

PELA MELHORIA DA QUALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Leonor Scliar-Cabral¹

RESUMO

Resultados recentes (setembro de 2015) da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) demonstram a ineficácia das políticas públicas que visam à erradicação do analfabetismo funcional no Brasil. Também divulgados em 2015, os dados da maior pesquisa mundial sobre o desempenho dos estudantes na resolução de problemas, levada a cabo em 76 países e patrocinada pela OECD, colocam o Brasil num sofrível 60º lugar. Sem dúvida, a causa principal de tal descalabro está no despreparo do mediador para enfrentar de forma sistemática e bem fundamentada a tarefa de alfabetizar de modo a formar um leitor que possa compreender criticamente os textos que circulam na sociedade, e um redator capaz de produzir os textos necessários à sua atuação profissional e de cidadania: sobretudo, um leitor e redator autônomo, aparelhado para uma educação continuada pela vida afora.

Palavras-chave: Alfabetização no Brasil. O Preparo do Mediador. Ciências da Linguagem.

1 INTRODUÇÃO

Resultados recentes divulgados sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) por Foraque (2015) comprovam a ineficácia das políticas públicas no que tange à alfabetização. Para se chegar a essa constatação, são necessárias algumas informações complementares, como se verá a seguir.

A ANA “é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas” (INEP, 2013, p.1). Por falta de espaço, nesse artigo, comentar-se-á apenas o quesito “leitura”.

¹ Prof.^a Emérita pela UFSC, Pós-Doutorado pela Université de Montréal, Doutorado pela USP, Prof.^a Titular aposentada da UFSC, Presidente Honorária e cofundadora da International Society of Applied Psycholinguistics e autora do *Sistema Scliar de Alfabetização*.

A ANA classifica quatro níveis de competência leitora nos alunos que finalizam o ciclo da alfabetização, aos oito anos: no nível 1, enquadram-se as crianças que não conseguem ultrapassar a capacidade de emparelhar palavras com a respectiva gravura do referente; no nível 2, ficam as crianças que não ultrapassam a capacidade de identificar a finalidade de gêneros simples como convite, cartaz, receita ou bilhete, bem como acertar respostas a perguntas localizadoras em textos curtos de piadas, parlendas, poemas, história em até três quadrinhos, informação ou narrativa, ou ainda identificar o tema a partir do título ou da primeira linha, bem como a partir da relação entre ilustração e palavras num cartaz; no nível 3, situam-se as crianças que já conseguem realizar inferências em gêneros mais complexos, como divulgação científica e poemas narrativos: tais inferências são, por exemplo, a recuperação dos referentes substituídos pelos pronomes pessoais no caso reto, a identificação das relações entre causa e efeito e a compreensão de figuras como a metáfora; por fim, estão no nível 4 as crianças com a capacidade de identificar quais são os personagens que estão falando nos diálogos de uma narrativa, bem como as relações temporais e o possuidor quando do uso dos pronomes possessivos.

Dos 2,3 milhões de crianças avaliadas pela ANA no 3º ano do ensino fundamental, conforme Foraque (2015), um quinto não sabe ler. O estado que apresentou o percentual mais alto de crianças que não conseguiram ultrapassar os níveis 1 e 2 foi Alagoas (81,56), seguido por Sergipe (80,65). O Rio Grande do Sul, que já foi modelo de qualidade da educação no país, quando a ilustre mestra Florinda Tubino Sampaio era diretora do Instituto de Educação e, junto com uma equipe de renomados professores, formava as normalistas, obteve, na avaliação da ANA, um percentual de 50,97 de crianças nos níveis mais baixos. Para ser mais preciso, as crianças do Rio Grande do Sul apresentaram os seguintes escores: nível 1, 15,92%;

nível 2, 34,33%; nível 3, 37,56%; nível 4, 12,20%, ou seja, um mínimo de crianças demonstrou capacidade para compreender plenamente textos que, supostamente, seriam adequados a um aluno que estivesse sendo alfabetizado durante três anos!

Os dados da maior pesquisa mundial sobre o desempenho dos estudantes na resolução de problemas, levada a cabo em 76 países, divulgados no relatório **Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain** (HANUSHEK; WOESSMANN, 2015), confirmam a constatação de que a escola brasileira não está cumprindo seu papel de formar indivíduos autônomos para compreenderem o que leem, a fim de bem equacionar e resolver as questões que a vida em sociedade lhes apresenta, pois o Brasil ocupa um lamentável 60º lugar, estando à frente apenas de 16 países atrasados e/ou vítimas de crises políticas e econômicas, dentre os quais, quatro latino-americanos: Argentina, Colômbia, Peru e Honduras (Gana é o último país na escala).

Sem dúvida, no cerne desse quadro desolador, estão os fundamentos onde tem início a educação sistemática: a alfabetização. A forma como a alfabetização é aprendida “e como é usada determina o seu valor para quem aprende” (UNESCO, 2014, p. 19). Nas seções seguintes, será examinada a relação ensino-aprendizagem da alfabetização no Brasil, como suporte da argumentação.

2 PRECONCEITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

São muitos os preconceitos arraigados, subjacentes às políticas públicas, norteadores da alfabetização no Brasil que, como grilhões amarrados aos tornozelos dos prisioneiros, impedem o avanço do ensino-aprendizagem e a formação de leitores fluentes e críticos. Alguns dos mais perniciosos vêm explicados a seguir.

2.1 A criança descobre sozinha os princípios alfabéticos: os métodos e as cartilhas só atrapalham

Desde o encontro científico sobre as relações entre a fala e a aprendizagem da leitura (KAVANAGH; MATTINGLY, 1972, p. 1-2), houve consenso entre os participantes sobre o que Jenkins e Liberman (*op. cit.*) estabeleceram como o ponto de partida da conferência, ou seja, o contraste chocante entre as dificuldades para perceber a cadeia da fala e a leitura. A primeira dificuldade consiste no fato de que, antes de conhecer os princípios do sistema alfabético, a criança não percebe os contrastes entre os segmentos que constituem a sílaba, portanto, não consegue desmembrá-la. Ora, isto é absolutamente necessário para entender os princípios do sistema alfabético, uma vez que cada grafema (constituído por uma ou duas letras no português brasileiro) representa um fonema e não uma sílaba.

A partir do encontro de 1972, todo um paradigma experimental foi incrementado para testar a interdependência entre consciência fonêmica e alfabetização com vistas à aplicação à aprendizagem, pois ficou empiricamente comprovada a dificuldade que o alfabetizando apresenta para lidar com uma unidade de natureza psíquica como o fonema, que se realiza como um som sempre coarticulado com os adjacentes.

Tais propriedades têm efeitos sobre as dificuldades que o alfabetizando também enfrenta para delimitar o início e o final dos vocábulos, em especial, os átonos, os quais estão separados no sistema escrito por espaços em branco, espaços esses que não ocorrem na fala.

Em suma, a criança precisa ser ajudada por mediadores preparados, munidos de métodos e materiais pedagógicos adequados, baseados cientificamente nos princípios dos sistemas alfabéticos, introduzindo letras e grafemas numa ordem de complexidade crescente, a fim de aplainar o

terreno para o aluno (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 137-155).

Outra dificuldade com a qual se defronta o alfabetizando foi demonstrada empiricamente pela neurociência. A programação biológica, muitas vezes, entra em conflito com os traços que precisam ser reconhecidos em determinados sistemas, como é o caso dos sistemas de escrita. Com efeito, para o reconhecimento dos demais sinais luminosos, o sistema visual, como mecanismo de sobrevivência, obedece a uma programação genética antiga que simetriza a informação.

No entanto, para o reconhecimento dos traços que constituem as letras, como os do sistema alfabético, por exemplo, é fundamental distinguir a diferença entre a direção dos traços para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo. Tal conflito resulta na grande dificuldade de tal aprendizagem, o que leva as crianças a persistirem por maior ou menor tempo na leitura e escrita espelhadas.

Como o cérebro simetriza a informação visual, de acordo com a programação genética? A discriminação das diferenças entre o eixo vertical e o horizontal é uma operação que, ao longo da evolução, se tornou essencial à sobrevivência da espécie, ao contrário da diferenciação entre esquerda e direita: reconhecer se a face de uma fera estava voltada para a esquerda ou para a direita só poderia retardar a resposta imediata necessária para a defesa diante de um ataque iminente.

Em decorrência de tal pressão, a distinção é simetrizada como a representação do mesmo objeto, ou seja, as imagens em espelho convergem para uma só representação, uma vez que os estímulos apresentados ao campo visual direito ou esquerdo dirigem-se ao hemisfério oposto, sendo as respectivas representações em espelho interligadas ponto a ponto, via corpo caloso.

Nossa memória despreza, pois, a diferença entre esquerda e direita,

como pode ser comprovado por você mesmo se tentar responder as perguntas colocadas por Dehaene (2012) no capítulo 7, *Leitura e Simetria*: “Você sabe para qual lado olha D. Pedro I nas moedas de dez centavos? Em que direção a Gioconda vira as espáduas e qual mão pousa sobre a outra? O Pensador de Rodin põe seu cotovelo direito sobre seu joelho esquerdo, ou o inverso”?

No entanto, para o reconhecimento das letras que constituem os grafemas, é essencial distinguir a diferença entre esquerda e direita na direção dos traços, particularmente, quando tal diferença é espelhada. Trata-se de uma aprendizagem que vai de encontro à programação genética para desprezá-la, o que se constitui em uma das grandes dificuldades na alfabetização e explica por que as crianças persistem por maior ou menor tempo na leitura espelhada.

Pergunta-se: por que os sistemas de escrita utilizaram traços que vão de encontro à programação neurobiológica para processar o sinal luminoso? A resposta está no fato de se buscarem sistemas que contenham o mínimo de traços possível para garantir uma automatização rápida e eficaz. Esta busca é que explica a evolução dos sistemas de escrita, desde os pictográficos e ideográficos até os fonográficos, culminando com o sistema alfabético, o mais econômico entre todos. O número de traços do paradigma não pode, contudo, ser tão pequeno que implique sua impraticabilidade pela memória de trabalho, como ocorre com os sistemas digitais, que são binários (a redução máxima em um paradigma) e podem ser processados pela máquina, mas não pela percepção humana.

A didática para ensinar os neurônios da leitura a aprender a reconhecer a direção dos traços que compõem as letras se apoia em Montessori: quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem, tanto mais rápida e profunda

a aprendizagem. Daí por que os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem: observe-se, porém, que é para fixar as invariâncias dos traços que distinguem as letras. Por isso, devemos também associar ao reconhecimento visual da letra e à emissão do som [v], que realiza o fonema /v/, gestos que acompanhem o traçado da letra, por exemplo, na letra V, fazer com que a criança acompanhe com o dedo o movimento de cima para baixo e, depois, de baixo para cima, pois, não só são duas sensações (a tátil e a cinestésica) a reforçar a aprendizagem dos neurônios, como estamos trabalhando com a direção espacial, outra propriedade essencial à leitura (SCLIAR-CABRAL, 2015).

Como visto, embora excepcionalmente uma criança possa se alfabetizar sem a ajuda de um mediador bem preparado, com um método eficaz e material pedagógico adequado, os dados apresentados no início desse artigo confirmam: a regra não é essa e o preconceito de que a criança descobre sozinha os princípios alfabéticos e de que os métodos e as cartilhas só atrapalham cai por terra.

2.2 Os métodos fônicos utilizam cartilhas matracas e não trabalham com a compreensão textual

Outro preconceito é o de que os métodos fônicos só trabalham com sons isolados e não dedicam nenhuma atenção ao significado e sentido dos textos.

Ora, isso revela uma ignorância sobre a categoria essencial aos métodos fônicos, que é a consciência fonêmica. Conforme asseverado acima, o desenvolvimento da consciência fonêmica é necessário à aprendizagem dos sistemas alfabéticos, porque nesses sistemas uma ou mais letras (os grafemas) representam um fonema: não é uma sílaba, nem

muito menos uma ideia. Por exemplo, a palavra “missa” tem cinco letras, mas só quatro grafemas e cada um deles representa um fonema: “m” → /m/; “i” → /i/; “ss” → /s/; “a” → /a/. Mas observe que tanto o grafema quanto o fonema têm a função de distinguir significados, portanto, eles só podem ser ensinados, quando extraídos do contexto de palavras, por exemplo, se eu substituir “i” → /i/ por “a” → /a/ no exemplo “missa”, obtendo, então, “massa”. Se eu substituir o terceiro som da palavra “porta”, dita por um caipira, pelo terceiro som da mesma palavra “porta” dita por um gaúcho da fronteira, os sons são completamente diferentes, mas não se trata de realização de fonemas distintos.

Então, quem trabalha com o desenvolvimento da consciência fonêmica não trabalha com sons isolados e sim com aqueles que realizam os fonemas de uma dada língua, pois o alvo é fazer com que a criança consiga objetivar os fonemas, no momento em que traça uma ou duas letras (grafemas) que os representam.

Fique bem claro que o único objetivo de automatizar o traçado das letras e a relação entre grafemas e fonemas é a obtenção de um reconhecimento muito rápido da palavra escrita, para o indivíduo poder ler com fluência e assim compreender o que lê.

2.3 Deve-se começar pela escrita, ensinando o indivíduo a assinar o nome

Em virtude de uma errônea interpretação das pesquisas de Emília Ferreiro sobre a gênese do conhecimento que a criança constrói sobre a escrita, no Brasil, confundiram-se tais pesquisas com a proposta de um método de alfabetização. Desenvolveu-se a partir daí o preconceito de que a alfabetização deveria começar pela escrita.

Tal postura vai de encontro às evidências da psicolinguística, uma vez que não existe produção (*output*) sem recepção (*input*). Por que a criança surda não fala, embora não tenha comprometimento algum no aparelho fonador? Ela adquirirá a L.I.B.R.A.S. porque pode ver (*input*) os gestos através dos quais os adultos com ela se comunicam e, assim, gradativamente, traduzirá (*output*) seu pensamento numa língua visual-gestual.

No caso da criança e mesmo do adulto, nos cursos do EJA, que aprendem a desenhar seu nome, não se trata de alfabetização, e sim da memorização global, ou seja, do desenho por configuração, o que é processado no hemisfério direito. Esse mesmo indivíduo, se for solicitado a ler uma palavra que contenha algumas das letras que compõem o seu nome, será incapaz de reconhecê-las, pois, seguramente não está alfabetizado.

Impõe-se uma exigência de aprendizagem excessiva à maioria das crianças que entra no 1º ano do ciclo de alfabetização, com seis anos de idade, quando se lhe dão simultaneamente as tarefas de aprender: a) a reconhecer os traços que diferenciam as letras entre si (reciclagem neuronal); b) a atribuir os valores fonêmicos dos grafemas (princípios do sistema alfabético do português brasileiro); c) a delimitar o início e o final das palavras escritas; d) os esquemas motores finos das letras escritas juntamente com a tradução dos fonemas em grafemas. Para contornar o excesso de tarefas impostas às crianças, sugere-se como estratégia a aprendizagem da produção escrita, utilizando a montagem de fichas com as letras e/ou o computador (a digitação das teclas requer um esquema motor dos mais simples, tão simples que independe de especialização no hemisfério esquerdo).

2.4 Os métodos globais são superiores aos fônicos

O método global ainda continua a ter muitos adeptos no Brasil, os quais, por desconhecerem os fundamentos dos métodos fônicos, criticam-nos acerbamente.

Desde 1927, quando foi implantado oficialmente em Minas Gerais, durante a Reforma Francisco Campos, o método global gozou de grande aceitação: *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca, cuja primeira edição data de 1930, chegou a alcançar 83 edições. Entre as grandes propagadoras do método global, cita-se Lúcia Casassanta, que formou dezenas de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. No entanto, os recentes experimentos da neurociência refutam a validade de tal método.

Tais experimentos demonstram os limites de captação da informação escrita pela única região do olho capaz de fazê-lo, o centro da fóvea, onde estão os cones, células fotorreceptoras de resolução muito alta, que ocupam aproximadamente 15° do campo visual.

Esta limitação faz com que, durante a leitura, os olhos percorram a linha, nos chamados movimentos de sacada, sem nada perceberem (ponto cego): somente no momento da fixação é que são capturados, nos sistemas de escrita da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita.

Conforme demonstraram McConkie e Rayner (1975), durante o movimento de sacada, os cones não captam absolutamente nada.

O fato é que, dadas as limitações acima, é totalmente impraticável propor um método que parta do reconhecimento do texto escrito como um todo, para depois prosseguir decompondo-o, generalizando o princípio de que a percepção se dá do todo em direção às partes constituintes.

Na prática pedagógica, o que ocorria era a memorização do texto ouvido, para emparelhar cada palavra com o escrito, quase por adivinhação. Com efeito, a estratégia da adivinhação, maquiada por uma nomenclatura

pseudocientífica de “hipótese” ainda vem sendo largamente preconizada pelos críticos dos métodos fônicos.

Os métodos globais vão de encontro a como ocorre o reconhecimento da palavra escrita e, em consequência, à melhor forma de alfabetizar:

As particularidades do sistema visual dos primatas, que começa a se tornar bem conhecido, explicam por que as operações que nosso cérebro realiza não têm nada em comum com um reconhecimento “global” da forma das palavras. A visão dos primatas não funciona por reconhecimento global – muito pelo contrário, o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor, traço por traço, letra após letra. Reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia das letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e aos sentidos. É somente porque as operações foram automatizadas em anos de aprendizagem e porque se desenvolvem em paralelo, fora de nossa consciência, que pode persistir durante tantos anos a hipótese *naïve* de uma leitura imediata e global (DEHAENE, 2012, p. 21).

A refutação das teorias subjacentes aos métodos globais, contudo, não significa descartar os processos em paralelo, nem a interconexão obrigatória entre os neurônios da região occípito-temporal ventral esquerda com todas as demais regiões do cérebro que processam a linguagem verbal. Em adendo, é de capital importância esclarecer o papel do conhecimento prévio e enciclopédico, tanto na leitura, quanto na alfabetização e demonstrar que a aceitação deste papel não entra em contradição com a adoção dos métodos fônicos.

2.5 Alfabetizar pelos nomes das letras

O preconceito de alfabetizar pelos nomes das letras remonta aos primórdios em que o ensino da leitura começou e se perpetua até os nossos dias, sendo dos mais arraigados e difíceis de derrubar: ensina-se a criança a rezar o alfabeto, como se fosse o Padre-Nosso.

No entanto, é preciso insistir em que só nos tornamos bons leitores se o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e dos valores dos grafemas estiverem automatizados, permitindo a fluência, pois a retenção do que é processado na memória de trabalho dura muito pouco. São os seguintes os inconvenientes da alfabetização pelos nomes das letras:

2.5.1 Apagamento da informação na memória de trabalho

Se o leitor usar a soletração, na palavra “pato”, do tipo pê-a-pa-tê-ó-tó, quando chegar na 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.

2.5.2 Impossibilidade de articular os significados e sentidos

O apagamento da informação na memória de trabalho, em virtude da lentidão do processamento, impossibilita não só o reconhecimento da palavra, como, é óbvio, a articulação das mesmas.

2.5.3 Impossibilidade de atribuir o padrão de entoação

Como o reconhecimento é fragmentado e interrompido por pausas indevidas, o indivíduo é incapaz de atribuir o padrão de entoação, o que impossibilita compreender os enunciados.

2.5.4 Barreira para atribuir os valores aos grafemas

Como não são as letras e muito menos seus nomes que representam

os fonemas, os inconvenientes da alfabetização pelo nome das letras são funestos. Vejam-se alguns exemplos.

Um aluno de uma escola de Natal, ao ler o título de um dos capítulos do livro *Aventuras de Vivi* (SCLIAR-CABRAL, 2014, p. 9), que era “VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ”, ao invés de ler a conjunção coordenativa “e” como /i/, leu como a 3ª pessoa singular do presente do indicativo do verbo “ser”, ou seja, como “é”, pois, esse é o nome da letra.

Ao invés de terem aprendido que “m”, “n”, no final de sílaba interna, nasalizam a vogal precedente e com ela formam um grafema (dígrafo), os alunos (e às vezes o professor) soletram a palavra “campo” como cê-a-sa-eme-pê-ó-pó!!!

3 ERRADICAR O ANALFABETISMO FUNCIONAL

Uma das causas do analfabetismo funcional no nível rudimentar (INAF, 2007) até mesmo em alunos do 9º ano do ensino fundamental se deve ao fato de terem sido mal alfabetizados e, para reverter tal quadro, é preciso inspirar-se nas experiências que deram resultado.

O programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative, EII*) foi desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, que, em junho de 2007, recebeu o prestigioso prêmio do *Municipal Journal* pela maior conquista em assistência à criança no Reino Unido (West Dunbartonshire Council, 2007).

Em 10 anos, conseguiram erradicar o analfabetismo funcional no condado que apresentava o maior índice em todo o Reino Unido. Veja-se a trajetória do experimento:

1997 - Início do programa. Somente 5% das crianças que frequentavam a primeira série da escola primária, que equivale ao ensino fundamental no Brasil, conseguiam escores altos em leitura. Meta: acabar em 10 anos com o analfabetismo funcional.

1998 - Com um ano de aplicação, 45% das crianças conseguem escores altos em leitura.

2001 - Um em cada três alunos do secundário (28%) era analfabeto funcional. Depois de ter frequentado sete anos do ensino fundamental, seu nível de leitura era o equivalente ao de uma criança de nove anos e meio.

2005 - As crianças do programa começam a ingressar na escola secundária. O índice de analfabetismo funcional cai para 6%.

O projeto utilizou basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial de Montessori, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas da proposta *Jolly Phonics* (WERNHAM; LLOYD, 1993, 2007). Também contou com atividades de intervenção, com uma equipe de professores especialmente treinados; avaliação e monitoria contínuas; tempo extra para a leitura no currículo, assessoria às famílias e de quem cuidava das crianças e o incremento de um entorno de letramento na comunidade (*Guardian Unlimited*, 2007).

- Mais de 30 mil alunos foram individualmente testados.
- Mais de 29 mil alunos foram testados em grupo.
- As crianças com aproveitamento insatisfatório na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo foram acompanhadas individualmente por especialistas até superarem as dificuldades (Programa *Toe By Toe/Passo a Passo*).
- A vontade política da administração do condado, que investiu no projeto de erradicar o analfabetismo funcional em 10 anos, fez a diferença.
- Foram convocados especialistas como assessores.

A família e a comunidade foram envolvidas, com um trabalho para

suplementar o chamado currículo escondido. O relatório final, publicado em 2006, chamou a atenção para a importância fundamental do desenvolvimento da fala das crianças. Também fez inúmeras recomendações chave para as escolas, sobre o ensino da fônica. Em especial, recomendou que o trabalho sistemático com a fônica fosse ensinado de modo destacado; em outras palavras, os professores deveriam destinar um devido tempo todos os dias para que as crianças adquirissem o conhecimento, as habilidades e a compreensão de modo a habilitá-las a decodificar (a ler) e a codificar (a escrever/ortografar) a escrita. Também recomendou que o trabalho fônico de alta qualidade fosse o enfoque privilegiado para ensinar as crianças a lerem, de modo que pudessem se deslocar mais suavemente de “aprender para ler”, para “ler para aprender”.

4 CONCLUSÕES

O artigo apresenta resultados recentes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), numa população de 2,3 milhões de crianças avaliadas, das quais um quinto não sabe ler, demonstrando a ineficácia das políticas públicas que visam à erradicação do analfabetismo funcional no Brasil. Corrobora com esses resultados o relatório de Hanushek e Woessmann (2015) acerca da maior pesquisa mundial sobre o desempenho dos estudantes na resolução de problemas, levada a cabo em 76 países, entre os quais o Brasil ocupa a 60ª posição. O foco do artigo foi discutir as habilidades de leitura, ao término do ciclo de alfabetização.

No intuito de alimentar uma discussão construtiva que ajude a encontrar uma alfabetização de qualidade, a autora examina vários preconceitos que têm barrado a mudança do cenário brasileiro, a saber, que criança descobre sozinha os princípios alfabéticos e os métodos e as

cartilhas só atrapalham; que os métodos fônicos utilizam cartilhas matracas e não trabalham com a compreensão textual; que se deve começar pela escrita, ensinando o indivíduo a assinar o nome; que os métodos globais são superiores aos fônicos e que se deve alfabetizar pelo nome das letras. O artigo encerra com um relato sobre a experiência mundial que deu mais resultados até hoje na erradicação do analfabetismo funcional, o Programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative, EII*), que merece ser adaptado a outras realidades como o Brasil.

FOR IMPROVING QUALITY IN LITERACY

ABSTRACT

Recent results (September 2015) of the National Early Literacy Assessment (ANA) demonstrate the ineffectiveness of public policies aimed at the eradication of functional illiteracy in Brazil. Also released in 2015, data from the world's largest survey on student performance in problem solving, carried out over 76 countries and sponsored by OECD, place Brazil in a poorly 60th place. The main cause of such a collapse is the unprepared teacher, who is unable to face the task of teaching early literacy, in a systematic and well-grounded way. He/she is not prepared to form a reader who would critically understand the circulating texts, and to form an expert writer to produce the texts required for his/her professional work and citizenship, namely, a reader and writer who can stand alone, for a continuing education throughout life.

Keywords: Early Literacy in Brazil. Teacher's Education. Language Sciences.

REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012. Trad. L. Scliar-Cabral.

ENCONTRO nacional reúne instituições que combatem o analfabetismo funcional. **Boletim INAF**, 29 out. 2007. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00.00&q_edicao=inaf_004&ver=por#2>. Acesso em: 09 set. 2012.

FORAQUE, F. Uma em cada criança não sabe ler aos oito anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 set. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1682956-57-dos-alunos-de-oito-anos-tem-baixo-aprendizado-em-matematica.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

GUARDIAN UNLIMITED. Sounds incredible. **The Guardian**. Tuesday, 10 de jul. 2007. Disponível em: <<http://education.guardian.co.uk/egweekly/story/0,,2122125,00.html>>. Acesso em: 24 out. 2007.

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> Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota explicativa. Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

JENKINS, J. J.; LIBERMAN, A. M. Background to the conference. In: KAVANAGH, I. J.; MATTINGLY, I. G. (Orgs.). **Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading**. Cambridge, Mass.: MIT, 1972, p. 1-2.

KAVANAGH, I. J.; MATTINGLY, I. G. (Orgs.). **Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading**. Cambridge, Mass.: MIT, 1972, p. 1-2.

McCONKIE, G. W.; RAYNER, K. The span of the effective stimulus dur-

ing a fixation in reading. **Perception & Psychophysics**, v. 17, p. 578-586, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização: Roteiros para o Professor**, 1º Ano. Florianópolis: Editora Lili, 2015.

_____. **Aventuras de Vivi**. Florianópolis: Lili, 2014.

_____. **Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

WERNHAM, S.; LLOYD, L. Finger Phonics 1- 7. Chigwell, Essex: Jolly Learning, 1993. In:

____; _____. **The grammar handbook: a handbook for teaching grammar and spelling 1, 2**. Chigwell, Essex: Jolly Learning, 2a. ed., 2007.

WEST DUNBARTONSHIRE COUNCIL. Literacy initiative wins major award. **News Room**, 29 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>> Acesso em: 29 out. 2007.