



Ilha do Desterro  
ISSN: 2175-8026  
Universidade Federal de Santa Catarina

Scliar-Cabral, Leonor  
Políticas Públicas de Alfabetização  
Ilha do Desterro, vol. 72, núm. 3, 2019, Setembro-Dezembro, pp. 271-290  
Universidade Federal de Santa Catarina

DOI: 10.5007/2175-8026.2019v72n3p271

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478362757013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Leonor Scliar-Cabral<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

### Resumo

Na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 (Inep, 2017), foram avaliados 2.160.601 alunos ao término do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, nas escolas públicas brasileiras, em leitura e escrita, dos quais somente 12,99% atingiram o nível desejável (4) em leitura e apenas 8,28% atingiram o nível desejável (5) em escrita. No entanto, no município de Lagarto, no Estado de Sergipe que, pela avaliação acima mencionada, havia se colocado em último lugar no Brasil, com apenas 3,02% de alunos no nível desejável em leitura e em penúltimo lugar em escrita, com apenas 1,84%, em 2017, 70 crianças foram alfabetizadas pelo Sistema Scliar de Alfabetização e, ao término do 1º ano estavam lendo com fluência e compreensão e, acima de tudo, com gosto, a literatura infantil. Nesse artigo, analiso os fundamentos de duas políticas públicas em alfabetização em dois documentos, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, Mec. 2017) e o decreto 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização (Casa Civil da Presidência da República, 2019) e explico por que a falta de conhecimento sobre os avanços das ciências como a linguística, a psicolinguística, a neuropsicologia e a neurociência conduz ao fracasso na alfabetização.

**Palavras-chave:** Psicolinguística e Educação; Políticas Públicas de Alfabetização; Avaliações Nacionais e Internacionais; Neurociência da Leitura; Sistema Scliar de Alfabetização

## PUBLIC EARLY LITERACY POLICIES

### Abstract

In the 2016 National Early Literacy Assessment (ANA) (INEP, 2017), 2,160,601 students from Brazilian public schools were evaluated at the end of the 3rd year of the Early Literacy Cycle, in reading and writing, among whom only 12.99% reached the aimed level (4) in reading and only 8.28% reached the aimed level (5) in writing. However, in the town of Lagarto (Sergipe State), which, according to the aforementioned evaluation, had ranked last in Brazil, with only 3.02% of students at the aimed level in reading, and penultimate place in writing, with only 1.84%, things became quite different. Being taught by the Scliar Early Literacy System,

\* Dr. em Linguística (USP), Prof. Emeritus, titular aposentada (UFSC), Prof. Colaborador da PGLing. da UFSC e pós-doutorada pela Universidade de Montréal; fundadora, ex-presidente e atual Sócia Honorária da International Society of Applied Psycholinguistics. Alimenta o maior banco mundial em aquisição da linguagem, o CHILDES; criou o Sistema Scliar de Alfabetização. E-mail: leonorsc20@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3163-5482>.



Esta obra tem licença Creative Commons

seventy children were reading with fluency and comprehension and, above all, with pleasure, by the end of their first year, in 2017. I analyze two documents on early literacy public policies: The final version of the Common National Curricular Base (BRAZIL, MEC 2017) and the decree 9.765 of April 11, 2019, which establishes the National Literacy Policy, and I explain why the lack of knowledge about advances in sciences such as linguistics, psycholinguistics, neuropsychology and neuroscience leads to failure in early literacy.

**Keywords:** Psycholinguistics and Education; Public Early Literacy Policies; National and International Evaluations; Neuroscience of Reading; Scliar Early Literacy System

## Introdução

Foram estarrecedores os dados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) divulgou: as políticas públicas de educação falharam em seu alvo principal, a inclusão das pessoas na sociedade da informação como cidadãos. Tenha-se em mente que os instrumentos de avaliação foram parcós. Maiores exigências na avaliação demonstrariam dados ainda mais contundentes. 2.160.601 alunos foram escrutinados no final do Ciclo de Alfabetização (então, até o 3ºano, incluso), na rede pública brasileira, nas competências para ler e escrever: apenas 12,99% conseguiram o nível desejável (4) na primeira competência e 8,28%, o nível desejável (5) na segunda.

A situação do Nordeste foi a mais grave. Exemplificarei com Sergipe, Estado cuja experiência, desenvolvida em Lagarto (SE), relatarei nesse artigo. Sergipe apresentou o pior desempenho em leitura e Alagoas, o pior, em escrita, na avaliação da ANA de 2016 (INEP, 2017). Como se pode verificar no Quadro 1, no Estado de Sergipe, somente 3,02% de alunos atingiram o nível desejável em leitura e, em escrita, apenas 1,84%.

**Quadro 1.** Porcentuais de Sergipe na ANA de 2016 (Inep, 2017).

NÍVEIS	1	2	3	4	5
Leitura	45,28	34,92	16,78	3,02	
Escrita	31,39	23,33	1,24	42,20	1,84

As avaliações internacionais sobre o nível de competência em leitura e escrita no Brasil, do mesmo modo, atestam a situação deplorável a que chegamos: não se pode pensar num povo capaz de exercer a cidadania plena, quando a maioria esmagadora das pessoas é incapaz de compreender criticamente os textos que circulam na sociedade e é despojada de seu direito ao trabalho qualificado por não conseguir redigir um parágrafo sequer.

Os dados de 2015 do *Programme for International Student Assessment* (PISA), divulgados pela *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2016) demonstram que, em Ciências, a competência se mantém estável desde 2006, mas inferior à média obtida pelos países participantes, o mesmo ocorrendo em Leitura. Somente em Matemática houve pequeno desenvolvimento desde 2006, mas inferior à média obtida pelos países participantes.

Além disto, os dados da avaliação de 2015 demonstram uma piora nas três áreas, Ciências, Leitura e Matemática, em relação à avaliação anterior e na classificação entre os 70 países participantes: “o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática” (MORENO, 2016). Os dados do PISA de 2018 serão divulgados no final de 2019.

Mais outra avaliação internacional, agora, sobre o desempenho de estudantes na resolução de problemas (a maior pesquisa do mundo), conduzida em 76 países, o *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain* (HANUSHEK; WOESS-

MANN, 2015), evidencia que o Brasil distou de cumprir compromissos assumidos no pacto com a UNESCO para o período de 2000 – 2015, pois ocupou um 60º lugar, superando somente 16 países subdesenvolvidos e/ou imersos em desordens políticas e econômicas. (O pior de todos foi Gana, no final do ranking).

A partir dos resultados desastrosos acima apresentados, é necessário pontuar que a maior exclusão, hoje, é aquela que nega ao indivíduo o acesso ao conhecimento, privando-o de inserir-se na sociedade caracterizada pelas novas tecnologias da informação e das comunicações (TICs), pois quem não consegue, sequer, reconhecer rapidamente as palavras escritas, para agregar a informação nova ao que talvez também não identifique prontamente, não poderá incorporar novos saberes e, muito menos, opinar sobre o que não entendeu; não poderá, igualmente, satisfazer os requisitos exigidos para o preenchimento de vagas para o trabalho qualificado.

Conforme bem acentuaram Costa Santos e Grossi Carvalho, “a exclusão está centrada na falta de recursos financeiros dos países do Terceiro Mundo, na desigualdade social, no analfabetismo e na alfabetização precária” (COSTA SANTOS; GROSSI CARVALHO, 2009, p. 47).

É necessário buscar as causas de tal quadro: entre outras, encontram-se nas políticas públicas da alfabetização. Passadas décadas de tentativas para acertar o passo (a última está exposta no decreto 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), observa-se o fracasso, decorrente de falhas profundas na fundamentação teórica e consequentes metodologias que têm desorientado o corpo de educadores, os mediadores, sem os quais não se atinge uma alfabetização de qualidade. Acresça-se o controle inefficiente sobre o material didático, sem os conteúdos baseados nos avanços das ciências da linguagem, distribuído aos milhões de crianças. Na seção seguinte, comentarei falhas no tópico relativo ao processo de alfabetização da última versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL/MEC, 2017).

### **O processo de alfabetização da versão final da BNCC (BRASIL/MEC, 2017)**

Na seção ‘O processo de alfabetização’ da versão final da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), observam-se falhas essenciais que comprometem a definição dessa aprendizagem da qual dependem as demais. São tão *naïves* e contraditórias que o texto parece escrito por quem desconhece os princípios dos sistemas alfabéticos. A primeira delas é confundir som com fonema e letra com grafema (por mim negritados abaixo) em vários passos, dos quais selecionei dois excertos a seguir: “Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre **sons (fonemas)** do português oral do Brasil em suas variedades e as **letras (grafemas)** do português brasileiro escrito” (BRASIL/MEC, *op. cit.*, p. 90). Às vezes, chega a ser hilário, se não fosse trágico: “vários sons para uma letra: s - /s/e /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /ʃ/, /ks/” (p. 92), pois arrolam os fonemas do português brasileiro, (entre barras oblíquas)!

Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabetica para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os **sons da fala (fonemas)** e as **letras da escrita (grafemas)**, o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil/Mec. *op. cit.*, p. 92, grifo meu).

Além de equalizarem sons da fala e fonemas (aqui, Saussure, mal citado no parágrafo seguinte (p. 90), deve estar bufando no além, porque uma das dicotomias mais importantes em sua teoria é a distinção *langue/parole*, ou seja, língua/fala: os fonemas, entidades negativas, opositivas e relativas pertencem à língua, assim como os signos linguísticos que estão na mente dos membros de uma mesma comunidade linguística, enquanto os sons, entidades de natureza física pertencem à cadeia da fala), os autores resolvem escrever sobre algo que não entendem. Começa pelo rótulo ‘consciência fonológica da linguagem’ (BRASIL/MEC,*op. cit.*, p. 90).

Ora, não existe consciência fonológica da linguagem. Existe uma consciência fonológica, que é o conhecimento consciente que se tem sobre os fonemas (mais precisamente denominada consciência fonêmica), sobre as estruturas silábicas, sobre onde começam e terminam os vocábulos tônicos, inclusive sobre a distribuição da intensidade, sobre onde começam e terminam os vocábulos átonos e sobre os padrões frasais de entoação. Tais conhecimentos conscientes se distinguem do **conhecimento para o uso** sobre todos os níveis acima elencados que qualquer criança normal, exposta a uma variedade sociolinguística, adquire, de forma espontânea e compulsória. A consciência fonêmica é **aprendida** de forma sistemática com a alfabetização. A consciência da linguagem verbal também é conhecida como metalinguagem e envolve o conhecimento consciente da gramática (mas todos os falantes de uma dada língua possuem um **conhecimento para o uso** da gramática de sua língua). A percepção dos sons da fala não caracteriza a consciência fonológica, pois, ao nascer, o bebê já percebe diferenças categoriais entre os sons (EIMAS ET AL., 1971), obviamente, não de modo consciente. E prosseguem as sandices:

Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (BRASIL/MEC, *op. cit.*, p. 90).

Em primeiro lugar, ao se referir à ausência de motivação nas relações entre o que os autores denominam ‘sons’ e ‘letras’, invocando sem citar a fonte Saussure, esquecem como o mestre tratou do tema nos Cursos que proferiu em Genebra, o que foi registrado por seus alunos em obra póstuma:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou mais ainda, uma vez que entendemos por signo o total que resulta da associação de

um significante a um significado, poderemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário* (SAUSSURE, 1972, p. 100).

Ora, para Saussure, tanto o significante quanto o significado são de natureza psíquica. O sistema de escrita alfabetica é secundário em relação ao sistema oral e o representa melhor (sistemas transparentes) ou pior (sistemas opacos), mas sempre o representa: o significante, nos sistemas alfabeticos, é formado por uma sucessão de grafemas, que se relacionam com os fonemas: **não existem relações entre sons e letras**. Mas o pior é quando os autores afirmam que “Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção” (p.90), confundindo regularidade com motivação e afirmando a incompatibilidade entre regularidade e convenção. Novamente, atestam sua ignorância sobre os princípios dos sistemas alfabeticos. Existem regularidades, sim, e quanto mais transparente o sistema, tanto mais as há.

Aliás, contradizendo a afirmação de que as relações “são construídas por convenção”, os autores, ao justificarem um dos processos básicos da alfabetização, afirmam, noutro passo (p.91): “Mencionamos a primeira relação ao dizer que a criança está relacionando com as letras não propriamente os fonemas (entidades abstratas da língua), mas fones e alofones de sua variedade linguística (entidades concretas da fala)”. Quer dizer, então, que é a criança quem estabelece tais relações e não que ela tem que ser ensinada e aprender as relações que foram estabelecidas por convenção? Também contradizem sua afirmação de que “Não há uma regularidade nessas relações”, pois ocupam vários parágrafos para tratar das regularidades nas relações ‘fono-ortográficas’.

A forma como exemplificam alofone na nota 35 é grotesca, demonstrando a ignorância total sobre o que estão escrevendo: “Alofones - variante fonética de um fonema, por exemplo /t/ e /ʃ/ para a letra T” (p. 90) a começar pelo fato de que variante alofônica se escreve entre colchetes, [t] e [ʃ] e eu nunca soube que existissem variantes fonéticas para uma letra! A redação correta seria: Alofones – variantes fonéticas de um mesmo fonema, que podem ser condicionadas pelo contexto fonológico e/ou pela variedade sociolinguística, como, por exemplo, no português brasileiro, a variante [ʃ] do fonema /t/, condicionada pela vogal /i/, ou semivogal /j/ subsequentes, em algumas variedades sociolinguísticas; a variante [t] do fonema /t/ é produzida nos demais contextos fonológicos e, em algumas variedades sociolinguísticas, antes de todos eles. O fonema /t/ é codificado no grafema <t>. Os autores ignoram o princípio fundamental de que as letras do alfabeto latino, adotado pelo português escrito, são **as mesmas** para o inglês, o francês e o italiano escritos que também o adotam. Os **grafemas é que são diferentes, pois eles representam os fonemas de uma dada língua** e não o absurdo que os autores afirmam: “estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones<sup>35</sup>, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita” (p. 90). Então, são ‘a, b, c, d’ etc. que neutralizam as variantes alofônicas?!

Quando estudei fonologia, variantes alofônicas só poderiam ser de um **fone-ma**, entidade de natureza psíquica que, nem por isto, deixa de estar representada em nossa mente, tão viva quanto o aparelho fonador, quando falamos. E se negam que estão tratando de fonemas, como é que afirmam mais adiante: “Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo(longo) de construção de um conjunto de conhecimentos **sobre o funcionamento fonológico** da língua pelo estudante”(BRASIL/MEC, *op. cit.*, p. 90, grifo meu). Então, a alfabetização consiste em compreender a construção de um conhecimento sobre o funcionamento de algo que os próprios autores negam?! (Viva o construtivismo...)

De uma vez por todas: não é o alfabeto que representa os sons e, sim, os grafemas que representam os fonemas, nos sistemas alfábéticos. Em <**concílio**>, a primeira e a quarta letras são as mesmas, mas o primeiro grafema representa o fonema /k/ e o quarto, o fonema /s/; a segunda e a última são as mesmas letras, mas a segunda e a terceira letras realizam não as letras ó, ene, mas o grafema <**on**>, que representa o fonema /õ/ enquanto a última realiza o grafema <**o**> que representa o arquifonema |U| (aqui, sim, houve uma neutralização da função distintiva dos fonemas /u/, /o/, em posição átona final).

Para concluir o despreparo dos autores de ‘O processo de alfabetização’ da versão final da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), transcrevo o seguinte trecho: “O segundo tipo de relações – as relações fono-ortográficas do português do Brasil – é complexo, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil” (p. 91). Em primeiro lugar, o rótulo ‘relações fono-ortográficas’ obscurece a distinção entre relações grafo-fonêmicas (decodificação), em muito maior número em todos os sistemas de escrita alfábética, e as relações fonêmico-grafêmicas (codificação). Os autores de ‘O processo de alfabetização’ fazem uma salada com ambas. Em segundo lugar, o sistema escrito do português do Brasil é transparente para a decodificação, em grande parte, graças ao grande codificador da ortografia do português (VIANA, 1904), o que beneficiaria muitíssimo a aprendizagem se os mentores das políticas públicas de alfabetização conhecessem os princípios do sistema.

A seguir, comentarei o decreto 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 15-17).

### **Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019)**

Apesar de um discurso que se diz fundamentado nas ciências cognitivas, com a utilização do método fônico, é preciso estar alerta em relação à proposta da nova Política Nacional de Alfabetização, emanada da recém-criada Secretaria de Alfabetização, a cuja testa se encontra o Mestre em Educação e advogado Carlos Francisco de Paula Nadalim, o qual também frequentou o Curso Online de Filosofia ministrado por Olavo de Carvalho, fator ponderável na indicação.

Assisti a vários vídeos de *Como educar seus filhos* (<https://www.youtube.com/watch?v=sKSdYz4W4CI>) e a tônica do Secretário Nadalim é a educação

domiciliar (que foi contemplada no decreto 9.765 com o inciso XI, do cap. I: “XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino” (BRASIL, 2019). Na educação familiar, o Secretário dá destaque à alfabetização, mas, embora alegue usar o método fônico, faltam-lhe os conhecimentos básicos de fonologia do português brasileiro, de fonética articulatória e perceptual e dos princípios do sistema alfabético do português, para embasá-lo de forma científica e coerente.

O grande risco na proposta da nova Política Nacional de Alfabetização é, em virtude do que acabo de expor, a satanização pelos educadores dos métodos fônicos, os quais, quando bem fundamentados, são essenciais, embora não suficientes, para uma alfabetização de qualidade.

Acresce que o Secretário tem combatido vigorosamente o letramento (NADALIM, s/d), ainda que, no decreto nº 9.765, o termo compareça na tradução portuguesa de *literacy*, como literacia. O que o Secretário Nadalim não suporta (talvez sem saber a origem) é o conceito original das práticas de letramento de Scribner & Cole (1981, p. 236-7): “a recurrent, goal-directed sequence of activities, using a particular technology and particular systems of technology” ... “practice always refers to socially developed and patterned ways of using technology and knowledge to accomplish tasks” ... “**Literacy** is not simply knowing how to read and write a particular script, but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use”, ou seja, as práticas de letramento são “uma sequência recorrente de atividades, dirigida a um objetivo que utiliza uma tecnologia específica e sistemas específicos de tecnologia”... “a prática sempre se refere a formas socialmente desenvolvidas e padronizadas de utilizar a tecnologia e o conhecimento para realizar tarefas” ... “**Letramento** não é simplesmente conhecer como ler ou escrever um dado texto, mas aplicar esse conhecimento para fins específicos em contextos de uso específicos”.

Vejamos como aparece o termo ‘literacia’ no decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019, p. 16, Art 2º, cap. I)

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização

Pode-se observar a ausência da palavra “social”, nos três incisos. Por que será? O inciso VIII vai ao encontro da prioridade do Secretário Nadalim, a alfabetização domiciliar. Como o termo ‘literacia’ é uma tradução calquedo inglês *literacy* e, nessa língua, não existe um termo equivalente à alfabetização, foi outra vez usada a tradução calque para *emergent literacy*...

Afirmar, no entanto, nos Princípios e Objetivos, que a fundamentação da proposta se baseia em programas e ações a partir das evidências provenientes das

ciências cognitivas (BRASIL, 2019, p. 16, Art 3º, cap. II) não está coerente com muitos de seus conceitos essenciais.

A incoerência tem origem, sobretudo, na desatualização dos autores da proposta a respeito das contribuições mais recentes das ciências cognitivas, em especial, da neurociência da leitura (DEHAENE, 2012). Exemplifico com os pontos cruciais:

No inciso IV, os proponentes arrolam os seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; f) produção de escrita.

Em nenhum momento, se referem ao primeiro componente que é o **reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que constituem cada letra**. A neurociência da leitura já comprovou experimentalmente que os neurônios da leitura, situados na área occipital-temporal ventral esquerda **não foram programados** para reconhecer as diferenças de direção de tais traços, como por exemplo, a diferença entre **b/d**; isto precisa ser sistematicamente ensinado e é o **primeiro componente essencial**: a criança não cai de paraquedas no desenvolvimento da consciência fonêmica, sem passar pelo reconhecimento dos grafemas, os quais, no português brasileiro escrito, são realizados por uma ou duas letras, as quais precisam ser reconhecidas, conforme já mencionei acima. O português escrito adota o alfabeto latino, assim como o inglês, o francês ou o italiano. O **reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que constituem cada letra** independe da língua falada, dos valores dos grafemas ou da consciência fonêmica, mas é um passo necessário para se chegar ao **grafema**, esse, sim, totalmente vinculado à consciência fonêmica, pois o grafema representa na escrita o fonema. Assim, na palavra **barra**, temos 5 letras (**b, a, r, r, a**), 4 grafemas (**b, a, rr, a**) e 4 fonemas (/b/, /a/, /r/, /a/).

Outra falha revela o total desconhecimento dos autores da proposta sobre o processamento da escrita e de como ela deve ser ensinada e aprendida na alfabetização: como se pode observar, entre os seis componentes essenciais arrolados para a alfabetização, somente foi contemplado um genérico f) produção de escrita! Ignoraram, os autores, não só as especificidades da alfabetização para a escrita, como os tremendos desafios que ela apresenta. Basta dizer que, quando lemos, nos deparamos com um texto já elaborado, o qual temos que reconhecer, compreender e interpretar criticamente. Para escrever, nos deparamos com uma folha em branco! Os componentes essenciais da alfabetização para a escrita são: planejamento e plano do texto; conceptualização, sua rotulação em palavras e combinação em frases, orações, períodos e parágrafos; tradução dos fonemas em grafemas e destes nas letras que os realizam; programa motor que dita os gestos para execução tanto manuscrita quanto digital; monitoria ou revisão.

Por fim, gostaria de comentar a definição de analfabetismo funcional, inciso II, do artº 2, cap. I: “condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto” como imprecisa. Seria útil aproveitar as classificações e definições do INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional) (2009), a

entidade mais credenciada, no Brasil, a explicar o tema, baseada em pesquisas domiciliares de ponta.

Da discussão acima, conclui-se que os responsáveis pelas políticas públicas de alfabetização devem se ancorar nos aportes das ciências mais avançadas da linguagem para fundamentar as metodologias, a formação dos mediadores e a elaboração do material pedagógico a fim de superar o fracasso da alfabetização no Brasil.

### **Necessidade do enlace entre ciências humanas e biológicas**

Subjaz às causas principais do insucesso na alfabetização uma posição filosófica que compromete qualquer esforço para conseguir que o aluno se torne um leitor fluente e que saiba escrever os textos que necessitará para prosseguir em seus estudos e na sua vida profissional. Uma posição considera que somente as ciências humanas podem explicar o que é a leitura e a escrita e, portanto, como deve ocorrer a alfabetização. Nega que, embora os sistemas de escrita tenham sido uma invenção que tenha ocorrido em determinados momentos propícios, no seio de sociedades altamente organizadas, por serem uma invenção, tiveram origem na mente de indivíduos que descobriram como fixar ideias através de signos permanentes de tal modo que outras pessoas, quando os reconhecessem, chegassem às mesmas ideias.

Portanto, para dar o salto qualitativo na alfabetização, é necessário alterar os fundamentos que orientam a formação do mediador, as metodologias e o material pedagógico, numa perspectiva que associe as ciências humanas às biológicas. Então, não podemos separar a cultura, ou seja, tudo aquilo que o ser humano produziu, ao modificar a natureza que o cerca, do biológico, do cérebro, cuja estrutura e funcionamento possibilitam o seu surgimento.

O educador necessita estar fundamentado para responder à questão essencial em tal processo: Por que adquirir a linguagem verbal **oral** é tão fácil e espontâneo e aprender a ler e a escrever é tão difícil? Essa questão foi levantada durante os debates que tiveram lugar no encontro pioneiro entre especialistas nos EUA, organizado por F. Kavanagh, A.M. Liberman e J.J. Jenkins de 16 a 19 de maio de 1971 em Belmont, Elkridge, Md: “O ponto de partida de nossa conferência é o contraste marcante nas dificuldades entre aprender a percepcão da fala e aprender a ler” (JENKINS; LIBERMAN, 1972:1)

A neurociência da leitura, a neuropsicologia e a psicolinguística já demonstraram empiricamente que tais dificuldades decorrem de que os sistemas de escrita são uma invenção e de que seu processamento, muitas vezes vai de encontro a como os circuitos neurais foram programados para processar o sinal acústico e o sinal luminoso.

Por isso, elaboramos o Sistema Scliar de Alfabetização, que sucintamente explicaremos a seguir.

## **Fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização (SCLIAR-CABRAL, 2013)**

*O Sistema Scliar de Alfabetização*, doravante SSA, iniciou com a colaboração da equipe do projeto *Ler & Ser – combatendo o analfabetismo funcional*, constituída pelas doutoras Ana Cláudia de Souza, Mariléia Silva dos Reis e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig.

A grande motivação para elaborar o SSA, constituído pela fundamentação e material pedagógico tanto para a formação continuada dos educadores, quanto para os alunos e para todos quantos estejam empenhados no processo de alfabetizar para formar um leitor e um redator proficientes decorreu de que, em primeiro lugar, apesar dos esforços dos professores, o índice de analfabetismo funcional ainda era muito alto (desafortunadamente, ainda continua, em virtude de as políticas públicas de alfabetização resistirem à aplicação dos avanços das ciências de ponta). Vejamos quais os fundamentos do SSA.

### **Aquisição espontânea da língua oral e aprendizagem sistemática do sistema escrito**

A espécie humana foi biopsicologicamente programada para se comunicar através da fala, a fim de garantir a própria sobrevivência do indivíduo e da espécie. Sendo assim, a estrutura, o amadurecimento e o funcionamento do Sistema Nervoso Central e do periférico garantem que esta espécie se comunique, de modo predominante, através de signos verbais orais. A preferência pela comunicação oral se deveu, entre outros motivos, por ela poder ser usada à noite e a distâncias muito maiores do que a comunicação visual-gestual.

Os conhecimentos transmitidos de geração a geração, em grande parte, na forma de narrativas, eram registrados na memória permanente, mas, à medida que as relações socioeconômicas foram se tornando mais complexas, essa maneira de registro se deparou com dois grandes problemas: o volume de informações acumuladas se tornou muito grande, ultrapassando a capacidade de um só cérebro o armazenar e, quando o indivíduo morria, grande parte das informações ir com ele para o túmulo. Mas o que, realmente, forçou a invenção da escrita foi a autonomia que o texto escrito assume em relação a quem o produziu, ao contrário da fala (é claro, antes das tecnologias de radiodifusão e de gravação): o texto escrito pode ser conduzido a lugares e tempos distantes. Isto veio suprir a necessidade de registrar o conteúdo, as quantidades e os preços das mercadorias que eram transportadas.

A invenção da escrita permite, então, o registro permanente da informação, a qual pode ser transportada a espaços e tempos distantes. No entanto, para que funcione, é necessário que as pessoas que utilizem um dado sistema de escrita atribuam os mesmos significados aos signos que o constituem, tarefa que cabe aos codificadores, ou seja, à convenção, conforme já mencionado. O uso da escrita exige, também, a invenção de artefatos e da tecnologia para produzi-la, como instrumentos e o suporte onde escrever.

Ao contrário da fala, que só utiliza o próprio corpo, pois fomos biopsicologicamente programados para tal, os sistemas de escrita são uma invenção que surge tardiamente na trajetória humana e demanda a utilização de técnicas e de artefatos.

Esses primeiros argumentos já explicam por que a fala é adquirida de forma compulsória, espontânea e assistemática: por volta de um ano de idade, a criança está produzindo seus primeiros itens, em geral, uma reduplicação silábica, como “nenê”, “papá”, “cocô” e “mamá”, sem a necessidade de ir à escola para aprender a falar: basta a interação com os demais que cuidam dela. Com os sistemas de escrita é diferente, particularmente, quando se trata de aprender a escrever que, ao contrário da fala na situação canônica face a face, implica escrever para um futuro leitor ausente no espaço e no tempo, além de que, embora o sistema de escrita do português brasileiro seja muito transparente para a leitura, apresenta mais irregularidades na escrita. Então, não só como escrever tem que ser aprendido, mas também são necessários alfabetizadores muito bem fundamentados e preparados para ensinar bem, apoiados em metodologias de ponta e que pelo menos saibam que a codificação não se reduz a conhecer as estruturas silábicas do PB! Acresce a necessidade de material pedagógico coerente com a fundamentação teórica.

### **Para produzir, é necessário, antes, compreender**

Antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua escrita: sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria “escreveu”. Por que o surdo não fala, insistimos, embora não tenha comprometimento algum no aparelho fonador? Porque não escuta, não tem feedback para instruir como deve automatizar os gestos motores para produzir os sons que realizem os fonemas de uma dada língua.

Não só a recepção é pré-requisito da produção, pois funciona como feedback, como os processos envolvidos nessa última são de natureza muito mais complexa. Dou como exemplo desta distinção comparar o ato inicial da leitura com o da produção escrita: naquela, o leitor se depara com um texto já escrito cujas palavras terá que reconhecer, antes de comprehendê-las, enquanto, para escrever, ele se depara com uma folha (ou visor) em branco: cabe, então, ao redator, o ônus de planejar o que vai redigir, com que propósito, para quem, quais palavras deverá selecionar.

Considero uma carga cognitiva excessiva propor a uma criança de seis anos que simultaneamente aprenda a reconhecer quais, quantos, como se combinam os traços que formam as letras do alfabeto; quais os valores independentes e dependentes do contexto grafêmico, a atribuição do acento de intensidade, a compreensão da palavra, da frase, da oração, do período e do texto (tudo isto necessário à alfabetização para a leitura) e que também aprenda a planejar o que vai escrever, em qual situação comunicativa, com que finalidade e a escolher as palavras em seu léxico mental que revestirão suas ideias, para depois codificá-las em grafemas, e automatizar os esquemas motores que executarão os gestos para produzir as letras. Proponho no Módulo 1 do SSA que as crianças começem a

dar os primeiros passos para escrever, utilizando fichas móveis com as letras correspondentes aos grafemas que já aprenderam a ler, tanto para produzir frases, quanto para o ditado.

### Reciclagem neuronal

O processamento da leitura, além da motivação que nos leva a escolher esse ou aquele texto para ler, tem início quando os captores dos sinais impressos, no momento da fixação recolhem não mais do que três ou quatro caracteres à esquerda do centro do olhar, e sete ou oito à direita, sem, contudo, reconhecê-los, pois tais sinais chegam às áreas primárias de recepção visual como manchas que são desfeitas em miríades de pontos, depois refeitos em traços invariantes, como retas e curvas: os neurônios da leitura, que ficam numa área denominada occipital-temporal ventral esquerda, somente identificarão quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam cada letra, se houver uma alfabetização adequada, pois os neurônios da visão não foram programados para reconhecer tais minúcias, particularmente, quando envolvem a direção para a esquerda oposta à direita, irrelevantes para reconhecer qualquer artefato ou dado da natureza, conforme o exemplo abaixo, para reconhecer uma xícara:

**Figura 1:** Tanto faz a alça à direita ou à esquerda, para reconhecer uma xícara.



Mas, para reconhecer as letras, é preciso distinguir como elas se diferenciam entre si. É claro que, para você, que já está alfabetizado e automatizou esse reconhecimento, parece óbvio que as duas letras a seguir sejam diferentes: d b. Mas para quem está aprendendo a ler, são **idênticas**, pois os neurônios da visão desprezam essa diferença, eles **simetrizam** a informação. Pela falta de um trabalho sistemático, as crianças persistem durante alguns anos com a escrita espelhada, mas isto não significa que sejam disléxicas.

No SSA, a introdução de cada letra é acompanhada pelos comandos do professor para que a criança a trace com o dedo, ao mesmo tempo em que emite o som que representa o fonema. Isso exige um trabalho minucioso e contínuo. Desenvolvo, pois, a proposta de Montessori de acionar ao máximo as várias entradas sensoriais para vencer a batalha de reciclar os neurônios para que eles automatizem a identificação dos traços que diferenciam as letras e os símbolos matemáticos entre si. As informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela cinestesia se reforçam mutuamente, como no exemplo a seguir.

As folhas com as letras, número e palavras-chave em tamanho grande, para serem trabalhadas, encontram-se nos Anexos (Scliar-Cabral, 2018b), enquanto o professor dá as instruções:

## V

“Com o dedo indicador vamos traçar as letras que estão nas folhas que eu distribuí. Percorrer de cima para baixo e de baixo para cima a letra” (aponta para V, na lousa, **sem dizer o nome da letra**) “e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [vvv]”. O momento em que com o dedo a criança acompanha o traçado das letras é quando se inicia a reciclagem neuronal.

### **O sistema escrito do português é alfabético**

Outra grande dificuldade para uma criança se alfabetizar é a de que ela percebe a fala como um contínuo: não há separação entre as palavras, nem entre consoantes e vogais. Por que a criança, ao começar a escrever, coloca uma sucessão de sinais em linha, sem espaços em branco entre as palavras? Por que, mais adiante, escreverá “zoo”, “zoreia”? Porque é assim que percebe **a fala**.

Para aprender a ler, a criança deverá compreender, aos poucos, que a escrita representa a fala, porém não exatamente tal como é percebida e que, na escrita, as palavras são separadas por espaços em branco. O mais difícil é aprender que uma ou duas letras, no português escrito, constituem um grafema, que representa uma classe de sons (o fonema); às vezes, um grafema poderá ter sempre o mesmo valor, como <f>, mas, outras vezes, poderá ter mais de um valor como <c>, antes de <u>, <um<sub>+</sub>>, <un<sub>+</sub>>; <o>, <õ>, <om<sub>+</sub>>, <on<sub>+</sub>>; <a>, <ã>, <am<sub>+</sub>>, <an<sub>+</sub>>, com ou sem acentos gráficos quando tem o valor de /k/, como em **cubo**, **cor**, **cola**, **cala**, **cumpro**, **compro**, **canto**, mas antes de <i>, <im<sub>+</sub>>, <in<sub>+</sub>>; <e>, <em<sub>+</sub>>, <en<sub>+</sub>>, com ou sem acentos gráficos, tem o valor de /s/, como em **cipó**, **címbalo**, **cera**, **encera**, **centro**. Além disso, em **massa** temos cinco letras, mas somente quatro grafemas, pois <ss> (um dígrafo) é um grafema que representa o fonema /s/.

Portanto, após reconhecer as letras, o aluno deverá chegar ao grafema (uma ou duas letras no PB), isto é, a unidade que serve para distinguir os significados na escrita e que representa (ou tem sempre como valor) o fonema. Por exemplo, em **tia t**, **uma só letra**, **um só grafema <t>**, **um só fonema /t/**, no mínimo, com duas variantes possíveis antes de /i/, conforme a variedade sociolinguística.

Para que a criança consiga desmembrar a sílaba e tomar consciência da existência do fonema (consciência fonêmica), gradativamente, introduzo tais unidades, extraídas de palavras-chave: a letra V, acima, foi extraída da palavra VIVI. No momento em que a criança emite o som [vvv], ao mesmo tempo em que lê e segue com o dedo indicador o traçado da letra, ela está realizando o fonema /v/, representado pelo grafema <v>; é quando desenvolve a consciência fonêmica. Assim ela fará com I e, a seguir, comporá a primeira sílaba VI, passando, depois para a segunda sílaba, repetindo o mesmo procedimento.

Ao concluir, o professor emitirá a seguinte instrução: “Agora leia bem rápido toda a palavra, batendo palmas mais fraco na primeira sílaba e mais forte na última”. Essa última prática tem como primeira finalidade automatizar a atribuição do acento de intensidade, marca principal para delimitar os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios (consciência fonológica), pois, como já explicado, na fala, as palavras estão grudadas umas às outras e, na escrita, estão separadas por espaços em branco.

Em segundo lugar, porque, para se atingir o alvo principal da leitura que é a compreensão, é necessário o reconhecimento **rápido** dos traços invariantes que compõem as letras, pareando-as com o que foi registrado na memória durante a alfabetização (se foi bem realizada), passando, em seguida, ao grafema, formado por uma ou duas letras, com seu valor fonêmico, para se chegar ao reconhecimento da palavra escrita, com a respectiva atribuição do acento de intensidade e a sua respectiva imagem acústica. A rapidez de processamento é necessária para que os resultados dos processamentos não se apaguem na memória de trabalho antes de o leitor chegar ao término da oração, impedindo-lhe, assim, de aplicar o padrão de entoação.

É o que acontece quando o aluno titubeia por ter sido mal alfabetizado, pelo nome das letras, como na soletração da palavra “pato”, do tipo pê-a-pa-tê-ó-tô: quando chegar à última sílaba, a informação da primeira já se apagou e ele estará impedido de reconhecer a palavra escrita e, em consequência, de capturar o seu significado. Isto é tanto mais grave, quanto maior for a palavra. Também trabalho o reconhecimento dos vocábulos átonos.

As automatizações acima são necessárias para liberar a mente para os processos criativos da leitura, como a construção do sentido das palavras, frases, orações, períodos, parágrafos e texto e como a identificação das diferentes vozes no discurso (polifonia) e de suas intenções pragmáticas.

### **A alfabetização para a escrita**

A elaboração do ‘Modelo integrado da produção textual escrita de Scliar-Cabral’ (no prelo) fundamenta toda a metodologia da alfabetização para a escrita cujo alvo é o ensino e a aprendizagem de a) **planejar**, isto é, definir o tema (mensagem), as intenções pragmáticas, o(s) destinatário(s), a situação comunicativa escrita com os usos linguísticos decorrentes da ruptura espaço-temporal, o gênero e o registro (estilo); b) **elaborar o plano**, ou seja, o roteiro que norteará a redação do texto, mantendo-lhe a coerência, a coesão, a consistência e a paragrafação, com a correta hierarquia das ideias; c) **pontuar**, de acordo com a sintaxe; d) **para automatizar a conversão dos fonemas em grafemas e os gestos motores requeridos na execução** (manuscrita e digitação); e) **converter o plano no texto**; f) de **revisar** o que escreveu, aplicando os conhecimentos metalingüísticos aprendidos durante a alfabetização.

O que explicamos até aqui foi o que garantiu o marco que assinala a arrançada da reviravolta nas políticas públicas de alfabetização em Lagarto, Sergipe, estado que na Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 tinha ocupado o último lugar em leitura e o penúltimo em escrita. É o que passaremos a relatar a seguir.

### **Alfabetização com excelência em Lagarto (SE)**

Em 2016, a Universidade Federal de Santa Catarina ofereceu o Curso de Extensão a Distância, Sistema Scliar de Alfabetização, por mim proferido. José Humberto dos Santos Santana, funcionário da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social e do Trabalho de Lagarto, aluno do Curso, obteve todo o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Lagarto para formar a equipe de professores e orientadores educacionais, entre os quais as professoras Patrícia Vieira Barbosa Faria e Jaqueline da Silva Nascimento. Em 2017, as duas professoras iniciaram a aplicação a 75 alunos do 1º ano do EF, da Escola Municipal Raimunda Reis Lagarto/SE, do SSA, baseado na neurociência, linguística, psicolinguística e neuropsicologia.

As crianças receberam o livro *Aventuras de Vivi* e foram realizados encontros com os familiares, pois o apoio da família é um dos fatores para o êxito da proposta. As atividades seguiram os *Roteiros*, com o material de apoio dos *Anexos* (Scliar-Cabral 2018a, b), nos quais se aplicam os fundamentos do SSA. Na época, ainda não tinham sido impressos em livro, então, o material era enviado por e-mail. A partir de julho de 2017 a formação da equipe passou a ser orientada, quinzenalmente, por mim, via SKYPE.

As atividades começavam com uma ou duas crianças relatando uma história narrada por um familiar. O objetivo era triplo: estabelecer o vínculo entre a escola e a família; registrar a memória cultural e desenvolver a competência narrativa dos alunos, uma das pontes para o ingresso no mundo da escrita. As histórias foram coletadas e constituíram um libreto, distribuído aos familiares, na festa de encerramento do ano letivo.

A segunda atividade consistia em regar a horta, com vistas ao desenvolvimento da consciência ecológica, pois um dos fundamentos do SSA é a Educação Integrada. Em seguida, o professor recolhia a Lição de Casa e distribuía as folhas para a nova Unidade, após o que começava a revisão da unidade anterior cujas letras, palavras-chave e número estavam escritos na lousa. Vou dar um exemplo da metodologia com a Unidade 5, Nina e a Luva.

As crianças tinham em mãos a folha com as letras e as palavras-chave e o professor, então, dava o comando para que elas seguissem a direção dos traços das letras com o dedo, assim automatizando o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os seus traços invariantes, momento decisivo para a reciclagem dos neurônios da leitura. Simultaneamente, a criança emitia o som que realizava o fonema, representado pelo respectivo grafema. Depois de emitidas as sílabas, até chegar ao término da palavra, o aluno, então, lia, batendo palmas, mais forte na sílaba de intensidade maior e mais fraco nas demais, processos já explicados.

Na sequência, no livro *Aventuras de Vivi*, as crianças começavam pela leitura coletiva das letras e palavras-chave que tinham acabado de aprender e praticavam a ação, para vivenciar os sons que realizavam os fonemas em pauta. Depois, liam o número da Unidade impresso na página onde passavam à leitura interativa entre professor e alunos, na qual esses liam as palavras negritadas. Finalmente, o professor fazia a leitura expressiva de todo o capítulo, para encaminhamento da

atividade de compreensão e inferências textuais. Se houvesse palavras desconhecidas, previamente era feito um trabalho de pré-leitura.

Para fixação, sempre havia exercícios que trabalhavam com o reconhecimento da sílaba de intensidade e com os vocábulos átonos, pois o reconhecimento desses últimos é uma das grandes dificuldades na alfabetização.

Para a produção escrita tanto das primeiras frases, quanto do ditado, foram utilizadas fichas móveis cujas letras foram sendo acrescidas, à medida que o aprendizado progredia.

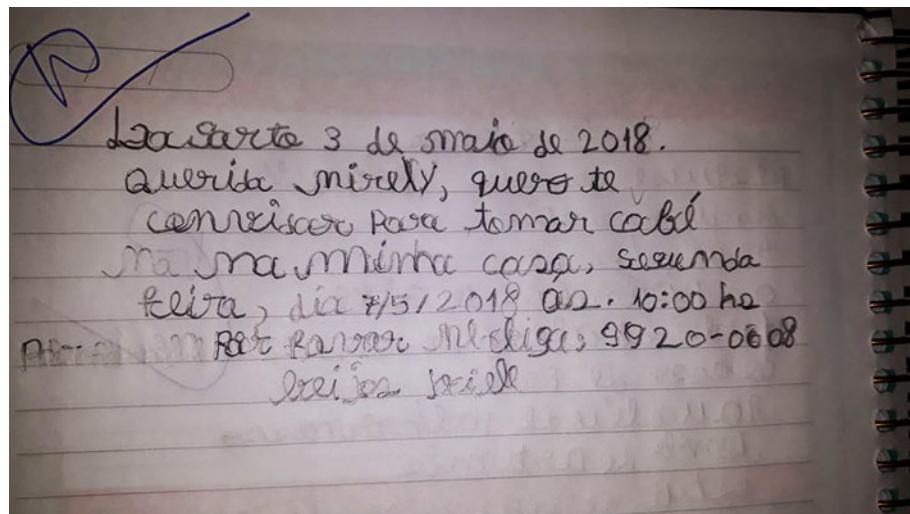
**Figura 2:** Criança lendo palavras que montou com fichas. Foto cedida por Jaqueline da Silva Nascimento.



Como o SSA também visa à Educação Integral, em cada Unidade, foram desenvolvidas atividades como teatro, música, artes plásticas, educação física, além da leitura de textos dos mais variados gêneros. Na Unidade 5, as crianças encenaram a peça Nina e a Luva.

Os alunos da Escola Municipal Raimunda Reis Lagarto/SE chegaram ao término do ano letivo, lendo com fluência e compreensão e, o que é muito importante, com gosto pela leitura: o aprendizado não foi passageiro. No 2º Ano (2018), crianças de sete anos já estão escrevendo textos manuscritos, com um mês e meio de aula! Dado o sucesso do projeto, a Secretaria Municipal de Lagarto, em 2018, estendeu o SSA a mais 430 crianças do 1º ano da rede de ensino.

**Figura 3:** Convite planejado e escrito por aluna de escola pública de Lagarto, SE (7 anos, 2º ano).



### Considerações Finais

Iniciei esse artigo com o quadro desolador da alfabetização no Brasil, resultado de políticas públicas fechadas à inovação e cegas às evidências das ciências de ponta que se ocupam do processamento da leitura e da escrita e de como são aprendidas: sem a formação continuada dos educadores e dos autores de material didático, sem uma metodologia fundamentadas cientificamente, não se poderá alavancar a qualidade dos alicerces dos quais depende a inserção dos indivíduos na sociedade da informação.

Mas ficou sobejamente demonstrado que é possível reverter o quadro, com a experiência de Lagarto.

### Agradecimentos

Agradeço ao educador José Humberto dos Santos Santana e às professoras Patrícia Vieira Barbosa Faria e Jaqueline da Silva Nascimento, pela aplicação do Sistema Scliar de Alfabetização nas setenta crianças das escolas públicas da SEMED de Lagarto (SE), bem como à Secretaria Municipal de Educação, Maria Vanda Monteiro e à Secretaria Adjunta de Educação, Profa. Silvânia Santana dos Santos, pelo apoio ao projeto.

## Referências

- BRASIL. Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério de Educação. *Sistema de avaliação da educação básica - Avaliação Nacional de Alfabetização*. (2017). Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=comdocman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=comdocman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 26 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Dezembro 2017. Disponível em <[BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site](#)>. Acesso em 25 ago. 2019.
- COSTA SANTOS, P. L. V. A.; GROSSI CARVALHO, A. Sociedade da informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, 19, 1, 45-55, 2009.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução e supervisão: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EIMAS, P. D.; SIQUELAND, E. R.; JUSCZYK, P.; VIGORITO, J. Speech perception in infants. *Science*, New Series, v. 171, n. 3968, 303-306, 1971.
- HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. Universal basic skills: what countries stand to gain. Paris: OECD. 2015. Disponível em: <[http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Universal\\_Basic\\_Skills\\_WEF.pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Universal_Basic_Skills_WEF.pdf)>. Acesso em 10 out. 2015.
- INAF. 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Leitura e Escrita). São Paulo: IBOPE/ Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2009.
- JENKINS, J. J.; LIBERMAN, A. M. Background to the conference. In I. J. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye. The relationships between speech and reading*. Cambridge, Mass. M. I. T., 1-2, 1972.
- MORENO, A. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. *Educação*. 2016. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brazil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em 04 jun. 2018.
- NADALIN, C. F. P. (s/d). Letramento, o vilão da alfabetização no Brasil. Disponível em <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/letramento-o-vilao-da-alfabetizacao-no-brasil/>. Acesso em 27 ago. 2019.
- OECD. PISA 2015 key findings for Brazil. PISA. Programme for International Student Assessment. 2016. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-brazil.htm>. Acesso em 24 ago. 2019.
- SAUSSURE, F. de. *Cours de Linguistique Générale*. Publicado por C. Bally; A. Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger. Ed. crítica preparada por Túlio de Mauro. Paris: Payot, 1972.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização - Fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Lili, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização - Roteiros para o professor: Módulo 1*. Florianópolis: Lili, 2018a.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização - Roteiros para o professor: Módulo 1 ANEXOS*, volume 2. Florianópolis: Lili, 2018b.

SCLIAR-CABRAL, L. Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos da Escrita. Florianópolis: Lili (no prelo).

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

VIANA, A. R. G. *Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização das ortografias portuguesas*. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.

Recebido em: 10/03/2019

Aceito em: 08/07/2019