ortográfica, embora seus enunciados façam sentido, sendo que, no ato da leitura, elas advinham o que está escrito, muitas vezes lendo algo que não está escrito.

Justamente por causa das críticas aos processos de alfabetização é que, nos anos 80, começou uma mudança em relação aos métodos. Nos Estados Unidos e na França, o modelo *global* foi banido e o *fônico* recomendado (SOARES, 2003), isso porque é necessária uma especificidade na alfabetização, ou seja, a criança precisa aprender a relação grafema-fonema para poder fazer a representação escrita.

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), com base nas teorias de Piaget, tratam da escrita enquanto objeto do conhecimento e das relações que se estabelecem entre o sujeito cognoscente e o objeto. No Brasil, as ideias das autoras que tomavam por base a teoria Construtivista piagetiana para a aprendizagem foram interpretadas como um novo método: o construtivismo. Esse problema de interpretação trouxe a ideia de que a aprendizagem se dá na interação com o objeto, ou seja, a criança aprenderia o sistema linguístico escrito à medida que lida com o código. Consequentemente, vários equívocos surgiram na pedagogia, pois passou-se a abolir qualquer método de alfabetização, como se a interação não necessitasse ser guiada.

Ainda em relação ao tema, Ferreiro (1991) ressalta que, apesar de o método analítico ser um grande avanço sobre o sintético, ainda apresenta problemas, porque ambos priorizam as estratégias perceptivas que entram em jogo no ato da leitura: auditiva, para um, visual para outro; ou seja, ambos descuidam do que se considera algo fundamental na criança: a competência linguística e a capacidade cognoscitiva.

Após a apresentação dos diferentes métodos de alfabetização, passa-se a apresentar um mais recente, o qual toma por base as novas descobertas científicas do processamento da leitura.

Método Scliar de alfabetização

O recente método para a aprendizagem da escrita trazido por Scliar-Cabral (2010) toma por base as últimas descobertas das neurociências. Esse método busca solucionar alguns problemas fundamentais encontrados no processo da alfabetização, entre os quais estão: a) segmentar a cadeia da fala em vocábulos e a sílaba em suas unidades constituintes, ou seja, os fonemas e relacioná-los aos respectivos grafemas; b) repercussão das variedades sociolinguísticas na leitura e escrita; c) o reconhecimento dos clíticos e d) dificuldade na dissimetrização dos traços. Assim, segundo a autora, uma alfabetização efetiva para a leitura e a escrita deve basear-se nos dados científicos que provam que há neurônios especializados que devem ser reciclados de forma adequada para o sucesso da aprendizagem do sistema linguístico escrito.

A linguagem oral existe há mais de 2 milhões de anos, enquanto a língua escrita data de aproximadamente 5 mil anos a. C. Nesse sentido, as pesquisas revelam que a evolução dos sistemas escritos (pictográfico - idiográfico - fonográfico) buscou sempre adaptar-se aos limites de processamento dos sistemas de escrita. A escrita surgiu com a finalidade de guardar o conhecimento adquirido oralmente para poder transmiti-lo a um leitor ausente (DEHAENE, 2012, p. 21-22). Vê-se que, no processo filogenético de desenvolvimento do sistema escrito e sua proliferação nas sociedades grafocêntricas, a habilidade para a leitura de textos tornou-se mais abrangente do que a habilidade para a escrita, permanecendo esta circunscrita a um número bastante reduzido de produtores. Tal ocorrência se deve ao fato de que o aprendizado para a leitura envolve processos cognitivos mais fácil que os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita.

As pesquisas neurocientíficas revelam como se dá o processamento cerebral dos processos receptivos. De acordo com Dehaene (2012), com base em diferentes investigações, os sinais sensoriais capturados pelo ouvido, olhos, tato, olfato etc. vão primeiramente para as regiões cerebrais primárias, onde ocorre o processamento não especializado dos sinais. Os *outputs* do primeiro processamento são triados e enviados para as áreas especializadas para processamento preferencial: hemisfério direito (perceptos holísticos não

lógicos); hemisfério esquerdo (perceptos lógicos e sequenciais entre os quais está a linguagem verbal). Nesse processamento, observa-se, portanto, que diferentes áreas cerebrais se tornam mais especializadas para determinadas tarefas.

O sistema linguístico alfabético é formado por níveis mais abertos e mais fechados. Quanto mais aberto o nível, mais criativos e conscientes são os processos envolvidos, como é o caso das classes abertas: substantivos, verbos, adjetivos e advérbios (DEHAENE, 2012, p.59-61). Quanto mais fechado, menor o nível, menor o número de traços, ou seja, quanto mais baixo, mais inconsciente, mais automatizado, como é o caso das classes fechadas: sintaxe (artigos, numerais, conjunções, pronomes); morfologia (morfemas flexionais); fonemas (traços dos feixes dos fonemas: \pm nasal, \pm obstrução, \pm arredondadas, \pm altas etc.); grafemas (traços formados por retas (vertical, horizontal, inclinado), semicírculos (tamanho maior ou menor; posição direita ou esquerda): T, t- F, f- v, c, d, g). As unidades do sistema linguístico alfabético, organizam-se, portanto, em diferentes níveis que vai do mais restrito ou fechado ao mais aberto ou criativos.

De forma resumida, com base em dados científicos trazidos pelos estudos da Neurociência, o método Scliar de alfabetização propõe que a alfabetização seja realizada, iniciando-se pela leitura de textos significativos para o aluno (SCLIAR-CABRAL, 2010). Nesse processo, devem-se relacionar os diferentes grafemas aos respectivos fonemas, sempre com a função de distinguir significados, como em [vela/tela]. Em adendo, no início, o professor deve selecionar as palavras cujas letras apresentam traços (retas: vertical, horizontal, inclinado; semicírculos: tamanho maior ou menor; posição direita ou esquerda) mais simples de serem apreendidos pelo aluno, indo em direção aos mais complexos, obedecendo sempre aos seguintes critérios: a) facilidade dos traços; b) identidade nas duas caixas: maiúscula, minúscula; c) fonema que possa ser pronunciado isoladamente, ou seja, ser biunívoco como as consoantes /v, p, b/ juntamente com as vogais orais; d) fonemas (consoantes e vogais) que possam apresentar variações condicionadas pelo contexto e/ou podem variar dependendo da variedade sociolinguística do aluno, como é o caso de /t/, /d/, /R/, /S/, entre outros. Vê-se, dessa forma, que compreender

os aspectos que envolvem os grafemas torna-se relevante na prática de ensinar o sistema da língua.

Em termos gerais, a proponente desse método de alfabetização, com base em pesquisas científicas recentes, argumenta que a alfabetização deve primar pelo reconhecimento automático dos traços das letras e dos valores dos fonemas relacionados aos grafemas (SCLiar-CABRAL, 2010). A boa decodificação determina o reconhecimento da palavra, seguida pelo acesso ao léxico mental e pela busca da significação básica: o leitor, graças às informações obtidas do texto, cruzadas com seu conhecimento prévio, pode, então chegar à etapa mais importante da leitura que é a construção do sentido, o qual fica provisoriamente arquivado na memória de trabalho e assim, sucessivamente, irá articulando tais sentidos para chegar ao sentido do sintagma que, por sua vez, vai se interligando aos dos sintagmas seguintes até chegar ao sentido do texto. O processo traduz, dessa forma, o caminho da aprendizagem da leitura.

Em outras palavras, a alfabetização deve estar fundamentada no letramento, tendo em vista que a decodificação é apenas uma parte da atividade de leitura. A automatização do processamento dos níveis mais baixos produz o reconhecimento rápido das palavras, possibilitando, assim, a construção de seus sentidos, agilizando a compreensão das informações do texto. Toda leitura necessita da habilidade na decodificação, por causa dos limites da memória de trabalho, que é demasiadamente breve para reter o resultado do processamento dos constituintes textuais. Caso o aprendiz tenha dificuldade em decodificar, a informação não será registrada na memória de trabalho, gerando a não compreensão do texto, não ocorrendo, portanto, a alfabetização.

Encerra-se, aqui, a apresentação dos pressupostos teóricos relativos à alfabetização, passando-se aos aspectos relativos à metodologia.

Metodologia

A finalidade do presente é entender como se dá a transposição das teorias para as práticas pedagógicas da alfabetização, observando-se um contexto real de sala de aula. Para dar conta de tal propósito, a pesquisa

ocorreu em dois momentos: uma conversa com a professora do 1º ano e a observação de uma aula da mesma professora.

Ao se tratar das modalidades de pesquisa que sustentam esta ação, com base em Severino (2007), aponta-se que a principal diz respeito ao *estudo de caso simplificado*. Essa modalidade visa à análise de um fato/fenômeno/processo e tem por objetivo retratar a realidade de forma completa e profunda. Busca relacionar as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com o problema destacado para a investigação. Em relação às pesquisas secundárias, toma-se: a) a pesquisa *de campo simplificada*, a qual está relacionada à natureza e aos procedimentos de coleta de dados, já que o campo é o lugar natural em que o fato/fenômeno/processo ocorre; b) a pesquisa *bibliográfica*, que se dá pela leitura e sistematização do conteúdo lido nas fontes consultadas; c) a pesquisa *descritiva*, relacionada aos objetivos, a qual tem por fim fazer o levantamento quantitativo e qualitativo das características conhecidas que compõem o fato/fenômeno/processo. Nesta ação, os dados coletados serão abordados somente de forma qualitativa.

Em relação aos procedimentos metodológicos (SEVERINO, 2007), ressalta-se que os sujeitos da aprendizagem são do 1º ano de alfabetização de uma escola pública estadual onde predominam estudantes de nível sociocultural mais baixo. Na turma, há vinte e cinco alunos, mas, no dia da observação, havia dezessete alunos em aula. Os estudantes sentam em dupla, escolhidos entre si pela afinidade e não por sugestão da professora. A sala é de tamanho normal e conta com um pouco de espaço no fundo para depósito de vários objetos e jogos para a recreação. Há também uma estante com livros, mas os estudantes ainda não podem pegar títulos da biblioteca para empréstimo. A professora abre espaço para a hora do conto e deixa as obras à disposição da turma e já projeta começar a permitir que levem livros no final de semana, pois sabe que, em casa, eles não possuem exemplares. De acordo com o sujeito mediador, a turma do primeiro ano passou por três professoras diferentes no respectivo ano, sendo que a entrevistada é a titular, que estava afastada. Como ela voltou somente no mês de agosto, mês em que esta

atividade de pesquisa ocorreu, está dando continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pelas professoras anteriores.

Ainda em relação aos procedimentos, o sujeito mediador se graduou em Pedagogia há mais de 10 anos e fez especialização *lato sensu* em Orientação Escolar. É efetiva na escola há muitos anos com contrato de 40 horas (matutino e vespertino), trabalhando o 1º e 2º anos das séries iniciais. Não recebe hora-atividade e afirma que, com essa carga horária, não sobra tempo para ler. Segundo ela, sendo casada e com filhos, fica difícil dar conta da casa e do trabalho, isso porque necessita de muito tempo para o preparo das atividades, para a quantidade de tarefas e para correção das atividades.

Em acréscimo, tendo em vista o objeto de estudo, as variáveis que se buscou depreender foram: o conhecimento do sujeito mediador em relação aos conceitos teóricos da aprendizagem e dos métodos de alfabetização e os procedimentos metodológicos que estão sendo aplicados no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Por fim, em relação aos instrumentos utilizados nesta ação, fez-se uso da técnica da observação para acompanhar a prática pedagógica em uma aula de alfabetização (SEVERINO, 2007). De forma paralela, por meio de uma conversa mais informal, buscou-se identificar o conhecimento do sujeito-mediador em relação aos pressupostos teóricos acima apresentados.

Análise dos resultados

Nesta seção, optou-se por apresentar descrição dos resultados e, de forma paralela, as discussões teóricas relacionadas aos mesmos.

Como proposto para esta pesquisa, buscou-se, primeiramente, depreender o domínio teórico do sujeito mediador em relação aos pressupostos relacionados às teorias do conhecimento e da alfabetização. Nesse sentido, sendo esse sujeito questionado, mais de uma vez durante a conversa, sobre as teorias estudadas na sua formação acadêmica de pedagogia, lembra de que estudou Piaget, mas não consegue citar nenhuma teoria ou método específico. Cita, porém, os livros didáticos como métodos de alfabetização: o *Caminho Suave* e o *Vivenciando a Linguagem*. Sobre esses livros, o *Caminho Suave* é

bastante antigo, uma cartilha clássica. Possui atividades específicas para a preparação motora para o traçado, jogos de ligação, atividade para relacionar objetos e completar desenhos. A cartilha pode ser usada na pré-escola ou por alunos que foram direto para o 1º ano com seis anos. O outro, *vivenciando a linguagem*, é mais moderno. Na capa, consta que é elaborado com base em conhecimentos da Linguística. A atividade inicial para a aprendizagem da língua escrita é a formação do nome da criança; na parte final do livro, há alguns textos curtos com linguagem simples e com o mínimo possível de elementos clínicos. Não há questões de compreensão e interpretação para serem respondidas por escrito, somente uma “Roda de conversa”. Usa caixa alta e não faz treino da letra cursiva em nenhum momento.

Em relação à primeira variável em estudo, entende-se pela descrição, que a docente não consegue identificar os teóricos e as teorias apontadas no referencial teórico. Ela apenas lembra o nome de Piaget sem relacioná-lo ao Construtivismo como teoria de conhecimento. Ao indicar os livros didáticos utilizados em sua prática pedagógica, ela não relaciona ou analisa as bases teóricas que subsidiam as atividades de leitura e escrita presentes nos respectivos materiais que usa para o processo de ensino e aprendizagem. Releva, assim, um distanciamento teórico, pois não consegue citar as perspectivas teóricas que embasam a atividade pedagógica.

Ao se tratar da segunda variável em estudo, as ações ou procedimentos didáticos adotados pelo sujeito mediador no contexto de sala de aula, observou-se no decorrer da visita, que a atividade para o aprendizado da escrita estava já disposta no quadro verde. Nele, havia quatro colunas, conforme se vê no quadro (1):

Quadro 1- Descrição do conteúdo disposto no quadro no período de observação.

1	Navio	na-bo	bo-né	uma co-le-g
2	O navio é de Fábio	na-da	bo-ne-ca	um co-le- ga
3	Didi pegou o navio	no-me	ca-ne-ca	uma me-ni-na
4	O menino falou:	ca-ma	ca-ne-la	um me-ni-no
5	- O navio é meu.	ba-na-na	ja-ne-la	

Fonte: (A autora).

No quadro, a primeira coluna se destinava à apresentação de frases curtas; a segunda coluna, à apresentação de palavras dissílabas; a terceira coluna a palavras trissílabas, e a quarta coluna a palavras com determinantes. O comando oral, repetido várias vezes pela professora, relacionava-se ao conteúdo relativo às três últimas colunas, em que era solicitado às crianças que unissem as sílabas e depois lessem as palavras para ver se conseguiriam entender o que estava escrito. No decorrer da aula, a professora passava em cada dupla para observar o andamento da atividade, auxiliando individualmente quando alguém tinha dificuldade de formar a palavra de modo correto.

O aluno que terminava a tarefa era encaminhado para o final da sala com a finalidade de montar um jogo de quebra-cabeças com as letras do alfabeto. Enquanto ela conferia individualmente as atividades da turma, outros ficavam conversando com o companheiro de carteira e, à medida que terminavam a tarefa, ela verificava se estava tudo correto e os liberava para o jogo. Antes de tocar o sinal, a professora solicitou aos alunos que guardassem os jogos nos seus devidos lugares, deixando assim a sala organizada para o intervalo. Observou-se que, de modo geral, as crianças têm uma relação muito afetiva entre si e com a professora, ressaltando-se que, com essa quantidade de alunos, fica difícil para ela dar atenção individual, tendo em vista que alguns são rápidos e agitados, enquanto outros apresentam muita dificuldade, exigindo uma assistência maior.

Como não se conseguiu permanecer na aula durante todo o período, solicitou-se à professora descrever a finalidade com sustentação teórica da atividade com o conteúdo relativo à primeira coluna. Ela esclareceu que lê o texto aos alunos, depois repete com eles as palavras. O texto para ensino é um diálogo entre duas crianças sobre um brinquedo: navio. Segundo a professora, alguns da turma já conseguem ler o que escrevem, ou seja, compreendem o que leem, outros, porém, fazem as atividades de forma mecânica sem compreensão da sua escrita. Acrescentou ainda que o desempenho individual para a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionado ao ambiente familiar. Isso porque, segundo ela, a forma como pais ou responsáveis participam do processo de letramento se reflete muito no interesse do aluno na escola. Por fim, observou-se também que no quadro

apareciam palavras em caixa alta e outras em letras cursivas. A professora não sabe justificar por que mistura caixa alta e cursiva. Percebe que a letra cursiva quase não aparece no dia a dia nos textos, nos livros, nos anúncios, mas, como a professora anterior ensinou a cursiva, ela continuou o trabalho, até porque alguns alunos memorizaram, segundo ela, o desenho da letra.

Nesse contexto, ao se observar o conteúdo disposto no quadro (1), a proposta pedagógica parece tomar *método analítico da sentenciação*, em que, segundo Ferreiro (1991), a unidade inicial do aprendizado é a frase, depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Em relação às demais colunas, o que se observa é uma lista de palavras em que predominava a letra [N], aparentemente por causa da palavra *navio* presente na primeira coluna. Muitas dessas palavras estão descontextualizadas em relação ao tema do texto como, por exemplo, *banana*.

De um modo geral, entende-se que a escolha das palavras não obedecia a nenhum critério específico, nem fonológico, nem grafêmico, nem semântico. Como não se conseguiu assistir à outra parte da aula, não se sabe se houve uma atividade de leitura coletiva daquelas palavras com finalidade de relacionar grafemas aos fonemas. Parece que a atividade buscava intensificar a prática da formação da palavra solta, descontextualizada em que se mescla o método alfabético com o método silábico, com uso de alguns pequenos textos, como se pôde ver na atividade descrita.

A análise da atividade apresentada nas diferentes colunas do quadro (1) revela que o conteúdo está solto, descontextualizado, tornando-se incoerente para os alunos, pois focaliza apenas o aspecto formal da língua, deixando de lado o aspecto social do conhecimento. Ao se tratar do aspecto social da cognição, de acordo com Koch (2005) e Mandada (2005), a cognição é socioconstruída pelas práticas linguísticas sociossituadas, nesse sentido os sujeitos constroem significação por meio da atuação sobre o mundo através da linguagem nas diversas situações de interação. Nessa perspectiva, levando-se em consideração o conhecimento individual sobre o tema em estudo que cada criança traz da sua vivência pessoal, na atividade de aprendizagem da escrita proposta pela professora, como mediadora do processo de aprendizagem, poderiam ser discutidas questões de compreensão do texto, relacionando-o ao

contexto social das crianças. Como exemplo, poderiam ser levantados aspectos como: o empréstimo de brinquedos entre as crianças no espaço familiar, se brincam com crianças de outras famílias na mesma rua, no espaço da sala de aula, tipos de brinquedos que há na sala de aula, tipo de brincadeiras, outros tipos de brinquedos existentes, jogos etc.

Nessa relação, ressalta-se ainda a base teórica cognitivista (CHOMSKY, 2005, 2006) que assume a competência inata do Ser humano para adquirir conhecimentos, a qual é ampliada pelos pressupostos sociointeracionistas de Vigotsky (2000, 2008) que tratam da relevância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e do papel do mediador para a ampliação do conhecimento. Tais aspectos são relevantes quando se trata especialmente, do processo de escolarização, tendo em vista ser a escola uma das mais relevantes agências de mediação do saber para um grande número de estudantes da escola pública brasileira. Essa prática tomaria, portanto, a situação real do contexto social dos aprendizes trazendo a realidade em questão para a aprendizagem da língua, diversificando e ampliando o conhecimento dos estudantes sobre o tema, despertando seu desejo de ler mais a respeito.

Ressalta-se que os dados fornecidos pelo sujeito mediador não são precisos, pois não foi permitido que se fizesse cópia das atividades desenvolvidas pelos alunos em seus cadernos, apenas uma observação. Através da observação efetuada, viu-se que não há espaço para escrita espontânea, ou seja, não há palavras, nem frases, expressões pessoais que possam revelar marcas de autoria. Há somente cópias do quadro e atividades fotocopiadas que a professora cola no caderno para eles completarem. As atividades refletem a voz do sujeito mediador, o qual diz mesclar os métodos, especialmente, o alfabetico e o silábico.

Ainda por meio da observação, não se percebeu a existência de atividades com foco no método global. Por outro lado, também não se notou atividades voltadas à leitura, em que se relaciona o valor dos diferentes grafemas aos fonemas, cujos aspectos foram apontados nos pressupostos teóricos presentes no método Scliar de alfabetização. Nos procedimentos observados parece não haver uma preocupação em explorar o sentido tanto

em relação ao aspecto grafo-fonológico, como em relação ao léxico e/ou ao texto, entendendo-se as questões pragmáticas, compostionais, temáticas e estilísticas que envolvem a língua em uso. Assim, o texto é utilizado como pretexto para trabalhar palavras soltas, procedimentos didático-pedagógicos esses que não contribuem para a inserção efetiva no processo de alfabetização com base no letramento.

Ao se entender que grande parte das crianças que chegam à escola pública são oriundas de contextos sociais com baixo nível de letramento, cabe à escola o papel de criar as condições necessárias para suprir esse *déficit* a fim de que elas alcancem o letramento suficiente e imprescindível para se inserirem no processo de aprendizagem do conteúdo proposto nas fases seguintes da escolarização. Entre as condições indispensáveis para a qualidade da alfabetização com base no letramento, especialmente em relação às crianças de escolas públicas, aponta-se a relevância da formação docente. A formação qualificada permite que o profissional tenha ciência das teorias mais atuais que tratam do seu objeto de ensino a fim de que possa se sentir seguro para escolher e testar ações pedagógicas eficazes para que se efetive a aprendizagem da língua escrita, haja vista a relevância desse saber para a inserção do indivíduo no contexto social e o exercício da cidadania.

Conclusão

Retoma-se que esta pesquisa tem por fim depreender como se dá a transposição das teorias para as práticas pedagógicas da alfabetização, observando-se um contexto real de sala de aula. Para tanto, apresentou-se de forma breve as teorias de aprendizagem da linguagem e as teorias de alfabetização. Por meio do estudo de caso e de técnicas do diálogo e da observação, relatou-se os procedimentos didático-pedagógicos de uma aula de alfabetização. Nesse sentido, aponta-se que, embora o levantamento dos dados ocorreu em apenas um período de aula, pode-se atingir o propósito desta pesquisa.

Com base nessas colocações, os resultados indicam que, pelas observações das práticas de ensino do sistema escrito, percebe-se, por parte da alfabetizadora, a falta de embasamento teórico tanto em relação às teorias

de aprendizagem como também dos métodos de alfabetização. A profissional não sabe justificar teoricamente as práticas didático-pedagógicas que seleciona para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. As aulas são planejadas pelo livro didático e/ou pela tradição do que vem sendo feito nas classes de alfabetização ao longo do tempo, sem reflexão das consequências dos procedimentos adotados para o objetivo dessa fase de escolarização.

Conclui-se, pelas observações realizadas, que a prática pedagógica da alfabetizadora ocorre sem a conscientização dos questionamentos teóricos acima apresentados e discutidos. Em acréscimo, pelo levantamento feito das teorias de alfabetização e pelos resultados de sua aplicabilidade, ressalta-se que o *Método Scliar de alfabetização* é o que engloba aspectos do método fônico e das teorias das neurociências, propondo uma alfabetização contextualizada e significativa. A dificuldade é dar visibilidade ao método, sendo que, para isso, necessitar-se-ia levar a nova teoria aos professores por meio de formação continuada, já que a maioria dos profissionais não estudam por conta própria e não têm clareza sobre as teorias estudadas em seus cursos de formação, fato que dificulta a realização das relações conceituais que subjazem os procedimentos. Faz-se necessária uma maior aproximação entre teoria e prática, o que pode ser estimulado, por exemplo, pela formação continuada, por meio de projetos de extensão das instituições de ensino, cursos de especialização, mestrado e doutorado, cujo fim é a qualificação da educação nacional. Ressalta-se que a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da língua materna nas séries iniciais é de suma importância a fim de que o aprendiz possa desenvolver as condições necessárias e adequadas à sua inserção nos diversos espaços de letramento socialmente constituídos, sendo a instituição escolar a agência mediadora mais indicada para esse fim.

Referências

- BORGES NETO, J. O empreendimento gerativo. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos*. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, ps. 93-130.
- BORGES, T. M. *Ensinando a ler sem silabar*. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil*. Fev. 2017. Disponível em:

<portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GAZZANIGA, M.; HEARTHERTON, T. F. *Ciência Psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 120-143.

CIELO, C. A. Processamento cerebral e conexionismo. ROSSA, A.; ROSSA C. (Orgs.) *Rumo a uma psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 31-46.

CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*; Tradução Marco Sant'Anna.- São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Sobre a natureza e linguagem*. (Org.) Adriana Belletti e Luigi Rizzi; Tradução Marylene Pinto Michael; revisão da tradução Evandro Ferreira e Silva- São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAMÁSIO, A. R.; DAMÁSIO, H. O cérebro e a linguagem. Percepção. Viver: mente & cérebro. Edição especial número 3, 2004.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1984].

FLAVELL, J. H.; MILLER, P.H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Orgs.). *Introdução à Linguística –*

Fundamentos Epistemológicos. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p.251-300.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Tradução Álvaro Cabral. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1970].

PLUNKETT, K. O conexionismo hoje. *Letras de hoje*, v. 35, n. 4, p. 109-122, 2000.

QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: _____. FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p. 45-84.

RAPOSO, E. *Teoria da gramática*: a faculdade da linguagem (Aspectos gramaticais da linguagem) Lisboa: Caminho, 1992.

ROSSA, C. R. O paradigma conexionista. In: ROSSA, A; ROSSA, C. (Orgs). *Rumo a uma psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: Edipucr, 2004, p.15-30.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à Linguística II*. 4.ed. São Paulo: Domínio e Fronteiras. 2004. p.203-232.

SCLIAR-CABRAL, L. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabetico do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1.

_____. Submódulo II: O processamento da leitura. In: MENDONÇA, M. P. ET. ALL. *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada Módulo IV: Políticas Pedagógicas e o Estudo das Linguagens Verbal e Matemática II*. 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortês, 2007.

SICURO CORRÊA, L. M. O desencadeamento (bootstrapping) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: _____. FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.p. 45-84.

SOARES, M.. *A reinvenção da alfabetização*. Presença Pedagógica, 9(52), 2003, p. 15-21. Disponível em: <www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 8 ago. 2010.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1984].