

# APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 2019

---

## APPOINTMENTS ABOUT THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO* 2019

**Telma Ferraz Leal**

*Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
tfleal@terra.com.br*

Em abril de 2019, o MEC assinou o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (**PNA**). Não foi surpresa para os que estavam acompanhando as notícias sobre o Ministério da Educação e seus princípios de ação. O documento é uma síntese do que já estava anunciado em depoimentos e matérias de jornais e televisão por representantes do Governo Brasileiro. Muitos pontos de tensão estão presentes no documento. Tentaremos abordar alguns deles.

Um primeiro aspecto a ser discutido é sobre a indicação de um método para alfabetizar crianças em todo o país. Historicamente, temos defendido que não é papel do MEC indicar um método de alfabetização ou uma única abordagem teórica para se discutir qualquer tema. Ao indicar um método, o MEC fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação.

Em decorrência desse primeiro pressuposto, podemos apontar um segundo aspectos do documento. O MEC valida apenas uma perspectiva de alfabetização, baseada nas orientações do Método Fônico, que não tinha hegemonia nos documentos curriculares brasileiros, tal como constatamos em pesquisa realizada anteriormente. Na investigação que conduzimos, apontamos que os métodos sintéticos, dentre eles os métodos fônicos, não eram defendidos em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo. Analisamos (LEAL e outros, 2014) 26 documentos curriculares de estados e municípios das regiões brasileiras que tinham sido elaborados ou reformulados entre 2000 e 2010 e verificamos que predominavam perspectivas de alfabetização que concebem ser necessário realizar um trabalho problematizador de apropriação do SEA e simultaneamente um trabalho voltado para a aprendizagem da leitura e produção detextos. Como já foi dito, nenhum defendia o Método Fônico.

No documento lançado pelo Governo, justifica-se a adoção do Método Fônico com o argumento de que seria o único a gozar de evidências científicas. Ao dizer que está fazendo uma opção em função do que é cientificamente comprovado, o MEC está demonstrando profundo desconhecimento da Ciência. Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, ao dizer que há um código a ser aprendido e que a criança aprende apenas a segmentar fonemas e relacionar fonemas e grafemas, eles desconsideram as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro e Teberosky, 1985; Ferreiro, 1988; Ferreiro, 1989; FERREIRO 2013) e outros que evidenciaram que há um caminho de construções e desconstruções acerca de como o sistema de escrita funciona e que, portanto, há aprendizagens que são conceituais e não apenas perceptivo-motoras, como eles pressupõem. Ao citarmos tais pesquisadoras, não estamos propondo que essa seja uma abordagem oficial do MEC, mas alertando que mesmo podendo haver divergências em relação a alguns pressupostos, as evidências nos levam a considerar e dialogar com o que elas nos mostraram desde o Século passado.

Mesmo dentro da concepção de ciência adotada nos estudos citados pelo MEC, há um profundo desconhecimento dos debates existentes no interior da tendência de estudos experimentais que embasam os métodos fônicos. Por exemplo, em relação à consciência fonológica, que é um dos pilares do método fônico, a discussão é antiga.

Na década de 1980, Terezinha Carraher e Lúcia Rego (1981, 1984), no Brasil, fizeram vários estudos mostrando a relação entre consciência fonológica e alfabetização. Bryante Bradley (1987), na Inglaterra, também evidenciaram relações entre alfabetização e consciência fonológica, considerando algumas habilidades fonológicas, como identificação de fonema inicial e segmentação silábica. Há também muitos estudos mostrando efeitos positivos de intervenções voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Bryant e Bradley (1987), Ludberg, Frost e Peterson (1988) são exemplos. No entanto, há vários debates acerca de como essas relações ocorrem, que são desconsiderados no documento do MEC.

Vernon e Ferreiro (1999), por exemplo, discutiam, já na década de 1990, se a consciência fonológica é precursora ou resultado da alfabetização. Muitas pesquisas mostram que os dois sentidos existem, mas há detalhes importantes sobre essa relação que precisam ser consideradas. Há pesquisas

com crianças de língua inglesa que contestam a existência de relações entre segmentação de fonemas e apropriação do Sistema de escrita, como o de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979).

No Brasil, Artur Morais vem mostrando por meios de vários estudos que há relações entre consciência fonológica e alfabetização, mas não com todas as habilidades fonológicas. Em um dos estudos (MORAIS, 2012), o pesquisador mostrou que, ao comparar crianças que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética e outras que ainda não dominavam este sistema notacional, apenas 25% das crianças alfabéticas foram capazes de segmentar fonemas e 39% das crianças foram capazes de contar fonemas. Tais dados indicam que essa habilidade específica não é precursora do domínio da leitura e da escrita. Ou seja, há evidências científicas que certas habilidades, ao envolver a reflexão sobre fonemas, tornam-se tão complexas, que não conseguem ser resolvidas por crianças, jovens ou adultos brasileiros já alfabetizados (MORAIS, 1989; Morais e Lima, 1989; Morais, 2004; Granja e Morais, 2004, LEITE, 2006).

Com isso, pode-se dizer que o MEC se equivoca quando diz que está se baseando em evidências científicas, pois está negando várias outras evidências científicas.

Ainda em relação ao debate sobre consciência fonológica, é preciso salientar que considerar a importância da consciência fonológica não equivale a defender o Método Fônico, tal como o MEC tem feito. O Método Fônico, além de propor treino de habilidades que evidências científicas têm mostrado que não são necessárias, tem muitos limites no que se refere ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do SEA e desenvolvam de fato a leitura e a escrita de textos. Embora a consciência fonológica faça parte do processo de aprendizagem do Sistema notacional, ela não é suficiente.

Há muitas evidências de estudos mostrando que é necessário ajudar as crianças, jovens e adultos a entender o funcionamento do SEA, que é mais que usar habilidades fonológicas, e desenvolver outras habilidades de leitura e escrita, igualmente complexas, como as de elaborar inferências, na leitura, e as de gerar e monitorar o processo de produção de textos escritos.

O trabalho com textos desde o início do processo de alfabetização justifica-se por vários motivos:

- Motivação para aprender, em decorrência de que os textos dão sentido à alfabetização.
- A necessária inserção dos estudantes em diferentes esferas sociais de interação, que é o que faz com que não sejam analfabetos funcionais e possam fazer uso dos conhecimentos para agir socialmente.

- A possibilidade de desenvolvimento de capacidades complexas que autores como Bereiter e Scardamalia (1987) evidenciam que exigem em torno de 10 anos de esforço mantido para acontecerem, como as de produção de textos.

Então, as discussões são muito mais amplas do que o que o MEC vem pontuando no Decreto.

O Ministro da Educação, logo na Introdução do Documento, diz que o Brasil tem problemas graves no ensino da leitura e da escrita. No entanto, é preciso entender que há muitos equívocos nos discursos sobre os problemas de alfabetização no país.

Em primeiro lugar, é um equívoco dizer que antigamente a escola era melhor. É preciso destacar que o país, em 1920, tinha quase 70% de analfabetos (pessoas com 15 anos ou mais). Em 2001, passamos para 12,4. Em 2012, 8,7% de analfabetos. Este índice ainda é alto, mas sem dúvidas é irresponsável dizer que antigamente era melhor.

Em segundo lugar, é um equívoco dizer que a adoção de abordagens construtivistas ou outras mais enunciativas piorou a situação. Até muito recentemente na história desse país havia predominância absoluta dos métodos sintéticos, similares ao que está sendo proposto pelo MEC. Tínhamos alto nível de reprovação escolar nos anos iniciais e alta evasão. Além disso, no contexto atual, não é possível dizer que os professores do país adotam uma perspectiva única. Estudos empíricos mostram que há muitas perspectivas metodológicas permeando a prática docente, mesmo em municípios que dizem adotar um método único, tal como foi mostrado na pesquisa de Marília Coutinho (2009).

Em terceiro lugar, nos últimos anos, os dados evidenciavam que estávamos conseguindo avanços. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados do IDEB mostraram que ultrapassamos as metas estabelecidas. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2011 era 4,7. A meta estabelecida para 2017 era 5,2. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2017 foi de 5,5, que era a meta para 2019.

## **O que é o IDEB?**

O Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É um indicador nacional calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Tomando os países desenvolvidos como referência, as metas estabelecidas a cada ano foram

divulgadas no site do INEP. Sem dúvidas, os avanços identificados foram resultado do esforço compartilhado do MEC, junto com as secretarias de educação municipais, estaduais e universidades brasileiras.

Esse resultado mostra que não há como avançar se não houver um trabalho conjunto, algo que agregue esforços, tal como estava ocorrendo no Programa de Formação de Professores que estava em andamento: o PNAIC.

Além das evidências do IDEB, havia outras evidências de melhorias advindas de várias fontes de avaliação. As avaliações mostravam que este programa estava começando a mudar a situação no país. Até 2016, os professores respondiam mensalmente um questionário, julgando a formação recebida quanto a diferentes critérios: distribuição do tempo, volume de informações apresentadas, relevância dos conteúdos abordados, aplicabilidade para a prática profissional. Em todos os critérios, as médias alcançadas eram em torno de 9,0. Tais dados foram excluídos do SIMEC, que era o sistema que monitorava todo o programa, por esta gestão atual do MEC.

Para justificar a ideia de que o país precisa desse método em função dos resultados das avaliações externas, o MEC se apoia nos dados da ANA e do PISA. Temos aí dois problemas na argumentação levantada.

Em relação à ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização-, que avalia crianças do 3º ano de EF, ela é uma avaliação recente, que não poderia ser utilizada ainda para avaliar o programa de alfabetização que estava em andamento, pois foi iniciada em 2014. Seria, portanto, um marco zero ainda em análise. O que vimos naquele momento? Em leitura, o nível 1 agregava crianças que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética e crianças que não dominavam esse sistema notacional. Essa dubiedade dificulta uma avaliação mais consistente dos avanços, pois não teria como captar mudanças em relação à aprendizagem do sistema notacional. Além disso, não favorece a reflexão sobre se os problemas são em relação à aprendizagem do sistema notacional ou habilidades de leitura de textos. Alguns dados de estudos apontam que o pós-alfabetização tem sido um problema a ser enfrentado. Desse modo, as políticas voltadas para formação quanto ao método fônico não seriam adequadas, já que o foco central nesta proposta metodológica é a aprendizagem da decodificação e codificação.

Em produção de textos, os dados da ANA consideravam os desvios ortográficos sem definição acerca dos tipos de convenções esperadas no ciclo de alfabetização. Sabemos que a possibilidade de erros ortográficos está presente mesmo em pessoas com maior escolaridade. O que esperar de uma criança em processo de alfabetização precisa ser discutido.

Também podemos dizer que há um aspecto que merece ser estudado, por indicar possíveis problemas na avaliação ou na interpretação dos dados.

Pelo que está dito no decreto, em 2016, 33,95% estavam nos níveis 1, 2 ou 3 de produção de textos. Ou seja, 66,05% produziram textos com coesão, embora pudessem cometer erros. Já em leitura, é dito que 54,3% não conseguiam ler. Desse modo, pode-se inferir que 45,7% apenas conseguiam ler minimamente. É estranho que 66,05% das crianças escrevam textos e apenas 45,7% consigam ler. Como as crianças sabem escrever textos se não têm domínio básico de leitura?

Com certeza, há aspectos a serem discutidos no processo de avaliação ou de interpretação dos dados.

Em relação ao PISA, também usado na argumentação, é preciso entender novamente que os dados não podem ser usados para avaliar o Programa que estava em andamento e não serve para validar o Método Fônico. Primeiro porque ele aponta necessidades de um trabalho aprofundado que contemple o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, que não são adequadamente tratados por meio de métodos fônicos. Além disso, contempla os resultados de aprendizagem de jovens com 15 anos. Desse modo, as políticas que estavam em andamento na alfabetização não tinham alcançado ainda esse grupo avaliado.

Ainda em relação às argumentações pautadas nas avaliações em larga escala, é preciso salientar que elas evidenciam que outros fatores provocam os maus resultados, como o nível de escolarização dos professores, condições de trabalho, aspectos relativos às condições escolares, regime de trabalho dos professores, jornada escolar. Nada disso é considerado na discussão pelo MEC.

Voltando à discussão sobre as evidências científicas e tratando um pouco do conceito de alfabetização explicitados no documento, destacamos que diferentes conceitos de alfabetização têm sido usados no Brasil e no mundo. No entanto, dois principais embates precisam ser explicitados.

Primeiro embate: Alfabetização como domínio de um Código ou como compreensão de um Sistema notacional.

Embora no documento seja dito que a alfabetização implica na aprendizagem do Sistema alfabético, não há clareza, no documento, de que isso não significa apenas conhecer as letras e as correspondências entre grafemas e fonemas. Na verdade, quando falamos que é a apropriação de um Sistema notacional, enfatizamos que as crianças precisam compreender os princípios de seu funcionamento, ou seja, refletir sobre como as relações entre a pauta Sonora e o registro gráfico ocorrem. O Método Fônico difundido no Brasil foca no treino e memorização de correspondências e não na compreensão desse Sistema.

Segundo embate sobre concepção de alfabetização: Alfabetização como domínio do Sistema notacional ou como processo em que se ensina a ler e

produzir textos.

Embora no documentado MEC seja dito que o domínio do Sistema não é suficiente, não há propostas que abarquem o ensino de outra dimensão da alfabetização, que é a leitura e a produção de textos. Isso provocará um retorno ao analfabetismo funcional que já foi discutido neste país no século passado.

Enfim, consideramos que, ao defender apenas uma parte das evidências científicas, o MEC perde em rigor científico, além do que o documento tem trechos imprecisos, como o que diz que “A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural e nem espontânea”. Primeiramente, não está clara que ciência é essa. Há diferentes abordagens do funcionamento cognitivo do cérebro. Além disso, não se discute cientificamente falando de “certas teorias”.

Quanto ao ensino, no documento proposto pelo MEC há prescrições sobre o que precisa constar no ensino durante a alfabetização, tal como discutimos a seguir.

O primeiro eixo de ensino proposto é o da “Consciência fonêmica”. Como foi discutido, há controvérsias em relação a isso. Em lugar de propor consciência fonêmica, temos defendido um trabalho para desenvolvimento de consciência fonológica desde a Educação Infantil, de modo lúdico e sem o treinamento enfadonho proposto na perspectiva do método fônico no Brasil, que desmotiva as crianças a aprender.

A segunda prescrição é “Instrução fônica sistemática”, que é defendida no documento como “explícito e sistemático”. No entanto, não se discute que há diferentes maneiras de propor um ensino explícito e sistemático. No documento, é dito que deve ser organizado em sequência lógica e controle do tamanho dos textos. É daí que decorre a ideia de que são necessários textos artificialmente criados, pois haveria um controle sobre as sílabas a serem apresentadas: os textos cartilhados, que já foram usados no Brasil e sofreram todas as críticas pertinentes de que formam analfabetos funcionais. Ao utilizarmos os textos que circulam socialmente, não podemos ter tal controle, mas podemos ser sistemáticos e explícitos quanto aos princípios a serem aprendidos e realizarmos um trabalho de sistematização as correspondências grafofônicas, sem cairmos nessa armadilha de voltar às cartilhas que deixaram tantas pessoas sem o direito a aprender a ler e escrever neste país.

A terceira prescrição é de ensino de “Fluência em leitura oral”. Sem dúvidas, é importante trabalhar a fluência de leitura, mas isso não decorre apenas de um domínio de correspondências grafofônicas, implica em um conjunto de habilidades de leitura que precisam ser foco do ensino e não

aparecem de modo sistemático no método fônico. A orientação de controle de número de palavras para os textos que são usados para alfabetizar também reduz enormemente o desenvolvimento da capacidade de lidar com os textos que circulam na sociedade. É importante lembrar que o governo tentou inserir tal prescrição na BNCC, mas teve que retirar na versão final, discutida no Conselho Nacional de Educação.

A quarta prescrição é “Desenvolvimento de vocabulário”. Embora seja importante focar na ampliação do vocabulário das crianças, não se pode pensar, como é dito no decreto, que um amplo vocabulário e a capacidade de reconhecer automaticamente palavras é a base da compreensão de textos, pois são apenas fatores que influenciam. Há muitos outros fatores que promovem as capacidades de compreensão de textos, que não são contemplados nessas orientações.

A quinta prescrição é “Compreensão de textos”, que consta na lista do documento, mas não há indicativo do que de fato é necessário para desenvolver as estratégias de leitura. Com Certeza, não é o trabalho com textos artificialmente criados ou modificados para alfabetizar as crianças que os ajudaremos a desenvolver capacidades importantes de leitura.

A sexta prescrição – “Produção de textos” – consta no documento com dois princípios. Para as crianças mais novas, a escrita serve, segundo a proposta do documento, para desenvolver a consciência fonêmica e a instrução fônica; para os mais velhos, para entender tipologias e gêneros. Tal afirmação fere toda a discussão feita pelos autores que tratam dos gêneros discursivos. Desse modo, pode-se supor que a referência a gênero entrou no documento sem discussão sobre ao que remeteria. Além disso, não há compreensão sobre o que realmente há a ser ensinado em relação ao eixo de produção de textos. Quanto às crianças mais novas, muitos estudos evidenciam a importância de que elas tenham acesso à variedade textual desde o início da escolarização.

No item de “Implementação do PNA” são listadas as ações políticas do MEC. Em relação ao primeiro tipo de política – “Revisão curricular” – é preciso ter cuidado para que os currículos não sejam homogeneizados em função de uma única abordagem teórica, tal como está implícito no documento do MEC, que não dá conta da complexidade dos processos pedagógicos.

O “Desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores para usar os materiais” aparece na lista. No entanto, quanto à formação de professores, é preciso entender que os professores não podem ser formados para usar um material específico. Isso é treinamento e é um desrespeito à autonomia docente. Além disso, não dá conta da complexidade de saberes necessários para ensinar.

Em relação ao “Desenvolvimento de materiais”, é perigosa a ideia

que perpassa o documento de que o MEC propõe uma única abordagem teórica, pois pode levar ao financiamento e compra de materiais que sejam produzidos por um conjunto específico de empresas que atuam dentro dessa abordagem, tanto para crianças, quanto para os jovens e adultos.

No item “Correção de fluxo” não há discussão no documento sobre como acontecerá.

Há, ainda, uma proposta de “Promoção de práticas de literacia familiar”. Como acontecerá? Não há discussão no documento. Já discutimos em outro momento sobre a proposta de educação domiciliar, mostrando várias distorções e perigos dessas políticas, sobretudo de caminhar para uma desobrigação do estado em ofertar escola para todos.

Por fim, sugere-se a “Produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização”. Ao assumir uma única abordagem teórica, o MEC pode induzir que apenas pesquisas que usem tal perspectiva sejam financiadas e que apenas relatos dentro desta perspectiva sejam valorizados. Do mesmo modo, pode-se recair no estímulo para que apenas essa teoria esteja presente na formação inicial e continuada dos professores, na indução de que apenas esta abordagem seja considerada nos currículos de formação de professores. Essa direção teórica também pode perpassar a proposta de “Promoção de mecanismos de certificação de professores e materiais didáticos”.

Enfim, tudo parece estar dirigido à adoção de uma perspectiva teórica única, o que pode representar um perigo para toda produção científica brasileira sobre alfabetização e para o reconhecimento das ações docentes.

Para finalizar, defendemos algumas ideias básicas:

- 1- Não concordamos que seja papel do MEC adotar um método e uma opção metodológica para estudar a alfabetização.
- 2- Não concordamos com a abordagem defendida pelo MEC, pois ela é parcial quanto às evidências e é reducionista quanto à complexidade dos processos pedagógicos.
- 3- Como dissemos, as avaliações em larga escala nacionais e internacionais apontam vários fatores para discutir as diferenças entre as escolas e regiões brasileiras, assim como os resultados em diferentes países, tais como os relativos às condições de trabalho dos professores, a jornada escolar, as condições de permanência dos estudantes, dentre outros. Tais fatores não são discutidos no documento do MEC, sinalizando que tais aspectos, que são centrais para a melhoria da educação, não estão sendo considerados nessas políticas.

## Referências

- BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987, 389 p.
- BRYANT, P; BRADLEY. *Problemas de Leitura na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 1981, 3-10.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B.. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 1984, 38-55.
- COUTINHO-MONNIER, M. L.. Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem os professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? Tese de Doutorado, UFPE. Recife: UFPE, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de texto de pesquisa*. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, E.S. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores In: *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. 1 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2014, v.1, p. 235-260.
- LEITE, T. M. S. B. R. Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. *Dissertação de Mestrado*, UFPE, Recife, 2006.
- LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of a next ensive program for stimulating phonologic alawareness in preschoolchildren. *Reading Research Quarterly*, 23, 1988, p.263-284.
- MORAIS, A G. & LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. *Anais do Simpósio Latino- Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 51-54, 1989.
- MORAIS, A. G. de. *A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.
- MORAIS, A. G. de. *Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: Como interagem na Alfabetização?* Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.
- MORAIS, A. G.. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35- 48, 2004.
- MORAIS, A. G.. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J.; BERTELSON, P.. Does awareness of speech as a sequence of phonesarises pontaneously? *Cognition*, 7, 1979, 323-331
- VERNON, S.; FERREIRO, E.. WritingDevelopment: A NeglectedVariable in theConsiderationofPhonologicalAwareness. *Harvard Educational Review*: December 1999, Vol. 69, No. 4, pp. 395-416.