

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

João Batista Araujo e Oliveira

RESUMO

O presente artigo aborda o conceito de alfabetização a partir da perspectiva da ciência cognitiva de leitura. Usando dados empíricos e documentais, ilustra como as políticas e as práticas de alfabetização prevalentes no país, ao ignorarem os avanços científicos na área, vêm contribuindo, de forma deliberada, para os baixos níveis que caracterizam o desempenho dos alunos.

Palavras-chave: alfabetização; leitura; políticas públicas.

ABSTRACT

This article addresses the concept of literacy teaching from the perspective of the cognitive science of reading. By using empiric and document data, it shows how literacy policies and practices in the country deliberately contribute to the low levels of student performance as they ignore the scientific progresses of the area.

Keywords: literacy; reading; public policies.

D

desde o século XVIII, e até a década de 60 do século XX, as discussões sobre alfabetização se davam essencialmente no campo metodológico, discutiam-se métodos de alfabetizar, ainda que sem uma base científica ou empírica adequada. Essencialmente, a discussão girava em torno de métodos analíticos ou sintéticos – ou seja, se se deveria ensinar do global para

o específico ou do específico para o global: frase, palavra, sílaba, letra (e mais tarde, fonema). Na década de 60, a discussão, no Brasil, começa a assumir contornos ideológicos com as propostas de alfabetização de Paulo Freire. Em outros países, a discussão também se torna mais ideológica – tanto na vertente do *whole language* dos países de língua inglesa, inspirada pelos linguistas e psicolinguistas, quanto na versão construtivista, que teve maior impacto em alguns países latinos¹.

Em sua obra *Abuso da Linguagem, Abuso de Poder*, Josef Pieper delinea já no título a dimensão exata da honestidade intelectual e antecipa os desatinos do relativismo pós-moderno. O conceito de alfabetização é uma das vítimas. A afirmação de Soares (1999) de que alfabetização e letramento são indissociáveis inaugura o pós-modernismo na discussão sobre alfabetização em nosso país e provoca a ruptura com a racionalidade científica.

Esclarecer os termos ajuda a entender as origens do descarrilamento da discussão associa-

da à alfabetização. O erro consiste em associar o processo da alfabetização – identificar o que está escrito – com o seu objetivo – compreender o sentido do que se lê. Consiste em confundir uma habilidade – que precisa ser ensinada e aprendida – com uma capacidade que pode ser desenvolvida mesmo sem a habilidade de leitura.

A palavra “alfabetizar”, no seu sentido etimológico, vem de “alfabeto”. Alfabeto é um dos sistemas de escrita, mas não é o único. Na China se utiliza um sistema de representação de morfemas, na Índia, de sílabas. No Japão há um sistema igual ao chinês e outro em que se representam pequenas unidades de som que podem corresponder a uma vogal ou a uma sílaba. Ou seja: há diferentes formas de representar a linguagem por escrito. Os primeiros alfabetos dos povos semitas representavam as consoantes, depois os fenícios introduziram a representação das vogais, que os gregos consolidaram e batizaram de alfabeto e que nos chegou pela via do alfabeto latino (McGuinness, 2004).

As letras são a matéria prima do código alfabético. Tecnicamente são chamadas de grafemas – por vezes precisamos de duas letras

1 Para uma análise crítica desses desenvolvimentos, ver o *Relatório Educação Infantil: Novos Caminhos* (Câmara dos Deputados, 2003).

JOÃO BATISTA ARAUJO E OLIVEIRA é presidente do Instituto Alfa e Beto e autor de, entre outros, *Aprender e Ensinar* (Global).

(ch, lh) para formar um grafema. Os grafemas são as unidades menores do código escrito, usados para representar os fonemas, que são as unidades menores da fala. Um grafema representa um fonema – mas um fonema pode ser representado por diferentes grafemas. A correspondência dos grafemas com os fonemas não é biunívoca ou de uma relação conjugal estável (Lemle, 1991), o que torna essencial conhecer e processar essas correspondências para poder ler.

E aí entra o cérebro. Conforme demonstram os estudos revistos, compilados e aprofundados por Dehaene (2012), o mecanismo cerebral que analisa os componentes das palavras escritas não se limita aos grafemas: o cérebro lê grupos de letras – como o dígrafo “br”, ditongos, como “ão”, ou sílabas. Também identifica prefixos e sufixos. Esse conjunto de mecanismos constitui o nosso léxico mental – parâmetros de comparação que usamos para identificar as representações fonológicas ou ortográficas, que aparecem numa palavra a ser lida. E isso precisa ser feito independentemente da forma gráfica (fonte, tipo ou tamanho de letra), de outra forma a leitura se tornaria impossível. Um “a” é um “a” qualquer que seja o tamanho, a fonte ou a forma em que aparece.

O cérebro também aprende a simplificar o entendimento das diferentes representações fonológicas. É isso que nos permite entender a mesma palavra dita por diferentes falantes, sotaques, ritmos e entonações. As pesquisas sobre o cérebro não corroboram a defesa das idiosincrasias regionais e do triunfo do particular sobre o geral: o cérebro é adaptável e foi feito para sobreviver em diferentes ambientes, inclusive linguísticos. O domínio do código alfabético nos permite tanto transcrever a linguagem padrão quanto os dialetos, mas o conhecimento gramatical e o domínio ortográfico são competências a serem adquiridas ao longo da escolaridade. A existência de um linguajar local não justifica a necessidade de estratégias ou métodos locais.

O desafio da alfabetização não consiste em aprender fonética ou fonologia: consiste simplesmente em tornar-se capaz de representar mentalmente as diferentes consoantes e vogais, de maneira a identificar as diferentes combinações silábicas.

Criar um alfabeto constitui uma invenção formidável: trata-se de estabelecer combinatórias en-

tre vogais e consoantes – as consoantes quase sempre usadas para formar novas palavras (rio, mio, tio, cio, fio), e as vogais constituindo palavras ou indicando variações morfológicas ou sintáticas. Ensinar o código alfabético, isto é, alfabetizar ou aprender a ler, também constitui um desafio não trivial. É difícil imaginar que isso possa ser feito de maneira fácil, espontânea ou por descoberta.

A ideologia predominante no Brasil, responsável em grande parte pelo nosso atraso no ensino da leitura e escrita, afirma que a criança deve descobrir por si só a chave do código. Argumenta-se que a criança possui uma inteligência ativa, que constrói hipóteses e que pode descobrir, sem ou com pouca ajuda do professor, o segredo do código – as regras que ligam a fala com a escrita. Essas ideias, inicialmente disseminadas por Emilia Ferrero, tornaram-se dogmas ensinados como tal pela maioria das universidades brasileiras e por programas oficiais, como os parâmetros curriculares nacionais para a alfabetização, o Pró-letramento, desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) do Ministério da Educação. O mesmo ocorre com a proposta de direitos de aprendizagem elaborada pelo Ministério da Educação e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 2013, que virtualmente ignora a necessidade do ensino explícito e sistemático do princípio alfabético, ou seja, do princípio da correspondência entre grafemas e fonemas.

ALFABETIZAR

O primeiro passo para alfabetizar consiste em ajudar a criança (ou adulto) a compreender o princípio alfabético. Esse passo, por sua vez, requer o desenvolvimento da consciência da existência dos fonemas e do fato de as letras representarem esses fonemas. E, a partir daí, a criança precisa aprender as correspondências entre fonemas e grafemas – correspondências essas nem sempre biunívocas. Portanto, um programa de ensino de alfabetização requer a explicitação desses passos e do estudo sistemático e explícito dessas relações. A simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético.

Essa definição de alfabetização, compartilhada pela comunidade científica internacional, implica não apenas um programa de ensino em que os componentes ou “conteúdos” são as relações de fonema e grafema, mas também uma postura metodológica: as relações devem ser apresentadas de forma sistemática e explícita. Os métodos que propõem a análise explícita da fala em fonemas e a aprendizagem sistemática das correspondências entre grafema e fonemas são chamados de métodos fônicos. As evidências sobre esses temas são abundantes e reiteradamente retomadas nas principais revisões da literatura sobre o tema desde 1990 (Adams, 1990; Dickinson & Newman, 2006; National Reading Panel Report, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998; Dehaene, 2012).

A ciência cognitiva da leitura constitui o paradigma científico que reúne os pesquisadores que estudam a alfabetização usando métodos científicos. No Brasil, esses estudos foram reconhecidos pela Academia Nacional de Ciências (Araujo, 2011) como representativos do estado da arte sobre o tema.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O Quadro 1 apresenta o resultado de testes de alfabetização desenvolvidos pelo autor e aplicados em 2010 ao universo de 340.073 alunos do 2º ao 5º ano de 18 unidades federadas em mais de 300 municípios. O Quadro 2 apresenta os resultados de alunos de três capitais brasileiras no mesmo teste, realizado em março de 2013. O teste

consiste de um ditado de palavras, um ditado de frases e a escrita de uma frase a partir de um estímulo visual. Para ser considerado alfabetizado o aluno precisa atingir um mínimo de pontos em cada um desses três testes.

Esses resultados permitem várias inferências. A primeira é que não existe, na escola pública da maioria dos estados e municípios, o ensino da alfabetização. Além do elevado número de alunos não alfabetizados em cada série, a ideia de que esse número diminui mostra que é o aluno que se alfabetiza ao longo do tempo, mas que isso não é automático, tendo em vista que contingentes expressivos de crianças chegam ao 5º ano sem saber escrever. Por outro lado, se o ensino da alfabetização existe, não é eficaz, pois contingentes expressivos de alunos não se alfabetizam – do 2º ao 5º ano. O fato de que quase 100% dos alunos do 2º ano não conseguem passar nesse teste comprova que a alfabetização intencional não se realiza nem no 1º nem no 2º ano da escola. E como sabemos que professores de 3º ano raramente são alfabetizadores, podemos concluir que são os alunos que acabam aprendendo a decifrar o código por meio de ensaio e erro. Outra implicação importante desses dados é o fato de que contingentes expressivos desses alunos acumulam uma ou mais reprovações. Isso ilustra a perversidade das políticas educativas em vigor: de um lado não ensinam, de outro reprovam, mas ao mesmo tempo permitem que um aluno chegue ao 5º ano sem saber ler. Ou seja: o sistema de reprovação, além de cruel e ineficiente, parece ser arbitrário.

QUADRO 1

NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO EM 350 MUNICÍPIOS BRASILEIROS, 2010

SÉRIE	NÚMERO DE ALFABETIZADOS	% DO TOTAL DE AVALIADOS
2º ano	80.694	90,8
3º ano	63.159	73,5
4º ano	74.507	60,6
5º ano	21.560	48,8
Total	239.920	

QUADRO 2

RESULTADOS DE TESTES DE ALFABETIZAÇÃO EM TRÊS CAPITAIS, 2013

Município A

SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS NA SÉRIE	TOTAL DE AVALIADOS	TOTAL DE ALFABETIZADOS	% DE ALFABETIZADOS/AVALIADOS
2º ano	4.580	4.580	1.100	24
3º ano	4.105	4.105	1.880	45,7
4º ano	4.001	4.001	2.614	65,3
5º ano	3.280	3.280	2.475	75,4
Total	15.966	15.966	8.069	50,5

Município B

SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS NA SÉRIE	TOTAL DE AVALIADOS	TOTAL DE ALFABETIZADOS	% DE ALFABETIZADOS/AVALIADOS
2º ano	1.403	1.218	208	18
3º ano	1.433	1.265	459	37
4º ano	1.101	1.031	668	65
5º ano	1.184	1.066	869	82
Total	5.121	4.580	2.204	48

Município C

SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS NA SÉRIE	TOTAL DE AVALIADOS	TOTAL DE ALFABETIZADOS	% DE ALFABETIZADOS/AVALIADOS
3º ano	21.302	14.623	5.809	39,7
4º ano	14.861	9.987	6.786	67,9
5º ano	17.721	11.668	9.157	78,4

OS PROGRAMAS DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO

O Brasil não dispõe de um programa de ensino e, conseqüentemente, nem de um programa de alfabetização. Dois documentos oficiais tratam do tema. Um deles são os PCNs da alfabetização, publicados em 1987, mas que não chegam a definir o termo. O documento tergiversa sobre a questão mas não apresenta nenhuma definição muito menos propõe conteúdos e orientações para o ensino da alfabetização.

Outro documento foi elaborado pelo MEC no final de 2012 e encaminhado ao Conselho Na-

cional de Educação com o título de “Direitos de Aprendizagem”. O documento propõe um ciclo de alfabetização com duração de três anos e esboça um programa de ensino, no qual há apenas três linhas que tratam de competências relacionadas à alfabetização e dois parágrafos com comentários genéricos sobre o tema. Todo o resto do documento trata de outras questões².

2 O leitor interessado no tema pode consultar, via internet, as versões mais recentes dos programas de ensino da França, as “metas” de Portugal ou os *standards* curriculares que vêm sendo adotados pela maioria dos estados nos EUA.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

De acordo com a opinião da maioria dos professores, não existe ensino formal para alfabetizadores nas faculdades. Estudo realizado no ano 2000 (Oliveira & Schwartzman) confirma essa observação. Uma enquete realizada por iniciativa da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (Câmara dos Deputados, 2003) junto às universidades federais do país confirmou não só a rara existência de programas de formação de professores alfabetizadores, mas o seu viés anticientífico e ideológico, revelado pelas poucas e mesmas referências bibliográficas. O lançamento do programa Pnaic, em 2012, confirma essas observações, na medida em que se propõe a oferecer, em escala nacional, cursos de formação em serviço para professores alfabetizadores. Um aspecto que chama atenção nesse programa é que os professores-formadores, designados pelas universidades, não precisam demonstrar conhecimento ou experiência prática como alfabetizadores – o que, de resto, eles não possuem.

A proposta desses cursos se baseia nos mesmos princípios e na mesma literatura utilizada pelos PCNs e pelo programa Pró-letramento, desenvolvido pelo Ceale/UFMG ao longo dos últimos quinze anos, com base nos PCNs. Nenhum dos artigos científicos mencionados no presente trabalho, nem os trabalhos empíricos dos estudiosos mais citados na literatura científica contemporânea são contemplados nessa proposta. Nada se fala a respeito de fluência de leitura, de sua importância e dos métodos e técnicas para o seu desenvolvimento.

AS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO

Embora amplamente utilizado no vernáculo – a cartilha do exportador, a cartilha do investidor –, o termo “cartilha” é considerado politicamente incorreto pelos educadores que dominam as instâncias de decisão no país desde a década de 70, e isso independe de seu partido político no poder.

O Quadro 3 apresenta o tratamento dado pelos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que servem de base para o programa Pnaic.

Esse quadro mostra que os materiais didáticos aprovados e recomendados pelo MEC não

possuem os atributos básicos necessários para promover a alfabetização, pelo menos nos termos em que o fenômeno é descrito pela ciência cognitiva da leitura. Cabe mencionar dois aspectos relacionados ao quadro, mas não incluídos nele. O primeiro é que as pessoas que aprovam – e rejeitam – esses livros são professores universitários, os mesmos que participam das capacitações promovidas pelo MEC e pelas secretarias de Educação. O segundo é que, apesar de o edital que suscitou a apresentação desses livros falar na necessidade de os livros enfatizarem a relação fonema-grafema e tratarem da fluência de leitura, nenhum deles apresenta atividades ou orientações para desenvolver essas competências fundamentais para possibilitar a compreensão do que se lê.

A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

A avaliação da alfabetização tem sido objeto de avanços importantes nas últimas décadas, acompanhando a evolução dos conhecimentos científicos sobre como o cérebro aprende a ler. De um lado, há estudos que usam métodos de análise fatorial para distinguir os efeitos da leitura *versus* compreensão. A maioria dos estudos, no entanto, procura detalhar os subcomponentes do processo de leitura (Oliveira & Faria, 2011).

A avaliação oficial da alfabetização no Brasil se faz por meio da chamada Provinha Brasil. Outras redes de ensino usam modelos similares. Essas provas se baseiam numa matriz de referência baseada nas concepções de alfabetização correntes no país, e que se encontram ilustradas no Quadro 4.

A qualidade de um teste depende, antes de mais nada, do que os psicometristas denominam “validade de construto”. Isso significa saber se o teste mede aquilo que ele se propõe a medir. Como o “construto” de alfabetização é inexistente, como se depreende desses indicadores, esses testes não possuem qualquer validade do ponto de vista psicométrico: não sabemos o que medem – portanto não interessa muito saber se medem bem algo que não se sabe o que é.

CONCLUSÃO

A escola brasileira – especialmente a escola pública – produz um novo tipo de aluno, o analfabeto escolarizado. O aluno se “analfabetiza” na escola

QUADRO 3

PRINCIPAIS TIPOS DE ATIVIDADES NAS CARTILHAS

N	TOTAL DE ATIVIDADES	DECODIFICAÇÃO TOTAL	DECODIFICAÇÃO %	VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO	%	OUTRAS ATIVIDADES	%	ATIVIDADES NÃO PERTINENTES	%
1	88	2	2,2	17+19	40	49		6	6,8
2	54	-	-	2 +20	40	31		1	1,8
3	20	2	10,0	3 + 3	30	12		-	-
4	48	--	-	7+36	93	6		-	-
5	14	-	-	3+5	43	5		-	-
6	40	3	7,5	4+0	10	29		2	5
7	22	-	-	11+ 13	37	11		-	-
8	65	3	4,6	11 + 13	37	37		-	-
9	30	1	3,3	10 + 10	67	9		-	-
10	40	-	-	2 + 10	35	26		-	-
11	51	-	-	9 + 14	45	19		7	13,7
12	86	10	11,6	2 + 31	38,5	20		18	20,9
13	108	-	-	2 + 50	48	41		13	12
14	11	-	-	6 + 1	33	1		3	27,2
15	42	-	-	4 + 21	60	4		12	28,6
16	73	-	-	4 + 33	50,7	24		10	13,7
17	42	-	-	6 + 19	48,2	1		16	37,2
18	75	2	2,6	4 + 37	55	22		3	4
19	43	-	-	2 + 4	14	29		4	9,3
Total	952	23	0,02	358	37,5	348	36,5	95	10

FONTE: OLIVEIRA, 2010

ao longo das séries iniciais, e alguns, com esforço próprio, conseguem se apropriar do código alfabético. O preço a pagar é enorme, em termos de tempo perdido, reprovações e frustrações de toda ordem.

A “desalfabetização” dos alunos não se dá como erro de implementação, ela é fruto de uma política deliberada, compartilhada pelo MEC, pelas secretarias estaduais e municipais de Educação (mais de 95% aderiram ao Pnaic) e pelas universidades federais, estaduais e particulares.

Há focos de dissensão e resistência, como o grupo de trabalho da Academia Brasileira de Ciências, alguns pesquisadores isolados em departamentos de psicologia de universidades como USP, UFMG, Federal de São João Del Rey, UFSC, Instituto do Cérebro da PUC/Porto Alegre, Universidade Mackenzie e PUC de São Paulo. Dentre as

ONGs, o Instituto Alfa e Beto tem se distinguido como um proponente de uma abordagem científica para a alfabetização, em contraste com outras ONGs que postulam como desejável a alfabetização aos 8 anos (ou, eufemisticamente, até os 8 anos).

No plano político, o Congresso Nacional recentemente votou uma peça de legislação em que se definia a meta de alfabetizar aos 8 anos. Mais de um terço dos deputados e senadores se opôs, o que reflete sinais de que parcelas expressivas da sociedade brasileira começam a se fazer ouvir.

O desacerto da alfabetização no Brasil é parte de um desacerto geral – e que pode começar a ser corrigido na área acadêmica – pela adesão a princípios científicos rigorosos. Basta que a ciência e as evidências científicas sirvam de parâmetro para balizar as discussões e publicações acadêmicas.

QUADRO 4

DESCRITORES USADOS NOS VÁRIOS TESTES DE ALFABETIZAÇÃO

DESCRITOR	PROVINHA BRASIL	SPACEE^I	SIMAVE^{II}	SAERS^{III}	RS
Identificar letras	X	X	X		X
Reconhecer letras	X	X	X		X
Usar maiúsculas, minúsculas, cursivas		X			
Identificar a direção da escrita		X			
Ordenar a escrita (disposição no papel)					X
Segmentar palavras escritas		X			
Segmentar palavras em sílabas					X
Identificar rimas em textos escritos		X		X	
Contar sílabas	X	X	X		
Identificar sílaba no início da palavra		X	X		
Identificar sílaba no meio da palavra		X			
Identificar som da sílaba			X		
Decodificar palavras (sílabas CV)	X	X	X	X	
Decodificar palavras (sílabas CVC)	X	X	X	X	
Identificar o conceito de palavras		X			
Ler palavras	X			X	
Identificar e escrever palavras observando sinais de nasalização					X

FONTE: OLIVEIRA & SILVA, 2011

I – Sistema Permanente de Educação Básica do Ceará (CE)

II – Sistema Mineiro de Avaliação Pública (MG)

III – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (RS)

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MIT Press, 1990.
- ARAUJO, Aloisio (ed.). *Aprendizagem Infantil: uma Abordagem da Neurociência, Economia e Psicologia Cognitiva*. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- CÂMARA dos Deputados. *Educação Infantil: Novos Caminhos*. Relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho sobre Alfabetização da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília, Câmara dos Deputados, 2003.
- CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. "Letter Name Knowledge and the Ability to Learn to Read by Processing Letter-phoneme Relations in Words: Evidence from Brazilian Portuguese-Speaking Children", in *Reading and Writing*, 15, 2002, pp. 409-32.
- CATTS, H. W.; ADOLF, S. M.; WEISMER, S. E. "Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading", in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 2006, pp. 278-93.
- CHALL, J. *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in Classrooms*. New York, Guilford Press, 2000.
- CUTTING, L. E.; SCARBOROUGH, H. S. "Prediction of Reading Comprehension: Relative Contributions of Word Recognition, Language Proficiency, and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension Is Measured", in *Scientific Studies of Reading*, v. 10, n. 3, Cameron, 2006, pp. 277-99.
- DEHAENE, S. *Vers Une Science de la Vie Mentale*. Paris, Collège de France/Fayard, 2006.
- _____. *Les Neurones de la Lecture*. Paris, Odile Jacob, 2007.
- _____. *Os Neurônios da Leitura*. Porto Alegre, Penso, 2012.
- DICKINSON, D. E.; NEUMAN, S. B. (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 2. Nova York, Guilford, 2006.
- EHRI, L. C.; NUNES, S. R.; WILLOWS, D. M.; SCHUSTER, B. V.; YAGHOUB-ZEDEH, Z.; SHANAHAN, T. "Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis", in *Reading Research Quarterly*, 36, 2001, pp. 250-87.
- KEENAN, J. M.; BETJEMANN, R. S.; OLSON, R. K. "Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension", in *Scientific Studies of Reading*, Cameron, v. 12, n. 3, 2008, pp. 281-300.
- LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo, Atlas, 1991.
- MCGUINNESS, D. *Early Reading Instruction: What Science Really Tells Us about How to Teach Reading*. Cambridge, MA, MIT Press, 2004.
- METSALA, J. L. "Young Children's Phonological Awareness and Nonword Repetition as a Function of Vocabulary Development", in *Journal of Educational Psychology*, 91, 1999, pp. 3-19.
- METSALA, J. L.; WALLEY, A. C. "Spoken Vocabulary Growth and the Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonological Awareness and Early Reading Ability", in F. J. Smith Morrison; M. Dow-Ehrensberger (eds.). *Education and Cognitive Development: a Natural Experiment*. J. L. Mehwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 31, 1998, pp. 789-99.

- _____. "Lexical Reorganization and the Emergence of Phonological Awareness", in S. B. Neuman and D. K. Dickinson (eds). *Handbook of Early Literacy Research, III*. New York, Guilford, 2011.
- MORAIS, J. *A Arte de Ler*. São Paulo, USP, 1994.
- MORAIS, J. *Criar Leitores*. São Paulo, Manole, 2013.
- NATION, K.; CLARKE, P.; MARSHAL, C. M.; DURAN, M. "Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment?", in *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47 (1), 2004, pp. 199-211.
- NATIONAL Early Reading Panel. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup, Maryland, National Institute for Literacy, 2009.
- NATIONAL Reading Panel. *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. Reports of the Subgroups*. Jessup, Maryland, National Institute for Literacy, 2000.
- OLIVEIRA, J. B. A. "Lereis como Deuses: a Tentação da Proposta Construtivista", in *Revista Sinais Sociais*, nº 1, ano 1, maio-agosto de 2006, pp. 146-78.
- _____. "Cartilhas de Alfabetização: a Redescoberta do Código Alfabético", in *Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 18, n. 69. Rio de Janeiro, dez./2010.
- _____. "Nota Técnica. Contribuição para a Consulta Pública sobre Documento Enviado pelo Ministério da Educação para o Conselho Nacional de Educação – Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental". Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/arquivos/publicacoes/contribuicao-para-a-consulta-publica-sobre-alfabetizacao>. Acesso em: 18/6/2013.
- OLIVEIRA, J. B. A.; SCHWARTZMAN, S. *A Escola Vista por Dentro*. Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2000.
- OLIVEIRA, J. B. A.; SILVA, L. C. F. "Para que Servem os Testes de Alfabetização?", in *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, vol. 19, nº 73 [online]. 2011, pp. 827-40. Disponível em: <http://bit.ly/EnsTestAlfabet>. Acesso em 18/6/2013.
- PEARSON, P. D.; HAMM, D. N. "The Assessment of Reading Comprehension: a Review of Practices – Past, Present, and Future", in S. G. Paris, A. Stahl (eds.). *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 2005, pp. 13-69.
- POLLO, T. C.; KESSLER, B.; TREIMAN, R. "Vowels, Syllables, and Letter Names: Differences Between Young Children's Spelling in English and Portuguese", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 2005, pp. 161-81.
- _____. "Statistical Patterns in Children's Early Writing", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 2009, pp. 410-26.
- RICKETTS, J.; NATION, K.; BISHOP, D. V. M. "Vocabulary Is Important for Some, But Not All Reading Skills", in *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 2007, pp. 235-57.
- SILVEN, M.; POSKIPARTA, E.; NIEMI, P.; VOETEN, M. "Precursors of Reading Skill from Infancy to First Grade in Finnish: Continuity and Change in a Highly Inflected Language", in *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 2007, pp. 516-31.
- SNOW, C.; BURNS, S.; GRIFFIN, P. (eds.). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*.

- Washington, D.C., National Academy Press, 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. São Paulo, Autêntica, 1999.
- STANOVICH, K. E. "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", in *Reading Research Quarterly*, vol. 16, nº 1, 1980, pp. 32-71.
- _____. "Mathew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy", in *Reading Research Quarterly*. 21, 1986, pp. 360-407.
- _____. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, Guilford Press, 2000.
- VELLUTINO, F. R.; TUNMER, W. E.; JACCARD, J. J.; CHEN, R. "Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development", in *Scientific Studies of Reading*, 11 (1), 2007, pp. 3-32.
- WAGNER, R. K.; TORGESEN, J. K. "The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills", in *Psychological Bulletin*, 101, 1987, pp. 192-212.