



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A CRISE DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O EMBATE ENTRE MÉTODOS PEDAGÓGICOS, EVIDÊNCIAS COGNITIVAS E DISPUTA IDEOLÓGICA

Bernard Pereira Almeida

RESUMO

A alfabetização no Brasil permanece como problema estrutural, evidenciado por avaliações nacionais que apontam uma proporção expressiva de crianças sem domínio satisfatório da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo analisa criticamente o embate entre a instrução fônica e a abordagem construtivista, articulando contribuições da psicologia cognitiva, da ciência da leitura e do campo pedagógico, sem desconsiderar a dimensão política do debate. Pergunta-se em que medida a polarização metodológica obscurece as condições de formação e trabalho dos professores alfabetizadores e dificulta a constituição de uma política pública estável. Realizou-se revisão bibliográfica de caráter narrativo e crítico, associada à análise documental de legislação, programas federais e resultados institucionais já mobilizados no texto de origem. A análise indica que a oposição entre métodos funciona como falso dilema: o ensino explícito do princípio alfabético é relevante, mas não esgota a alfabetização, que também requer fluência, vocabulário, compreensão, produção escrita e inserção em práticas de letramento. Conclui-se que a superação da crise depende de continuidade institucional, avaliação diagnóstica, coordenação federativa e formação docente capaz de transformar evidências em decisões pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: alfabetização; ciência da leitura; formação de professores; método fônico; política educacional.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui o alicerce da trajetória escolar e uma condição para o exercício de outros direitos. No Brasil, contudo, avaliações em larga escala continuam registrando dificuldades expressivas nos anos iniciais. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes a 2021 documentaram forte deterioração da aprendizagem no período da pandemia e ampla concentração de estudantes nos níveis iniciais da escala de Língua Portuguesa (Inep, 2024). Para 2023, os dados divulgados pelo Inep em 2025 indicaram 49,3% das crianças do 2º ano no patamar definido como alfabetizado. Embora a comparação exija cautela diante das diferenças de amostragem, dos pontos de corte e das margens de erro, o conjunto das evidências revela que o direito à alfabetização ainda não é garantido de maneira universal (Inep, 2025).

A média nacional, por si só, não descreve a distribuição do problema. Diferenças entre regiões, redes de ensino e grupos sociais mostram que as oportunidades de aprender não são equivalentes. Crianças que dispõem de menor acesso a livros, mediação leitora e experiências de linguagem escrita fora da escola dependem ainda mais da qualidade e da regularidade da ação escolar. Por isso, interpretar a crise apenas como déficit individual do aluno encobre a responsabilidade dos sistemas de ensino pela oferta de condições

adequadas, especialmente nos territórios em que se acumulam vulnerabilidades sociais e educacionais (Inep, 2024).

Nesse contexto, o debate sobre métodos ressurgiu periodicamente e assume contornos que ultrapassam o campo didático. A Política Nacional de Alfabetização de 2019 conferiu centralidade às evidências da ciência cognitiva da leitura e à instrução fônica sistemática, provocando reações polarizadas. De um lado, enfatiza-se que a aprendizagem da leitura exige ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas. De outro, adverte-se que alfabetizar não se reduz à decodificação e que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita em práticas linguísticas e socioculturais. O conflito se torna improdutivo quando cada posição transforma uma contribuição parcial em explicação total do fenômeno e trata a perspectiva concorrente como destituída de valor científico ou pedagógico (Brasil, 2019; Soares, 2020).

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser assim formulado: em que medida a polarização entre métodos pedagógicos de alfabetização no Brasil - particularmente o embate entre a abordagem fônica e a construtivista - obscurece o problema estrutural da formação de professores alfabetizadores e inviabiliza a construção de uma política pública de alfabetização baseada em evidências?

O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente o embate entre métodos

pedagógicos, evidências cognitivas e disputa ideológica na crise de alfabetização brasileira, identificando os fatores estruturais que impedem a efetividade das políticas públicas de alfabetização. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) examinar os indicadores de desempenho em alfabetização no Brasil e contextualizar a gravidade da crise; (ii) revisar os fundamentos teóricos e as evidências empíricas dos principais métodos de alfabetização, à luz da psicologia cognitiva e da ciência da leitura; (iii) analisar o percurso histórico das políticas públicas de alfabetização no Brasil e suas relações com os métodos em disputa; (iv) discutir a dimensão ideológica do debate, examinando como a disputa entre métodos se converteu em polarização política e acadêmica; e (v) avaliar o papel da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores como variável crítica, frequentemente negligenciada no debate.

A tese central sustentada neste artigo é que a polarização entre métodos de alfabetização no Brasil constitui um falso dilema que obscurece o problema estrutural real - a precariedade e descontinuidade da formação de professores alfabetizadores. As evidências da ciência da leitura oferecem contribuições importantes para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura, mas sua efetividade na prática pedagógica depende de condições institucionais, formação docente adequada e

consideração do contexto sociocultural que nenhum método, isoladamente, é capaz de proporcionar.

A justificativa para este estudo reside na centralidade da alfabetização para o direito à educação, consagrado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Sem alfabetização, não há educação possível; sem educação, não há cidadania plena. A relevância acadêmica do tema decorre da escassez de análises que articulem, de forma equilibrada, as dimensões pedagógica, cognitiva e ideológica do debate, superando a polarização que tem dominado a produção recente na área.

Além desta introdução, o artigo contém quatro seções. A seção 2 explicita os procedimentos metodológicos e os limites da revisão. A seção 3 apresenta a fundamentação teórica, abordando os indicadores e o percurso histórico das políticas, os fundamentos dos métodos em disputa, a dimensão ideológica e a formação docente. A seção 4 articula esses elementos em cinco eixos de análise, incluindo critérios para uma política de alfabetização. A seção 5 reúne as considerações finais, as limitações e uma agenda de pesquisas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e

documental, com finalidade analítico-interpretativa. A opção por uma revisão narrativa e crítica decorre do problema proposto: não se pretende estimar, por meta-análise, o efeito médio de um método, mas compreender como evidências de diferentes tradições são selecionadas, traduzidas e mobilizadas no debate brasileiro. O corpus foi delimitado às obras acadêmicas, aos atos normativos, aos documentos de política educacional e aos relatórios institucionais já presentes no artigo de origem. Essa delimitação responde ao compromisso de ampliar a argumentação sem introduzir fontes não examinadas na versão inicial.

O procedimento de análise ocorreu em quatro movimentos complementares. Primeiro, as obras foram agrupadas segundo sua função no argumento: história da alfabetização; aprendizagem do sistema alfabético; leitura como processo cognitivo; alfabetização e letramento; formação e saberes docentes; e política educacional. Segundo, os documentos legais e programáticos foram organizados em sequência temporal, permitindo observar permanências e rupturas entre PNAIC, PNA e metas nacionais. Terceiro, os dados do Saeb foram tratados como indicadores de sistema, e não como diagnóstico individual de cada criança ou como prova causal da superioridade de um método. Por fim, realizou-se uma leitura transversal para identificar convergências, tensões e lacunas entre as perspectivas.

A análise considera como categorias centrais: concepção de alfabetização; unidade privilegiada de ensino; papel atribuído à criança e ao professor; estatuto conferido à evidência; condições de implementação; continuidade institucional; e equidade. Essas categorias permitem deslocar a comparação de uma pergunta simplificadora - qual método vence? - para questões mais fecundas: que aprendizagem está sendo medida, em quais condições, para quais estudantes, por quais docentes e com que apoio institucional? O deslocamento é decisivo porque métodos não atuam independentemente dos currículos, dos materiais, do tempo de ensino, do acompanhamento pedagógico e dos conhecimentos profissionais de quem os emprega.

Do ponto de vista documental, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação foram lidos como marcos do direito à educação e das obrigações estatais, enquanto os documentos do PNAIC e da PNA foram examinados como formulações de política governamental. Os relatórios do Inep foram utilizados para dimensionar o problema e discutir desigualdades, mantendo-se cautela quanto à comparabilidade entre edições e quanto ao uso de pontos de corte. Resultados de avaliação em larga escala informam o monitoramento, mas não identificam, isoladamente, os mecanismos que produziram cada desempenho.

A revisão apresenta limites próprios de seu desenho. Não houve busca sistemática em bases de dados, protocolo de seleção com critérios de inclusão e exclusão, avaliação formal do risco de viés nem coleta de dados em escolas. Também não se compararam materiais didáticos ou práticas de sala de aula. Assim, as conclusões têm alcance teórico e propositivo: elas organizam o problema, examinam a coerência dos argumentos e formulam condições para políticas mais consistentes, mas não autorizam inferências causais sobre a eficácia de programas específicos. Esse limite será retomado nas considerações finais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A crise de alfabetização no Brasil: indicadores, contexto e percurso histórico

A crise de alfabetização no Brasil não é fenômeno recente. Mortatti (2000), em sua análise seminal sobre a história dos métodos de alfabetização no país, demonstra que, desde o final do século XIX, o Brasil vivencia ciclos de debate e disputa entre diferentes métodos de ensino da leitura e escrita, sem que essa sucessão de propostas tenha logrado resolver o problema estrutural do fracasso escolar nos anos iniciais. Segundo a autora, a história da alfabetização no Brasil é marcada pela "sucessão de métodos" - do método de soletração ao método analítico, deste ao construtivismo, e mais recentemente ao

método fônico -, em um movimento que tende a atribuir ao método a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da alfabetização, negligenciando fatores estruturais mais amplos.

Soares (2004) cunhou a distinção conceitual entre "alfabetização" e "letramento" que se tornou central para o campo. Para a autora, alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita - a aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas e a decodificação -, enquanto letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita, às práticas sociais que envolvem a língua escrita. Essa distinção é fundamental porque permite compreender que a crise brasileira não se refere apenas à decodificação, mas também ao letramento - ou seja, à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica na vida social.

A alfabetização constitui o alicerce da trajetória escolar e uma condição para o exercício de outros direitos. No Brasil, contudo, avaliações em larga escala continuam registrando dificuldades expressivas nos anos iniciais. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes a 2021 documentaram forte deterioração da aprendizagem no período da pandemia e ampla concentração de estudantes nos níveis iniciais da escala de Língua Portuguesa (Inep, 2024). Para 2023, os dados divulgados pelo Inep em 2025 indicaram 49,3% das crianças do 2º ano no patamar definido como alfabetizado.

Embora a comparação exija cautela diante das diferenças de amostragem, dos pontos de corte e das margens de erro, o conjunto das evidências revela que o direito à alfabetização ainda não é garantido de maneira universal (Inep, 2025).

A leitura dos indicadores requer distinguir três planos. O primeiro é descritivo: as escalas informam quais tarefas os estudantes conseguem realizar em determinado momento. O segundo é comparativo: séries históricas e recortes territoriais ajudam a localizar avanços, retrocessos e desigualdades. O terceiro é explicativo: compreender por que os resultados ocorreram exige informações adicionais sobre oportunidades de aprendizagem, frequência, práticas pedagógicas, formação docente e condições sociais. Confundir esses planos leva a interpretações apressadas, como atribuir uma variação nacional diretamente a um método sem examinar o que efetivamente foi implementado nas redes.

Também é necessário evitar que o uso de um ponto de corte produza uma visão binária da aprendizagem. Entre uma criança que ainda reconhece poucas regularidades do sistema de escrita e outra que lê textos com autonomia existem diferentes perfis de conhecimento. Para a política pública, a proporção de estudantes classificados como alfabetizados é um sinal relevante; para o trabalho pedagógico, porém, o professor precisa identificar habilidades específicas e planejar intervenções graduadas. A avaliação

externa e a avaliação formativa cumprem funções distintas e complementares.

O federalismo educacional acrescenta outra camada à análise. A União define diretrizes e oferece indução técnica e financeira; estados e municípios organizam redes, currículos, materiais e formação; e as escolas transformam essas decisões em rotinas de ensino. Quando os elos não se articulam, a política chega fragmentada à sala de aula. A continuidade, portanto, não significa imobilidade, mas capacidade de manter objetivos, infraestrutura formativa e mecanismos de cooperação enquanto práticas são avaliadas e aperfeiçoadas.

A desigualdade regional constitui dimensão estrutural da crise. Os resultados do Inep evidenciam diferenças persistentes entre unidades da Federação e redes de ensino, que não podem ser explicadas apenas por preferências metodológicas. Condições socioeconômicas, capacidade de gestão, estabilidade das equipes, acesso a materiais e organização do acompanhamento pedagógico interagem na produção dos resultados. Tratar essas diferenças como contexto secundário equivale a retirar da análise justamente os fatores que determinam quem tem acesso contínuo a boas oportunidades de aprendizagem (Inep, 2024).

O percurso das políticas públicas reproduz um padrão de descontinuidade. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) associou metas, materiais e

formação continuada, buscando alfabetizar as crianças até o final do 3º ano (Brasil, 2015). Em 2019, a Política Nacional de Alfabetização promoveu inflexão teórica ao conferir maior centralidade à ciência cognitiva da leitura e à instrução fônica (Brasil, 2019). A substituição de programas, entretanto, ocorreu sem que o país consolidasse mecanismos estáveis de comparação da implementação e de aprendizagem institucional.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu, em sua Meta 5, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2014). Os resultados disponíveis mostram que a universalização não foi alcançada. O descumprimento da meta não autoriza atribuir fracasso a uma única abordagem; antes, exige examinar a distância entre objetivos legais, capacidade federativa, condições de oferta e continuidade das ações.

3.2 Métodos de alfabetização: fundamentos, evidências e controvérsias

O debate sobre métodos de alfabetização é antigo e envolve perspectivas diferentes sobre o objeto de ensino, o processo de aprendizagem e o papel da intervenção docente. Método não deve ser entendido como uma sequência autossuficiente de exercícios, mas como parte de uma arquitetura pedagógica que reúne objetivos, progressão, textos, avaliação, mediação e formas de responder às dificuldades. Essa definição mais ampla evita

comparar rótulos sem examinar o que professores e alunos realmente fazem.

O método fônico fundamenta-se na premissa de que a aprendizagem da leitura depende, inicialmente, da compreensão do princípio alfabético - ou seja, da correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons). A instrução fônica sistemática ensina explicitamente essas correspondências, partindo das unidades menores (fonemas e grafemas) para unidades maiores (sílabas, palavras, textos). As evidências a favor do método fônico são substanciais. O National Reading Panel (NRP), comissão constituída pelo Congresso norte-americano em 1997 para revisar a base científica do ensino da leitura, publicou em 2000 um relatório que identificou cinco componentes essenciais para a instrução eficaz da leitura: consciência fonêmica, phonics (instrução fônica), fluência, vocabulário e compreensão textual (National Reading Panel, 2000). O relatório, baseado em meta-análise de estudos experimentais, concluiu que a instrução fônica sistemática produz ganhos significativos na leitura de crianças do ensino fundamental, particularmente naquelas com risco de dificuldades de aprendizagem.

No campo da neurociência cognitiva, Dehaene (2009), em sua obra "Reading in the Brain", apresenta evidências de neuroimagem que mostram como o cérebro humano recruta e reorganiza circuitos neurais específicos para a leitura - um processo que não é inato, mas que

depende de instrução explícita e sistemática. Segundo Dehaene, a decodificação - correspondência entre grafemas e fonemas - constitui etapa necessária para a automatização da leitura, que por sua vez libera recursos cognitivos para a compreensão. Wolf (2008), em "Proust and the Squid", complementa essa perspectiva ao argumentar que o cérebro leitor é uma construção cultural que exige instrução estruturada, mas também enfatiza que a leitura vai muito além da decodificação, envolvendo processos de pensamento profundo, imaginação e reflexão crítica.

No Brasil, Capovilla e Capovilla (2007) estão entre os defensores da instrução fônica e da consciência fonológica, sustentando a importância do ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Maluf (2010), a partir da psicologia cognitiva, também enfatiza relações entre habilidades linguísticas, compreensão da leitura e possibilidades de intervenção. Essas contribuições reforçam que o domínio do princípio alfabético não deve depender apenas de exposição incidental.

A abordagem construtivista, por sua vez, fundamenta-se na epistemologia genética de Jean Piaget e, particularmente no campo da alfabetização, na psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979). A contribuição central de Ferreiro e Teberosky foi demonstrar que a criança não é um sujeito passivo que recebe passivamente a instrução, mas um sujeito ativo que constrói hipóteses

sobre a natureza do sistema de escrita antes mesmo de ser formalmente escolarizada. Segundo essa perspectiva, a criança passa por níveis sucessivos de conceptualização da escrita - desde a distinção entre desenho e escrita até a compreensão do princípio alfabético -, e o papel do professor é mediar esse processo de construção, propondo situações desafiadoras que favoreçam a reflexão sobre a língua escrita.

Soares (2020) propõe integrar alfabetização e letramento sob a noção de alfalettar. A dicotomia entre ensinar a decodificar e promover usos significativos da escrita é considerada artificial: as crianças podem aprender correspondências entre grafemas e fonemas enquanto participam de práticas de leitura e produção de textos. A proposta aproxima-se de abordagens integradas, recusando tanto o reducionismo da alfabetização a exercícios de código quanto a rejeição do ensino explícito do sistema alfabético.

A força da instrução fônica está em tornar explícita uma propriedade que não é transparente para todas as crianças: a escrita alfabética representa, de forma convencional, unidades sonoras da fala. Atividades sistemáticas podem favorecer a análise fonêmica, a precisão na leitura de palavras e a autonomia para ler formas ainda não memorizadas. Entretanto, sistematicidade não equivale a rigidez. Uma progressão pode ser explícita e, ao mesmo tempo, sensível às

respostas dos estudantes, articulada à escrita de palavras e situada em experiências reais de leitura.

A contribuição construtivista, por sua vez, chama atenção para os conhecimentos prévios e para os erros como indícios do modo pelo qual a criança interpreta a escrita. Esse enfoque pode qualificar a avaliação diagnóstica e a escolha de desafios didáticos. Seu limite aparece quando a valorização da atividade do aprendiz é convertida em recusa da explicitação docente. Reconhecer que a criança constrói hipóteses não implica deixá-la descobrir sozinha todas as convenções; significa que a intervenção precisa partir do que ela pensa, produzir conflitos intelectualmente relevantes e oferecer informação suficiente para avançar (Ferreiro; Teberosky, 1979).

O conceito de alfalettrar oferece uma síntese pedagógica produtiva. A apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento de usos sociais da escrita podem ocorrer de maneira simultânea: a criança analisa relações sonoras e gráficas enquanto lê, escuta, discute e produz textos com propósitos reconhecíveis. Nessa integração, decodificação não é finalidade última, mas condição que progressivamente amplia o acesso ao significado; letramento não é mero ambiente motivador, mas campo de práticas em que o código se torna funcional (Soares, 2004, 2020).

A transparência relativa da ortografia do português brasileiro exige uma transposição

críteriosa de resultados produzidos em inglês. Correspondências mais regulares podem facilitar etapas iniciais da decodificação, mas o português também apresenta complexidades: um grafema pode representar sons diferentes conforme o contexto, um mesmo som pode admitir grafias distintas e a morfologia influencia a escrita. Assim, o ensino do princípio alfabético precisa evoluir para regularidades contextuais, ortográficas e morfológicas, sem interromper o desenvolvimento de vocabulário, fluência e compreensão.

Outra distinção necessária é entre resultados imediatos e finalidades duradouras. Uma intervenção pode melhorar a leitura de palavras ensinadas sem produzir o mesmo efeito sobre compreensão de textos novos; também pode elevar a precisão antes de alterar fluência e engajamento. Por isso, a avaliação de uma proposta deve contemplar diferentes desfechos e momentos. O próprio National Reading Panel (2000) organiza a instrução eficaz em componentes relacionados, mostrando que a evidência favorável ao ensino fônico não autoriza reduzir todo o currículo de alfabetização a esse componente.

Em termos pedagógicos, a pergunta mais útil não é se o professor será fônico ou construtivista, mas como garantirá que cada estudante compreenda o sistema de escrita, automatize procedimentos de reconhecimento, amplie repertórios linguísticos, produza textos e compreenda o que lê. Essa formulação

conserva o núcleo empiricamente relevante de cada tradição e permite verificar se as oportunidades de aprendizagem estão efetivamente presentes.

3.3 A disputa ideológica: método como campo de poder

O debate sobre métodos de alfabetização converteu-se também em disputa sobre autoridade, currículo e identidade profissional. A educação é um campo em que diferentes grupos procuram definir quais conhecimentos são legítimos, como devem ser ensinados e quem pode avaliá-los. Por isso, a dimensão política não é um desvio externo ao tema; ela integra o processo pelo qual uma evidência é transformada em orientação curricular e em programa governamental.

A polarização atual pode ser caracterizada nos seguintes termos. De um lado, posicionam-se os defensores do método fônico, que apresentam sua proposta como "baseada em evidência científica" e caracterizam o construtivismo como "ideológico" ou "sem fundamento empírico". Do outro, os defensores da abordagem construtivista qualificam o método fônico como "tecnicismo reducionista" que ignora os contextos socioculturais, as desigualdades estruturais e os processos de construção de sentido na leitura. Como observa Soares (2020), essa polarização é estéril e improdutiva, pois ambas as perspectivas

oferecem contribuições relevantes que não são mutuamente excludentes.

A polarização aparece em vários planos. Nas políticas governamentais, diferentes orientações redefinem prioridades e vocabulários; no campo acadêmico, tradições de pesquisa podem circular em espaços pouco comunicantes; na formação docente, cursos variam quanto à presença de conhecimentos linguísticos, cognitivos e socioculturais. O resultado é que professores recebem mensagens contraditórias, frequentemente apresentadas como alternativas excludentes em vez de componentes a serem examinados criticamente.

Apple (2006), em sua análise da política educacional conservadora, oferece um quadro conceitual relevante para compreender como a defesa de métodos "baseados em evidência" pode, em determinados contextos, articular-se com uma agenda mais ampla de padronização, responsabilização individual (accountability) e redução da autonomia docente. No Brasil, a defesa do método fônico por parte de setores conservadores frequentemente articula-se com uma crítica mais ampla às faculdades de educação, acusadas de "doutrinação ideológica" - articulação que, independentemente da validade das evidências sobre o método fônico em si, deve ser analisada criticamente em seu contexto político.

O conceito de controle epistemológico é central para compreender essa disputa. A

pergunta não é apenas qual método é mais eficaz, mas quem tem autoridade para definir o que conta como conhecimento legítimo em alfabetização: a neurociência cognitiva, com seus métodos experimentais e de neuroimagem; a pedagogia crítica, com sua tradição de reflexão sobre as dimensões sociais e políticas da educação; a gestão política, com sua prerrogativa de definir políticas públicas; ou a comunidade escolar, com seu conhecimento prático derivado da experiência cotidiana? A polarização impede que essas diferentes formas de conhecimento dialoguem de forma produtiva, reduzindo um problema complexo e multidimensional a uma escolha binária.

Mortatti (2000) já havia identificado esse padrão ao analisar a história da alfabetização no Brasil: em cada ciclo de debate, um método é apresentado como "solução" para o fracasso do método anterior, sem que se questione a própria lógica de atribuir ao método a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso da alfabetização. Essa "sucessão de métodos" funciona como mecanismo de desresponsabilização estrutural: ao atribuir a causa do fracasso ao método "errado", oculta-se o papel das condições estruturais - formação docente, infraestrutura escolar, tamanho da turma, contexto sociocultural, desigualdade socioeconômica - que permanecem intocadas a cada mudança de método.

A expressão "baseado em evidências" pode designar compromissos distintos. Em sentido rigoroso, exige explicitar quais estudos sustentam uma afirmação, que resultados foram medidos, quais incertezas permanecem e sob que condições se espera a transferência para novas populações. Em uso retórico, porém, pode funcionar como selo de autoridade que encerra o debate. O problema não está em recorrer à ciência, mas em ocultar escolhas normativas e pedagógicas sob uma linguagem de neutralidade. A seleção de objetivos - por exemplo, dar maior peso à precisão, à compreensão ou à participação cultural - envolve valores públicos além de resultados experimentais.

O movimento inverso também é problemático: classificar toda evidência experimental como tecnicista ou incompatível com uma educação democrática impede que conhecimentos sobre aprendizagem sejam avaliados por seu mérito. Uma pedagogia crítica não precisa rejeitar a investigação cognitiva; pode perguntar quais evidências são robustas, como se distribuem seus benefícios, o que deixam de medir e de que modo podem ser apropriadas com autonomia pelos professores. O diálogo exige que nenhuma tradição reivindique exclusividade sobre um fenômeno multidimensional.

Apple (2006) ajuda a compreender por que a padronização curricular e a responsabilização podem se associar a projetos mais amplos de controle educacional. Essa

advertência é relevante, mas não invalida, por si, conteúdos específicos de uma política. É necessário separar dois juízos: a qualidade de uma evidência sobre aprendizagem e o modo político-administrativo pelo qual ela é convertida em prescrição. Uma prática pode ter fundamento cognitivo e ainda ser implementada de forma autoritária; do mesmo modo, uma política participativa pode apoiar-se em pressupostos frágeis sobre como as crianças aprendem.

Uma esfera pública educacional mais produtiva dependeria de critérios comuns de argumentação: declarar conceitos, distinguir dados de inferências, reconhecer limites, comparar alternativas em condições reais e admitir revisão de posições. Esses critérios não eliminam divergências ideológicas, mas reduzem a possibilidade de que cada mudança de governo trate a alfabetização como oportunidade de refundação total.

3.4 A variável negligenciada: formação de professores alfabetizadores

Se a polarização entre métodos obscurece fatores estruturais, a formação de professores alfabetizadores ocupa lugar central. Não se trata de afirmar que o docente, isoladamente, determina o resultado escolar, mas de reconhecer que currículos e materiais somente se tornam oportunidades de aprendizagem por meio de decisões profissionais. A qualidade dessas decisões

depende de conhecimento especializado, tempo de planejamento, acompanhamento e condições de trabalho.

Gatti, Barretto e André (2011) mostram que a formação e as políticas docentes brasileiras enfrentam fragmentação, distância entre fundamentos acadêmicos e necessidades da escola básica, além de descontinuidades entre iniciativas. No caso da alfabetização, uma formação predominantemente genérica deixa lacunas: o futuro professor precisa estudar o funcionamento do sistema de escrita, o desenvolvimento da linguagem, as dificuldades de leitura e escrita, a didática dos diferentes componentes e os procedimentos de avaliação e intervenção.

Tardif (2002), em sua análise dos saberes docentes, argumenta que o conhecimento profissional do professor não se reduz ao conhecimento teórico adquirido na formação inicial, mas integra saberes experienciais, saberes curriculares e saberes da formação profissional. Essa perspectiva é particularmente relevante para a alfabetização: o professor alfabetizador precisa não apenas conhecer teorias sobre a aprendizagem da leitura, mas também dominar estratégias didáticas concretas, saber avaliar o nível de cada criança, adaptar o ensino à diversidade de perfis e contextos, e tomar decisões pedagógicas em tempo real na sala de aula. Nenhum método, por mais "baseado em evidências" que seja, substitui essa competência profissional complexa.

Programas de formação continuada, como o PNAIC, representaram esforços relevantes de coordenação e de apoio a professores em exercício (Brasil, 2015). Seu potencial, contudo, depende da estabilidade das equipes formadoras, da articulação com o currículo e os materiais, da participação dos coordenadores pedagógicos e da existência de tempo para estudo e planejamento coletivo. Quando uma política é substituída antes que esses dispositivos se consolidem, as redes acumulam certificações, mas não necessariamente constroem memória institucional ou capacidade permanente.

Soares (2020) sustenta que o trabalho alfabetizador deve articular a aprendizagem do sistema de escrita, os processos envolvidos na leitura e as práticas sociais de linguagem. Essa integração depende de um professor capaz de planejar explicitamente o ensino, interpretar respostas e ajustar intervenções. A oposição rígida entre fônico e construtivista fragmenta uma competência que, na prática, precisa ser relacional e cumulativa.

Tardif (2002) permite compreender a formação como articulação de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Para alfabetizar, conhecer uma teoria é insuficiente; o professor precisa observar produções infantis, interpretar padrões de erro, selecionar intervenções, organizar agrupamentos e acompanhar progressos. O saber da experiência é indispensável, mas não deve permanecer

tácito: quando analisado coletivamente à luz de conhecimentos especializados, transforma-se em recurso para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola.

Uma matriz de formação integrada deveria combinar ao menos cinco domínios. O primeiro é linguístico, relativo ao sistema fonológico, alfabético, ortográfico, morfológico e textual do português. O segundo é cognitivo, abrangendo memória, atenção, automatização, fluência e compreensão. O terceiro é didático, voltado a sequências de ensino, escolha de textos, escrita e diferenciação pedagógica. O quarto é avaliativo, envolvendo diagnóstico, registro e uso formativo das evidências de aprendizagem. O quinto é sociocultural, necessário para reconhecer repertórios linguísticos, desigualdades de acesso à cultura escrita e relações entre língua, identidade e poder.

A avaliação diagnóstica é um ponto de encontro entre tradições frequentemente colocadas em oposição. A psicogênese oferece instrumentos para interpretar concepções da criança sobre a escrita; tarefas de consciência fonológica e de leitura de palavras informam o domínio do princípio alfabético; amostras de leitura oral permitem observar precisão e fluência; conversas e produções textuais revelam compreensão e usos da linguagem. Nenhuma medida isolada descreve o leitor em formação. O professor necessita de um painel

conciso de evidências, vinculado a decisões de ensino possíveis.

Também é preciso proteger a autonomia docente de duas deformações. A primeira é a autonomia como abandono, em que o professor recebe metas sem formação, materiais ou apoio e é responsabilizado pelo resultado. A segunda é a fidelidade mecânica, em que um roteiro prescrito substitui o julgamento profissional mesmo quando os estudantes respondem de modos diferentes. Uma política madura oferece sequências e materiais de qualidade, explicita o núcleo de práticas essenciais e, simultaneamente, forma o professor para adaptar ritmos, exemplos e intervenções com responsabilidade.

As condições de trabalho delimitam o que é implementável. Turmas numerosas, rotatividade, acúmulo de jornadas, ausência de acervo e pouco tempo de planejamento reduzem a frequência e a precisão das intervenções. Acrescentar novas prescrições sem remover obstáculos pode aumentar a carga burocrática sem elevar a aprendizagem. Formação, carreira, coordenação pedagógica, materiais e avaliação devem ser tratados como componentes de um mesmo sistema, e não como projetos concorrentes.

Por fim, a formação continuada precisa produzir retornos para a prática. Ciclos curtos de planejamento, observação de evidências, intervenção e revisão permitem que professores testem hipóteses pedagógicas sem transformar a sala de aula em laboratório

improvisado. O foco não é premiar ou punir indivíduos, mas construir capacidade coletiva para reconhecer precocemente dificuldades e impedir que se convertam em trajetórias persistentes de fracasso.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A articulação da literatura e dos documentos permite interpretar a crise para além da oposição entre métodos. A discussão a seguir se organiza em cinco eixos: o falso dilema metodológico; as contribuições e os limites da ciência da leitura; a politização e a descontinuidade; a formação como mediação; e os critérios para uma política pública integrada.

4.1 O falso dilema método versus método

A polarização entre método fônico e construtivismo constitui um falso dilema por duas razões fundamentais. Primeiro, porque as evidências disponíveis não sustentam a afirmação de que existe um único método "vencedor" que resolve todos os casos. O National Reading Panel (2000) identificou cinco componentes essenciais da instrução da leitura, dos quais a instrução fônica é apenas um - ao lado da consciência fonêmica, fluência, vocabulário e compreensão. Reduzir a alfabetização ao método fônico é desconhecer as próprias evidências da ciência da leitura que se pretende invocar. Segundo,

porque as duas perspectivas operam em níveis diferentes de análise: o método fônico oferece contribuições valiosas para o ensino da decodificação, enquanto o construtivismo oferece contribuições relevantes para a compreensão dos processos de construção de sentido e do papel do contexto sociocultural. Como propõe Soares (2020) com o conceito de "alfabetizar", essas contribuições são complementares, não antagônicas.

O falso dilema obscurece o fato de que a eficácia do método depende fundamentalmente do professor que o implementa. Um professor bem formado, que compreende os processos cognitivos da leitura e domina múltiplas estratégias didáticas, pode obter resultados positivos com diferentes abordagens metodológicas, adaptando-as ao perfil de seus alunos. Inversamente, um professor mal formado, que aplica mecanicamente um método sem compreender seus fundamentos, dificilmente obterá resultados satisfatórios, independentemente do método escolhido.

Dizer que o dilema é falso não significa afirmar que todas as práticas produzem os mesmos resultados. Existem escolhas didáticas mais ou menos coerentes com o funcionamento da escrita e com as necessidades dos alunos. O ponto é outro: os rótulos agregam práticas heterogêneas e não informam, sozinhos, intensidade, sequência, qualidade da interação, tempo dedicado ou resposta às dificuldades. Uma comparação

séria precisa decompor as abordagens em componentes observáveis.

A síntese possível é assimétrica, e não uma simples divisão do tempo entre duas escolas teóricas. Crianças precisam de ensino suficientemente explícito para dominar o código e de participação suficientemente rica em práticas de linguagem para compreender por que e para que se lê e escreve. A ênfase pode variar segundo os conhecimentos demonstrados por cada turma e estudante. A integração, portanto, exige diagnóstico e progressão; não se reduz a escolher atividades de origens diversas sem coerência.

Essa perspectiva altera a responsabilidade da política. Em vez de anunciar um método, o sistema deve especificar aprendizagens esperadas, práticas essenciais, materiais adequados e formas de acompanhamento; deve ainda demonstrar como esses elementos chegam às escolas. O debate passa da adesão identitária para a qualidade do desenho e da implementação.

4.2 As contribuições e os limites da ciência da leitura

A psicologia cognitiva e a neurociência da leitura oferecem contribuições genuínas que não devem ser desprezadas. As evidências sobre o papel da consciência fonológica como preditor do sucesso na aprendizagem da leitura (Maluf, 2010), sobre a importância da decodificação automatizada para a liberação de

recursos cognitivos destinados à compreensão (Dehaene, 2009), e sobre os cinco componentes essenciais da instrução da leitura (National Reading Panel, 2000) constituem um corpo de conhecimento robusto que pode - e deve - informar a prática pedagógica e a formulação de políticas públicas.

Entretanto, é necessário reconhecer os limites dessas contribuições. Primeiro, como já observado, a maior parte dos estudos foi conduzida em língua inglesa, que possui características ortográficas distintas do português brasileiro. Segundo, a transposição de achados de laboratório e estudos experimentais para a sala de aula requer mediação didática - não se trata de aplicar diretamente achados cognitivos na prática pedagógica, mas de traduzi-los em estratégias didáticas contextualizadas. Terceiro, a ciência da leitura foca predominantemente nos processos cognitivos individuais da leitura, oferecendo menos contribuições sobre os processos sociais, culturais e afetivos que também mediam a aprendizagem. Quarto, a eficácia da instrução baseada em evidências cognitivas depende, novamente, da qualidade do professor que a implementa - a evidência não se aplica a si mesma.

A ciência da leitura deve ser compreendida como campo interdisciplinar, não como pacote didático pronto. Resultados da psicologia cognitiva e da neurociência descrevem processos e restrições relevantes, mas a passagem de um mecanismo para uma

rotina de ensino requer decisões curriculares. Dehaene (2009) explica a reorganização de circuitos para a leitura; Wolf (2008) destaca a formação cultural do cérebro leitor e o pensamento profundo. Nenhuma dessas contribuições define, isoladamente, a seleção de textos, a organização do tempo ou as interações de sala de aula.

Outra cautela diz respeito à heterogeneidade dos estudantes. Efeitos médios podem ocultar respostas distintas; crianças com pouca consciência fonológica, repertório linguístico restrito, deficiência ou histórico de interrupções escolares podem requerer intensidade, tempo e suportes diferentes. Política baseada em evidências não é aquela que aplica a média a todos, mas a que estabelece um núcleo comum, monitora respostas e oferece níveis adicionais de apoio.

Por isso, a qualidade da evidência precisa ser acompanhada pela qualidade da implementação. É necessário verificar se os professores compreenderam a proposta, se os materiais chegaram, se houve tempo protegido, se as atividades foram realizadas com regularidade e se a rede possui capacidade de apoiar quem não progride. Sem essas informações, resultados fracos podem ser indevidamente atribuídos à teoria, e resultados positivos podem decorrer de condições excepcionais impossíveis de generalizar.

4.3 A politização e a descontinuidade como obstáculos

O padrão de descontinuidade das políticas de alfabetização - PNAIC, PNA e reorientações posteriores - compromete a apropriação profissional e a aprendizagem organizacional. Cada programa redefine linguagem, materiais e prioridades, frequentemente antes que o anterior tenha sido avaliado de maneira suficiente. A mudança pode ser necessária quando há evidências de problemas; a ruptura automática, porém, desperdiça capacidades construídas e comunica às escolas que a inovação seguinte substituirá em breve a atual.

A alfabetização, como condição de efetividade do direito à educação estabelecido pela Constituição e pela LDB, demanda compromissos que atravessem mandatos (Brasil, 1988, 1996). Isso não elimina escolhas políticas nem congela programas. Significa pactuar objetivos, indicadores, responsabilidades federativas, infraestrutura formativa e ciclos de avaliação, permitindo que governos aperfeiçoem meios sem reconstruir continuamente os fundamentos da política.

A superação desse padrão requer consenso mínimo em torno da centralidade da formação docente, da avaliação sistemática, da continuidade das políticas e da integração entre evidências cognitivas, pedagógicas e sociais. Consenso mínimo não é unanimidade teórica; é um acordo público sobre direitos de

aprendizagem e condições de oferta que não pode ser revogado sem justificativa e avaliação.

A continuidade também depende de documentação e governança. Redes precisam registrar currículos, materiais, percursos formativos, indicadores de implementação e decisões tomadas a partir dos resultados. Conselhos, universidades e profissionais da escola podem participar de instâncias técnicas estáveis, capazes de preservar memória, debater evidências e reduzir o efeito de mudanças partidárias sobre atividades de longo prazo.

Um pacto mínimo não deve buscar consenso artificial sobre todas as controvérsias. Pode concentrar-se em compromissos verificáveis: toda criança terá ensino explícito e progressivo do sistema de escrita; acesso cotidiano a textos de qualidade; oportunidades de escrita; acompanhamento formativo; intervenção adicional quando necessária; e professores com formação e condições de realizar esse trabalho. As divergências persistiriam sobre ênfases e meios, mas dentro de uma base comum orientada pelo direito de aprender.

4.4 Formação docente como mediação entre evidência e prática

A formação docente funciona como mediação entre evidência, currículo e singularidade dos alunos. Sem essa mediação,

uma diretriz correta pode ser convertida em exercício mecânico, e uma atividade potencialmente rica pode perder seu objetivo. O professor precisa compreender por que ensina determinado conteúdo, que resposta espera observar e como agir quando a resposta não ocorre. Essa cadeia de raciocínio profissional é mais relevante do que a fidelidade nominal a um método.

A prioridade dada à formação não deve produzir uma nova explicação monocausal. Professores bem formados não compensam indefinidamente falta de tempo, materiais, apoio especializado ou coordenação. A variável docente é decisiva precisamente porque se relaciona às demais: políticas de valorização atraem e retêm profissionais; gestão pedagógica transforma saber individual em prática coletiva; avaliações oferecem informação; e materiais reduzem o custo de planejar experiências coerentes. O objeto da política é um sistema de suporte ao ensino.

4.5 Critérios para uma política pública integrada

A superação da crise exige uma política pública integrada, e não a adoção isolada de um método. Essa política deve combinar objetivos curriculares claros, progressão do ensino do sistema alfabético, leitura e produção frequentes de textos, formação inicial e continuada, materiais coerentes, avaliação diagnóstica e apoio intensivo aos

estudantes que não avançam no ritmo esperado. Deve ainda respeitar a diversidade linguística e cultural do país, evitando confundir uma base comum de direitos com uniformidade absoluta de práticas.

No plano da formação inicial, cursos de Pedagogia precisam assegurar carga e profundidade suficientes para o estudo da alfabetização, com integração entre fundamentos linguísticos, cognitivos e socioculturais, análise de materiais, observação de práticas e estágio supervisionado nos anos iniciais. A presença de conteúdos não basta; é preciso que o licenciando aprenda a relacioná-los a decisões didáticas e a evidências produzidas pelas crianças.

No plano da formação continuada, recomenda-se organização territorial e vinculada ao trabalho: encontros regulares, acompanhamento por coordenação pedagógica, estudo de produções dos alunos, planejamento conjunto e devolutivas. Formações episódicas e centradas apenas em exposição tendem a produzir pouca mudança. A estabilidade do formador e a coerência entre o que se estuda, o material usado e o que se avalia são condições de efetividade.

No plano da avaliação, o Saeb deve continuar oferecendo visão sistêmica, enquanto redes e escolas necessitam de instrumentos formativos de baixa carga e alta utilidade. Os resultados precisam gerar respostas proporcionais: retomada de

habilidades para a turma, grupos temporários, maior intensidade de ensino e, quando necessário, avaliação especializada. Publicar números sem oferecer capacidade de resposta pode ampliar a responsabilização sem melhorar o ensino.

No plano federativo, a União pode induzir padrões de qualidade, financiar formação e produzir referências; estados podem apoiar municípios, organizar cooperação e consolidar dados; municípios e escolas adaptam a execução às condições locais. A coordenação deve prever transparência sobre recursos, adesão, cobertura e implementação. Bons resultados isolados precisam ser estudados junto às condições que os tornaram possíveis, evitando a reprodução superficial de programas.

Por fim, uma política baseada em evidências deve ter mecanismos explícitos de revisão. Metas, teoria de mudança, indicadores de implementação e resultados precisam ser definidos antes da expansão; avaliações devem combinar medidas quantitativas e análise qualitativa; e alterações precisam ser justificadas publicamente. Assim, a evidência deixa de ser argumento de autoridade e passa a integrar um ciclo institucional de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o embate entre métodos pedagógicos, evidências cognitivas e

disputa ideológica na crise de alfabetização brasileira. A revisão mostrou que a oposição entre método fônico e construtivismo é insuficiente para explicar resultados de sistema. O ensino explícito das relações grafema-fonema possui relevância demonstrada para a apropriação do princípio alfabético, mas alfabetizar também envolve fluência, vocabulário, compreensão, produção escrita e participação em práticas sociais de leitura. A criança é sujeito ativo e, justamente por isso, necessita de mediação docente intencional.

A tese central foi confirmada em termos analíticos: a polarização metodológica desloca a atenção de condições que determinam a qualidade da implementação. Formação, tempo, materiais, avaliação, coordenação pedagógica e continuidade federativa compõem um sistema interdependente. A centralidade atribuída ao professor não significa responsabilização individual; significa reconhecer que políticas somente ganham existência pedagógica quando profissionais dispõem de conhecimento e suporte para interpretar necessidades e adaptar intervenções.

A ciência da leitura oferece conhecimentos indispensáveis, mas não substitui a pedagogia nem resolve escolhas curriculares e distributivas. De modo simétrico, uma concepção sociocultural de letramento não pode ignorar regularidades cognitivas e linguísticas da aprendizagem. A

articulação entre campos requer critérios comuns de análise, clareza sobre o que cada evidência mede e prudência na transferência de resultados internacionais para a ortografia, a escola e as desigualdades brasileiras.

Como implicação prática, propõe-se uma política de Estado que preserve compromissos mínimos entre governos: ensino progressivo do sistema de escrita; acesso a textos e produção escrita desde o início; diagnóstico contínuo; apoio adicional aos que necessitam; formação profissional integrada; materiais coerentes; e monitoramento da implementação e da equidade. A continuidade defendida não impede revisão. Ao contrário, cria memória e capacidade para aperfeiçoar políticas com base em resultados, sem reiniciar o sistema a cada ciclo eleitoral.

O estudo é limitado por seu caráter narrativo e documental. Não houve revisão sistemática, meta-análise, observação de aulas ou avaliação causal de programas. Além disso, indicadores agregados não permitem identificar, sozinhos, quais práticas produziram os desempenhos observados. Pesquisas futuras podem comparar implementações em diferentes redes, acompanhar coortes por períodos mais longos, examinar currículos de Pedagogia e investigar modelos que integrem instrução explícita, leitura de textos, produção escrita e diferenciação pedagógica.

A alfabetização é um direito e uma responsabilidade pública compartilhada.

Garantir que todas as crianças leiam e escrevam com autonomia exige abandonar soluções de rótulo e construir capacidade institucional duradoura. O critério decisivo não deve ser a vitória de uma corrente, mas a possibilidade de cada estudante receber ensino claro, culturalmente significativo, acompanhado e ajustado às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando o "direito": mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório de resultados do Saeb 2021: volume 2: 2º ano do ensino fundamental*. Brasília, DF: Inep, 2024.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do Saeb 2023*. Brasília, DF: Inep, 2025.

MALUF, Maria Regina. Compreensão da leitura e produção de textos: dificuldades e intervenções. In: SISTO, Fermino F. et al. (org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 25-42.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WOLF, Maryanne. *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: Harper, 2008.