

A ALFABETIZAÇÃO EM UMA SALA DE SALA: O OLHAR DA PSICOLINGUÍSTICA

Literacy in a classroom: the vision of Psicolinguistics

Rita Signor*

Silvana Agostinho**

Miriam Maia***

Morgana Carina Lenzi****

RESUMO: Este artigo tem por objetivo tratar do processo de alfabetização sob o escopo epistemológico das neurociências, especificamente da aprendizagem neuronal para as práticas de leitura e escrita (DAEHENE, 2007). O aporte teórico priorizará, sobretudo, os conceitos voltados para a realidade psicológica das invariâncias dos traços que constituem as letras e a noção de arquitetura neuronal. Serão discutidas as principais dificuldades enfrentadas pelo alfabetizando quando da aprendizagem da leitura e escrita, abordando-se, em adendo, os conceitos de fonema e consciência fonológica (SCLIAR-CABRAL, 2009a; 2009b). Visando coletar dados, permanecemos em uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental, durante o período de uma semana, observando as interações ocorridas naquele contexto e realizando notas de campo. Serão apresentados excertos da interlocução estabelecida em sala de aula e um questionário respondido pela professora. Os dados são analisados à luz da perspectiva teórica assumida. Os resultados sugerem que as atividades pedagógicas são realizadas de forma intuitiva e que não existe por parte da professora uma postura em assumir uma perspectiva teórica com relação à sua prática profissional. Conclui-se que a prática, sem uma teoria consistente que lhe dê suporte, acarreta alguns problemas de aprendizagem pelos educandos. Na turma pesquisada, metade dos trinta alunos enfrenta problemas em se apropriar da leitura e escrita e, como consequência, foram encaminhados para realização de apoio pedagógico no contraturno escolar.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, neurociências, aprendizagem neuronal, invariância.

ABSTRACT: *This article deals with the process of literacy under the epistemological scope of neuroscience, more specifically, it deals with neural learning in practices of reading and writing (DAEHENE, 2007). This theoretical approach will especially prioritize the concepts focused on the psychological reality of the invariants of traits that make up the letters and the concept of neuronal architecture. The problems faced by the one who is learning to read and write are going to be discussed here. In addendum, we will address the concepts of phoneme and phonological awareness (SCLIAR-CABRAL, 2009a; 2009b). The data will be analyzed according to the theoretical perspective adopted here. We stayed in a classroom of second grade of primary education during the period of one week, observing the interactions occurring in that context and taking field notes. Here we will present the activities undertaken in the classroom and the questionnaire answered by the teacher. The results suggest that those educational activities were conducted in an intuitive way, and there wasn't any kind of position taken by the teacher in order to assume a theoretical perspective in relation to her own*

*Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora convidada do Programa de Fonoaudiologia da UFSC. Bolsista do CNPq.

**Mestranda em Linguística pela UFSC.

***Mestranda em Linguística pela UFSC.

****Mestre em Linguística pela UFSC.

professional practice. We concluded that, without a consistent theory that supports the practice, arise some learning problems in students development. In a group of thirty students observed, half of them were facing problems in learning the skills of reading and writing. Consequently, they were taken to educational support.

KEYWORDS: *literacy, neuroscience, neural learning, invariance.*

INTRODUÇÃO

Segundo dados do INAF/2009, apenas 25% da população brasileira encontra-se em condições de alfabetismo pleno. Considerando esse grave problema, apresentamos, neste estudo, as principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no processo de alfabetização, segundo Scliar-Cabral, bem como alguns achados das neurociências para a superação de tais obstáculos. Para tanto, selecionamos uma turma em processo de aprendizagem da leitura e escrita de uma escola municipal do estado de Santa Catarina e contrastamos a prática assumida pela professora com a abordagem teórica posta neste trabalho. As conclusões são relevantes para repensarmos os métodos de alfabetização¹ e, mais, pensarmos nas práticas que, desprovidas do uso de qualquer metodologia sistemática de ensino, são diretamente responsáveis pela “formação” dos ditos analfabetos funcionais. Ainda, tal estudo almeja provocar reflexões em torno das políticas públicas brasileiras que pouco agem para a formação de profissionais realmente competentes para o exercício da prática pedagógica. Profissionais esses que deveriam estar aptos a formarem cidadãos, no pleno sentido do termo.

Achados das neurociências para a aprendizagem da leitura e da escrita

¹ Importante considerar que pretendemos com este trabalho, *resgatar a perda da especificidade do processo de alfabetização* que, conforme Soares (2004), vem ocorrendo nas escolas brasileiras nas duas últimas décadas. Certamente, diz a autora (p.9), “essa perda da especificidade da alfabetização [ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas] é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado.” Salientamos ainda que o resgate dessa especificidade só pode ocorrer por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Nos termos de Soares (2004, p.9): “Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode ser desenvolvido *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”

As pesquisas em neurociências são importantes para a promoção de reflexões sobre os métodos de alfabetização, uma vez que mapeiam o funcionamento do cérebro mostrando o que ocorre durante o processo de leitura e de escrita. Os achados também são relevantes na medida em que permitem a compreensão de algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a aprendizagem formal da lecto-escrita, bem como permitem esclarecimentos relacionados ao funcionamento anormal do cérebro decorrente de patologias como déficits de atenção e dislexia (SCLIAR-CABRAL, 2009a).

A capacidade para a aprendizagem da leitura se deve, cf. Scliar-Cabral, ao funcionamento e estrutura do SNC (Sistema Nervoso Central), especificamente envolvem os seguintes fatores: plasticidade dos neurônios para permitirem novas aprendizagens; dominância e especialização de várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; interconexão entre as várias áreas do cérebro com as áreas que processam (em paralelo) a linguagem verbal; processamento das variantes recebidas pelas áreas primárias do SNC por meio do emparelhamento com as invariâncias que os neurônios reconhecem; e, por fim, arquitetura neuronal para o processamento de formas cada vez mais abstratas: a função semiótica.

A partir desses fatores, podemos refletir sobre o seguinte questionamento: o que ocorre quando uma pessoa lê?

Ocorre que quando um indivíduo se depara com um texto escrito, seus olhos não conseguirão enxergar uma linha inteira dada a limitação da fóvea (parte da retina utilizada para a leitura) que, com suas células foto-receptoras, os cones, pode abarcar apenas 15°. do campo visual (DAHAENE, 2007, p.23). Por conseguinte, os olhos correm sobre o texto em movimento de sacadas oculares, que variam de 4 a 5 segundos, e se fixam em um ponto. É possível que a fóvea apreenda 2 a 4 letras à esquerda da fixação e 7 ou 8 à direita. Mercier, Fournier e Jacob (1999) afirmam que os movimentos dos olhos são controlados segundo projeções do córtex pré-frontal sobre o núcleo caudal nos dois colículos superiores, estando embaixo do tálamo e rodeados pela glândula pineal do mesencéfalo.

Durante o processo de leitura, Scliar-Cabral (2009a) diz que as áreas do cérebro que recebem os estímulos se dividem em dois grandes blocos: as áreas primárias e as áreas

secundárias ou terciárias. As primárias compreendem sensores somestésicos e sensoriais que informam sobre tato, pressão e vibração, propriocepção, dor, sensação térmica. As demais são responsáveis por processamentos específicos. Assim, a área primária da visão que recebe e processa os estímulos luminosos fica na parte posterior e central dos hemisférios (região occipital). A autora chama de píxeis os sinais que entram no cérebro e são decompostos em miríades de pontos. Tais sinais luminosos são, então, recompostos em formas invariantes para serem emparelhados às formas variantes que são reconhecidas pelo cérebro para daí serem encaminhadas às regiões especializadas. Esse primeiro processamento dura 50 milissegundos e neste as imagens de rostos e palavras não se distinguem, mas depois o tratamento analítico passa a ocorrer pela região occipito-temporal ventral esquerda, que é a área responsável pelo processamento da palavra escrita (TARKIAINEN; CORNELISSEN, 2002). Segundo Scliar-Cabral, a descoberta da área do cérebro responsável por reconhecer os traços invariantes que distinguem as letras, comprova a ineficácia dos métodos globais para o ensino da leitura, já que o reconhecimento global se dá na região homo-lateral direita; área não responsável pelo processamento da leitura.

O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras se dá pelos neurônios da região occipito-temporal ventral esquerda. Observemos essa região (2) na figura abaixo:

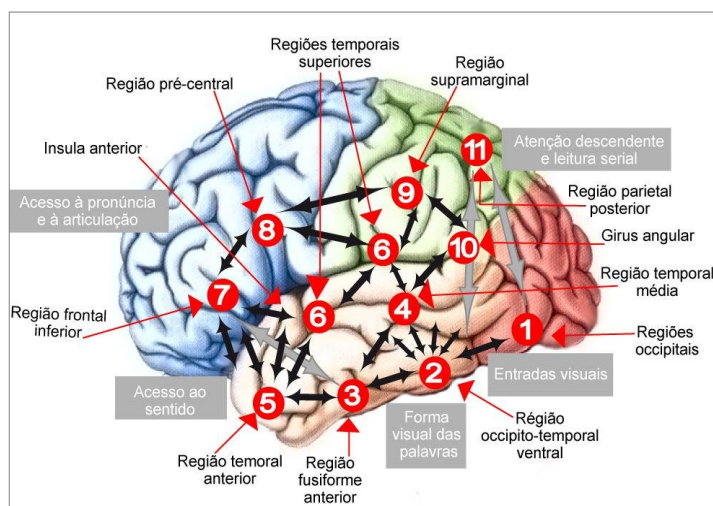


Figura 1- Visão atualizada das redes corticais da leitura (DAEHENE, 2007, p.97 *apud* SCLiar-CABRAL, 2009b)

O que esses neurônios reconhecem, na realidade, são as invariantes que compõe as letras, que possuem os mesmos valores independente da fonte, do tamanho, da caixa ou mesmo da posição que ocupa na palavra. Desse modo, a palavra bola escrita de diferentes formas: BOLA, **bola**, *bola*, **BOLA**, *bola*, bola será reconhecida do mesmo jeito pelo cérebro.

Scliar-Cabral (2009b) descreve duas razões que possibilitam ao cérebro o reconhecimento das invariâncias: 1) Como mecanismo de adaptação, o sistema visual dos primatas precisa reconhecer formas básicas do que se encontra na natureza, independentemente das variantes captadas pelos olhos; e 2) o reconhecimento das invariâncias dos traços que compõe as letras é uma qualidade tipicamente humana. Os prolongamentos dos axônios e dendritos se tocam e num movimento denominado sinapse transportam a informação para outros neurônios. Esse movimento dos neurônios ocorre em todas as regiões do cérebro que processam a linguagem verbal e concomitantemente às regiões que processam o significado.

O reconhecimento das invariâncias dos neurônios especializados só é possível porque os grafemas estão associados a um fonema (feixe de traços distintivos), com a função de distinguir significados. Scliar-Cabral (2009a) diz que a mesma distinção que fazemos entre /r/ e /R/, fazemos entre r e RR, R e RR, r e rr, r e rr, isso devido ao fato de ‘carro’ e ‘caro’ terem significados distintos. Para a autora, a constatação de que os neurônios na região occipito-temporal ventral esquerda reconhecem as invariâncias dos traços das letras² e que as sinapses vão retransmitindo as informações até a região que processa o significado, tem grandes implicações na metodologia de alfabetização, em especial, em sistemas alfabéticos como o português do Brasil. Em consequência, a autora sugere, com relação ao ensino da leitura e escrita, que:

1. O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras deve ser ensinado aos aprendizes sempre relacionando os grafemas (uma ou duas letras) aos seus respectivos valores, ambos com a função de distinguir significados. Assim, mostra-se ao aluno que o acréscimo de um traço vertical à esquerda e outro à direita no grafema V tem como resultado o grafema M, aí podermos distinguir VALA de MALA. A palavra em questão sempre deve ser pronunciada, bem como pronunciados os sons dos grafemas (associar o fonema ao seu respectivo grafema:

²

Tal reconhecimento se deve ao fato de os grafemas estarem associados a seus valores (fonemas).

[v] à ‘v’; [m] à m) em conjunto com a direção do movimento da letra (o indicador passando sobre a letra), para reforçar a aprendizagem neuronal com a ativação de outras regiões do cérebro responsáveis pelo reconhecimento tátil, motor e cinestésico. Para Scliar-Cabral (2009a), as letras não devem ser ensinadas por meio de seus nomes e sim através de seus valores, sempre com a função de distintiva. Também não é possível que se trabalhe sons isolados, abstraídos da função de distinguir significados, pois esta atividade, também muito comum em consultórios de fonoaudiologia, nada tem a ver com aprendizagem da leitura e escrita nem com consciência fonológica.

2. Importante comentar que quanto mais associações forem feitas em diferentes regiões do cérebro responsáveis pelo processamento da linguagem, mais efetiva será a aprendizagem, pois facilitam a fixação das invariâncias dos traços que distinguem as letras. Assim, o fato de usar gestos seguindo o traçado da letra associada a seu valor tem a finalidade de reforçar a aprendizagem dos neurônios. Dessa forma, o simples fato de o aprendiz passar o dedo indicador seguindo o movimento de cima para baixo e, depois, de baixo para cima, no grafema V (em baixo ou em alto relevo), associando ao seu valor sonoro, já se trabalha com as sensações tátil, cinestésica, visual e auditiva, enfocando os aspectos sensoriais fundamentais ao processo de aprendizagem da leitura.

3. A cada projeção das sinapses, cada vez mais longe da região occipital primária, as unidades em processamento vão ficando mais complexas: sílabas, morfemas, palavras, frases, orações, períodos e texto. Esse processo se chama arquitetura neuronal, que passamos a explicar com maiores detalhes a seguir.

Os traços mais elementares que constituem as letras são, cf. Scliar-Cabral (2009a), as retas e curvas, mas o que constitui o uso desses traços invariantes nos sistemas alfabéticos é o desdobramento em diferenças sutis, a forma como se articula e a soma de outros traços distintivos, a saber: a relação de uma linha real ou imaginária (na escrita com letras minúsculas), a direção (para cima ou para baixo; para direita ou para a esquerda). Em cada nível, as unidades anteriores vão se estruturando em um nível de complexidade crescente. A primeira ordem é a dos traços articulados simultaneamente para a realização do grafema. A segunda ordem é a do

grafema, que associado a seu fonema, tem a função de distinguir significados (das unidades puramente gramaticais ou das que se referem à significação externa). A terceira ordem se perfaz com as unidades que referenciam a significação gramatical ou externa. A quarta ordem é a das frases. A quinta ordem é a das orações, cuja função é a predicação. A sexta ordem é a dos períodos, que funciona articulando as predicações. E, por fim, temos a sétima ordem, que é a do texto, cuja função é apresentar as ideias de forma a permitir a progressão temática do escrito. Neste artigo estamos tratando especificamente da primeira ordem da arquitetura neuronal, ou seja, a dos traços que se constituem para formar as letras, por isso teceremos mais algumas considerações a esse respeito.

Algumas letras são formadas por apenas um traço, como é o caso do I, do C, do O (maiúsculos e minúsculos). Os traços mais elementares, como já mencionamos, são as retas e as curvas, que se desdobram em algumas diferenças. Assim, temos de considerar a posição da reta (vertical, horizontal, ou inclinada, por exemplo, no V, temos dois traços inclinados); o tamanho da reta (os traços horizontais são menores que os verticais; observemos o 'E'), as relações entre os traços numa mesma letra (entre retas - M, curvas - S, ou mistas - D) e a direção do traçado (para cima ou para baixo - M/W; para direita ou para esquerda - b/d). Esta é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo alfabetizando uma vez que o cérebro é naturalmente programado para buscar a simetria da informação, resultando na escrita dita “espelhada” por parte do aprendiz (SCLIAR-CABRAL, 2009b). Essa e outras dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização serão discutidas na seção seguinte.

As principais dificuldades no processo de alfabetização

As principais dificuldades enfrentadas pelo alfabetizando são elencadas por Scliar-Cabral (2009a) e compreendem: o desmembramento da sílaba para chegar à descoberta do grafema, o problema da segmentação das palavras, a percepção dos vocábulos átonos (clíticos), as dificuldades semânticas, a reanálise silábica, a dificuldade em reconhecer os traços que diferenciam as letras, a escrita espelhada e, em muitos casos, a variedade sociolinguística do educando.

Antes de se alfabetizar, o sujeito percebe a fala em um contínuo, ou seja, não existem pausas entre os vocábulos, tão pouco contraste entre os sons que constituem as sílabas. A chegada ao fonema é extremamente complicada ao educando por causa de um fenômeno denominado co-articulação. Isso significa que o programa neuromuscular envia para a produção fonarticulatória os comandos em unidades silábicas. Não dizemos o /p/ isolado, dizemos pa-to; pi-co e assim por diante. Desse modo, o movimento dos lábios ao realizar o ‘pi’ é bem diferente do movimento ao dizer ‘po’, pois em ‘pi’ há uma distensão e em ‘po’ um arredondamento da boca; daí a grande dificuldade de percepção do fonema pelo aprendiz, pois os traços das vogais interferem na produção das consoantes, e o não alfabetizado é incapaz de extrair um fonema de uma palavra. Fato interessante para analisarmos também os inadequados testes de consciência fonológica³ realizados nas clínicas de fonoaudiologia. Os testes solicitam, por exemplo, para crianças não alfabetizadas, que se retire o som inicial de uma palavra (por exemplo: faça sem o fff... fica⁴?). Esta dificuldade, a de não conseguir desmembrar a sílaba, é uma das principais enfrentadas pelos alunos em fase inicial de aprendizagem da leitura. (SCLiar-CABRAL, 2009b).

Outra dificuldade pela qual passam os aprendizes é a percepção dos vocábulos átonos, aqueles que na cadeia da fala não possuem o acento de intensidade mais forte. Em geral são monossílabos e coincidem com artigos, pronomes, preposições e conjunções. O fato de serem átonos significa que dependem fonologicamente do vocábulo que o sucede, com exceção dos oblíquos, pois estes podem estar em posição enclítica ou mesoclítica. Scliar-Cabral diz que todos os verbos, substantivos, adjetivos e advérbios têm uma sílaba com um acento de intensidade mais forte e, em virtude disso, os clíticos ficam neles pendurados. Por essa razão, quando usamos um clítico em final de frase, ele perde o “apoio” e se torna um vocábulo tônico. Exemplo: *Você não quer ficar por quê?* Assim, uma importante regra a ser ensinada aos alunos, deve ser: leiam-se como paroxítonos todos os substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios (contendo duas ou mais

³ A respeito da consciência fonológica, diz Scliar-Cabral: trabalhar com consciência fonológica não significa trabalhar com sons. A consciência do fonema só pode ser desenvolvida em concomitância com a aprendizagem do sistema alfabético. É preciso ter claro que o conceito de fonema corresponde a uma unidade psíquica (e não física como o som) constituída por um feixe de traços invariantes, distintivos, de natureza abstrata, que tem por função a distinção de significados. Assim, em /bala/ e /mala/, m e b são fonemas, pois ao trocarmos um pelo outro, mudamos o significado da palavra.

⁴ Ainda, os testes de consciência fonológica solicitam que se retire fonemas plosivos de palavras. Ora, sabemos que os plosivos não podem ser produzidos sem o apoio de vogal. Desse modo, solicitar ao paciente que retire o /b/ da palavra ‘bola’ representa um desconhecimento do sistema fonológico da língua portuguesa.

sílabas), terminados pelas letras e, a ou o, seguidos ou não de s, se não tiverem acento gráfico. A maior dificuldade para a percepção dos átonos é o fato de eles não terem significação externa, apenas significação puramente gramatical (CÂMARA Jr, 2007). É possível, desse modo, encontrar escritas dessa forma: u zoios para “os olhos”; u zovidu para “os ouvidos”, entre outras.

O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras, por sua vez, se constituem em uma dificuldade importante, sendo a principal delas o problema com o traço de rotação ocasionando a escrita em espelho. Se pensarmos no desenvolvimento da cognição infantil, particularmente na noção de permanência do objeto e de invariância (PIAGET, 1975), veremos que uma evidência de que a criança está se desenvolvendo bem é o fato de ela perceber que os objetos podem ter uma existência independente e que possuem propriedades invariáveis. Em paralelo ao desenvolvimento dessa noção, observa-se também, de acordo com Zorzi (2003), a construção das noções espaço-temporais e causais. A criança, graças ao reconhecimento das invariâncias, adquire a capacidade de reconhecer um objeto como ele mesmo, já que suas propriedades invariáveis continuam as mesmas. Assim, por exemplo, reconhece o rosto de sua mãe ou de outras pessoas conhecidas, independentemente da posição que se encontrem. Tais noções se estendem a toda a realidade da criança e ela reconhece seus pertences mesmo estando em cima da cama, embaixo da cama ou dentro do armário, de costas, de pernas para o ar, virados para o lado direito ou esquerdo. A esse respeito, pergunta o autor: que organização e compreensão da realidade teria uma criança se deixasse de reconhecer sua mãe caso esta virasse de costas ou trocasse de camisa? Ainda, levanta uma hipótese: é com este conceito em mente que a criança começa a interagir com a escrita, sem ter a consciência de que, no caso da escrita, as posições das letras podem sim determinar diferenças significativas e é justamente essa consciência que deve ser trabalhada, ou seja, deve ser mostrada à criança que, em se tratando de escrita, algumas letras podem ter sua identidade trocada a depender de sua posição no espaço. Nos termos de Scliar-Cabral, os neurônios da região occipito-temporal ventral esquerda têm de se reciclar para esta nova aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem que deve ser ensinada com a função de distinguir significados, como em bote/dote; bote/pote etc. São, dessa forma, dispensáveis treinamento de habilidades espaciais ou de lateralidade, inutilmente realizadas em escolas e em consultórios de fonoaudiologia.

Zorzi (2003, p.114) realiza um alerta para educadores e fonoaudiólogos: é muito importante que os profissionais da área da linguagem conheçam a fundo como se dá o processo de aprendizagem para que se evite os indesejáveis rótulos de “dificuldades de aprendizagem” e “dislexia”. A dislexia é um distúrbio de origem genética que tem sua origem ainda no período fetal quando se dá a migração dos neurônios desde a zona germinal ao redor dos ventrículos até a posição final nas diferentes camadas do córtex. Alguns genes foram relacionados a esse erro de migração, entre eles, o gene DYX1C1 sobre o cromossomo 15 e os genes KIAA0319 e o DCDC2, sobre o cromossomo 6 e o ROBO1 sobre o cromossomo 6. Esse erro de migração faz com que pessoas acometidas por essa desordem tenham dificuldades no reconhecimento visual das letras. (SCLiar-CABRAL, 2009b).

Por fim, vamos nos deter na questão da variedade sociolinguística do educando. Scliar-Cabral (2009a) lamenta o fato de os professores não estarem preparados para lidar com crianças que, em decorrência de questões regionais ou sociais, possuem uma variedade linguística distante da considerada de prestígio.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), existem dois tipos de “problemas” encontrados nos textos escritos decorrentes de processos de aprendizagem. Um deles diz respeito à própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, e o outro é decorrente da transposição de hábitos de fala para a escrita. Este último se subdivide em três tipos: 1) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto em questão (exemplos: uque (o que); janotei (já notei)); 2) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais (exemplos: bera (beira); homi (homem)); e 3) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (exemplos: veio (velho); sirva (Silva); dentu (dentro)). Para a autora, há a necessidade, por parte do professor, de realizar uma diagnose de erros baseada em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. Essas descrições devem incluir um levantamento detalhado das regras variáveis e complementá-las com estudos psicossociais que investiguem a avaliação desses traços pelos falantes nos distintos estratos sociais. Assim, de posse de um perfil sociolinguístico dos alunos, o professor terá condições de elaborar um material didático com estratégias pedagógicas consideradas adequadas e eficazes.

Após apresentarmos nossas considerações teóricas, partiremos para a metodologia de nosso estudo e, na sequência, apresentaremos nossos resultados, com posterior discussão a respeito de nossos achados.

MÉTODO

Este estudo toma como fonte de dados observações realizadas em uma sala de aula do ensino fundamental no município de Itajaí (SC). Como o objetivo era observar a conduta pedagógica relacionada ao processo de alfabetização, tivemos de selecionar o segundo ano, pois nessa escola o trabalho de alfabetização se dá nesse nível específico. Aos alunos do primeiro ano são reservadas atividades lúdicas, incluindo manuseio de material escrito (livros, gibis) sem, no entanto, a preocupação com uma sistemática de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

As aulas foram apenas observadas, não houve qualquer participação de nossa parte, e os dados obtidos foram anotados em um diário de pesquisa. A coleta ocorreu no período de cinco dias (segunda a sexta-feira) no mês de julho, do dia 19 ao dia 23, do ano de 2010.

A sala de aula do segundo ano possui trinta crianças com idades entre 7 e 8 anos. A escola é municipal e atende a população de classe social média e baixa. Elas realizam atividades com uma professora de 42 anos de idade e que possui formação universitária (pedagogia – curso presencial). Também realizam atividades de artes e educação física com outros professores. A sala de aula é ampla, cada criança fica sentada em uma carteira, todas possuem os materiais de que necessitam: livros, cadernos, lápis, borrachas, lápis de cor etc. A sala é bem arejada e limpa. Na parede existem pendurados cartazes, mapas, avisos, quadro com as datas de aniversário das crianças (todos os cartazes escritos em caixa alta), e um quadro com o alfabeto em ordem alfabética com os quatro tipos de letras (maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa), no entanto, a professora só trabalha com letras em caixa alta. Ao lado de cada letra existe um desenho com um objeto cujo nome inicia com aquela letra. Também devido às festividades de junho, a sala estava enfeitada com bandeirinhas e balões. Em um canto da parede há um portativros com revistas, gibis e livros de histórias. As crianças são livres para manusear o material contido ali. Também são estimuladas a levar um livro para casa na sexta-feira para devolverem só na segunda-feira seguinte.

Quinze das trinta crianças da turma frequenta o apoio pedagógico no contraturno escolar, porque, segundo a professora, não estão conseguindo se alfabetizar. Ficam apenas olhando as palavras escritas, sem conseguir decodificar. Algumas sequer reconhecem as letras, que, por sinal, foram/são ensinadas por seus nomes. Importante considerar que como os dados foram colhidos em julho, a fase inicial do processo de alfabetização já havia sido superada, mesmo tendo grande parte das crianças sem ter conseguido aprender.

Também foi entregue um questionário para a professora que pediu para respondê-lo em casa. Foram tiradas fotos de algumas atividades realizadas nos dias observados. As atividades em geral são feitas individualmente e apenas observamos uma atividade realizada em grupo. As crianças ficam em suas carteiras e são livres para irem à mesa da professora quando necessitam de auxílio; ela os atende de forma bastante atenta. Não foram observados problemas de indisciplina por parte dos alunos, tão pouco qualquer postura agressiva/índelicada pela professora com relação às crianças.

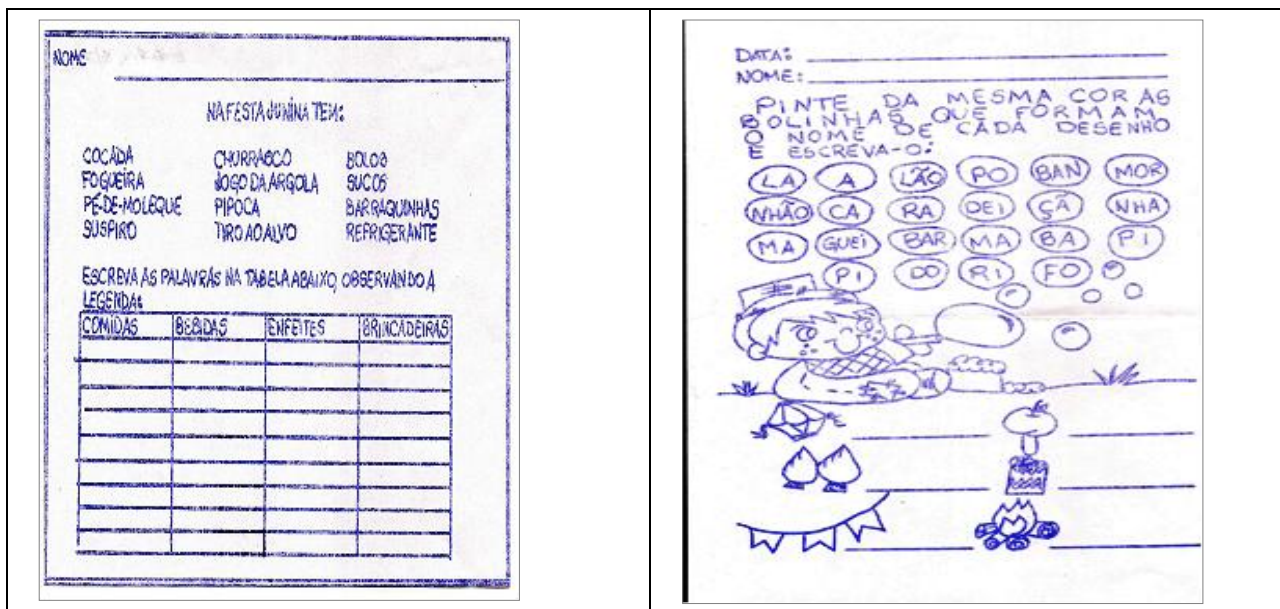
Finda a metodologia, a seguir, apresentamos nossos resultados e análise.

RESULTADOS

Nesta seção serão apresentadas as atividades desenvolvidas pelas crianças em sala de aula e um questionário que foi entregue e respondido pela professora da turma pesquisada.

As atividades

Abaixo, apresentamos duas das atividades que foram realizadas no primeiro dia de observação e serão tratadas por atividade 1 (na festa junina tem) e atividade 2 (pinte as bolinhas). Na atividade 1 a professora entregou uma folha para cada criança, explicou como a atividade deveria ser realizada e solicitou a elas que, após classificação, ordenação e escrita de palavras em categorias [“comidas”, “bebidas”, “enfeites” e “brincadeiras”], escolhessem uma palavra de cada coluna e formassem frases. A folha referente à atividade 1 está abaixo e à esquerda:



As crianças ficaram sentadas em suas carteiras tentando realizar a atividade. Algumas conseguiram algum êxito, outras encontraram dificuldades, mas a metade dos alunos que ainda não estava alfabetizada apenas olhava para a folha, outras ainda se mostraram distraídas e ficaram brincando com seus pertences. A professora andava entre as carteiras e procurava ajudar os que não estavam conseguindo. Algumas crianças não esperavam que a professora chegasse até sua carteira e se dirigiam a ela. Por fim, ela escreveu as respostas no quadro. Ordenou as palavras conforme as categorias estabelecidas; formando, em seguida, frases em conjunto com as crianças. Os alunos foram estimulados a dizerem as frases oralmente. Alguns disseram sentenças do tipo: “eu gosto de refrigerante”; outros permaneceram quietos e foram apenas copiando o que a professora escrevia (sempre em caixa alta) no quadro.

A atividade 2, da mesma forma que a anterior, fez com que apenas alguns alunos se envolvessem de fato. Estes apresentaram outras reflexões, agora relacionadas à convenção da escrita, vejamos:

A⁵. Prô, como é que é o çã [de maçã]?

P. É com c cedilha... Tá escrito em cima, gente.

A2. E tem a minhoquinha no A.

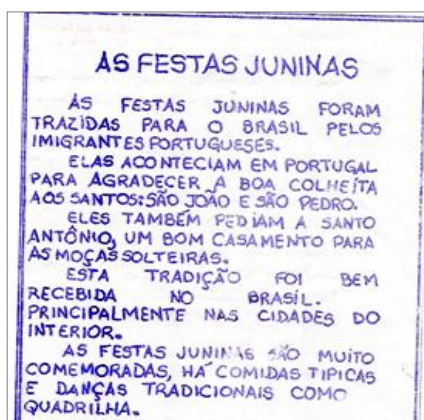
[A professora passava entre as carteiras e numa delas perguntou a um aluno]

- P. Aqui tá faltando o ri [de bandeirinha]. Como é que o ri de bandeirinha (pergunta para todos)
A. É o R I (alguns respondem)
P. Isso mesmo. Muito bem!

A atividade 2 foi finalizada no quadro para que as crianças pudessem copiar/corriger o que haviam feito.

Segundo os docentes de outras disciplinas (Artes e Educação Física), não há uma troca de ideias ou um trabalho em conjunto/interdisciplinar visando à alfabetização. O professor de Educação Física disse que trabalha em geral a prática da educação física, e só um dia, como punição pela indisciplina, fez os alunos copiarem um conteúdo sobre a copa do mundo. A professora de Artes, por seu turno, diz que alfabetizar não é o foco da disciplina, mas que indiretamente acaba trabalhando um pouco. Ela citou, por exemplo, que certa vez escreveu uma história no quadro e leu para que os alunos depois copiassem e ilustrassem. Em geral, ela disse trabalhar mais a coordenação motora por meio de desenhos e pinturas.

Em outro dia de observação, a professora trabalhou com um texto referente à festa junina novamente. Seu objetivo foi, ainda, focar no reconhecimento do “gênero” de texto pelas crianças. Desse modo, pediu aos alunos que lessem o texto individualmente e dissessem se se tratava de uma *história*, de uma *poesia* ou de uma *notícia*. Abaixo, o texto em questão:



A professora solicitou aos alunos que lessem individualmente o texto enquanto ela corrigia as tarefas da aula anterior em sua mesa. Alguns leram de forma silenciosa, outros realizaram uma leitura oralizada (movendo os lábios) e o restante ficou distraído, ora olhando o

texto, ora olhando para os lados, meio que distantes daquela situação. Quando acabou de corrigir a tarefa, mesmo antes de ler o texto com os alunos, fez um ditado colorido utilizando o texto em questão. Pediu a eles que pegassem lápis de cor verde, azul, vermelho e amarelo. Então, ela foi dizendo/silabando algumas palavras presentes no texto para que as crianças encontrassem a palavra e pintassem. Vejamos um excerto da interação:

- P. Gente, primeira cor é a verde, tá, vamos lá, primeira palavrinha: festas... fes...tas... não precisa pintar todas se tiver mais do que uma... [...] Deu?
- A. Péra prô...
- P. (Espera alguns segundos) Agora de azul... a palavra é...juninas...ju...ni...nas... (algumas crianças fazem, outras copiam das que estão fazendo e outras não fazem)
- P. Mais uma: agora de vermelho, hein? Portugueses, a palavra é por...tu...gue...ses... Olha só, não é Portugal, é portugueses... Como é que é o 'ZÊ'? (ninguém responde, nem mesmo a professora)
- P. Agora, sim, uma palavrinha parecida com portugueses... Portugal... por...tu...gal...
- A. É portu ou porto?
- P. É Portugal! De amarelo, por...tu...gal... Deu?
- P. Agora uma bem difícil...essa ninguém vai achar... vamos lá... de vermelho: santos...san...tos...
- A. É com s ou c?
- P. É com s... Acharam Santos?
- (e a professora seguiu a atividade com as palavras: João, Pedro, moças, casamento, cidades, recebida, Brasil, típicas, comidas, danças, quadrilha).

Em seguida, a professora escreveu no quadro: “TRABALHANDO O TEXTO”. Depois leu o texto da festa junina para os alunos e começou a fazer algumas perguntas orais:

- P. O que é isso? É poesia? É uma história? É uma notícia?
- A. É uma notícia.
- A2. Não é notícia. É uma história. (uns dizem que é notícia, outros dizem que é história).
- P. Bom, vamos ver, poesia não é... não tem rima... história não é... não é uma narrativa com começo, meio e fim... tá certo, é notícia...
- P. Onde aconteciam as festas juninas?
- A. No interior.
- P. Pra quê eles faziam essa festa?
- A. Pras moça arranjar casamento...
- P. Pra quem elas pediam?
- A. Pra o Santo Antônio...
- P. Tem o que pra comer?
- A. Comidas típica...
- P. E qual era a dança que eles faziam?
- [...]
- P. O nome da dança que tem na festa junina? Qua...
- A. Quadrilha (muitos dizem ao mesmo tempo).

Em outro dia de observação a professora escreveu uma atividade no quadro e pediu aos alunos que a fizessem enquanto ela terminava de confeccionar os materiais para a gincana do colégio. As crianças ficaram envolvidas com esta atividade durante bastante tempo e mais brincaram do que fizeram. Vejamos a atividade:

1-RESOLVA OS PROBLEMAS: (baseado na quantidade de alimentos da barraquinha)

X

SE EU VENDER 5 COCADAS, FICA= _____

X

SE EU VENDER 2 PIPOCAS, FICA= _____

X

SE EU VENDER 5 REFRIGERANTES, FICA: _____

X

SE EU VENDER 2 MAÇÃS-DO-AMOR, FICA: _____

X

Ainda nesse dia, a professora trabalhou com uma letra de música com alunos: “capelinha de melão”, leu a letra e cantou a música com as crianças. Depois, de posse do texto com a letra da música, solicitou aos alunos que circulassem as palavras com *ão* e que depois copiassem estas palavras no caderno. Ao final da aula, sugeri aos alunos que realizassem uma leitura oralizada para o grupo. Importante comentar que as leituras eram realizadas uma vez por semana, durante aproximadamente 30 minutos, em que alguns alunos (voluntários) leem para a turma. Nesse dia, uma menina disse que gostaria de ler, no entanto, percebemos que ela apenas olhava o texto, e sem saber ler, contou uma história apoiando-se nas gravuras. A professora a parabenizou, agradeceu a “leitura” e deu por encerrada a aula naquele dia.

Em outro dia de aula, percebemos que as crianças estavam bastante envolvidas com a festa junina que seria realizada no dia seguinte. Mesmo assim, em meio à empolgação, a professora realizou algumas atividades, todas elas relacionadas à festa. Uma delas foi referente à música *Cai cai balão*. As palavras contidas na letra da música estavam inseridas em quadrados e deveriam ser recortadas pelas crianças e a música deveria ser montada. A professora disse que existiam na letra da música três palavras intrusas que deveriam ser descobertas e que não poderiam estar na montagem da letra. Esta atividade foi realizada em grupo e a professora auxiliava nas carteiras.

A seguir, apresentamos o questionário respondido pela professora. Ela o respondeu em

casa e entregou no dia seguinte.

O questionário

Formação: PEDAGOGIA/ Idade: 42/ Naturalidade: ITAJAÍ

1 - O que é alfabetização?

Alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia.

2 - O que é letramento?

Já o letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, etc).

3 - Você utiliza algum método de alfabetização? Qual é? Justifique a escolha (ou a não escolha) de um método.

Não. Porque acredito que para escolher um método o professor precisa conhecê-lo muito bem, para estar seguro e assim poder fazer um bom trabalho.

4 - Quais são os pressupostos teóricos (concepção de linguagem e aprendizagem) que guiam sua prática pedagógica em relação à alfabetização?

Acredito que para ser um alfabetizador o professor deva estar aberto a todos os conhecimentos (métodos), experiências que o possam estar ajudando e contribuindo no seu trabalho. Por isso antes de tudo procuro conhecer muito bem os alunos que estou trabalhando, para então só depois me planejar.

5 - Quais são as principais dificuldades (naturais) de alfabetização encontradas pelo aluno?

As dificuldades são muitas, mas acho que interpretar aquilo que lê e escreve é uma das maiores.

6 - Existem dificuldades 'atípicas' encontradas no processo de alfabetização, ou seja, existem dificuldades indicativas de reais problemas de aprendizagem ou dislexia? Cite exemplos.

Problemas de dicção (fala) (a çça precisa de fono). A çça muito retraída (incabulada). A çça com hiperatividade. Com problemas neurológicos (através de laudo). Os com problemas psicológicos.

7 - Qual sua atitude em relação às dificuldades específicas de determinado aluno?

O principal desafio para mim é ajudá-las a adquirir confiança em si mesmas, acreditar nas suas capacidades. Eles devem saber que as pessoas aprendem de diferentes modos e que sua energia pode ser encaminhada para encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem, ao invés de procurar maneiras de esconder suas dificuldades. Essas crianças necessitam de um ambiente seguro, estimulante, onde os erros sejam permitidos e assumir riscos seja incentivado.

8 - Qual sua atitude relacionada à variedade sociolinguística do aluno? Por exemplo, se um aluno diz 'garafa' ao invés de 'garrafa', e por isso escreve 'garafa', você realiza alguma intervenção? Qual?

O professor precisa estar atento a todos esses aspectos em sala de aula pois o aluno pode falar desta forma por vir de outro estado ou por um problema de dicção. Por isso é muito importante as rodas de bate papo só então o professor vai perceber o que o aluno está expressando.

As crianças trazem para a escola seus conhecimentos, isto é, os conteúdos de suas vidas o que suas vidas contêm. Eu procuro proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, para que eles percebam que eles não estão falando “errado” e que não é só com eles que podem acontecer isto. Existem várias situações.

DISCUSSÃO

Nesta seção discutiremos os resultados de nosso estudo, especificamente algumas das atividades desenvolvidas na escola e o questionário respondido pela professora, considerando as implicações das investigações no campo das neurociências para a aprendizagem da leitura e escrita.

Em primeiro lugar, antes de nos determos nas atividades desenvolvidas pela turma analisada, iremos realizar algumas considerações a respeito do questionário apresentado para a professora a fim de analisarmos possíveis implicações teóricas na condução de propostas de atividades realizadas com as crianças.

Não comentaremos todas às questões respondidas, apenas aquelas que demandaram reflexões mais aprofundadas. Na questão número 3⁶, por exemplo, relacionada à adoção de um método de alfabetização, a resposta dada pela pedagoga foi a seguinte: *Não. Porque acredito que para escolher um método o professor precisa conhecê-lo muito bem, para estar seguro e assim poder fazer um bom trabalho.* Por esta resposta, já podemos de antemão ir conhecendo a não filiação por parte da professora a uma concepção epistemológica que ampare sua prática pedagógica. No entanto, ela diz algo interessante: *é preciso conhecê-lo bem, para estar seguro e fazer um bom trabalho.* Tal afirmação nos remete ao seguinte questionamento: se a adoção a um método, e a segurança advinda desse conhecimento, poderia levar a um bom trabalho, então, por que a professora não adota uma metodologia sistemática de ensino e aprendizagem da leitura? Por que, mesmo observando que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na apropriação da leitura, ela não se propõe a tentar reverter tal situação? Será que ela pensa que os problemas são inerentes às crianças e não da proposta pedagógica assumida? É possível imaginar que 50% das crianças portem distúrbios/dificuldades na área da aprendizagem?

⁶ Você utiliza algum método de alfabetização? Qual é? Justifique a escolha (ou a não escolha) de um método.

A questão seguinte⁷, por sua vez, corrobora com a nossa convicção de que a professora propõe atividades totalmente desprovidas de qualquer sustentação teórica que lhe ampare. Assim, ao dizer: *acredito que para ser bom alfabetizador o professor deva estar aberto a todos os conhecimentos (métodos), experiências que o possam estar ajudando e contribuindo no seu trabalho. Por isso antes de tudo procuro conhecer muito bem os alunos que estou trabalhando para então só depois me planejar*. Nesta resposta podemos observar o esquivo do conhecimento teórico. Ao dizer: *...o professor deva estar aberto...*, ela se abstém, pois *a classe* [profissional] deve estar aberta, isso não significa que ela esteja aberta. Também denota a falta de consciência sobre a adoção de uma teoria, pois como poderia um professor utilizar de todos os métodos? Seria coerente? Seria possível conhecer a todos em profundidade? Seria possível aplicar todos os métodos? Agora, fato interessante é o de ela dizer que antes de se planejar ela conhece muito bem seus alunos. Mas, poderíamos novamente perguntar: em que medida o conhecimento dos alunos mudaria a conduta assumida? Será que avessa à teoria, ela poderia compreender que a importância das práticas dos letramentos locais significa “romper os muros da escola” e, na vivência com a comunidade, entender os alunos na configuração histórica, social e cultural em que vivem? Em que medida “conhecer os alunos” faz com que a professora modifique suas condutas para com seus aprendizes?

Em outra pergunta, relacionada à variedade sociolinguística e alfabetização, vemos novamente a fuga de uma perspectiva epistemológica: *eu procuro proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, para que eles percebam que eles não estão falando ‘errado’ e que não é só com eles que podem acontecer isso. Existem várias situações*. Percebemos que a professora não respondeu efetivamente ao que foi perguntado, demonstrando não saber como proceder com as questões de variação linguística e aprendizagem da escrita. Entretanto, já observamos um fato positivo, pois quando diz: *para que eles percebam que não estão falando errado...*, já denota algum conhecimento acerca da heterogeneidade linguística. Mas, como mencionamos, não demonstra o conhecimento necessário para agir sobre essa questão bastante relevante para o processo de alfabetização.

⁷ Quais são os pressupostos teóricos (concepção de linguagem e aprendizagem) que guiam sua prática pedagógica em relação à alfabetização?

Quando perguntamos sobre às dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos, a professora remeteu à resposta problemas de interpretação da leitura. Na realidade nossa pergunta estava direcionada aos principais obstáculos enfrentados pelo aprendiz com relação às questões de decodificação e codificação. É claro que se existem problemas de interpretação, estes se devem, em grande medida, a uma “leitura” disfluenta, decorrente de uma alfabetização precária, dificultando, senão impedindo, a formação de sentidos em relação ao material lido.

As respostas apresentadas nos fizeram refletir sobre os possíveis encaminhamentos pedagógicos realizados com a turma de alunos do segundo ano que foram observados por cinco dias. Esses dias antecederam à realização de uma festa junina que aconteceu no último dia de observação (sexta-feira). Desse modo, todas as atividades que observamos tiveram como tema tal festa. Vejamos algumas considerações acerca de algumas das atividades que ocorreram naquele contexto.

Seguindo o tema proposto, a professora entregou – no primeiro dia de observação - aos alunos uma folha (atividade 1 – na festa junina tem) aos alunos, solicitando a leitura de palavras, a organização em classes (comidas, bebidas, enfeites e brincadeiras), com posterior formação de frases. Importante comentar que a atividade implica já um bom conhecimento de escrita, na medida em que requer a leitura de palavras e formação de frases, mas metade da turma ainda não estava alfabetizada, ou seja, grande parte da sala ficou totalmente alheia à atividade, limitando-se a copiar as respostas. É de se pensar: em que medida esta atividade era significativa para as crianças? Ainda, considerando que metade delas não havia ainda se apropriado do sistema de escrita, não seria necessário, em primeiro lugar, realizar atividades que visassem a uma alfabetização adequada? Ou seja, que fizessem com que a turma se apropriasse de fato das práticas de leitura e escrita? É inconcebível aplicar exercícios de leitura de palavras e formação de frases a crianças que mal reconhecem os grafemas e seus valores.

Scliar-Cabral (2009a), amparada nos pressupostos teóricos das neurociências para a aprendizagem, sugere que os grafemas sejam apresentados sempre relacionados a seus fonemas (em palavras), com a função de distinguir significados. Mas tais palavras devem estar inseridas em *textos* que sejam *significativos* para as crianças; textos que tenham, por exemplo, personagens da televisão ou outros de que as crianças gostem, ou seja, textos que estimulem o querer-aprender

em contextos de sentido. Para que haja aprendizagem tem de haver motivação⁸, diz a autora. Além disso, para maior aproveitamento das regiões cerebrais envolvidas no processo de leitura e escrita, devem ser adotadas abordagens multissensoriais. Os grafemas devem ser associados a seus valores (visual e auditivo), mas também às percepções táteis e cinestésicas. Passar o dedo seguindo o movimento do grafema, ao mesmo tempo que produz o som deste grafema, é importantíssimo para a fixação em nível cerebral do traçado da letra e seu valor. Scliar-Cabral sugere que se comece pelas letras que tem menor complexidade de traços e que estabeleçam relações biunívocas. O V, por exemplo, é excelente para iniciar o processo de alfabetização. A prática da professora, trabalhando diretamente com leitura de palavras, como em um “método global” se afasta dos achados das neurociências, pois o trabalho por configuração estimula regiões do cérebro que não são específicas à aprendizagem da leitura e escrita. Além do mais, o ensino das letras por seus nomes, como ocorreu nesta turma no início do ano (conforme relato da professora), mostrou sua ineficácia uma vez que apenas uma parcela da turma conseguia realizar as tarefas sugeridas.

Novamente, pensando na prática em análise, por que não escolher textos interessantes, selecionar um determinado grafema e palavras-chave contendo esse grafema, para, por meio dos escritos, propiciar a real e eficaz aprendizagem da leitura? Scliar-Cabral defende que para que haja o gosto pela leitura, responsável por desenvolver processos cognitivos e discursivos em uma sociedade letrada, tem de haver uma boa alfabetização. Para ler dando sentido ao material lido, faz-se necessária a fluência da leitura e esta só pode ser adquirida após um intenso e adequado processo de aprendizagem da lecto-escrita.

Na situação em questão, podemos imaginar que os alunos que estão se desenvolvendo bem, o estão por terem um entorno familiar de letramento propício à aprendizagem. Na turma existem filhos de professores e de outros profissionais com bom nível de instrução escolarizada e que fazem uso sistemático da leitura e escrita. Dessa forma, parte das crianças já está “preparada” para aprender, independentemente do método, porque já convive com a escrita e leitura. Sabemos que crianças imersas em eventos de letramento desde cedo, como, por exemplo, submetidas à

⁸ Acreditamos que a motivação venha também da prática de escuta/leitura por parte das crianças. As crianças liam apenas 30 minutos por semana e não percebemos a contação de histórias por parte da professora. Pouco se lia e não se produzia textos de fato.

escuta de histórias lidas para elas, tendem a descobrir o valor da escrita, seus usos e funções. É fato que crianças oriundas de entornos altamente escolarizados tendem a brincar fazendo também uso da leitura e escrita, tornando os portadores de textos objetos de divertimento. A entrada ao mundo letrado é quase que natural, facilitando, portanto, a aprendizagem formal da leitura. Além disso, falam a variedade considerada de prestígio e possuem amplo acesso aos bens culturais (BERBERIAN, ANGELIS e MASSI, 2006).

A professora, distante dos conhecimentos teóricos necessários a um alfabetizador, parece compactuar com uma famigerada situação, a de desuso da linguagem, uma vez que não atinge os objetivos esperados para com seus alunos, pois não os insere em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a adoção de uma teoria faria com que as crianças como um todo se apropriassem do sistema de escrita e, dessa forma, as atividades poderiam ser acompanhadas, se não por todos, pela maioria das crianças, e a prática seria eficiente.

A segunda atividade proposta (pinte da mesma cor as bolinhas que formam o nome de cada desenho e escreva-o [o nome do desenho]), por seu turno, também atingiu apenas algumas crianças, que, com o olhar distante ou à procura da resposta no texto do colega, insistiam em uma atividade que em nada contribuiria para o avanço na aprendizagem da leitura e escrita, como aconteceu nos dias que se sucederam.

Em outro dia de observação, a professora trouxe um texto para que os alunos lessem referente ao tema até então abordado. “AS FESTAS JUNINAS” era o título do texto, que por sinal estava escrito em caixa alta. Aliás, a professora só trabalhava com material escrito em caixa alta, por acreditar ser mais fácil para a aprendizagem; um erro, segundo Scliar-Cabral. A autora acredita que devem ser apresentadas, desde o início, material escrito em diferentes tipos de letras, para que depois não haja uma ruptura e dificuldades ainda maiores por parte da criança quando na apresentação das demais fontes, além disso, os textos que circulam socialmente são apresentados em letra de imprensa. Assim, privar a criança da aprendizagem das diferentes formas, é limitar o acesso aos distintos textos presentes na sociedade. Não só o título, mas o texto todo estava em caixa alta. A professora solicitou aos alunos que lessem o texto, enquanto ela se ocupava de outra atividade, ficando alheia aos que efetivamente sequer conseguiam decodificar

uma palavra. Ainda, sugeriu que tentassem reconhecer o gênero: história⁹, poesia ou notícia? E foi impactante observar ela dizendo aos alunos que o texto se tratava de uma notícia, mostrando total desconhecimento também em relação aos gêneros do discurso. Ainda, tal fato comprova que a professora era uma pessoa com práticas restritas de leitura. Pensamos que professores pouco leitores dificilmente conseguem desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.

Interessante comentar que em momento algum observamos a preocupação em conduzir os não alfabetizados à descoberta dos grafemas. Ao contrário, as atividades de leitura, ditados e formação de frases visavam apenas os já conhecedores do sistema alfabético. Talvez por já terem sido encaminhados ao CAP (Classe de Apoio Pedagógico), a professora se desresponsabilizou pela aprendizagem dos alunos não alfabetizados. A ênfase dada por ela era quase que completa nas formações silábicas, escrita de palavras e frases. Assim, foram com todas as atividades que observamos durante os dias em que presenciamos a conduta pedagógica. Postura essa que pouco contribuiu para que as crianças superassem os obstáculos naturais à aprendizagem da escrita, como a dificuldade inerente ao alfabetizando em desmembrar a sílaba.

Vale comentar que, em detrimento dos problemas apontados, decorrentes da falta de uma concepção epistemológica de apoio, observamos uma postura de acolhimento e afetividade por parte da professora, fato importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso pode ser constatado pelo próprio comportamento de respeito dos alunos para com a professora e a tranquilidade do ambiente de aula. Além disso, ainda em defesa da professora, acreditamos não ser ela a real “culpada” pela não aderência a uma teoria de âncora à sua prática; pensamos ser ela tão vítima do “sistema” quanto seus alunos. Vítima de políticas públicas que pouco fazem para promover o aprimoramento dos profissionais do ensino. Ainda, a conduta de professores despreparados, aliada a crianças distantes ao processo de aprendizagem, aponta para o sistema educacional brasileiro, para a função da escola como formadora de cidadãos e, mais ainda, remete a tantos outros lugares que devendo ser de inclusão, mostram-se como sendo de exclusão. O professor bem formado deveria, no mínimo, ter consciência sobre os princípios subjacentes aos sistemas alfabéticos (SCLiar-CABRAL, 1998). Esse conhecimento faria dele um bom

⁹ Como sabemos “história” não é um gênero do discurso. A professora provavelmente estava se referindo ao gênero conto.

alfabetizador. Um aluno adequadamente alfabetizado estaria pronto para adentrar de fato em um mundo letrado, pois seria capaz de bem compreender os textos em circulação, e, com o avanço do hábito da leitura, teria ampliada a possibilidade de posicionamentos mais reflexivos e críticos, ou melhor, o aprendiz estaria preparado para exercer a sua cidadania, plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tratamos do processo de aprendizagem da leitura e escrita sob o escopo epistemológico das neurociências. Apresentamos as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos em processo de alfabetização e demos, amparados em Scliar-Cabral, algumas alternativas para facilitar tais obstáculos. Analisamos um processo pedagógico realizado com uma turma de segundo ano do ensino fundamental contrastando os achados com a perspectiva teórica por nós assumida. Ao constatarmos que a professora é adepta de uma prática empirista, desarticulada de qualquer pressuposto teórico, verificamos que as consequências podem ser sérias uma vez que a postura pedagógica em questão pouco conduz os aprendizes a avanços na área da apropriação da leitura e escrita. A conduta pedagógica posta em análise faz com que metade dos alunos tenha dificuldades de aprendizagem, corroborando com as estatísticas de que o ensino no Brasil é de tão baixa qualidade que os estudantes brasileiros estão entre os últimos colocados em avaliações nacionais e internacionais de competências em leitura.

REFERÊNCIAS

- BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS; MASSI, G. *Letramento: referências em educação e saúde*. São Paulo, Plexus, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nois chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2006.
- CÂMARA Jr., M. *A estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DAEHENE, S. *Les neurones de La lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- MERCIER, Ph.; FOURNIER, H. D.; JACOB, B. Anatomie fonctionnelle des lobes frontaux. In: Van der LINDEN, M.; SERON, X.; Le GALL, D.; ANDRES, P. (Orgs.) *Neuropsychologie des lobes frontal.* Marselha: Solal, 1999, p.13-31.
- PIAGET, J. *A construção real da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais de leitura e escrita*. Revista Intercâmbio, volume XX:113-124. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009a.
- _____. *Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados*. Revista Signo, volume 34:02-14. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009b.

_____. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, L.; GÖRSKI, E. (Org.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica em língua materna*. Florianópolis. Insular., 1998, p.17-39.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, número 25, p. 5-17, 2004.

TARKIAINEN, A.; CORNELISSEN, P. L.; SALMELINR. *Dynamic of visual feature analysis and object level processing in face versus letter-string perception*. Brain, 125 (Pt 5), p.1125-1136, 2002.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.