

ALEX ANDRADE
MESQUITA

ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO E SUA
RELAÇÃO COM A
PSICOLOGIA



HOME
EDITORA

Alex Andrade Mesquita

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA

1ª Edição

Belém-PA
Home Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora

© 2023 Texto
by Autor

Todos os direitos reservados

Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

www.homeeditora.com

contato@homeeditora.com

9198473-5110

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e capa

Autor

Revisão de texto

Autor

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Laiane Borges

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

M582a

Mesquita, Alex Andrade

Alfabetização e letramento e sua relação com a psicologia / Alex Andrade
Mesquita. – Belém: Home, 2023.

Livro em PDF

ISBN: 978-65-85712-12-5

DOI: 10.46898/home.2144a77d-977b-4530-ba00-bb0ded02f6d3

1. Psicologia educacional. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Mesquita, Alex
Andrade. II. Título.

CDD 370.15

Índice para catálogo sistemático

I. Psicologia educacional



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof^a. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof^a. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora

SÚMÁRIO

PREFÁCIO	02
1 INTRODUÇÃO	04
2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA	09
2.1 Métodos Sintéticos e Analíticos	09
2.2 Método Fônico	11
2.3 Whole Language	15
2.4 Método Construtivista	17
2.5 Método Histórico-Cultural	22
2.6 Método Paulo Freire	25
2.7 Método Behaviorista	26
3 CONCLUSÃO	37
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

PREFÁCIO

Esta obra foi escrita pelo professor Dr. Alex Andrade Mesquita do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão e do Programa em Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão que se dedica à pesquisa nas áreas de Psicologia da Educação e Psicologia Organizacional e do Trabalho, dentro do referencial teórico da Análise do Comportamento.

O autor apresenta como a psicologia pode contribuir para a alfabetização e letramento de crianças, apresentando de forma ampla as principais teorias e métodos delas derivados. Existe muita divergência sobre como alfabetizar, não existe método universalmente eficaz, algumas pessoas podem aprender mais por um método e outras por outro método, contudo muitas vezes o debate é apenas de cunho político e não metodológico. Apesar da importância do debate político na educação, também é necessário a utilização da ciência para responder as questões da aprendizagem. Neste sentido o livro pode colaborar fornecendo subsídios para tal.

No Capítulo 1 são apresentados alguns conceitos de alfabetização e letramento e seu histórico. No capítulo 2 são apresentados os principais métodos e teorias para alfabetização, com início nos métodos sintéticos e analíticos que têm pouca influência da psicologia, passando ao método

fônico que tem sido objeto de estudo da psicologia cognitiva, seguido pela *whole language* e o método Paulo Freire que enfatizam a construção de sentido por parte do leitor para um processo eficaz de aprendizagem. Alguns métodos foram desenvolvidos a partir de teorias da psicologia como construtivismo de Jean Piaget com foco na estrutura de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o sócio construtivismo de Vygotsky que enfatiza a origem social do psiquismo humano e o behaviorismo de Skinner que apresenta a aprendizagem como uma interação entre o meio ambiente e o organismo. O capítulo final apresenta uma síntese e conclusão dos métodos de ensino mais eficazes.

A leitura do texto promoverá um alargamento do conhecimento sobre a influência da psicologia na educação, apresentando uma visão do campo e esclarecendo dúvidas e preconceitos sobre as teorias psicológicas. O leitor pode se surpreender com o pragmatismo apresentado no livro, pois a partir do mesmo pode ser possível ao professor fazer aplicações em sala de aula melhorando a qualidade da educação.

DR. ALEX ANDRADE MESQUITA

1 INTRODUÇÃO

No Brasil existem cerca de 18 milhões de analfabetos, com mais de 10 anos, aproximadamente 9% da população não sabem ler e escrever. Em algumas regiões como no Nordeste a situação ainda é bem pior onde a taxa de analfabetismo é de cerca de 17,6% (INSTITUTO BRAISLEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2017). Os números podem aumentar caso se considere o analfabetismo funcional, neste caso estima-se que 27% da população brasileira seja composta por analfabetos funcionais (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012).

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado da escrita alfabético-ortográfica, uma tecnologia de representação da linguagem humana. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005).

Alfabetizar se refere à ação de ensinar a uma pessoa ler e escrever, um processo semelhante a decifrar um código. Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons

correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra (CARDOSO-MARTINS *et al.*, 2007). Porém, este conceito de alfabetização como processo de decodificação tem sido questionado. Apenas decodificar não garante que alguém seja capaz ler fluentemente. Para ler diferentes gêneros linguísticos é preciso conhecer a linguagem em que os mesmos estão escritos e não apenas as letras, as sílabas e as palavras. Quando o indivíduo sabe apenas codificar (escrever) e decodificar (ler) o texto, mas não consegue fazer o uso da leitura em diferentes contextos sociais tem-se um analfabeto funcional (SANTOS; MENDONÇA, 2007; SOARES; BATISTA, 2005). Por exemplo, uma pessoa pode ler palavras isoladamente ou mesmo uma frase, mas não conseguir compreender uma matéria de jornal, uma poesia ou manual de instrução de uma máquina.

A partir da compreensão do analfabetismo funcional o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento, o termo é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido no mundo da cultura escrita, bem como o resultado da ação de usar essas

habilidades em práticas sociais, (SOARES, 2003, 2004; SOARES & BATISTA, 2005).

O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Uma pessoa pode ser analfabeta e ser letrada ou o oposto, ser alfabetizado, mas não letrado. No primeiro caso o indivíduo não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita pedindo para outros escreverem para ele, não lê, mas pede para outros lerem para ele, conta histórias, recita poesias, conhece as funções da escrita, e usa-a lançando mão do alfabetizado. No segundo caso a pessoa sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido e tem dificuldades para escrever (SOARES, 2003; SOARES; BATISTA, 2005; SOARES, 2009).

Até o século XVII as pessoas aprendiam a ler informalmente em casa, com parentes, vizinhos, em situações cotidianas. Com manuais criados nas escolas o ensino foi desvinculado da vida real, se tornando artificial e controlado para as pessoas aprenderem o que a elite queria que aprendessem. Letrar seria um resgate desta aprendizagem contextualizada com a realidade (SANTOS; MENDONÇA, 2007).

No Brasil foram os Jesuítas os primeiros a alfabetizar as populações indígenas. Os padres da Companhia de Jesus a partir de 1549 criaram as “escolas de ler, escrever e contar”, visando à catequização e instrução. No ano de 1827 foi instituída a criação da escola pública no país, cuja metodologia era sintética: alfabética, silábica e fônica. A partir de 1870 as técnicas analíticas de ensino de leitura começaram a ganhar espaço, como, por exemplo: a palavrção. Alguns estados preferiam as táticas sintéticas, outros as analíticas, e às vezes um misto de ambas. Já nas décadas de 1970 e 1980 a *whole language*, o construtivismo e um pouco depois o socioconstrutivismo foram incorporados ao repertório de estratégias de ensino de leitura e escrita (MORTATTI, 2004, 2008). Na alfabetização de adultos o método Paulo Freire também se destacou. Tais momentos históricos mostram apenas o predomínio de um tipo de ensino, não excluindo os demais que até hoje são utilizados.

Na prática observa-se que os professores utilizam uma mescla de técnicas e estratégias, Peles (2004) entrevistou 75 professores de ensino fundamental acerca de qual tipo de método de alfabetização utilizavam, o mais citado com 37,5% foi o “método próprio” seguido por “método misto” com 16,1% e global com 16,1%. Leonardo e Silva (2013) entrevistaram professores de ensino fundamental e observaram que na prática estes utilizam uma combinação de vários métodos. Neste estudo os resultados

mostraram: construtivismo combinado com a pedagogia tradicional (44,4%), construtivismo (22,2%), construtivismo combinado com outros métodos como: fônico e silábico (11,2%). A maioria dos professores ainda afirmou não ter nenhuma teoria de sua preferência.

Apesar de diversos autores alardearem propostas educacionais inovadoras especialmente nos últimos 30 anos, uma análise de três cartilhas de alfabetização, publicadas em Portugal e no Brasil entre 1496 e 1896 verificaram que as mesmas mantinham muitas semelhanças metodológicas com livro didático construtivista publicado em 2010 utilizado em escolas gaúchas. (TRINDADE; MELLO; SILVA, 2015).

2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA

2.1 Métodos Sintéticos e Analíticos

O grupo dos métodos sintéticos partem das subunidades da língua, as relacionando às correspondências fonográficas, de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases, sentenças e textos, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro. Primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita (FONTES; BENEVIDES, 2013; MORAES, ALBUQUERQUE; LEAL, 2005). Este grupo compreende os seguintes métodos: 1) alfabético ou de soletração: o nome das letras é associado à respectiva representação gráfica (escrita), todas as letras são aprendidas primeiro, decorando-se o alfabeto e depois se passando para as sílabas e palavras, por exemplo: “b”, “o”, “bo”, “l”, “a”, “la”, “bola”. No método silábico se aprendem às vogais primeiro e depois às famílias silábicas, consoante e vogal, por exemplo: “ba-be-bi-bo-bu”, “fa-fe-fi-fo-fu”. Sempre das sílabas mais simples para as mais difíceis.

Posteriormente se apresentam as palavras a partir de combinações entre sílabas já estudadas e depois frases e textos (FRADE, 2007; MENDONÇA, 2011). O método fônico apesar de estar no grupo dos sintéticos será apresentado em uma sessão à frente por ter sido revitalizado pela psicologia cognitiva nos últimos anos.

Os métodos analíticos partem de unidades linguísticas maiores como: textos, sentenças, frases, palavras para depois decompô-las em sílabas e letras. O reconhecimento global é tido como estratégia inicial (FRADE, 2007). Fazem parte deste grupo os seguintes métodos: 1) palavração - surgiu no século XVII, consiste em apresentar à criança palavras-chave a fim de que, através de treinos de visualização, sejam memorizadas. A palavra estaria ligada a uma unidade de pensamento, o que poderia facilitar a aprendizagem. Posteriormente, novas palavras com combinações diferentes das sílabas são apresentadas, que serão decompostas em sílabas e letras e recompostas para leitura de textos (BARBOSA, 1990; FONTES; BENEVIDES, 2013). Por exemplo, a palavra “casada”, possibilita a criação das palavras: “casa”, “asa” e “cada”. 2) Sentenciação - Uma frase é apresentada para ser memorizada globalmente, depois ocorre a decomposição em palavras, sílabas e letras. 3) Global - neste caso é apresentado um texto, que pode ser repetido várias vezes, para ser reconhecido como uma unidade global que tem sentido, depois o mesmo é

desmembrado frases, palavras, sílabas e letras (CARVALHO, 2005; FRADE 2007).

Críticas a todos estes métodos surgiram, pois não previam um envolvimento ativo do aprendiz nas atividades e não havia a preocupação em atribuir significado às mesmas, visto que as letras, palavras, frases ou pequenos textos trabalhados eram descontextualizados da realidade do aluno e não havia preocupação em formar leitores. Os mesmos também não tinham nenhuma teoria psicológica que os embasasse, desta forma não levavam em conta como o aluno aprende e o processo de desenvolvimento humano (MORTATTI, 2008).

2.2 Método Fônico

Novas alternativas ao método da soletração começaram a ser pensadas, acredita-se que o método fônico teve suas origens na Alemanha com Valentin Ickelsamer e na França com Pascal e Vallange no início do século XVI (MENDONÇA, 2011). O mesmo chegou ao Brasil no século XIX (MORTATTI, 2006). A atenção do aprendiz é direcionada para a dimensão sonora da língua, habilitando-o a decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras novas. Inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como

um fonema que, unindo a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras. A ordem vai dos fonemas mais fáceis para os mais difíceis. Os sons e não o nome das letras são usados para fazer a síntese e propiciar a leitura. Para ler é preciso: compreender o princípio alfabético; aprender as correspondências entre grafemas e fonemas; segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas, segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas e usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; CARDOSO-MARTINS *et al.*, 2007; FONTES; BENEVIDES, 2013; NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000).

Estudos mais recentes têm direcionado sua atenção para consciência fonológica que consiste na capacidade para focalizar os sons da fala. O método fônico de alfabetização promove o desenvolvimento de consciência fonológica que consiste em adquirir habilidades para discriminar e manipular os segmentos da fala, sejam palavras, sílabas ou fonemas. Objetiva desenvolver as habilidades metafonológicas, isto é, à segmentação e à manipulação intencionais de segmentos da fala, ensinando os alunos a atentar aos fonemas e manipulá-los em sílabas e palavras faladas e também ensinar correspondências grafo-fonêmicas de modo a levar a criança a adquirir a leitura e escrita competentes (CAPOVILLA; CAPOVILA, 2004;

MEI, 2007; SEBRA; DIAS, 2011). Neste método a alfabetização inicialmente não deve focar na compreensão, mas na decodificação, sendo este o maior preditor de vocabulário e compreensão nos estágios posteriores da leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Nos últimos anos a instrução fônica foi bastante estudada pela psicologia cognitiva e pela psicolinguística, resultando na produção de grande número de pesquisas experimentais e de teorias explicativas. Tal método seria o recomendado na maioria dos países desenvolvidos (CARDOSO-MARTINS *et al*, 2007). Uma meta-análise conduzida pelo governo americano a partir de 52 estudos sobre ensino de leitura identificou efeito moderado da instrução fônica sobre a leitura e a soletração (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000).

O modelo de Leitura de Dupla Rota diz que a leitura em voz alta de um sistema de escrita alfabético pode ocorrer, pelo menos, de duas maneiras: a rota fonológica, um processo envolvendo mediação fonológica, e a rota lexical por meio de um processo visual direto utilizando o processo de conversão grafema-fonema. A primeira envolve a procura de pronúncias para palavras não-familiares e pseudopalavras. A segunda geralmente utilizada por leitores adultos, na qual representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado

pela apresentação visual de uma palavra. Isto é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico, que é o depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares, provendo a articulação da palavra (ELLIS, 1995; SALLES; PARENTE, 2002).

Três estágios básicos para a aquisição da leitura foram propostos: 1) logográfico: no qual o aprendiz trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictórica e visual do referente; 2) alfabético: com o desenvolvimento da rota fonológica a criança aprende a fazer decodificação grafo fonêmica e 3) ortográfico: com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência (CUNHA; CAPELLINI, 2010; FRITH, 1985).

Autores do método fônico costumam criticar com veemência defensores da *whole language* e do construtivismo (eg. CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2001). Porém, as críticas deste grupo ao método fônico também são fortes. Algumas delas são: O artificialismo do mesmo que se foca na codificação e decodificação, a pouca preocupação em formar leitores e a desmotivação que gera nos aprendizes em razão da repetição e do afastamento de suas realidades pessoais (MORTATTI, 2008). Mendonça (2011) diz que o método fônico já foi repellido no passado e apresenta problemas linguísticos como:

“A menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico, isolados, os fonemas consonantais são impronunciáveis, pois sempre que se tentar pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará presente e se dirá /be/. O método fônico, para tentar dissimular essa dificuldade, ignora a vogal nasal /ã/ e, na tentativa de desenvolver o que denomina “consciência fonológica”, faz o aluno pronunciar a sílaba /bã/ para o fonema /b/. Como demonstrado, no método fônico parece que se trabalha o fonema, mas na verdade parte da sílaba nasalizada e não do fonema para desenvolver a correspondência grafema/fonema consonantais” (p.26).

Porém, Cardoso-Martins *et al.* (2007) afirmam que enfoques mais atualizados dessa concepção não requerem que o ensino das correspondências seja baseado exclusivamente em unidades sub-lexicais sem sentido.

2.3 Whole Language

Pode se considerar que esta abordagem foi uma evolução dos métodos analíticos. A *Whole Language*, às vezes chamada de “Linguagem Integral”, “Método Global” apresenta como tese que toda a linguagem se “entrelaça”, é integral, separando-se, assim, do modelo de instrução de habilidades

específicas isoladas. Enfatiza o uso de estratégias ensinadas em contextos significativos. As situações autênticas de alfabetização têm de se converter no foco da atividade diária da escola, como assinar um papel, ler e escrever receitas e cardápios, prescrições médicas, jornais, registrar experiências e experimentos, fazer excursões em centros comerciais para registrar o que as pessoas leem, falar sobre as várias experiências de leitura e escrita nas quais as crianças e os pais se envolvem em casa e na comunidade (GOODMAN, 1989; CASTEDO; TORRES, 2011).

Trata-se de uma metodologia “top-down” que enfatiza a construção de sentido por parte do leitor. Goodman (1967) principal autor da área afirma que a linguagem é fruto de um processo social, não é inata e nem aprendida por imitação. Sua teoria se relaciona com a epistemologia holística, sendo influenciada pela psicolinguística de Chomsky. Para Goodman a capacidade de linguagem se desenvolve naturalmente como consequência de experiências com a linguagem, desta forma afirma que a alfabetização deve ser realizada da mesma forma, não como uma decodificação como no método fônico.

Para Goodman (1967) a linguagem é um tipo de jogo de adivinhação para o iniciante. É mais importante a compreensão total do texto, mesmo que algumas palavras não sejam entendidas, do que a leitura mecânica de palavras.

Segundo esta abordagem a leitura é compreendida como atribuição de sentido e interação entre o leitor e texto. A aprendizagem da mesma deve ocorrer a partir de unidades maiores que sejam significativas para a criança. As crianças devem ser estimuladas a adivinhar o que está escrito a partir de pistas contextuais (SEBRA; DIAS, 2011). A segmentação da linguagem em partes como as sílabas, letras e fonemas aparece no contexto de práticas de leitura e escrita.

Uma pesquisa comparou turmas utilizando diferentes métodos de leitura, uma com *whole language* e outra com instrução fônica. Foram avaliados em leitura e soletração alunos da segunda, quarta e sexta séries. Na segunda série os alunos da condição fônica obtiveram escores maiores nos testes de leitura, já na quarta e sexta série os alunos da abordagem *whole language* foram um pouco superiores. Apontando a necessidade de medidas de longo prazo nas pesquisas sobre leitura (LEYBAERT; CONTENT, 1995).

2.4 Construtivismo

Este movimento foi influenciado pela *whole language*, mas segundo Castedo e Torres (2011) não é lícito igualá-los, pois o construtivismo foi além tanto no campo psicolinguístico quanto didático.

Piaget foi o principal expoente do construtivismo, sua teoria apresenta duas principais vertentes, a explicação do desenvolvimento cognitivo e o estudo dos processos que o indivíduo utiliza para conhecer a realidade: a epistemologia genética. O autor procurou apontar os elementos comuns da espécie humana no que se refere ao processo evolutivo da inteligência (RIES, 2007).

Duas invariantes funcionais fruto da hereditariedade são propostas para explicar a inteligência: a organização e a adaptação. A primeira se refere a um sistema de relações entre elementos e objetiva a conservação da unidade biológica ao longo da vida. A segunda conta com os dois processos inseparáveis: a assimilação que se trata de uma interpretação da realidade exterior, implicando em incorporar situações novas às antigas. E a acomodação que seria a transformação que a experiência existente sofre para incorporar o assimilado (RIES, 2007).

A fonte do conhecimento é a ação, as ações se coordenam formando esquemas que formam estruturas cognitivas que passam de instintivas a operacionais no pensamento adulto. Tais estruturas originais passam por estágios de desenvolvimento e são construídas a partir da interação entre o indivíduo e o meio. Os estágios são: sensório-motor (0-2 anos) - caracterizados por ações reflexas, e indiferenciação entre o “eu” e o “mundo”; pré-operatório (2 a 7 anos) - início do desenvolvimento do

simbolismo, isto é, de fazer uma coisa representar algo diferente e que não está presente, tal estágio é marcado também pelo egocentrismo; operatório concreto (7 a 11 anos) - início do pensamento lógico e redução do egocentrismo, a criança é capaz de identificar que os outros têm sentimentos e pensamentos diferentes dos seus e passa a entender as regras, a fazer negação, conservação de número, seriações, inclusão de classe e classificações de objetos em diversas dimensões; operatório-formal (11 a 15 anos) - o adolescente já é capaz de construir hipóteses contrárias aos fatos, considerar problemas hipotéticos e abstratos, examinar muitos aspectos de um problema simultaneamente e considerar suas próprias crenças (RIES, 2007).

Emília Ferreiro aluna de Piaget desenvolveu uma teoria sobre a “psicogênese da língua escrita” na qual rompe com a concepção de língua escrita como código, e a caracteriza como um sistema de representação. E na aprendizagem desse sistema, identificou que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que se iniciam com a escrita pré-silábica, na qual o aprendiz escreve com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere; passando a escrita silábica, na qual ocorre vinculação do discurso oral com o texto escrito. Nesta fase o aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, mas acredita que basta grafar uma

letra para se poder pronunciar uma sílaba oral; posteriormente a atinge a fase silábica-alfabética, na qual ocorre a coexistência de duas formas de corresponder sons e grafias: fonemas para algumas partes das palavras e sílabas para as outras; e por fim a alfabética, neste estágio o aprendiz analisa na palavra vogais e consoantes, acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons (DEL CIOPPO, 2000; MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita desloca o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2000a, 2004). Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria (SOARES, 2004).

É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que a aprendizagem de unidades silábicas e fônicas ocorre, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais” (SANTOS; MENDONÇA, 2007).

A perspectiva do letramento está frequentemente associada ao construtivismo, e para realizar o mesmo é preciso restituir a língua escrita seu caráter de objeto social; todos devem interpretar e produzir textos, cada qual no seu nível, deve-se estimular a criança a ler e escrever diferentes gêneros textuais e não deve ocorrer correção gráfica sem correção ortográfica (DUARTE; ROSSI; RODRIGUES, 2008).

Um professor para ensinar a leitura nesta perspectiva deve ser um mediador do conhecimento. Antes da leitura do texto fornecer dicas sobre o contexto em que o mesmo foi escrito, relacionar as experiências de vida das crianças com o conteúdo, fazer perguntas sobre o mesmo para estimular os esquemas cognitivos, ler o título do texto, o autor, dizer quem ele é, dizer a editora. No momento da leitura deve apontar as ilustrações, ler com emoção, e encorajar as crianças a fazerem hipóteses sobre o que está escrito e convidá-las a completar ou repetir o que foi lido. Depois da leitura o professor deve promover interações entre o conteúdo do texto e experiências pessoais, fazer conexões com outros livros familiares e exercícios sobre ortografia e gramática (UNESCO, 2004).

Defensores do método fônico atribuem o fracasso da educação brasileira dos últimos 30 anos ao construtivismo e afirmam que as crianças chegam ao final do primeiro ciclo sem aprender a ler e escrever. O que é retratado nos péssimos índices de leitura e escrita nas avaliações nacionais e

internacionais (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; CARDOSO-MARTINS *et al.*, 2007).

2.5 Método Histórico-Cultural

Vygotsky e seus seguidores desejavam explicar o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano tendo como referencial o materialismo dialético. A humanização da criança é externa a ela, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer. Os processos psicológicos complexos como, por exemplo: pensar em objetos ausentes, imaginar eventos, planejar ações futuras não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos ou de potencialidades inatas. A aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001; MELLO, 1999; OLIVEIRA, 2010).

A relação entre o indivíduo e o mundo é mediada por instrumentos e signos criados pelo próprio homem. Os primeiros são os objetos do mundo físico, que medeiam à ação e transformação do homem sobre a natureza, uma faca corta a carne melhor do que poderia ser feito com a mão. Os signos podem ser considerados instrumentos psicológicos, pois medeiam o próprio pensamento, assim pedras poderiam representar o número de animais em um

rebanho, sendo signos externos. A linguagem se constitui como o signo fundamental, pois ela tem o poder de representar simbolicamente objetos e eventos. Com a passagem do tempo os signos externos foram se internalizando, formando estruturas simbólicas complexas e articuladas (LIMA, 2007).

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens. As funções psíquicas humanas, como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, o cálculo, são internalizadas, não se desenvolvem sozinhas e precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas que são suas mediadoras (MELLO; LUGLE 2014). Pensamento e linguagem se desenvolvem por trajetórias diferentes até certo ponto, no qual se unem, e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, permitindo a comunicação. Neste momento a espécie humana deixa de ser biológica e se torna histórico-cultural (OLIVEIRA, 2010). Leonardo e Silva (2013, p.311) afirmam que nesta perspectiva “desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento”.

O desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, resultado da aprendizagem, as características inatas são essenciais, mas não suficientes para gerar desenvolvimento. Desta forma, as avaliações costumeiramente feitas que avaliam o nível de desenvolvimento

real, isto é, o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança são incompletas. O importante é avaliar a zona de desenvolvimento proximal, que é aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente (MELLO, 2014).

O professor deve assumir uma postura de mediador entre o conhecimento e a cultura já produzidos e possibilitar um nível de desenvolvimento que não aconteceria independentemente da aprendizagem. O processo de aprendizagem é sempre colaborativo, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende. Também é ativo, para se apropriar de um objeto, é preciso que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado (MELLO, 1999, 2014).

É necessário que as atividades propostas façam sentido para criança, o que poucas vezes ocorre com as cartilhas de alfabetização e que não utilizam a leitura e a escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas (MELLO, 2014). A escolha daquilo que será proposto às crianças é elemento essencial nesse processo: conhecer a prática social na qual a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção, ao mesmo tempo em que descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo com base no conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo (MELLO, 1999).

O construtivismo e a teoria histórico cultural com frequência têm sido utilizados conjuntamente no letramento, denominado de socioconstrutivismo. Porém, autores afirmam que há inconsistências teóricas nesta proposição. Piaget diz que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e é condição para que esta aconteça. As relações do indivíduo com a cultura são importantes, mas não essenciais, uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento humano garantido pela carga biológica. Na teoria histórico-cultural o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá (MELLO, 2014).

2.6 Método Paulo Freire

Segundo Monteiro (2010) o trabalho de Paulo Freire provocou um alargamento das questões sobre o ensino da leitura e escrita, mostrando que a alfabetização se compromete com “a leitura do mundo”, não apenas com a aquisição do código escrito.

O método Paulo Freire pretende aumentar o engajamento político e a crítica social nos aprendizes e é dirigido principalmente a alfabetização de adultos. É dividido nas seguintes etapas: 1) levantamento do universo vocabular dos alunos: busca-se identificar os vocábulos mais carregados de

sentido existencial e os falares típicos do povo; 2) seleção de palavras geradoras para alfabetização: tais palavras são identificadas a partir dos seguintes critérios: a) riqueza fonética, b) dificuldades fonéticas, complexidade menor para maior, e c) aspecto pragmático das palavras, devem representar a realidade social, cultural, política e regional dos aprendizes; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar: geração de situações problema para debate; 4) elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5) decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores, por exemplo, se a palavra geradora é “faca”, ensinar o “fa-fe-fi-fo-fu” (MONTEIRO, 2010; SCOCUGLIA, 1999).

2.7 Behaviorismo

O indivíduo modifica o ambiente e é modificado por ele (Skinner, 1953). A determinação do comportamento é interacional e histórica, e depende da história filogenética, ontogenética e cultural do indivíduo (TODOROV; HANNA, 2010).

Na aprendizagem operante as consequências das ações são os determinantes do comportamento. Estas podem ser múltiplas e ocorrerem em momentos passados imediatos ou distantes. As consequências que aumentam

a frequência do comportamento são chamadas de reforçadoras, as que reduzem de punitivas, quando adicionadas são chamadas de positivas quando retiradas de negativas. O ambiente anterior ao comportamento fornece o contexto para o mesmo, podendo ser um estímulo discriminativo ou uma operação motivacional. No primeiro caso, o estímulo ou estímulos funcionam como sinalizadores para a ocorrência do comportamento. No segundo há evocação do comportamento e alteração da função reforçadora, como por exemplo: “privação e saciação”, privação de água por muito tempo aumenta o valor reforçador da água e a saciação diminui (SKINNER, 1953).

Skinner (1975) desenvolveu a instrução programada e Keller (1968) o sistema personalizado de ensino com propostas para aumentar a eficiência no ambiente educacional e torna-lo menos aversivo, baseado nos princípios da aprendizagem operante. Segundo os autores no ensino tradicional o professor passa a matéria, alguns alunos aprendem, outros aprendem pouco e outros não aprendem. Os que não aprendem são culpabilizados por isto, reprovados e no outro ano são expostos ao mesmo método de ensino ou aprovados sem aprender. As consequências da aprendizagem são muito atrasadas, por exemplo, o aluno vê um conteúdo em abril, faz uma prova em maio e recebe a nota em junho. Desta forma, o ensino e a escola se tornam aversivos aos estudantes. Na instrução programada o aluno aprende no seu ritmo, pois o ensino é individualizado, a didática usa passos graduais, e é

adaptada a cada estudante, reduzindo os erros ao mínimo, tornado o ensino agradável e reforçador. Os objetivos do estudo são definidos em termos comportamentais claros, podendo-se avaliar adequadamente o aluno. A consequência é imediata, logo após a atividade proposta ocorre o *feedback* o que aumenta a motivação do aluno para o estudo.

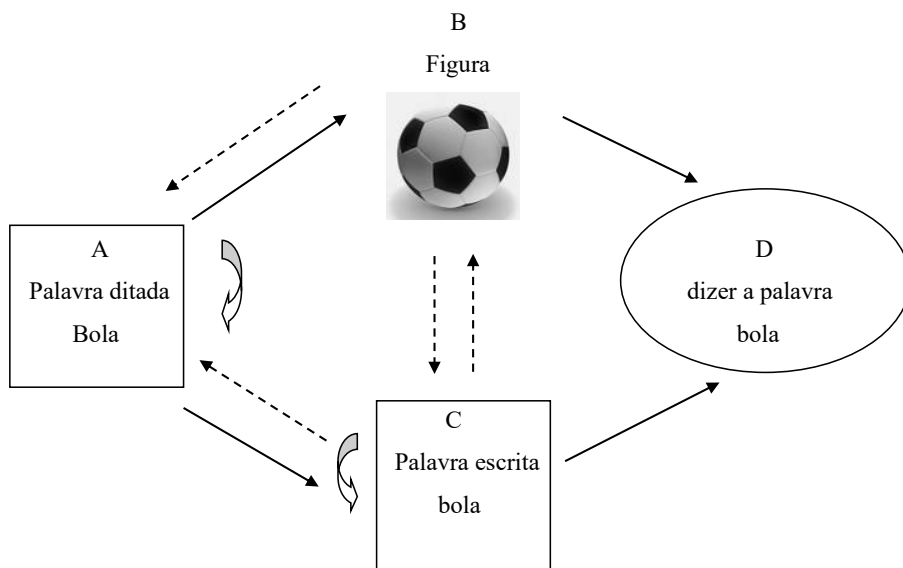
Novas teorias pós-skinnerianas sobre “linguagem” e “cognição” surgiram, as mais destacadas são: a da equivalência de estímulos e a teorias dos quadros relacionais (SIDMAN, 1971; HAYES, 1991). Ambas tratam do surgimento de comportamento novo, sem reforço direto e surgem através do processo de discriminação condicional, situação na qual um estímulo que antecede o estímulo discriminativo fornecesse o contexto para o mesmo. Tratando-se de uma contingência de quatro termos. Novos métodos de ensino surgiram a partir destas teorias, em especial a da equivalência de estímulos que ampliou o campo de ensino de leitura.

Para que ocorra equivalência, três propriedades relacionais devem ser observadas após a realização de ensino de relações condicionais, por exemplo: entre palavra ditada (A), figura (B) e palavra escrita (C). A propriedade de **reflexividade** é a relação condicional de emparelhar estímulos idênticos, escolher A na presença do estímulo A, B na presença de B e C na presença de C (*e.g.* escolher a palavra escrita bola na presença da palavra escrita bola). A **simetria** consiste em intercambiar os estímulos

modelo e comparação, ou seja, após o ensino da relação condicional AB e AC, observar BA e CA (e.g. após o ensino da relação entre a palavra ditada bola e a palavra escrita bola, observar o oposto, o emparelhamento da palavra escrita bola com a palavra ditada bola). A **transitividade** consiste em ao se ensinar às relações AB e AC, observar a emergência da relação BC sem qualquer ensino direto. Por exemplo, após o ensino entre a palavra ditada “bola” e a figura de uma bola (AB) e entre a palavra ditada “bola” e a palavra escrita “bola” (AC) (chamada de leitura receptiva), emerge a relação na qual por exemplo, diante de uma bola ou uma figura de uma bola a criança aponta para a palavra escrita “bola” (BC). Pode-se observar ainda a relação CB, chamada de simetria da transitividade, isto é, relação entre apontar para palavra bola ou escrever “bola” diante da figura de uma bola, que requer a inversão da condicionalidade entre os estímulos não apresentados em situação de ensino. As modalidades BC e CB podem corresponder a uma forma de “leitura com compreensão”. Quando se observam estas três propriedades relacionais pode-se dizer que os estímulos são equivalentes (SIDMAN; TAILBY, 1982; SIDMAN, 1992, 1994). Quando palavras ditadas, escritas e figuras são utilizadas para avaliar a formação de classes de equivalência é comum à emergência de nomeação de palavra escrita (CD) (sendo D a resposta do indivíduo) isto é, responder oralmente a estímulos

escritos ou leitura oral e também a nomeação de figura (BD), responder oralmente a estímulos pictóricos (Figura 2).

FIGURA 2 - Diagrama das relações ensinadas AB e AC, relações de reflexividade AA, BB, CC, simetria BA, CA, transitividade BC, CB, nomeação CD e nomeação de referente BD. As setas contínuas indicam as relações ensinadas, as tracejadas e as curvadas, as testadas.



FONTE: Os autores, 2020.

Outros comportamentos podem emergir de um ensino adicional como, por exemplo: relações entre letra cursiva e letra de forma, auto ditado, cópia e soletração (DE ROSE, 2005).

Os procedimentos de ensino nesta perspectiva visam também maximizar a leitura combinativa e leitura recombinativa. A primeira se refere

ao responder emergente sob controle de palavras formadas por unidades textuais menores diretamente ensinadas, por exemplo, aprender as sílabas “ca” e “sa” e combiná-las para ler a palavra “casa”. Já a segunda se refere ao responder emergente sob controle de palavras formadas por unidades textuais rearranjadas a partir do ensino de palavras inteiras, neste caso uma pessoa pode aprender a palavra “casa” e “saco” e recombina as letras e sílabas das palavras para ler a palavra “caco” que não foi ensinada diretamente (HANNA, *et al.* (2010); SOUZA, 2013).

Com este planejamento cuidadoso as crianças podem aprender a ler rapidamente, pois as sílabas e palavras a serem ensinadas permitem recombinação e leitura de novas palavras que não foram ensinadas, e passos graduais são seguidos. Por exemplo, em Mesquita (2017) crianças que estavam na segunda série e não liam sílabas e palavras em poucos minutos aprenderam a ler algumas sílabas e palavras.

A maioria dos estudos na área é experimental e de pesquisa básica e têm buscado identificar as variáveis que influenciam a leitura e procedimentos eficazes de ensino. Apesar de um grande número de pesquisas nos país nesta perspectiva, ela tempo pouca penetração no ensino de crianças com desenvolvimento típico, sendo que tais métodos são mais direcionados a crianças com necessidades especiais e principalmente aos autistas, cujo método de ensino mais recomendado é baseado na Análise do

Comportamento, sendo internacionalmente reconhecido o método *Applied Behavior Analysis* (ABA).

Com alguma frequência métodos behavioristas são utilizados no ensino a distância, pois se trata de um tipo de educação individualizada, alguns tutoriais modernos com passo a passo utilizados no ensino de programas de computador evoluíram da instrução programa.

A teoria behaviorista sofre duras críticas de pedagogos e também de autores construtivistas. Estes se referem a esta abordagem como estímulo – resposta, mecanicista e que não considera, os fatores cognitivos e as necessidades dos alunos (CAMPOS ET AL., 2011; SAVIANI, 1999; BARBOSA, 1990). Algumas destas críticas são:

1) dizer que o homem é passivo em relação ao meio e responde ao mesmo de forma automática, que se trata apenas de uma teoria de estímulo-resposta que estaria interessada em princípios gerais deixando de lado a subjetividade e a essência do homem (CAMPOS ET AL., 2011; SAVIANI, 1999). Skinner (1957) em seu livro “Comportamento Verbal” na primeira linha diz: “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e são modificados pelas consequências de suas ações” (p.1), uma visão interacionista, e também histórica, pois o comportamento não é resultado apenas de um estímulo, mas da interação entre a história filogenética, ontogenética e cultural do indivíduo. O mesmo autor publicou oito textos que explicavam a influência

da genética e da evolução sobre o comportamento. Atualmente todas as grandes teorias da psicologia são interacionistas e consideram a influência da genética e da cultura sobre o indivíduo e de como este responde de maneira subjetiva, sendo modificado e modificando o mundo.

2) Que procedimentos de ensino daí derivados tratam o aluno como um ser passivo e desconsideram suas opiniões e sua realidade (UNESCO, 2004). Diferentemente do que é frequentemente dito em livros de educação, esta não o é uma teoria estímulo-resposta, pois sempre há um terceiro elemento que é a “consequência” da resposta. Pode haver ainda vários estímulos discriminativos, e uma resposta, várias respostas para um mesmo estímulo discriminativo e várias consequências para uma mesma resposta. Pense no exemplo de pedir um simples copo com água: a pessoa deve estar privada de água (sede), estar de próxima de um filtro, e ter “intimidade” com o dono da casa. Ao receber a água, uma pergunta acompanha, “com gelo”? Desta forma, se tem uma operação motivacional, (privação), dois estímulos discriminativos (filtro e dono da casa) antes do pedido verbal e duas consequências, uma física (água) e outra verbal (pergunta). Além disto, deve haver uma relação histórica de aprendizagem da língua, para o que falante e ouvinte se entendam, eles devem participar de uma mesma “comunidade verbal” e também uma história de aprendizagem de fazer “pedidos” por parte do pedinte e de atender pedidos por parte do ouvinte que logicamente não

nasceram sabendo disto. No livro “Tecnologia do Ensino”, Skinner (1975) deixa claro que o aluno deve ser ativo em relação ao conteúdo ensinado e o *feedback* e a opinião do aprendiz são essenciais para aprimorar o programa de ensino.

3) Trata-se de um programa de ensino a favor do capitalismo. No que concerne à terceira crítica Skinner (1948/2010) publicou um livro de ficção "Walden II" onde sua sociedade ideal tinha características "socialistas", que inclusive inspirou a criação uma pequena comunidade chamada de “Los Horcones” que sobrevivi até hoje.

4) No Brasil houve um momento na educação entre 1960 e 1970 dominado pela escola tecnicista behaviorista e o mesmo foi superado. Luckesi (2003) diz que a escola behaviorista foi implantada no Brasil no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Seu objetivo era apenas o de formar mão-de-obra qualificada, servindo aos propósitos do capitalismo. Provavelmente nunca houve no Brasil uma única escola totalmente “behaviorista”, menos ainda uma predominância deste pensamento durante um período de tempo. Na década de 1960 havia pouquíssimos behavioristas no país, os primeiros laboratórios surgiram em 1961 na Universidade de São Paulo (USP) e 1963 na Universidade de Brasília (UNB) e as ideias principais

da época eram o: ensino individualizado, uso de máquinas de ensinar, de instrução programada, abolição das séries, respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e reforço imediato à aprendizagem. Se algo dito behavioristas foi implantado no Brasil foi mínimo ou apenas um engodo, na realidade quase nada entrou em prática.

5) Os métodos sintéticos e analíticos de leitura alfabetizam de forma behaviorista (BARBOSA, 1990). Os primeiros métodos sintéticos foram criados na Grécia e Roma Antiga, milhares de anos atrás, o mesmo surgiu em 1913. Mesmo sua forma de ensino em nada houve de behaviorista, onde o princípio número um é o reforço imediato sobre o comportamento.

6) A última crítica diz que as teorias behavioristas de “linguagem” estão em desuso. Milhares de crianças principalmente as de Educação Especial são educadas com base nestas teorias, além disso, outras milhares de pessoas são tratadas com psicoterapias baseadas em teorias sobre comportamento verbal. Existem ainda um grande número de pesquisas experimentais e qualitativas que mostram que as mesmas tem utilidade prática.

Os autores da área dizem que estas críticas eram referentes ao behaviorismo da década de 20 e que a visão estímulo - resposta criticada já foi superada há muito tempo. Já nos primeiros escritos sobre instrução programada as necessidades de cada do aluno são consideradas e que a

cognição e os fatores internos são estudados, mas com uma linguagem técnica que não é compreensível a muitos educadores o que gera preconceito.

4 CONCLUSÃO

Identificaram-se os métodos de ensino mais citados na literatura científica, desde os que possuem pouca ancoragem na psicologia como os analíticos e sintéticos, àqueles que foram revitalizados como: o fônico pela psicologia cognitiva, e os que surgiram dela como: o construtivista, o socioconstrutivista e o behaviorista.

Os dois métodos de alfabetização mais pesquisados no Brasil são: o fônico e o construtivista, mas na prática os professores costumam utilizar uma mescla de métodos tradicionais como a soletração e a silabação com o construtivismo, como verificado nos estudos de Leonardo e Silva (2013) e Peles (2004).

Existem propostas de uso conjunto dos dois métodos: fônico e construtivista como enfatizado, por exemplo por Soares (2004). No entanto autores de ambas as abordagens fazem severas críticas ao outro grupo, por partirem de pressupostos diferentes predominantemente: um sendo sintético e o outro global. Os construtivistas afirmam que o método fônico é semelhante às antigas cartilhas que é artificial e não consideram as situações reais de aprendizagem, já os primeiros afirmam que o fracasso da educação no Brasil dos últimos anos se deve ao construtivismo que não apresenta um modelo de ensino a ser seguido pelo professor, faltando-lhe

operacionalização, desta forma quase qualquer coisa é chamada de construtivista, o que não permite que o aluno assimile o conhecimento.

A disputa entre os métodos fônico e construtivista reflete dois tipos de pesquisa predominantes de cada abordagem: a quantitativa no primeiro caso e a qualitativa no segundo. Sendo duas concepções de ciência distintas também.

No atual momento, além de uma disputa dentro da psicologia ou pedagogia, estas propostas representam ainda duas alas políticas, uma de direita e outra de esquerda. Recentemente o governo por meio do decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que criou a Política Nacional de Alfabetização baseada em “evidências científicas” cita o método fônico como pilar da política (BRASIL, 2019). Uma tentativa de enfraquecer a ideologia de esquerda associada ao construtivismo.

Em um momento anterior o behaviorismo foi associado à ideologia de direita durante a ditadura militar, fato curioso, pois os primeiros laboratórios de Análise do Comportamento no país foram fundados em 1964 e na época havia pouquíssimos representantes da teoria nos países, não sendo capaz de promover grande influência na educação. Apesar de relativa aceitação na alfabetização de crianças com deficiência cognitiva, sendo referência para o ensino de crianças com transtorno de espectro autista, e na educação à distância o behaviorismo é muito criticado por educadores nas situações de

alfabetização e letramento de crianças típicas (eg. CAMPOS ET AL., 2011; SAVIANI, 1999; BARBOSA, 1990). Mas uma análise detalhada das mesmas observa-se que a maioria é fruto de desconhecimento. Como algo que é indicado para crianças não típicas pode ser ruim para crianças com desenvolvimento típico? Um grande número de pesquisas experimentais realizadas no Brasil é de conhecimento apenas de psicólogos behavioristas e são quase que totalmente ignorados por professores da educação básica e educadores. Nos últimos 30 anos muitos avanços aconteceram na área, mas tiveram pouco impacto na educação no país. Uma possível explicação pode ser que linguagem técnica utilizada e a ênfase no ensino individualizado dificultem seu uso em sala de aula.

Não existe método mágico de ensino, alguns estudantes aprenderão mais por um método e outros por outro. O mesmo é apenas uma das variáveis que influenciam a aprendizagem, fatores de ordem social, política, material, biológica, familiar entre outros devem ser considerados. Contudo é importante que o conhecimento científico seja um agente balizador para tomada de decisões sobre o uso dos mesmos e para as políticas educacionais, neste sentido ainda falta rigor metodológico nas pesquisas da psicologia sobre o assunto. Com predominância de estudos com poucos participantes e apenas tomada de opinião ou percepção dos participantes de algo já feito. Faltando estudos com proposições metodológicas claras e medidas de longo

prazo. Desta forma, o uso de delineamento de pesquisa mais robustos e a flexibilidade de aceitação das diferentes correntes teóricas e ideológicas podem conduzir a avanços na alfabetização no país.

Espera-se que este estudo possa ter apresentado um panorama do uso psicologia na alfabetização e letramento e que possa inspirar novas pesquisas sobre o assunto.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1 p. 51-58, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 9765, de 11 de abril de 2019. PNA - Política nacional de alfabetização**. Brasília: Ministério de Educação, 2019.

CAMPOS, et al. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Eletrônica de Pedagogia**, v. 18 n. 2, 2011.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica**. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo a natureza dos problemas de aquisição de leitura e escrita: mapeando o envolvimento de distúrbios cognitivos de discriminação fonológica, velocidade de

processamento e memória fonológica. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 1 n. 1, p. 14-37, 2001.

CAPOVILLA A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. *et al.*. **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTEDO, M.; TORRES, M. Panorama das teorias de alfabetização na América latina nas últimas décadas (1980-2010), **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, p. 87-126, 2011.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 772-78, 2010.

DEL CIOPPO, E. M. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização.**

São Paulo: Scipione, 2000.

DE ROSE, J. C. Análise comportamental da leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 1, n. 1, 2005.

DUARTE, K.; ROSSI, K.; RODRIGUES, F. O processo de alfabetização da criança segundo

Emília Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 6 n.11, sem página, 2008.

Ellis, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Eds.). **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**, London: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 301-330.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento.** In: Anais do

V Fórum Internacional de Pedagogia (V FIPED), Vitória da Conquista, BA, 2013.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1967.

GOODMAN, K. Whole-language research: foundations and development. **The Elementary School Journal**, v. 90, n. 2, p. 207-221, 1989.

HANNA, E. S. et al. Leitura recombinativa de pseudopalavras impressas em pseudoalfabeto: similaridade entre palavras e extensão da unidade ensinada. **Psicologia USP**, v. 21, n. 2, p. 275-311, 2010.

HAYES, S. (1991). "A relational control theory of stimulus equivalence.". In: HAYES, L. J.; CHASE, P. N. (Eds.). **Dialogues on verbal behavior**. Michigan: Context Press, 2010. p. 19–40.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Vamos conhecer nosso Povo**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 23/02/2017.

INSTITUTO PAULO MOTENEGRO. **Indicador de analfabetismo funcional (INAF) 2011. Principais resultados**. São Paulo: Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2012.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for instruction**. Washington, DC: Government Printing Office, 2000.

OIIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KELLER F. S. “Good-bye, teacher...” **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1 p. 79–89, 1968.

LEYBAERT, J; CONTENT, A. Reading and spelling acquisition in two different teaching methods: a test of the independence hypothesis. **Reading and Writing**, v. 7 n. 1, p. 65-88, 1995.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA; V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 309-317, 2013.

LIMA, A. P. B. A teoria sócio-histórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81 n. 198, p. 219-228, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003

MEI, C. K **Intervenção coletiva com o uso de programa de computador com alfabetização fônica computadorizado em crianças da recuperação do ciclo I**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Mackenzie, São Paulo, 2007.

MELLO, S. A Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MELLO, S. A; LUGLE A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 2, 2014.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: **Caderno de formação: formação de professores, Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011, p. 36-57.

MESQUITA, A. A. **Dois estudos em Análise do Comportamento: Emergência de leitura após diferentes tipos de ensino de sílabas e palavras e introdução ao letramento analítico-comportamental**. Tese

(Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento), UFPA, Belém, PA, 2017.

MORAES, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e pacto escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000a.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876/1994)**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, M. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília, D.F., 2006.

Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lectoescrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em 22/03/2020.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v.3 n. 5, p. 91-113, 2008.

PELLES, P. R. H. **A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG, Belo Horizonte, 2004.

RIES, B. E. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In: J. L. R., JORGE (Ed.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SCOCUGLI, A. C. A. **História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. Universitária: João Pessoa, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**, 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28 n. 87, p. 306-320, 2011.

SIDMAN, M Reading an auditory-visual equivalences. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 14 n. 1, p. 5-13, 1971.

SIDMAN, M., & TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 37, n.1, p. 5-22, 1982.

SIDMAN, M. Equivalence relations: Some basic considerations. In: HAYES; S. C.; HAYES, L. J. (Eds.). **Understanding verbal relations**. Reno: Context Press, 1992, pp. 15-28.

SIDMAN, M. **Equivalence relations and behavior. A research story**. Boston: Authors Cooperative, 1994.

SOARES, M.B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. São Paulo: Autêntica 2009.

TODOROV; J. C.; HANNA; E. S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 143-153, 2010.

TRINDADE, I. M. F.; MELLO, D. T.; SILVA, T. A atualização dos primeiros métodos de alfabetização em propostas contemporâneas. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 829-857, 2015.

SOUZA, A. C. **Efeito da aquisição de leitura combinatória no responder diferencial às unidades mínimas em leitura recombinativa**. Tese de (Doutorado em Análise Experimental do Comportamento). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SKINNER, B. F. **Science and Human Behavior**. New York: Macmilan Company, 1953.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1975.

SKINNER, B.F. **Walden Two**. 12^a ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

UNITED NATIONS EDUCACIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZACION (UNESCO). **Teaching Reading in Primary Schools**. Paris: UNESCO, 2004.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA

Alfabetizar implica em ensinar alguém a ler e a escrever, já letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. A psicologia cada vez mais tem influenciado no desenvolvimento dos métodos de alfabetização e letramento. Este livro teve os seguintes objetivos: 1) apresentar brevemente os métodos de alfabetização e letramento mais utilizados no Brasil; 2) apontar as principais críticas aos mesmos e 3) apresentar sua relação e fundamentação nas teorias da psicologia.

Autor

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
9198473-5110
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque
Verde, Belém - PA, 66635-110

