

## ALFABETIZAÇÃO EM SERGIPE: análise de livro didático com base no Sistema Scliar de Alfabetização

Mariléia Silva dos Reis<sup>1</sup>

*Eixo temático 8: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar*

**Resumo:** Neste estudo, analisamos os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/2016) em Sergipe, com base nos fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização. Tais números vêm apontando a necessidade de mudança na metodologia de ensino das habilidades de leitura e escrita no Estado, que ficou em último lugar no desempenho em leitura. O exame tem como propósito 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. Trata-se de uma avaliação externa, aplicada e corrigida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), via Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e busca três diagnósticos: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Por ser censitária, a ANA é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e em escolas multisseriadas. A terceira edição da ANA foi realizada em novembro de 2016 e os resultados das provas de leitura e escrita compõem o relatório do INEP, publicado em outubro de 2017.

**Palavras-chave:** Leitura; Alfabetização; Sistema Scliar de Alfabetização

### Introdução

A formação linguística dos professores alfabetizadores tem tornado exitosos o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita em todo o mundo. No Brasil, o Sistema Scliar de Alfabetização traz formação a esses profissionais, por tratar de uma proposta de ensino de base linguística, em interação com as teorias mais recentes da psicolinguística, da neurociência e da neuropsicologia. Neste estudo, descrevemos a análise do livro didático “Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano”, por ser o suporte didático mais adotado nas escolas públicas de Aracaju/SE, com o propósito de ilustrarmos o quão distante das ciências da linguagem estão seus fundamentos.

A avaliação da proficiência em leitura é realizada a partir de duas macroescalas: a que mede os níveis **insuficientes** (elementar e básico) e a que mede os níveis **suficientes** (adequado e desejável), assim definidos pelo SAEB:

**Nível 1 - ELEMENTAR:** ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas de estruturas silábicas canônicas, com base em imagem.

---

<sup>1</sup> **Mariléia Silva dos Reis** é doutora em linguística e professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Atuou (de 2010 a 2020) no Departamento de Letras Vernáculas, no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, assumindo a coordenação do projeto “Alfabetização com base na neurociência em Lagarto” na referida universidade. Contato: marileia.unila@gmail.com

**Nível 2 - BÁSICO:** identificar a finalidade de textos, como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete.

**Nível 3 - ADEQUADO:** inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica.

**Nível 4 - DESEJÁVEL:** inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. (Relatório ANA 2017 - adaptado).

Com base na matriz acima, apresentamos os resultados alcançados na última ANA, a seguir.

Tabela 1 – Proficiência em leitura SAEB/ANA 2016

LEITURA – RESULTADOS ESTADOS – SAEB/ANA 2016				
UF	LEITURA 2016 (%)			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43

  

Fonte: INEP 2016/2017

Os resultados da Tabela 1 mostram-se não só diversos, mas contrastivos e também adversos: Sergipe ocupa o último lugar em proficiência em leitura. Por outro lado, observamos que os estados brasileiros em que a proficiência em leitura no ciclo da alfabetização se mostrou mais promissora são Minas Gerais, Santa Catarina e Ceará. Neles, as crianças do 3º ano escolar obtiveram um desempenho **suficiente** em leitura, em torno de 56% a 62% nos

níveis 3 e 4. Embora não sejam níveis desejáveis, evidenciando que ainda há muito a melhorar, estão bem superiores a Sergipe, por exemplo, que não chegou a 20% de suficiência. Há de se considerar também que, mesmo em Santa Catarina e Minas Gerais, persiste ainda um percentual de quase 10% de crianças que estão saindo do terceiro ano praticamente sem saber ler nada, situando-se num nível **elementar**, e isso deve ser visto como um agravamento ao exercício pleno da cidadania, via leitura.

Vale acrescentar que há práticas comuns desenvolvidas nesses dois estados: tanto em Minas quanto em Santa Catarina, a formação dos professores alfabetizadores nos últimos dez anos vem evidenciando a importância da faceta linguística na alfabetização, ao lado de outras (facetas), dentre elas, a interativa e a sociocultural, com abordagens multissensoriais, como as de Montessori. De modo geral, a inovação de abordagens não vem apenas evidenciando a importância de seguirmos com a formação de professores alfabetizadores na direção linguística, como também vem fortalecendo a produção de material didático de excelência, para a instrumentalização dos professores, em relação ao modo como abordar os fundamentos da linguística na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em ambos os estados, temos tido à frente duas linguistas de reconhecimento nacional e internacional: na Universidade Federal de Minas Gerais (com o Ceale – Centro de Educação, Leitura e Escrita), temos os trabalhos da professora Magda Soares. E, na Universidade Federal de Santa Catarina, a professora Leonor Scliar Cabral à frente de publicações e de cursos de formação continuada, que tratam do Sistema Scliar de Alfabetização. Junto a outros olhares, a linguística vem somando melhorias.

Em relação aos números negativos, Sergipe ocupou o último lugar: nem 20% de nossas crianças alcançaram a escala **suficiente**, ou seja, não alcançaram os níveis 3 e 4 de proficiência em leitura. Na outra direção, temos quase 50% que não saíram do primeiro nível (no final do 3º ano de escolaridade). E, se juntamos os níveis 1 e 2, chegaremos a quase 80% de crianças sergipanas que ainda não leem de modo proficiente. O estado de Sergipe precisa de ações de urgência, em parceria com outros estados do Nordeste (com exceção do Ceará) e do Norte.

A alfabetização mal sucedida e mal conduzida nas séries iniciais vem contribuindo para o crescimento quase que insustentável do analfabetismo funcional no Brasil, justificando novas reflexões sobre uma proposta de ensino da leitura e da escrita para o letramento e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Scliar-Cabral, uma questão inicial é o entendimento das habilidades alfabetização e letramento.

Na minha prática, é difícil separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de

letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 16).

O analfabetismo funcional consiste na incapacidade que o indivíduo possui em compreender textos que circulam na sociedade, ou até mesmo produzi-los, após (ou durante) cursar o ensino padrão na escola. Ele pode ser letrado, conhecer o nome das letras, mas não é alfabetizado funcionalmente.

## **2 Fundamentação teórica: Sistema Scliar de Alfabetização**

O Sistema Scliar de Alfabetização, no que diz respeito à leitura, consiste numa proposta de ensino e de aprendizagem iniciais com vistas à formação de um leitor crítico fluente que compreenda os textos que circulam socialmente. Ele é fundamentado nas teorias mais recentes da neurociência, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia.

Alguns fundamentos da proposta são: não se pode desvincular o reconhecimento de quais, quantos e como se articulam os traços que identificam cada letra, dos grafemas que uma ou duas letras realizam, nem dos valores desses, ou seja, os fonemas, portanto, tais unidades devem ser extraídas de palavras e estas devem estar inseridas em textos que a criança aprenderá a ler numa leitura interativa com o professor; existem diferenças entre a aquisição da variedade oral da língua e a aprendizagem da língua escrita; adotar o princípio da complexidade crescente no ensino-aprendizagem, aplicando critérios para introdução das letras e dos grafemas; os métodos globais de alfabetização desconhecem os limites do processamento neuronal, requerido no reconhecimento da palavra escrita, a começar que no momento de fixação é que são capturados, nos sistemas de escritas 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, incluindo os espaços e de que os neurônios especializados na região occipitotemporal ventral esquerda deverão aprender a reconhecer os traços invariantes que compõem as letras bem como os grafemas e seus valores antes de reconhecerem a palavra escrita, quanto mais uma sentença

ou um texto; prestar atenção à variedade sociolinguística usada pelos alunos no momento da leitura e respeitá-la; educação integral e integrada: articular a escola (criança, professores e funcionários), a família e a comunidade, tendo em vista educar a criança como um todo harmônico (cognição, percepção, sensações, movimentos, emoções e afetos, estética e sociabilidade) e integrando todas as disciplinas do currículo com uma alfabetização de excelência (SCLiar-CABRAL, 2013, pp. 69-73).

O Sistema Scliar de Alfabetização disponibiliza material didático, firmado no seguinte tripé: 1. *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos* (para a formação do mediador); 2. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor, Módulo 1* (Guia contendo as instruções para aplicação de cada Unidade (24) e muitas atividades suplementares, como desenvolvimento da narratividade, da ecologia, da compreensão de texto e de inferências, teatro, música, dança, acompanhado de um Anexo com respectivo material suplementar para ser replicado aos alunos (folhas de cada Unidade com as LETRAS, SÍLABAS, PALAVRAS-CHAVE E NÚMEROS em tamanho adequado para que as crianças possam traçá-los com o dedo, ao mesmo tempo em que emitem o som do fonema representado pelo grafema, seguindo as instruções do professor: é nessa atividade que os neurônios da leitura vão aprender quais, quantos e como se combinam os traços das letras, bem como a desenvolver a consciência fonêmica, fixando os grafemas e seus valores; tabelas com as fichas para a construção de palavras e frases: nessa atividade, as crianças estão começando suas primeiras produções escritas, portanto, é importante que, depois de criar as palavras e frases, elas as leiam; tabelas com as fichas com as letras e sinais de pontuação são o instrumento para o ditado: essa atividade é uma ponte para ensinar as crianças a codificar os fonemas em grafemas (uma das etapas da produção escrita), bem como a de pontuação; para muitas Unidades, também há Cartas Enigmáticas e material de apoio para o desenvolvimento da pré-leitura); 3. *Aventuras de Vivi*, livro da criança, contendo na página à esquerda as LETRAS, SÍLABAS e PALAVRAS-CHAVE trabalhadas nos *Roteiros*, que os alunos vão ler em voz alta, bem como uma brincadeira para emissão do som cujo fonema está em jogo; na página à direita consta um capítulo da história, com palavras negritadas, que as crianças já sabem ler: primeiro, é feita uma leitura interativa, intercalando a voz do professor com a dos alunos e, depois, a leitura expressiva de todo o texto, pelo professor. A história cria a empatia entre os personagens e as crianças e desenvolve o gosto pela leitura.

### **3 Metodologia análise do livro “Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano”**



Trata-se de uma pesquisa aplicada e avaliativa do processo de alfabetização. Partimos de algumas perguntas: Por que as crianças têm tanta dificuldade em se alfabetizar, em particular, em Aracaju? Uma das causas não estará no livro didático usado em maior escala no município?

Esta hipótese nos leva a delimitar o objeto da pesquisa, investigando, no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização* – 1º. ano, quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras, à luz do Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1. Quanto às fontes, instrumentos e recursos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa observacional e avaliativa, bibliográfica.

Em *Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano*, analisamos se a introdução das letras<sup>2</sup> às crianças, obedecia aos quatro critérios que em Scliar-Cabral (2013) são apontados como fundamentais para a aprendizagem e ensino iniciais da leitura, a saber:

1. Simplicidade dos traços que compõem cada letra: por exemplo, sendo iguais na maiúscula e na minúscula;
2. **O grafema deve** representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas: no caso delas, foi tomada a decisão de introduzi-las por sílabas, começando pelo grafema **T t**, que representa o fonema /t/, porque **p, b, d** ainda representam uma dificuldade a mais, por se diferenciarem entre si apenas pela direção do semicírculo para a direita ou para a esquerda, em relação à haste, como é o caso de **b, d**, ou entre para cima e para baixo, como é o caso de **p, b**, ou seja, letras em espelho. Os fonemas /k/, /g/ apresentam outro problema, pois os grafemas que os representam têm seus valores determinados pelo contexto grafêmico;
3. Ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V** → /v/ e não é o caso de **s**, ou do grafema **g**;
4. O fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /d/, /t/, antes de /i/, /j/, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /R/.

#### 4 Resultados e discussão

A análise de *Porta aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano* teve como pressupostos os fundamentos teórico-metodológicos de Scliar-Cabral (2013), cujos propósitos atendem a práticas de ensino alinhadas às descobertas avançadas das neurociências, da psicolinguística, da linguística e das ciências voltadas à educação, com ênfase nas estratégias de ensino que relevam a importância de ensinar os neurônios da leitura a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços das letras, quais os valores

---

<sup>2</sup> As autoras Carpaneda e Bragança (2011) desconhecem o conceito de grafema

atribuídos aos grafemas no português brasileiro e à atribuição do acento de intensidade, esses dois últimos, implicados no desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, nesta fase inicial da alfabetização.

Sabemos que, embora o ensino da leitura seja obrigatório nas escolas, o foco central para o desenvolvimento desse processo educacional costuma estar sempre mais voltado para a escrita mecânica das letras, em detrimento do processo efetivo de aprendizagem: está aí uma das causas dos baixos índices de rendimentos em leitura e escrita, a partir dos resultados apresentados nas diversas Avaliações Nacionais da Alfabetização, ANA (BRASIL, 2016).

Mesmo diante de desempenho em leitura tão baixo de nossas crianças, sabemos que a escola (ainda hoje) acaba silenciando essas questões, ao não propor uma aprendizagem inicial da leitura com mais criticidade, reflexão e investimento na formação continuada de alfabetizadores e na elaboração de material didático em bases científicas atualizadas. Opta, então, pela reprodução de abordagens ultrapassadas que, reconhecidamente, apresentam péssimos resultados nas avaliações nacionais e internacionais, a começar, pelos livros didáticos, por vezes, não recomendados por estudiosos da psicolinguística e das ciências afins, baseados em experimentos científicos de ponta, como evidenciamos no presente estudo.

Não encontramos avanços nesta direção em *Porta aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano*, pelo contrário: da análise, aplicando os fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1 e os critérios de apresentação da complexidade crescente das letras e grafemas, inferimos que:

1º) A proposta de Carpaneda e Bragança (2011) carece de qualquer fundamentação científica e coerente, pois, simplesmente, apresenta, primeiro, as cinco letras que têm o NOME de cinco vogais do português brasileiro, como na marchinha de carnaval e, depois, as que têm o NOME das consoantes, na ordem em que estão no abecedário. As letras são apresentadas, simultaneamente, em quatro fontes: maiúscula e minúscula de imprensa e maiúscula e minúscula cursiva, conforme na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Apresentação da letra B em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*



Fonte: In. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano, 2011, p. 45.

As autoras do livro demonstram desconhecer o que é um sistema alfabético de uma dada língua e, no caso, o sistema alfabético do português brasileiro, a começar, ignoram a diferença entre letra e grafema. Exemplifiquemos com o caso das vogais: temos cinco letras para realizá-las, cujos traços invariantes a criança deverá aprender a reconhecer, mas só funcionarão na condição de grafemas, quando estiverem em palavras escritas, para distinguir significados, representando as sete vogais orais do PB e mais cinco vogais nasais (para os que as aceitam). Além disto, as letras “i”, “e”, “u”, “o” poderão realizar os grafemas semivocálicos, como na palavra “mãe”. Os princípios dos Sistemas de Escrita Alfabética não se resumem à direção da esquerda para a direita (aliás, alguns são da direita para a esquerda, como o árabe e o hebraico), nem ao da posição que a letra ocupa na palavra (novamente, o reconhecimento da letra independe de sua posição, mas o valor do grafema pode, sim, depender da posição que ele ocupa).

2º) As autoras demonstram desconhecer por completo quais são os processos envolvidos na leitura e na produção escrita e, portanto, em sua aprendizagem, quando aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois “o lê” na folha impressa. Supõe-se que a criança, sem orientação fundamentada, vá catando, vá vendo se aparece uma palavra que contenha a letra B b (que, de resto, realiza um grafema que representa o fonema oclusivo /b/, cujo som não pode nem ser percebido, nem emitido isoladamente).

3º) Finalmente, nenhum dos critérios de Scliar-Cabral que rege a escolha da ordem de apresentação das letras e grafemas foi seguido pelas autoras de *Porta Aberta: letramento e alfabetização: 1º ano*.

Para Scliar-Cabral (2013), as unidades de aprendizagem devem seguir uma ordem de complexidade crescente (que não tem nada a ver com a ordem do abecedário), iniciando pelas letras e grafemas V, I, O, especificamente porque, para reconhecer os traços de tais letras, não é necessário lidar com as noções de direção à esquerda ou à direita, portanto, seu reconhecimento não exige que os neurônios da leitura tenham aprendido a assimetrizar a informação, um dos principais desafios à alfabetização. Só esse critério já justificaria a alfabetização não ser iniciada pelos nomes das letras. Mas há outra razão também fundamental: são os limites de tempo de processamento da memória de trabalho que determinam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e dos valores atribuídos aos grafemas, isto é, de reconhecimento da palavra escrita, seja muito rápido para não ser apagado e não pode ser do tipo “be-ó-éli-a”, para reconhecer, por exemplo, a palavra “bola”.

## 5 Considerações finais



Os resultados evidenciam que a metodologia adotada no livro didático *Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano* contraria os avanços já alcançados, em especial, pela neurociência, para uma alfabetização de excelência, por apresentar primeiro, as cinco letras que têm o NOME de cinco vogais do português brasileiro e, depois, as que têm o NOME das consoantes, na ordem em que estão no abecedário.

As autoras demonstram desconhecer o que é um sistema alfabético, em particular, o sistema alfabético do português brasileiro, a começar, ignoram a diferença entre letra e grafema e aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois “o lê” na folha impressa.

É importante considerarmos os malefícios causados pelo livro de Carpaneda e Bragança (2011) por grande parte das escolas públicas de Aracaju o adotarem, conforme o Quadro abaixo, se o correlacionarmos com os dados da ANA (BRASIL, 2015a, b), segundo os quais os estados de Alagoas e de Sergipe foram os que apresentaram o pior desempenho em leitura e escrita.

Acreditamos em que um processo da aprendizagem inicial da leitura para o exercício da cidadania passe pela automatização do reconhecimento de: 1º) quais são, quantos são e como se combinam os traços que formam as letras; 2º) quais são os grafemas do português brasileiro escrito e os respectivos valores (fonemas) que eles representam (consciência fonêmica); 3º) - onde cai o acento de intensidade maior nos vocábulos tônicos e identificação dos vocábulos átonos mais frequentes, como artigos e a conjunção coordenativa “e”, o que permite a leitura rápida e fluente, para se chegar à compreensão textual, conforme recomenda Scliar-Cabral (2013).

É preciso, assim, refletir sobre a necessidade de se redefinirem a caminhada e a descoberta de novas metodologias para o ensino e para a aprendizagem iniciais da leitura: a de base linguística é a nossa proposição. Combater o analfabetismo funcional, a fim de que se possa garantir um letramento imbricado nas relações sociais, demanda mudanças que vão desde a formação continuada do professor.

Na tentativa de minimizar problemáticas que estão diretamente relacionadas ao analfabetismo funcional, bem como o próprio analfabetismo, recomendam-se atitudes já sugeridas pela por Scliar-Cabral, como “reformulação de currículo, das práticas escolares, articulação do trinômio escola, família, comunidade (...), bem como a formação continuada do magistério” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 205).

Há programas desenvolvidos de base linguística em outros países que ilustram possíveis caminhos para solucionarmos o problema no Brasil, principalmente em Sergipe: o de Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*), desenvolvido pelo Conselho

do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, que teve duração de dez anos, trata de um programa que apresentou resultados significativos, por priorizar “a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas (Jolly Phonics)” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 201). O programa investiu em atividades interventivas com professores altamente treinados, acompanhamento dos alunos através de “avaliação e monitoria contínuas, tempo extra para leitura no currículo e assessoria às famílias e de quem cuida das crianças e a implementação de um entorno de letramento na comunidade” (SCLIAR-CABRAL, 2007, *idem*).

Além de uma abordagem de natureza mais linguística, o programa escocês incluiu estratégias consagradas, como as de Montessori, que criou o método que leva seu nome. Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Seu trabalho com crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, na clínica da universidade, deu origem a sua abordagem, adaptada, posteriormente, para outras crianças. Atividade, individualidade e liberdade são as bases do método Montessori (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 31).

Trazer a família para auxiliar na aprendizagem inicial da leitura e da escrita é também de suma importância, não só à atual realidade por que passa Sergipe, mas em todo o Brasil, ainda que saibamos da dificuldade para atendimento aos filhos em casa, devido à difícil agenda de trabalho dos pais e responsáveis. Neste sentido, a aproximação das relações escola-comunidade, somada às melhorias no setor educacional, com investimento na formação continuada do professor e de implantação de novos materiais didáticos e recursos tecnológicos, podem reverter o quadro atual do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e escrita no país.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB- edição 2016)**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014. Volume 1: da concepção à realização**. Brasília: Inep, 2015a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014. Volume 2: análise dos resultados**. Brasília: Inep, 2015b.

BRASIL, SEB-MEC. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>. Acesso em: 12/12/16.

CARPANEBA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta: letramento e alfabetização: 1º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011; 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: roteiros para o professor: 1º ano**. Florianópolis: Lili, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

\_\_\_\_\_. **Aventuras de Vivi**. Florianópolis: Lili, 2012.

\_\_\_\_\_. Metas para a formação de professores: prioridades. In: **Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME FURB.v.2**, nº2, p. 197-206, Santa Catarina: UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.