

Artigos teóricos

Uma problematização das atividades das Neurociências para a alfabetização

A problematization of Neuroscience-based activities for literacy

Isabella de Cássia Netto Moutinho^{1*} ¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, Campinas, SP, Brasil

COMO CITAR: MOUTINHO, I. C. N. Uma problematização das atividades das Neurociências para a alfabetização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20095, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2009501>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o que se apresenta como novidade para as práticas de intervenção na escrita inicial no âmbito do referencial teórico-metodológico das Neurociências. A metodologia de análise utilizada é a Análise de Conteúdo e foram tecidas considerações sobre as atividades a partir da Neurolinguística Discursiva e da Perspectiva Discursiva de Alfabetização. O material selecionado para análise é um manual de intervenção na escrita inicial, voltado a psicopedagogos, a neuropsicopedagogos e a professores. Este manual é representativo da tendência contemporânea em se associar as Neurociências e a Educação e é muito parecido com outros que tem o mesmo propósito. As análises sugerem que tais atividades elaboradas para intervir na escrita não são muito diferentes das atividades frequentemente contidas nas cartilhas de alfabetização já conhecidas pelos professores brasileiros há mais de um século. Problematicamos, assim, o caráter vanguardista que as Neurociências tem reivindicado para si e mostramos como as práticas que sugere se afastam da linguagem escrita efetivamente em uso.

Palavras-chave: neurolinguística discursiva; alfabetização; discurso; neurociências; cartilhas.

Abstract

This study aims to analyze what is presented as novel in intervention practices for early writing within the theoretical-methodological framework of Neurosciences. The methodological approach adopted is Content Analysis, and considerations regarding the activities were developed based on Discursive Neurolinguistics and the Discursive Perspective of Literacy. The material selected for analysis consists of an early writing intervention manual intended for educational psychologists, neuropsychopedagogues, and teachers. This manual is representative of the contemporary trend of associating Neurosciences with Education and closely resembles other materials designed for the same purpose. The analyses suggest that the activities proposed to intervene in writing are not significantly different from those traditionally found in literacy primers familiar to Brazilian teachers for more than a century. Thus, we problematize the vanguardist character claimed by Neurosciences and demonstrate how the practices it proposes distance themselves from written language as it is effectively used.

Keywords: discursive neurolinguistic; literacy; discourse; neurosciences; literacy books.

INTRODUÇÃO

As pesquisas da Neurolinguística de orientação discursiva (doravante ND) têm se dedicado a analisar as mais recentes tendências teóricas no âmbito da Educação que envolvem a avaliação e a intervenção nas dificuldades escolares relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita (Moutinho, 2019, 2022; Moutinho; Coudry, 2021). O movimento identificado pelas pesquisas da área, sobretudo a partir dos anos 2000, é o da aproximação entre as Neurociências e a Educação e, com isso, o retorno às ciências cognitivas para nortear a avaliação e a intervenção nas dificuldades escolares. Cientistas americanos passaram a chamar a década de 1990 de *década do cérebro*, uma vez que avanços nos estudos da caracterização de algumas doenças

***Autor correspondente:**
isabella.bel@gmail.com

Submetido: Março 11, 2025

Revisado: Dezembro 17, 2025

Aprovado: Dezembro 18, 2025

Fonte de financiamento:

Universidade Estadual de Campinas – Programa de Pós-doutoramento da Faculdade de Educação.

Conflitos de interesse:

Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:

Não se aplica.

Disponibilidade de dados:

Nenhum dado de pesquisa foi utilizado. Trabalho realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

degenerativas foram possíveis graças ao avanço tecnológico disponível. De acordo com Guerra (2011), técnicas de neuroimagem e eletrofisiologia possibilitaram o estudo das áreas cerebrais envolvidas em funções cognitivas específicas e esclareceram aspectos do funcionamento do sistema nervoso central. Neste contexto, uma definição mais clara de Neurociências e de seu objeto passou a circular e a ganhar relevo: as Neurociências estudam as moléculas que constituem os neurônios, os órgãos do sistema nervoso com suas funções específicas e o comportamento humano resultante da atividade dessas estruturas (Guerra, 2011).

Neste cenário delineado por Guerra, em que as Neurociências ganham destaque pelo uso de tecnologia que prometia explicar tudo quanto fosse possível do comportamento humano, é natural que os processos de ensino e aprendizagem passassem a ser também objeto dos neurocientistas, e, o cérebro, objeto de estudo dos pedagogos. Essa tendência perdura e está cada vez mais clara na atualidade. Uma busca realizada com o mecanismo Google Scholar, que reúne grande parte das publicações acadêmicas, é um exemplo disso. Utilizando o mecanismo de pesquisa avançada para buscar os termos “neurociência + educação” em artigos publicados entre 1900 e 2000, 343 trabalhos sobre o tema são encontrados. No período de 2001 a 2010, são 6.950 e no período de 2011 a 2024, 15.900 trabalhos publicados abordam este tema. Uma análise do mercado editorial também confirma esta tendência¹. É importante ressaltar, ainda, que a tendência de adoção das Neurociências e dos estudos da psicologia cognitivista para a educação pode ser observada nas diretrizes nacionais para a alfabetização. No Decreto presidencial de 11 de abril de 2019, que versava sobre a nova Política Nacional de Alfabetização, o presidente Jair Bolsonaro determinou que fosse adotada a metodologia fônica para a alfabetização, com a justificativa de que sua eficiência é cientificamente comprovada pelas ciências cognitivas (Moutinho, 2019).

Identificado esse novo percurso teórico no interior das Neurociências e, sobretudo, o fato de que parte da teorização que relaciona as Neurociências e a Educação é voltada para professores, com estratégias que interferem diretamente na avaliação e na intervenção da leitura e da escrita, é de interesse da ND e da Perspectiva Discursiva de Alfabetização investigar essas propostas (Moutinho; Coudry, 2021). Para tal, apresenta-se uma análise dos exercícios de intervenção que compõem o livro *Neuroaprendizagem (vol.2): estratégias para a alfabetização*, de autoria de Roberta Claro - é um dos livros mais vendidos no site da editora e sua versão física custa R\$90,00. Conforme analisado a seguir, as atividades propostas neste manual não trazem inovações em relação às atividades que já circulam no cotidiano escolar das crianças e se assemelham muito, inclusive, às cartilhas de alfabetização que permeiam a aquisição da escrita no Brasil há mais de um século (Mortatti, 2000).

Tendo em vista a expansão tentacular das Neurociências para diversas áreas que culmina em certa neuromania (Lledo, 2017), a inevitável difusão de neuromitos (Lledo, 2017), e o caráter norteador e de vanguarda que as Neurociências clamam para si (Moutinho, 2022), este trabalho tem o objetivo de investigar o que há de efetivamente novo em um manual de atividades para intervir na alfabetização, fundamentado nas Neurociências. O material foi escolhido a partir de três critérios: é fortemente recomendado no único curso de Neuropsicopedagogia no Brasil que possibilita atuação clínica, contém o prefixo *neuro* em seu título e consta entre os mais vendidos na categoria Neuroeducação, tanto na editora que o publica quanto no portal *Amazon*.

Neste texto, apresenta-se: o quadro teórico deste trabalho, que articula a perspectiva discursiva da alfabetização e a Neurolinguística Discursiva; a descrição e a análise do manual escolhido a partir de uma abordagem qualitativa da análise de dados, norteadas pela Análise de conteúdo, e, por fim, nas considerações finais, destaca-se o afastamento radical entre a proposta das neurociências e as propostas da perspectiva discursiva da alfabetização e da ND, sobretudo no tocante às concepções de cérebro, sujeito e linguagem, que impactam nas atividades selecionadas para a alfabetização.

¹ No portal *Amazon*, dentre os 100 livros mais vendidos na categoria Educação, 23 relacionam as Neurociências e a educação e têm como tema a formação de professores nesta área como um potencializador do ensino. Acompanhando esta tendência, pode-se identificar também o surgimento de novos cursos de pós-graduação e novas habilitações profissionais fundamentados nas Neurociências, como a Neuroeducação, a Neuropsicopedagogia, a Neuropsicologia e a Neurofonaudiologia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetização em perspectiva discursiva

Em meio a inúmeros estudos sobre alfabetização que emergiram entre as décadas de 1970 e 1980 – a partir da Linguística (Cagliari, 1989; Abaurre, 1986), da Psicolinguística (Ferreiro; Teberosky, 1985), da Sociolinguística (Soares, 1985), da Filosofia da Educação (Freire, 1987), dentre outras áreas –, os trabalhos de cunho enunciativo/discursivo e sociointeracionista desenvolvidos por Franchi (1977) e João Wanderley Geraldi (2002) se destacaram ao afastar a linguagem de uma concepção que a relacionava a um código ou instrumento, com um sentido dado *a priori* e alheio às condições sócio-históricas de produção. Tais estudos enfatizaram a necessidade de compreender a língua como uma atividade histórica, carregada de sentidos da realidade prática. A linguagem é considerada uma construção simbólica que emerge no contexto das interações e relações de poder entre as pessoas durante suas interações, e, sobretudo, constitutiva de sujeitos.

Neste contexto, a concepção de linguagem adotada na perspectiva discursiva de alfabetização (e também na ND) é a formulada por Franchi (1977, p. 12), que a define como “trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma às suas experiências. Nela se produz (...) o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos”. Para o autor, o fenômeno da linguagem não pode ser compreendido fora das interações sociais, que são, segundo ele, condição do desenvolvimento da linguagem e espaço que possibilita a apropriação do sistema linguístico pelo sujeito, “na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores”. Por isso, “essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução” (Franchi, 1977, p. 12).

Na concepção de linguagem como atividade constitutiva de sujeitos não há, portanto, espaço para uma definição de sujeito que despreze sua determinação sócio-histórica, sua singularidade e historicidade; rejeita-se, assim, o sujeito médio, padrão – considerado nos protocolos clínicos. Essa perspectiva se assenta tanto nos trabalhos de Luria (1979) e Vigotski (2001), quanto no conceito de interlocução, desenvolvido no interior da linguística e central nos trabalhos de Franchi e Geraldi. Para os autores, a interlocução é lugar privilegiado de constituição de sujeitos e de produção de linguagem – que só se apresenta como significativa na singularidade do momento em que se insere, em que se enuncia. Segundo Geraldi (2002, p. 6), “os sujeitos se constituem como tais na medida em que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo”.

O autor segue afirmando a necessidade de que o sujeito seja encarado como um ser social, uma vez que considera que a linguagem não é o trabalho de um artesão, já que, do mesmo modo que Franchi, a define como um trabalho histórico e social, de caráter constitutivo. Assim, aponta para a impossibilidade de considerar a existência de um sujeito dado, pronto e sim um sujeito que, uma vez na interação, se completa e se constrói a cada fala. Por fim, Geraldi dá relevo ao fato de que as interações ocorrem sempre em um contexto histórico e social mais amplo e são, por conseguinte, acontecimentos singulares, circunscritos aos limites de formações sociais, sujeitas às suas interferências, controles e seleções.

No aprofundamento desses conceitos, destacam-se também os estudos do campo da Análise do Discurso (AD) articulados por Smolka (2012) com base na teoria da enunciação, de Mikhail Bakhtin (a partir da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*) e na análise do discurso francesa, de Michel Pêcheux e de Michel Foucault. Sobre essas bases, Smolka (2012) analisa o processo de aquisição da escrita em situações de interações discursivas que fazem parte das primeiras etapas da alfabetização. Para a autora, alfabetizar implica uma ação pedagógica em que leitura e escrita são conduzidas em práticas discursivas e na interlocução. Neste contexto, a teoria da enunciação de Bakhtin é reveladora do fenômeno social da interação verbal, seja na oralidade ou na escrita, em situações de uso efetivo da linguagem.

A autora afirma, a partir de Orlandi (1983) e Pêcheux (1969), que é possível identificar pistas concretas para analisar e caracterizar a enunciação em contexto escolar, o que envolve, em primeiro lugar o discurso, conceito com o qual a AD extrapola a análise da dicotomia língua/fala. O discurso é um objeto da história, imprevisível, manifesto na materialidade linguística e na discursividade, que não se restringe a transmitir uma mensagem entre interlocutores, mas se revela como efeito de sentido no qual língua, ideologia e história estão articuladas.

Nesta perspectiva, a linguagem deixa de ser um fenômeno da língua (transparente, código previsível) e passa a ser situada no âmbito da discursividade e da materialidade específica, em que o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Assim como a ideologia, as condições históricas de produção, a teia histórica e social, a memória e a exterioridade têm função central na compreensão da discursividade imanente dos textos.

Segundo Pêcheux (1969), a compreensão das condições de produção dos sentidos de um discurso deve envolver as formações imaginárias projetadas ao longo da enunciação, incorporando a análise das relações de força que representam e que configuram os papéis sociais que os interlocutores atribuem não apenas ao outro, mas a si mesmos. Tais representações antecipam as imagens dos interlocutores, constituem o jogo de imagens do discurso e estabelecem as condições últimas de produção discursiva, de modo que o discurso acontece no interior dos limites impostos pelas formações imaginárias.

Neste contexto, Smolka (2012) apresenta uma proposta de análise das relações de ensino, na qual elabora questões norteadoras da reflexão pedagógica: “Ora, quem é essa criança para quem eu falo? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno?” (Smolka, 2012, p. 37). No mesmo sentido, a autora aponta questões que disparam reflexões sobre o lugar da criança e do professor na prática pedagógica: “qual é o lugar do professor na escola? E qual é o lugar da criança, do aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o lugar a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)?” (Smolka, 2012, p. 37). No trabalho pedagógico guiado por tais questionamentos, as interações sociais, ancoradas na escrita e na oralidade, são travadas na vida concreta, em complexo processo de elaboração e transformação sócio-histórica, no qual a dimensão alteritária se revela e se fortalece. A singularidade constitutiva dos sujeitos é ponto de partida das relações de ensino nas quais emergem práticas de ensino de leitura e de escrita situadas nas particularidades sociais, históricas, pedagógicas e culturais que sustentam a alfabetização.

Com essas premissas teóricas, Smolka caracteriza, no livro *A criança na fase inicial da escrita*, de 1988, a alfabetização como um processo discursivo. A autora mostra como o intercâmbio de textos em sala de aula é uma oportunidade para gerar discussões sobre aspectos ortográficos e gráficos da escrita, além de diversas interpretações, (re)formulações e negociações de sentido. Isso é possibilitado pelas diferentes formas de organização e interação das crianças e pela diversidade de recursos para a produção textual, que são geradoras de novas formas de ler e escrever, inclusive com a professora no papel de escriba. Assim, a criança assume diversos papéis: interlocutora, escritora, autora, leitora, mediadora, corretora; assume o papel de sugerir, reescrever, mudar o final de uma história, etc.

Segundo Goulart e Santos (2017, p. 107), “na dinâmica de interação e interlocução, as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam, falam sobre assuntos relevantes para elas”. Estas questões tornam matéria-prima no processo de alfabetização, já que possibilitam que o professor veja como o discurso cotidiano revela não só o trabalho com a escrita que se inaugura, mas também marcas da realidade sociocultural e dos grupos com os quais as crianças interagem.

Para Smolka (2012), é nesse sentido que o texto na alfabetização não pode ser visto como mera reprodução do texto coletivo, mas um novo momento de interlocução, dada sua incompletude, pelo que é mais ou menos relevante para cada criança. Neste processo, as crianças assumem diversos papéis, começam a escrever suas frases, ainda que curtas, e se arriscam na escrita, incorporando e articulado a fala de outros, já que deixam de ocupar o lugar de “alunos que (ainda) não sabem, mas aqueles que podem ser leitores, autores, escritores” (Smolka, 2012, p. 102). Assim, a escrita que inicialmente é a representação do discurso interior (Vigotski, 2001), passa a exigir certos desdobramentos (gráficos, ortográficos, sintáticos, semânticos e textuais), pois o outro, leitor, está implicado no jogo discursivo de formações imaginárias que conduz a escrita. De acordo com Smolka (2012), esse movimento incorpora a escrita como uma prática discursiva, em que as marcas iniciais se transformam, as omissões e aglutinações diminuem e aparecem dúvidas com respeito à ortografia e à segmentação, sempre banhadas em sentido e negociações sobre o texto.

Deste modo, a partir das considerações de Smolka (2012) na perspectiva discursiva de alfabetização, a relação entre escrita com sentido e a legibilidade da escrita é fulcral na compreensão de que tipos de atividades e procedimentos pedagógicos favorecem o caminho da criança em direção à escrita convencional: aquela que é norteadada pelo sentido, situada em uma prática discursiva que implique mais do que letras e suas relações com os sons, ou palavras e frases descontextualizadas. A alfabetização não pode prescindir de processos de constituição de sentido e seus modos de produção, guiando-se sempre pelas questões centrais elaboradas por Smolka e fundamentadas na AD: vamos escrever o que, porque, para quem? Vamos ler o quê, para quem e por quê? Quando utiliza-se estas questões para analisar atividades de alfabetização e não é possível encontrar respostas para elas; ou, então, quando responde-se que tais atividades têm fim em si mesmas ou que servem como treino de leitura e escrita, nos vemos diante de uma perspectiva oposta à discursiva, pois as crianças se vêem privadas da reflexão acerca de aspectos linguístico-discursivos que a relação com o outro, na interlocução e nas práticas discursivas, pode proporcionar.

Fala, leitura e escrita na perspectiva da Neurolinguística Discursiva

A ND teve início na década de 1980, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Voltada inicialmente para a avaliação da linguagem nas afasias, as pesquisas passaram a se debruçar sobre os instrumentos de avaliação da fala, leitura e escrita infantil. Nestas mais de quatro décadas, os pesquisadores que se dedicaram ao estudo da aprendizagem de leitura e escrita identificaram um excesso de laudos com diagnósticos de patologias relacionadas à aprendizagem, como Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, dentre outras (Moutinho, 2019). Para realizar uma investigação mais ampla desse fenômeno – e também para intervir nas dificuldades escolares de crianças que receberam um laudo de patologia da aprendizagem – a professora Maria Irma Hadler Coudry criou, em 2004, o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho)².

Além do problema da inadequação de certos instrumentos que avaliam a leitura e a escrita, as pesquisas da ND identificaram outras questões se constituíam como impeditivos para o aprendizado – questões de ordem afetiva, social, cultural, política e pedagógica que ficavam encobertas pelo laudo (Coudry, 2023). Essa obliteração de problemas de outras esferas com o rótulo da patologia é chamado, na ND, de patologização de dificuldades normais do aprendizado e de medicalização, seguindo diversos outros autores que se debruçam sobre a questão, como Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares (Moysés; Collares, 2011). É por conta deste cenário³ que muitas das pesquisas da ND se dedicam a compreender e criticar os dispositivos (Agamben, 2009) históricos e contemporâneos que configuram a base dessa patologização⁴.

A ND se afasta e rejeita as abordagens que consideram a capacidade de aprendizagem como resultado exclusivo da presença ou não de aptidões biológicas e que, por isso, tendem a justificar as dificuldades escolares com patologias (Coudry, 2007). Essas perspectivas desconsideram ou subteorizam a complexidade cultural e social que subjazem à alfabetização e não reconhecem devidamente os fatores sociais, culturais, pedagógicos, políticos e econômicos que exercem influência na maneira pela qual as crianças são alfabetizadas nas escolas; nem mesmo a consequente singularidade deste processo.

² Os trabalhos desenvolvidos no interior da ND sobre o excesso de patologias relacionadas à leitura e à escrita partem de dados coletados no CCazinho. O centro promove a convivência de crianças com dificuldades de leitura e escrita em práticas discursivas verbais e não verbais que sejam significativas para elas e que envolvam a leitura e a escrita. O objetivo do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras, isto é, em seu processo de alfabetização, a despeito da suposta patologia que apresentam.

³ Este processo não é protagonizado apenas por médicos, mas também por outros profissionais da área clínica que avaliam e intervêm nas dificuldades escolares, como psicopedagogos, neuropsicopedagogos e fonoaudiólogos. Professores também têm papel nele: a experiência do CCazinho mostra que muitos levantam uma hipótese diagnóstica para uma criança com dificuldades e sugerem uma avaliação clínica para confirmá-la.

⁴ Além dessa crítica, a ND apresenta um contradicurso para esta tendência, mobilizando a psicologia histórico-cultural e a análise heurística das hipóteses de escrita das crianças, articulando diversas áreas da Linguística e da Educação. Aquilo que a literatura médica e os protocolos clínicos reduzem à omissão, adição, inversão e troca de letras de caráter potencialmente patológico, na análise da ND são evidências do trabalho linguístico-cognitivo da criança ao lidar com, por exemplo, as diferenças entre a oralidade e a escrita, a representação da sílaba complexa e das consoantes, as surdas e sonoras, as variações fonológicas e as variedades linguísticas (Moutinho, 2014, 2019; Coudry, 2007, 2023).

Para a compreensão do processo singular do aprendizado de leitura e escrita, três conceitos são cruciais à ND: cérebro, sujeito e linguagem. O cérebro é compreendido em sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos de Vigotski (2001), Luria (1979) e Freud (1973). Vigotski (2001), sobretudo, ressalta a variação funcional do cérebro como característica da humanidade: o cérebro é um patrimônio biológico comum a todos, mas seu funcionamento e organização neurológica variam a depender das vivências que promovem (ou não) o desenvolvimento. Essa variação é determinada por diferentes relações históricas, sociais e culturais que constituem os sujeitos, mediadas pela linguagem.

A linguagem, por sua vez, é constitutiva dos sujeitos: uma construção coletiva, histórica e social, que confere a ela um caráter de indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada (Franchi, 1977). Na mesma direção, a concepção de sujeito que se alinha a tais conceituações de cérebro e linguagem se distancia radicalmente da concepção de sujeito padrão e quantitativamente mediano, subjacente à literatura médica. O sujeito é constituído na e pela linguagem (Franchi, 1977) em um processo singular de determinação sócio-histórica; uma vez singular, é indeterminado e escapa de idealizações. A linguagem assume, portanto, a função de regulação dos processos psíquicos e de especialização das funções psicológicas superiores (além da própria linguagem), como atenção, memória, corpo (práxis), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade. Em suma, o desenvolvimento dessas funções é compreendido em sua gênese social, sendo esta uma das premissas centrais que a afastam da literatura médica.

Nessa perspectiva, a ND compreende, com base na psicologia histórico-cultural, que as condições para o aprendizado da leitura e da escrita se dão muito antes do dia em que a criança é apresentada ao alfabeto na escola e envolvem muito mais do que a prática pedagógica prevê. Para Luria (2017), é no período da pré-história da escrita que as representações sobre ler e escrever são construídas e que a criança vivencia uma série de processos com a leitura e a escrita. Este período é determinante para a alfabetização porque essas experiências podem fazer com que aprender a ler e a escrever seja um processo menos tortuoso. É neste período que a criança deve reconhecer boa parte da função social que a escrita e a leitura têm na sociedade, através dos sentidos que o outro dá a essas práticas. Todas as vivências simbólico-cognitivas com o desenho, o brinquedo, os livros e os aparatos tecnológicos “são fatores constitutivos do processo de letramento da criança e a preparam para o trabalho escolar sistemático com o alfabeto e a linguagem verbal escrita” (Faraco, 2016, p. 64). Mediante esse substrato, a ND problematiza as atividades padronizadas e descontextualizadas que costumam ser priorizadas no ambiente escolar e clínico, identificadas tanto nos livros destinados aos profissionais da área clínica para avaliação e intervenção quanto nos cadernos das crianças que frequentam o CCazinho⁵. O manual aqui analisado é um exemplo de atividade que vem sendo sistematicamente problematizado pela área e também por outros pesquisadores da linguística e da educação, conforme explicitado nos próximos itens.

MÉTODO

O método de investigação que norteou este trabalho é a abordagem qualitativa da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Nessa abordagem, é importante ressaltar o papel do investigador:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

⁵ Nos atendimentos coletivos, lemos receitas e cozinhamos; lemos as placas, propagandas e avisos que estão no campus; lemos os cardápios das cantinas da Unicamp e, sobretudo, lemos livros. Lemos livros e falamos sobre eles, possibilitamos que as crianças perguntem o que não entenderam, pedimos que elas contem e recontem a história, organizando assim o eixo narrativo. O que percebemos, na mesma direção de Goulart e Santos (2017, p. 33), é que “o sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo; a ‘consciência’ linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita, mas se desenvolve em meio a atividades significativas”. Nessas práticas discursivas (Maingueneau, 2005), vemos que as crianças se deslocam do lugar de criança com dificuldade escolar para o de sujeito da linguagem, leitora e escritora em diversas práticas em que a função social da leitura e da escrita fica evidente. Nesse percurso, muitas das dificuldades apontadas tanto pela escola quanto pela clínica são superadas, conforme atestam pesquisas da Neurolinguística.

O uso da Análise de Conteúdo é bastante variado, conforme exemplificado na citação a seguir, uma vez que é compatível com a análise de diversos tipos de *corpus* e pode servir a objetivos também diversificados. Segundo Gomes, (2007), além da análise de obras de romancistas, depoimentos de telespectadores que assistem a um programa. ou de depoimentos de leitores de jornal, é possível utilizar Análise de Conteúdo para fazer a análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente (Gomes, 2007, p. 84).

Tendo em vista que o objetivo aqui proposto é encontrar novidades dos exercícios de suposto embasamento neurocientífico, é inevitável uma comparação entre eles e as atividades já circulantes nas mais diversas práticas pedagógicas. Para tal, a primeira etapa o processo metodológico envolveu a *descrição* sistemática e a *categorização* das atividades apresentadas no manual de neuroaprendizagem. Tal categorização foi feita com base no raciocínio linguístico-cognitivo infantil mobilizado pelas atividades: separação silábica, cópia de sílaba inicial, medial ou final, cópia de letras, assinalar sílabas, comparar sílabas, circular figuras de acordo com sílaba dada. Após a descrição e a categorização, iniciou-se a etapa de comparação das atividades já categorizadas com atividades já conhecidas no ciclo da alfabetização. A seleção de itens para comparação foi feita através de buscas em portais digitais apontou algumas cartilhas e atividades nelas inspiradas disponíveis na internet para impressão e utilização em sala de aula.

Com relação à sessão teórica do manual de *Neuroaprendizagem*, uma descrição sistemática levantou as seguintes categorias analisadas: sujeito, cérebro, origem da dificuldade de aprendizagem, intervenção em leitura e escrita e relação entre as atividades e a teorização apresentadas.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste item, este trabalho apresentará uma descrição do manual com todas as atividades propostas e um exemplo de tarefa. A primeira atividade está disposta em 4 páginas do manual e tem 21 itens. Em cada item, há 3 ou 4 imagens a partir das quais a criança deve analisar e assinalar quais delas terminam com o mesmo som. Um dos itens, a título de exemplo, tem a imagem de um tijolo, um rolo e um dinossauro e o esperado é que a criança circule as palavras rolo e o tijolo⁶.

A seguir, é apresentada a letra “b” em várias fontes, seguidas das palavras “bola, bolo, boné, bota e bode”, com suas respectivas imagens e com a sílaba inicial sublinhada e em negrito. Na página ao lado, as imagens são repetidas e as crianças devem copiar a sílaba inicial de cada uma em um quadrado. O mesmo é feito em outras páginas do livro com todas as outras consoantes do alfabeto. Em seguida, há as mesmas imagens repetidas ao lado de outras imagens e a criança deve circular a figura cujo nome tem a sílaba inicial “bo” novamente. Por exemplo: há a imagem de bola ao lado da imagem um boné, um côco e um cofre para que a criança circule o boné (que, assim como bola, começa com a sílaba “bo”). Esse tipo de atividade compreende 43 das 109 páginas do manual (Figura 1).

A tarefa seguinte, conforme explicitado na Figura 2, apresenta as mesmas imagens das páginas anteriores e três sílabas abaixo de cada uma para que a criança marque a sílaba inicial de cada figura, conforme mostrado na imagem a seguir. Esta atividade está disposta em 4 páginas do manual e contém 24 itens.

A próxima atividade apresenta três figuras por linha para que a criança pinte as figuras cujas palavras têm as mesmas sílabas iniciais. Por exemplo: há uma cobra, um morango e um côco e a criança deve pintar a cobra e o coco, pois iniciam-se com a sílaba “co”. Esta atividade está disposta em 3 páginas e contém 15 itens.

Já o exercício que segue o anterior compreende 28 das 109 páginas do livro. Há duas imagens e dois quadrados para que a criança preencha com a sílaba inicial de cada imagem, conforme a Figura 3. Há palavras com duas e com três sílabas, sempre com uma sílaba faltante para que a criança insira e que pode ser a inicial, a medial ou a final.

⁶ Destaca-se, aqui, um possível problema para as crianças: neste item (e também em outros) as três palavras terminam com o mesmo som, que é a semivogal [o]. Entretanto, a atividade assume que a criança escolherá as imagens do tijolo e do rolo, pensando na sílaba e não na vogal. Vê-se, assim, uma imprecisão no enunciado que pode comprometer a realização da atividade.

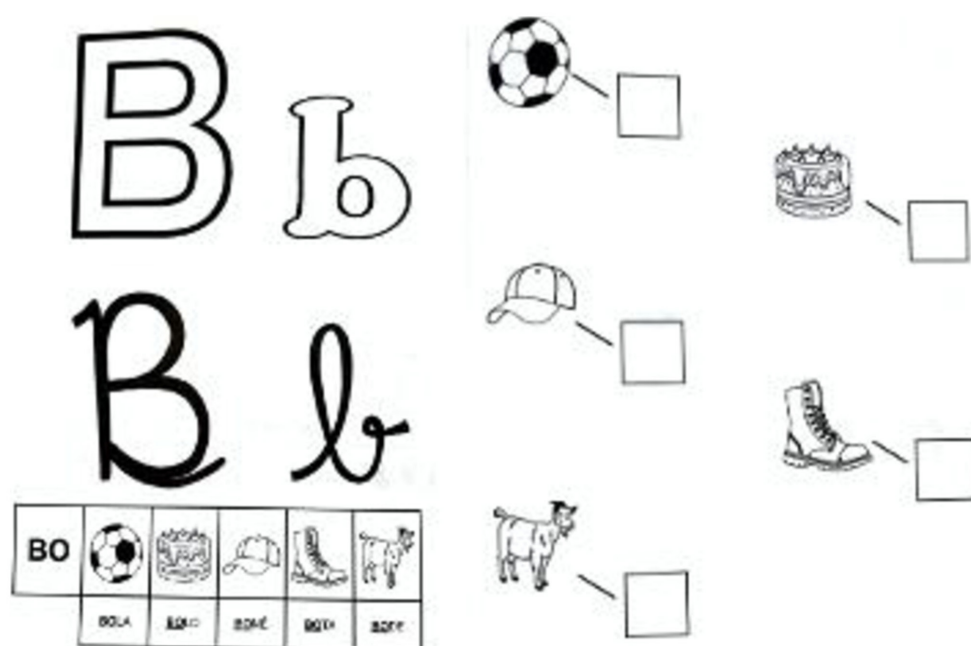


Figura 1. Atividade do manual.

Fonte: Claro, (2019, p. 30 – 31).

MARQUE A SÍLABA INICIAL DO NOME DE CADA FIGURA.

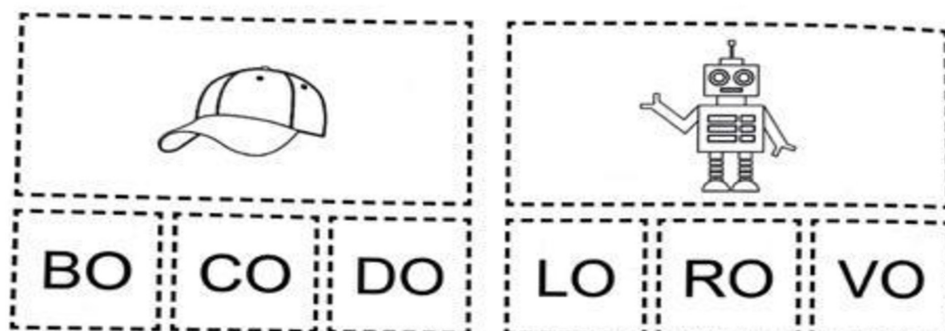


Figura 2. Atividade do manual.

Fonte: (Claro, 2019, p. 74).

COMPLETE A PALAVRA COM A SÍLABA INICIAL.

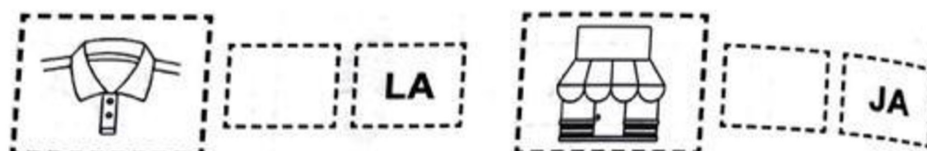


Figura 3. Atividade do manual.

Fonte: Claro, (2019, p. 120).

Há ainda atividades que exigem que a criança ligue as palavras a suas respectivas imagens (6 páginas do manual, com 36 itens). Em 26 páginas do manual, encontramos a seguinte tarefa: há duas imagens, a partir das quais a criança deve extrair as primeiras sílabas para formar uma nova palavra. Por exemplo: a partir das palavras “bode” e “toco” a criança forma a palavra “boto”. A Figura 4 mostra um exemplo.

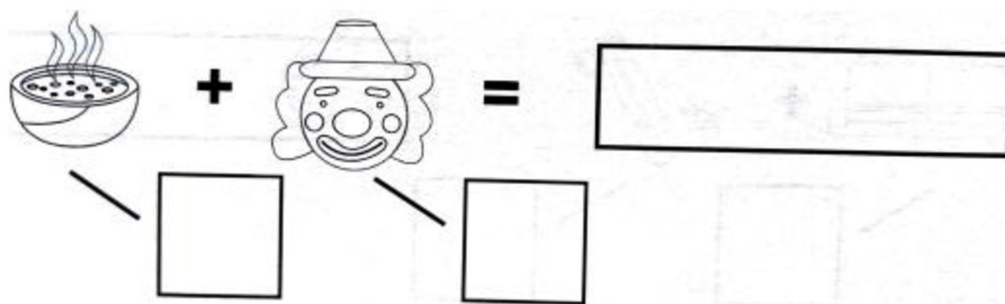


Figura 4. Atividade do manual.

Fonte: Claro, (2019, p. 102).

Em 3 páginas do manual, encontra-se 15 itens nos quais há duas imagens a partir das quais solicita-se que a criança escreva duas palavras *diferentes*. Por exemplo, a partir das imagens de um bolo e um lobo, a criança deve formar duas palavras diferentes. Entretanto, as respostas do manual indicam as palavras bolo e lobo, e não palavras diferentes das imagens. Há, ainda, 6 páginas nas quais estão dispostas 36 imagens, cada uma com um retângulo ao lado no qual a criança deve escrever a palavra que representa a imagem.

O manual se encerra, por fim, com três cruzadinhas com as imagens apresentadas em todas as páginas anteriores. As atividades apresentadas são típicas dos métodos silábicos de alfabetização e podem ser encontradas tanto em cartilhas de alfabetização (cujo preço varia entre R\$20,00 a R\$30,00) quanto em sites sobre alfabetização que disponibilizam-nas em formato pronto para impressão. Veja-se alguns exemplos de cartilhas que apresentam as mesmas atividades ou que exigem o mesmo tipo de raciocínio linguístico-cognitivo, conforme a Figura 5, a Figura 6 e a Figura 7.

Fica evidente que o manual de intervenção na escrita inicial é baseado no método silábico⁷ e lança mão das mesmas atividades de cartilhas que também utilizam tal estratégia. Entretanto, no capítulo de introdução às atividades não há menção nenhuma a tal método, nem mesmo aos autores que elaboraram cartilhas nele inspirados como Felisberto de Carvalho, autor de *Seu primeiro livro de leitura*, publicado em 1892, Benedicta Sodré, autora da *Cartilha Sodré*, publicada em 1947 ou Branca Alves de Lima, autora da *Cartilha Caminho Suave*, publicada em 1948. Há que se ressaltar, ainda, que além de não haver menção ao método silábico, também não há, no manual *Neuroaprendizagem*, nenhuma justificativa neurológica ou neuropsicológica que situe a opção pelo estratégia silábica. A autora define conceitos como rota fonológica, rota lexical, consciência fonológica, rima, aliteração, consciência de palavras, consciência sintática, consciência silábica e consciência fonêmica, mas, em nenhum destes tópicos, faz uma correlação direta entre os exercícios que propõe e a teoria que mobiliza. A autora apenas afirma que a habilidade de consciência silábica é facilitada com atividades em que se solicita que a criança conte o número de sílabas, diga qual é a sílaba inicial, medial ou final, que subtraia uma sílaba de uma palavra e forme outras com as que restarem. Entretanto, estas atividades não estão textualmente relacionadas às Neurociências no manual apresentado.

Diferentemente de algumas cartilhas⁸, nas quais os autores ainda arriscavam um trabalho com a frase e o texto, ainda que com muitos problemas, o manual *Neuroaprendizagem* não

⁷ De acordo com o dicionário do CEALE, o método silábico “se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba. O princípio básico é que a consoante só pode ser emitida se apoiada na vogal; logo, somente a sílaba (e não as letras) pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura”. Ainda de acordo com este dicionário, a preocupação com a sílaba é maior que a preocupação com o sentido das palavras e dos textos. No caso do manual aqui analisado, vemos que a preocupação com o sentido é inexistente, dado que não há contexto para as palavras (há apenas a imagem) e não há textos.

⁸ A Neurolinguística Discursiva e da Perspectiva Discursiva de Alfabetização mobilizam diversos autores para tecer uma robusta argumentação problematizadora das cartilhas de alfabetização. As críticas se concentram, sobretudo, a) nos textos utilizados como pretextos (Geraldi et al., 1999), essencialmente narrativos e com certo empobrecimento contextual; b) na utilização de palavras e frases descontextualizadas (Freire, 1987) e c) nos erros de base linguística que fundamentam tais materiais (Cagliari, 2009). As atividades propostas em uma metodologia centrada na sílaba e em palavras descontextualizadas, desconsideram o sentido dos textos e as práticas discursivas como aspectos centrais que conduzem a aprendizagem, conforme apresentado anteriormente.



Figura 5. Atividade de cartilha.
Fonte: Peters (2022, p. 79).

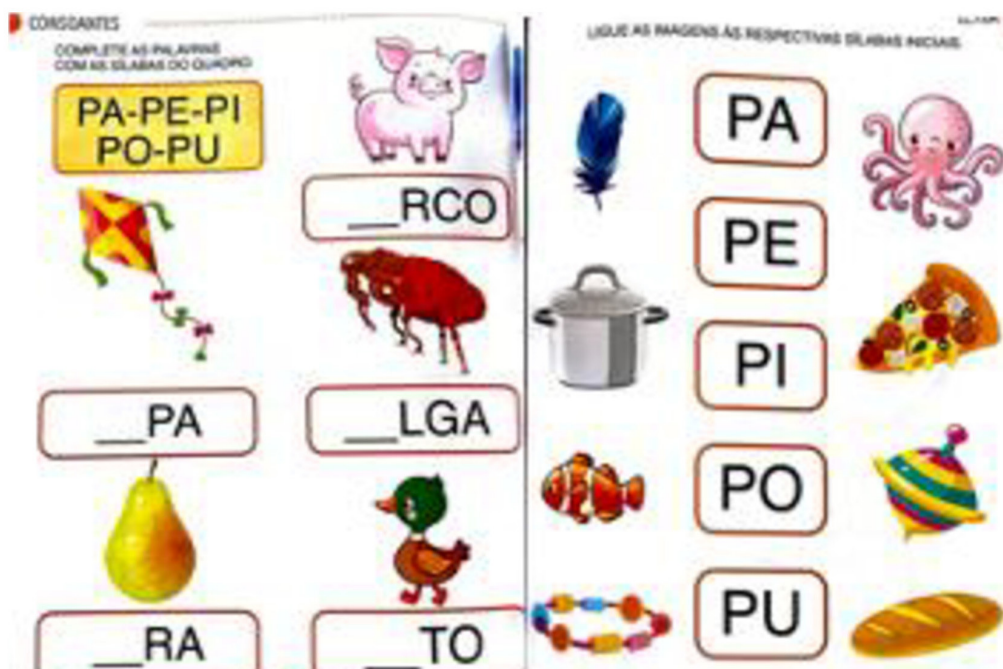


Figura 6. Atividade de cartilha. Fonte: Buchweitz (2021, p. 74- 75)⁹.

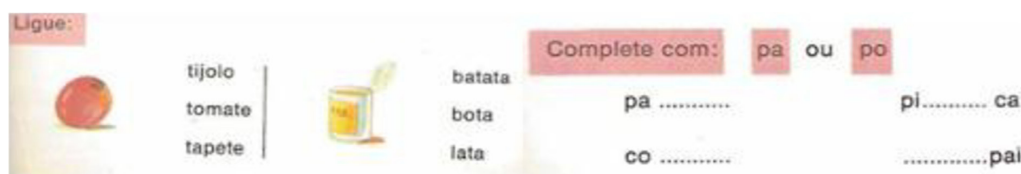


Figura 7. Atividade de cartilha. Fonte: Lima, (2019, p. 59).

⁹ Destaca-se aqui um grave erro de base linguística, no qual os autores da Cartilha Crescer Alfabeto desconsideram a coda silábica das palavras “porco” e “pulga” como parte integrante da primeira sílaba, transformando-a em uma sílaba canônica. A complexidade da sílaba é uma questão que gera diversas hipóteses gráficas e ortográficas para crianças em processo de alfabetização, e erros como este podem gerar equívocos na construção cognitiva de representações sobre a sílaba.

apresenta nem ao menos uma tentativa de levar a criança a ler e a escrever construções mais complexas, que ultrapassem o nível da palavra. Trata-se, portanto, de uma visão mutiladora da alfabetização (Balduino; Espadaro, 2023), focada na codificação e na decodificação, que opera com a suspensão do sentido, deixando a criança interditada no processo de complexificação do raciocínio linguístico-cognitivo e discursivo, este possibilitado pelo exercício de escrever textos autênticos, conforme apresentado no quadro teórico deste texto.

No tocante à sessão teórica do material, identifica-se a apresentação da teoria das rotas fonológica e lexical. A autora apresenta, ainda, uma visão localizacionista e modular do cérebro, na qual cada parte seria responsável por uma única função. Tal visão é superada há muito, especialmente desde os estudos neuropatológicos de Freud (1973) e Luria (1979).

Com relação à concepção de sujeito que fundamenta o manual, há identificação com o conceito de sujeito neural proposto por Charlot (2020): reduzido ao cérebro, sem menções aos contextos social, pedagógico, cultural e histórico que afetam o funcionamento cerebral segundo as pesquisas da psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2001). Neste contexto, as dificuldades de aprendizagem são explicadas apenas pela via biológica, com um longo detalhamento sobre dislexia, por exemplo. A intervenção na escrita e na leitura, nestes casos, está centrada na escrita de palavras isoladas: não há menção a textos, ao sentido, aos gêneros, às práticas discursivas com a linguagem nem na sessão teórica, nem nas atividades práticas. Em contraposição à perspectiva discursiva da alfabetização, assume-se que as crianças aprenderiam, todas, da mesma maneira, não importando a singularidade humana e a complexidade linguística, cultural e pedagógica que sustenta a alfabetização. Não há menção, ainda, aos impactos das diferentes estratégias pedagógicas e à complexa relação entre a variação linguística e a aquisição da ortografia convencional. Veja-se a generalização apresentadas: “Toda criança no processo inicial de leitura começa acessando a rota fonológica, em um processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão de letra e som (...)” (Claro, 2019, p. 12).

Os tipos de atividades apresentadas neste material possibilitam inferir que concepções de leitura e de escrita, bem como de aprendizagem de leitura e de escrita norteiam a prática neurocientífica. Nesta abordagem, a língua é entendida como um código que deve ser memorizado, exaustivamente treinado em atividades de repetição que fragmentam as palavras em unidades linguísticas menores com o objetivo de formar novas palavras. Nesta perspectiva, ler e escrever se reduzem a um processo de codificação e decodificação mecânicos a partir de palavras descontextualizadas e sem relação semântica entre si.

A prática pedagógica fundamentada nestas atividades acontece na interface da teoria linguística estruturalista com os pressupostos psicológicos behavioristas, gerando uma visão equivocada e ingênua do processo de apropriação da língua escrita, que ignora o texto e as funções sociais da leitura e da escrita. Nesta concepção, o trabalho a escrita e a leitura efetiva de textos aconteceria apenas posteriormente à apropriação e automatização do código linguístico, em um movimento em que o sentido de ler e escrever é suspenso, dado o uso exaustivo de palavras e frases descontextualizadas, escolhidas muitas vezes a partir de uma ordem de dificuldade inerente às letras e sílabas.

Tal opção didática se afasta radicalmente de uma perspectiva discursiva da alfabetização e dos pressupostos da ND, apresentados neste trabalho: presas à repetições mecânicas de sílabas e de palavras sem contextos, as crianças ficam interditadas na produção de sentidos que emerge na produção textual, bem como impossibilitadas de ocupar as posições de autoras e revisoras de seus textos e de leitoras e comentaristas dos textos de outras crianças. As atividades aqui analisadas, portanto, pautadas em concepções behavioristas, se mostram descoladas da heterogeneidade constitutiva das crianças para as quais o material é aplicado: a prática pedagógica que inclui estas atividades conta com um sujeito médio/padrão, com crianças que apresentam um mesmo funcionamento cerebral, que se relacionam com a fala, a leitura e a escrita da mesma maneira.

Se, em uma perspectiva discursiva da alfabetização, as crianças se debruçam sobre questões de representação gráfica e ortográfica pela necessidade de escrever e ler textos que efetivamente fazem parte de práticas discursivas cotidianas em um processo de interlocução real com o outro pela leitura e pela escritura, na perspectiva neurocientífica, as crianças escrevem para treinar e memorizar a convenção ortográfica e prestar contas de tal memorização ao professor, único leitor de palavras e frases descontextualizadas, com o objetivo de avaliar a aquisição da escrita.

Esta prática de ensino de leitura e escrita na alfabetização vem sendo sistematicamente criticada no âmbito da linguística (Cagliari, 1989, 2009; Geraldi et al., 1999; Possenti, 2005; Kleiman, 2005) e da educação (Freire, 1987; Soares, 1985, 1988) há mais de 50 anos, e uma prática outra, pautada nos estudos do letramento e em uma perspectiva discursiva vinha se consolidando, sobretudo nos documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais e de certa maneira na Base Nacional Curricular Comum. As atividades aqui analisadas, entretanto caminham em uma direção contrária, considerando como científica apenas a prática restrita à repetição exaustiva das unidades linguísticas fora de práticas discursivas.

Identifica-se, ainda, certo predomínio de terminologia neurológica: partes do cérebro sem imagens ilustrativas, neurotransmissores, sinapses, grupos celulares. Trata-se de um texto concisos e cifrados, representando as estratégias de acumulação e de tecnicismo abusivo (Charlot, 2020). Tais estratégias têm como objetivo acumular uma vasta lista de termos técnicos situadas em uma área do conhecimento que não é a área do leitor a qual o material se destina. Diante da ciência do desconhecimento sobre aquele campo, segundo Charlot (2020), “quando admite que não conhece nada sobre essas questões neurológicas complicadas, o leitor está psicologicamente pronto para aceitar as orientações pedagógicas que lhe são apresentadas” (Charlot, 2020, p. 98). Veja-se um exemplo em um trecho no qual a autora descreve a base neurocientífica do processo de leitura:

1. Processamento visual da leitura no córtex occipital; 2. Processamento ortográfico-lexical associado ao processamento fonológico, na região do córtex frontal e córtex parietal esquerdo (porção inferior); 3. Processamento fonológico-lexical, nas regiões perissilvianas, giro temporal posterior e superior na ínsula esquerda do córtex frontal inferior; 4. Processamento fonológico-sublexical, envolvendo vários tipos de tarefas, incluindo representação visual e auditiva na região occipitotemporal, e porção medial temporal inferior do frontal do hemisfério esquerdo; 5. Processamento semântico responsável pelo julgamento e pela generalização semântica usada na palavra escrita. Ocorre nas regiões temporais e regiões frontais (Claro, 2019, p. 17).

Foi possível identificar, ainda, inconsistência com as atividades apresentadas: a parte teórica trata longamente da consciência fonêmica, enfatizando sua centralidade na aquisição da leitura e da escrita, o que aponta para uma metodologia fônica. Entretanto, as atividades reunidas pela autora fazem parte do método silábico, como apresentado anteriormente. Por fim, não há nenhuma relação entre as atividades apresentadas e as bases neurocientíficas que a autora retoma: a teoria das rotas não explora os aspectos silábicos e as bases neurocientíficas apresentadas tratam da leitura e não da escrita, foco das atividades do manual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das críticas apresentadas a respeito de como estas atividades operam sobre apenas uma face da aprendizagem da leitura e da escrita (a saber, a compreensão da sílaba) e a respeito da ausência de enunciados e textos, nossos apontamentos envolvem também o fato de que tais atividades seriam embasadas nas Neurociências. Primeiramente, como já mencionado, a autora do livro não explicita a suposta relação entre os exercícios que propõe e as teorizações a respeito do cérebro. Do ponto de vista aqui apresentado, trata-se, portanto, de uma maneira de se aproveitar do prefixo *neuro* e da blindagem científica que este abarca como estratégia mercadológica para vender um livro com exercícios que, de novidade, não apresentam quase nada e, ao contrário, há décadas circulam entre as crianças brasileiras na forma de cartilhas. Dessa maneira, é importante se atentar e problematizar esse tipo de atividade das Neurociências, já que parece ter objetivos mais mercadológicos do que inovadores ao resgatar atividades já amplamente utilizadas, renomeá-las e vendê-las como tendência teórica científica e revolucionária.

Nesse sentido, é inevitável o questionamento: quais elementos da contemporaneidade contribuem para que esse tipo de atividade, amplamente conhecida, seja localizada no âmbito das Neurociências, vendidas a altos preços sem que se problematize este fato? Além disso, o discurso que defende que professores estudem as Neurociências para revolucionar sua prática pedagógica se fundamenta em uma suposta comprovação científica do sucesso dessas propostas.

É preciso estar alerta isso, porque o efeito de sentido deste tipo de enunciado faz circular o pressuposto de que tudo publicado até então não teria comprovação científica ou, então, seria acientífico. Nesta teia de sentidos, toda a teorização produzida no interior das Ciências Humanas e das Ciências da Linguagem passa a ser desconsiderada para que prevaleçam as Ciências Naturais, com sua promessa de revolução do cenário educacional porque trariam o conhecimento do cérebro, e, consequentemente, a solução para professores que lidam com crianças com dificuldades. É como se fosse no interior das Ciências Naturais a única possibilidade de buscar explicações para as dificuldades escolares ou então fundamentos para as práticas pedagógicas.

Identifica-se, ainda, nesta publicação, a redução neuroantropológica apontada por Charlot (2020), dos conceitos de linguagem, sujeito e cérebro (entendidos como meramente biológicos), bem como a redução neuroantropológica da alfabetização, desconsiderada enquanto um processo sócio-cultural complexo (Moutinho, 2022) repetição e treino mecânico de unidades linguísticas como a sílaba.

Há também a presença dos procedimentos de intimidação neurológica elencados por Charlot (2020): acumulação de uma série de itens lexicais relacionados ao cérebro sem contextualização no processo de aprendizagem, o tecnicismo abusivo e a publicidade com um discurso de valorização da neurologia e da experiência clínica como superior à pedagógica. Há ainda tentativa de definir qual é o método adequado pelo funcionamento do cérebro (ainda que não seja, nesse caso, condizente com a teorização apresentada) sem considerar o princípio extra cortical (Vigotski, 2001), partindo do pressuposto, portanto, de que o funcionamento cerebral relacionado à escrita é o mesmo em falantes de línguas e culturas diferentes.

Ademais, destaca-se o neurocharlatanismo (Charlot, 2020): a autora sequer faz referência ao método silábico, conhecido dos professores brasileiros há mais de um século por meio de cartilhas de alfabetização. A autora conta com certo silêncio e cumplicidade das professoras alfabetizadoras, que deverão aceitar novos argumentos para os mesmos exercícios de sempre e fazer de conta que não há, ali, desonestidade ao rebatizar como neurocientíficas as atividades já conhecidas por todos. Parece contar também com certa ignorância teórica das professoras alfabetizadoras, ou contar que o tecnicismo abusivo impedirá que elas percebam que a teorização neurocientífica apresentada aponta para um caminho, a metodologia fônica, e a proposta de atividades oferece outro, o método silábico.

Por fim, destacam-se as contribuições da argumentação aqui apresentada para a área: a denúncia de um movimento (o neurocientífico) desonesto e antiético que, quando não ignora as pesquisas nacionais sobre alfabetização em perspectiva discursiva, deslegitima sua cientificidade, desrespeitosamente entendendo os trabalhos da área da linguística e das educação que debruçam sobre a alfabetização como *achismo*. Esta denúncia tem como objetivo chamar a atenção dos professores para o fato de que este movimento não acontece com práticas inovadoras, mas com as mesmas atividades já conhecidas pelos professores, apresentadas da mesma maneira, porém com a legitimidade atrelada ao prefixo *neuro*. Espera-se, portanto com este trabalho, que os professores desenvolvam um olhar crítico ao que se apresenta como *novidade que carrega evidência científica* e que, de fato, é mais do mesmo; além de um olhar crítico para a teorização que compõe os currículos de formação inicial e continuada de professores, sempre em disputa por diferentes abordagens que se valem de argumentos diferentes para buscar legitimação. É essencial que professores alfabetizadores estejam atentos a este debate, pois a perspectiva adotada impactará diretamente as práticas alfabetizadoras e sua autonomia intelectual, que será ou mobilizada para a realização de um trabalho autoral em uma perspectiva discursiva, ou descartada pelas abordagens neurocientíficas, que preveem a aplicação de manuais prontos, como o que foi discutido aqui.

Retomando a pergunta que intitula este trabalho: o que há de novo nas propostas neurocientíficas para intervir na escrita inicial? Com base nesta análise e em outras (Moutinho, 2019, 2022; Moutinho; Coudry, 2021; Charlot, 2020), a resposta, por ora, é: nada. Diante do que foi aqui exposto e da falta de novidades nas propostas apresentadas, convoco os profissionais da Educação e da Linguagem a assumirem papel mais assertivo no debate sobre a intervenção na leitura e na escrita, denunciando os movimentos mercadológicos e oferecendo outras soluções para os problemas que marcam a alfabetização no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Programa de Pós-doutoramento da Faculdade de Educação da Unicamp.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. **Revista da ABRALIN**, [s.l.], v. 7, p. 29-36, 1986.
- Agamben, G. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- Balduino, A.; Espadaro, M. Contribuições e reflexões da teoria fonológica para uma alfabetização não mutiladora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 21, p. 1-21, 2023.
- Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Buchweitz, D. **Cartilha Crescer Alfabeto**. Jandira: Ciranda na Escola, 2021.
- Cagliari, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- Cagliari, L. C. **Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione, 2009.
- Charlot, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- Claro, R. **Neuroaprendizagem**: intervenções para a alfabetização. Rio de Janeiro: Wak, 2019. v. II.
- Coudry, M. I. H. O que fazer com as dificuldades de leitura e escrita? Analisar e intervir. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 1017-1034, 2023. <https://doi.org/10.21165/el.v51i3.3263>.
- Coudry, M. I. H. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? In: 7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM - ENAL. **Anais [...]**. Porto Alegre: CD-ROM, 2007.
- Faraco, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- Franchi, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista Almanaque**, São Paulo, v. 5, p. 9-25, 1977.
- Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freud, S. **La afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- Geraldi, J. W. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- Geraldi, J. W. **Portos de passagem**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Gomes, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.
- Goulart, C. M. A.; Santos, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (org.) **Alfabetização como processo discursivo**: 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.
- Guerra, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, [s.l.], v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.
- Kleiman, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- Lima, B. A. **Cartilha Caminho Suave**. São Paulo: Editora Caminho Suave, 2019.
- Lledo, P.-M. **Le cerveau, la machine et l'humain**. Paris: Odile Jacob, 2017.
- Luria, A. R. **El cerebro en acción**. Barcelona: Fontanela, 1979.
- Luria, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.
- Maingueneau, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- Mortatti, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo 1876-1994. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.
- Moutinho, I. C. N. À procura de um diagnóstico: uma análise neurolinguística. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- Moutinho, I. C. N. **Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- Moutinho, I. C. N. Neurociências e dificuldades de escrita: o contradiscurso da Neurolinguística Discursiva. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 710-731, 2022. <https://doi.org/10.21165/el.v51i2.3216>.
- Moutinho, I. C. N.; Coudry, M. I. H. Neuroeducação e dificuldades de leitura e escrita. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 710-731, 2021. <https://doi.org/10.21165/el.v50i3.2904>.
- Moysés, M. A.; Collares, C. A. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. *et al.* (org.). **A exclusão dos incluídos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

Orlandi, E. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Pêcheux, M. **Analyse Automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.

Peters, C. M. **Cartilha Caminhos da alfabetização**. Barueri, São Paulo: Pé da Letra, 2022.

Possenti, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC, 2005.

Smolka, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

Soares, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 3-11, 1988.

Soares, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisas (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Contribuições dos autores

Não se aplica.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara