

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

As vozes silenciadas pela evidência: enunciação e retórica da "ciência da leitura"

Giulianny Russo Marinho

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16606>

Submetido em: 2026-06-19

Postado em: 2026-09-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Elaine Vidal (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0320-217X>)
- Giovana Cristina Zen (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>)

As vozes silenciadas pela evidência: enunciação e retórica da "ciência da leitura"

Giulianny Russo Marinho

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo I Red Latinoamericana de Alfabetización, São Paulo, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1157-8364>

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise dos pressupostos epistemológicos e enunciativos que organizam as concepções de leitura, sujeito aprendiz e aprendizagem subjacentes ao artigo *The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction*¹, de Linnea Ehri (2020). O objetivo é examinar como Ehri constrói autoridade científica ao tratar essas concepções como universais e neutras, sem anunciá-las como pressupostos, apagando a inscrição histórica e teórica de sua perspectiva. Essa análise parte do princípio de que toda perspectiva epistemológica é situada, inclusive a aqui adotada, e é relevante para o debate brasileiro porque o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE) reproduz os mecanismos identificados no texto de Ehri. Para isso, realiza-se uma análise qualitativa de orientação epistemológica e enunciativa, centrada na materialidade linguística do artigo, com atenção ao apagamento do sujeito da enunciação, ao gerenciamento das vozes alheias e aos efeitos de evidência. Os resultados mostram como esses mecanismos convergem para um mesmo efeito no qual uma perspectiva situada passa a circular como descrição natural do que a ciência teria revelado sobre a aprendizagem da leitura, sustentando a autoridade do rótulo "ciência da leitura" no debate educacional. Conclui-se que a articulação entre crítica epistemológica e teoria da enunciação constitui um instrumento produtivo para analisar discursos científicos que apresentam escolhas teóricas e metodológicas como descrições neutras do real.

Palavras-chave:

Alfabetização, Ciência da leitura, Teoria da enunciação, Epistemologia, Discurso científico.

The Silenced Voices of Evidence: Enunciation and the Rhetoric of the 'Science of Reading'

ABSTRACT

This article presents an analysis of the epistemological and enunciative presuppositions that organize the conceptions of reading, the learning subject, and learning underlying the article *The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction*, by Linnea Ehri (2020). The objective is to examine how Ehri constructs scientific authority by treating

¹ Tradução livre: A ciência da aprendizagem da leitura de palavras: uma defesa da instrução fônica sistemática

these conceptions as universal and neutral, without announcing them as presuppositions, erasing the historical and theoretical inscription of her perspective. This analysis proceeds from the principle that every epistemological perspective is situated, including the one adopted here, and is relevant to the Brazilian debate because the National Report on Evidence-Based Literacy (RENABE) reproduces the mechanisms identified in Ehri's text. To this end, a qualitative analysis of epistemological and enunciative orientation is carried out, centered on the linguistic materiality of the article, with attention to the erasure of the enunciating subject, the management of other voices, and the effects of evidence. The results show how these mechanisms converge toward a single effect, whereby a situated perspective comes to circulate as a natural description of what science would have revealed about learning to read, sustaining the authority of the label "science of reading" in educational debate. It is concluded that the articulation between epistemological critique and enunciation theory constitutes a productive instrument for analyzing scientific discourses that present theoretical and methodological choices as neutral descriptions of reality.

Keywords:

Literacy, Science of reading, Enunciation theory, Epistemology, Scientific discourse

Introdução

A expressão "ciência da leitura" ocupa um lugar central no debate público e nas políticas educacionais brasileiras e internacionais (Belintane, 2006; Castles, Rastle e Nation, 2018; Goodwin; Jiménez, 2020; Caldeira, 2024). Em geral, aparece associada a pesquisas de orientação cognitivista e neurocientífica, como se constituíssem uma perspectiva única, consensual e definitiva a respeito de como a criança aprende a ler. Nessa circulação discursiva, outras tradições de pesquisa tendem a ser marginalizadas não por argumentos teóricos explícitos, mas pela força de um rótulo que se apresenta como neutro, objetivo e universal.

No Brasil, essa circulação discursiva ganhou expressão institucional na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e no Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - RENABE (Brasil, 2020), documentos que adotam a chamada "ciência da leitura" como base normativa para as políticas públicas de alfabetização. Essa adoção tem consequências diretas sobre a formação de professores, a seleção de materiais didáticos, os critérios de avaliação da aprendizagem e o que conta como alfabetização no Brasil.

Entre as pesquisadoras mais influentes nesse campo está Linnea Ehri, cuja teoria do desenvolvimento da leitura por fases (Ehri, 1995) se tornou referência importante na literatura cognitivista e figura entre os fundamentos do *National Reading Panel*² (NRP, 2000). O artigo

² O *National Reading Panel* (NRP) foi um grupo de especialistas convocado pelo Congresso dos Estados Unidos em 1997 para avaliar as pesquisas existentes sobre alfabetização e identificar os métodos mais eficazes para o ensino da leitura. O relatório final, publicado em 2000, concluiu pela eficácia da instrução fônica sistemática, da

The Science of Learning to Read Words: a case for systematic phonics instruction (Ehri, 2020), publicado na *Reading Research Quarterly*, sintetiza décadas de pesquisa da autora e assume explicitamente uma posição no debate ao defender a instrução fônica sistemática. Essa influência chega ao Brasil de modo direto, uma vez que Ehri é coautora de um capítulo no livro organizado por Sargiani (2022), pesquisador que coordenou o RENABE. Além disso, os gestos enunciativos pelos quais o documento brasileiro constrói sua autoridade científica reproduzem os do próprio texto de Ehri. Analisá-lo permite, portanto, identificar os mecanismos discursivos que sustentam a circulação da "ciência da leitura" como perspectiva neutra e universal, mecanismos que outros pesquisadores já reconheceram como problemáticos (Caldeira, 2024), mas cuja materialidade linguística ainda não havia sido examinada pelos instrumentos da teoria da enunciação.

Neste artigo, analiso como o texto de Ehri (2020) constrói discursivamente sua autoridade científica e produz efeitos de universalidade para uma perspectiva epistemologicamente situada sobre a alfabetização. A análise articula crítica epistemológica e teoria da enunciação como instrumentos de leitura, sem tratá-las como conjuntos de categorias formais. Minha leitura parte de uma posição situada, construída em diálogo com perspectivas que concebem a aprendizagem da leitura como processo construtivo. Essa posição orienta as perguntas que formulei sobre as concepções de leitura, sujeito aprendiz e aprendizagem implicadas nas pesquisas de Ehri, e sobre os mecanismos pelos quais uma perspectiva situada passa a circular como a única ciência da leitura. Orienta também os aspectos que privilegio na análise do texto. Explicitar esse lugar enunciativo constitui, para mim, um gesto de coerência com o argumento central do artigo, ancorado na ideia de que nenhuma perspectiva epistemológica se produz fora da linguagem, da história e da interpretação.

Epistemologia e enunciação como instrumentos de análise

Este artigo parte do pressuposto de que não existe perspectiva neutra na ciência (Chalmers, 1994), pois toda produção científica se organiza a partir de escolhas sobre o que será tomado como objeto, que perguntas serão consideradas relevantes, quais métodos serão reconhecidos como válidos e que formas de evidência terão legitimidade. Essas escolhas não são exteriores à pesquisa, mas participam da construção do próprio conhecimento produzido (May, 2004)

consciência fonêmica, da fluência, do vocabulário e da compreensão como componentes essenciais do ensino da leitura. Suas recomendações influenciaram diretamente a política educacional norte-americana e repercutiram em debates sobre alfabetização em diversos países.

A visão mais difundida sobre ciência, ancorada na tradição empirista, parte da premissa de que "os fatos sejam manifestações sobre o mundo que podem ser estabelecidas diretamente pelo uso cuidadoso e sem preconceito dos sentidos" (Chalmers, 1999, p. 1, *apud* May, 2004, p. 21), e que a pesquisa baseada nesses fatos seria objetiva e neutra. Chalmers (1994), no entanto, demonstra que essa visão é ilusória, pois os métodos e padrões científicos não são instrumentos universais e a-históricos, mas ferramentas construídas em contextos específicos por comunidades que compartilham determinadas concepções sobre o que constitui uma pergunta legítima e uma evidência válida.

Assim sendo, classificar uma abordagem como científica opera como gesto de demarcação, atribuindo autoridade a certos modos de produzir conhecimento e relegando outros a uma posição secundária. Como lembra Chalmers (1994, p. 12), a demarcação entre ciência e não ciência não é um problema meramente abstrato, pois envolve “sérias implicações éticas e políticas”, entre elas o direito de definir o que conta como científico e, com ele, o de estabelecer quais formas de conhecimento terão legitimidade pública, institucional e acadêmica.

May (2004, p. 43) aprofunda esse argumento ao afirmar que "os dados não são coletados, mas produzidos", pois a escolha do que observar e de quais respostas serão tomadas como evidência não é anterior à teoria, mas orientada por ela. As comunidades científicas compartilham modos de formular problemas, reconhecer evidências e validar respostas, de modo que o dado válido não é universal, mas definido internamente por cada tradição de pesquisa. Isso implica em reconhecer a relação entre conhecimento e poder, uma vez que "se predomina certo tipo de conhecimento na sociedade, isso não é necessariamente porque ele é científico, mas devido ao poder que certos grupos têm para definir o que é certo ou errado ou verdadeiro ou falso" (May, 2004, p. 54). Por essa razão, pesquisadores “deveriam explicitar suas teorias, hipóteses ou influências orientadoras e não se esconderem por trás da noção de que os fatos podem falar por si mesmos” (May, 2004, p.27).

Essa crítica tem implicações diretas para o debate sobre a alfabetização, pois quando a expressão “ciência da leitura” circula como nome de um conjunto de pesquisas e, ao mesmo tempo, como critério para distinguir essas pesquisas de outras consideradas menos científicas, está em operação o mecanismo descrito por Chalmers (1994) e May (2004). A definição prévia de ciência organiza as perguntas que podem ser feitas, os métodos que serão reconhecidos e as evidências que terão maior legitimidade. O problema não está em recusar o experimento como procedimento possível, mas em tomá-lo como medida privilegiada daquilo que pode ser

reconhecido como evidência válida, de modo que o rótulo “ciência da leitura” não apenas descreve um consenso, mas participa de sua construção.

A teoria da enunciação permite mostrar como essa não-neutralidade se inscreve na própria materialidade linguística do texto, nas escolhas de palavras, nas construções sintáticas, nas vozes convocadas e nas que são silenciadas. Diferentemente dos filósofos e sociólogos da ciência, os teóricos da enunciação não tomam o discurso científico como objeto exclusivo, mas se dedicam ao funcionamento da linguagem humana em geral, partindo da premissa de que a linguagem não é um sistema neutro de signos, mas o lugar em que o sujeito se inscreve, assume posições e produz efeitos sobre seus interlocutores e sobre os debates em que intervém.

Quatro conceitos dessa teoria orientaram a leitura do artigo de Ehri (2020). A noção de enunciação, em Benveniste (1989), permitiu observar como o discurso científico constrói autoridade pelo apagamento das marcas do sujeito que interpreta. Compreendida como o ato pelo qual o sujeito se apropria da língua e nela inscreve sua posição, essa noção permite identificar como, em formulações como 'os dados mostram' e 'as evidências revelam', o locutor se retira da superfície do texto, fazendo com que escolhas interpretativas apareçam como constatações.

Se o apagamento do sujeito constrói a ilusão de uma constatação objetiva, a argumentatividade inscrita na língua, em Anscombre e Ducrot (1976), ajuda a compreender como escolhas lexicais e conectivos orientam o leitor antes mesmo que um argumento seja plenamente desenvolvido. Para os autores, a argumentatividade não é apenas uma propriedade dos argumentos explícitos, mas uma dimensão constitutiva da própria língua, de modo que as palavras escolhidas não descrevem o mundo de forma neutra, mas já inscrevem no texto uma orientação argumentativa, favorecendo determinadas conclusões e enfraquecendo outras. No caso do artigo de Ehri (2020), interessa observar como a aparência de neutralidade convive com uma direção argumentativa inscrita na própria materialidade da linguagem.

Contudo, esse duplo funcionamento não ocorre no vazio, pois o discurso científico é atravessado por outras perspectivas teóricas e por disputas de interpretação. É nesse ponto que a noção de polifonia, em Ducrot (1987), mostra que um enunciado pode mobilizar diferentes vozes e que o locutor pode se apropriar delas, distanciar-se ou fazê-las falar para depois superá-las. No artigo de Ehri (2020), interessa observar de que modo teses adversárias entram no texto, se são apresentadas como interlocutoras efetivas ou se aparecem antecipadas, reformuladas e subordinadas à perspectiva da locutora.

Por fim, Authier-Revuz (1998) permite analisar como o texto lida com as próprias palavras que utiliza. Quando um autor usa aspas, ressalvas ou expressões como “no sentido de”,

ele mostra ao leitor que aquele termo poderia ser dito de outro modo, que não é uma escolha óbvia nem transparente. Essas marcas indicam que há uma distância entre a palavra escolhida e o objeto que ela pretende nomear, revelando na materialidade do texto a impossibilidade de uma observação pura que Chalmers (1994) aponta no campo da epistemologia, já que toda proposição de observação é sempre formulada na linguagem de alguma teoria prévia.

O problema é que, no discurso científico hegemônico, as marcas que evidenciam essa mediação da linguagem muitas vezes desaparecem, fazendo com que os conceitos circulem como se nomeassem diretamente a realidade, sem mediação, sem dúvida e sem escolha. É esse funcionamento que Authier-Revuz chama de “ilusão de transparência”, noção que, no artigo de Ehri (2020), permite observar como termos centrais são apresentados como descrições naturais da alfabetização.

Esses quatro conceitos, portanto, permitem analisar o texto científico não apenas pelo que afirma, mas pelo modo como constrói suas afirmações. Em conjunto, a crítica epistemológica e a teoria da enunciação sustentam a leitura proposta neste artigo, pois a primeira permite compreender a pretensão de neutralidade científica como construção situada, enquanto a segunda permite observar como essa construção se materializa na superfície do texto.

Objeto analítico e procedimentos de análise

O objeto analítico central deste trabalho é o artigo *The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction* (Ehri, 2020), publicado na *Reading Research Quarterly*, v. 55, n. S1. Ehri é professora do *Graduate Center da City University of New York* e sua teoria do desenvolvimento da leitura por fases tornou-se referência no campo da leitura inicial. Ehri integrou o *National Reading Panel* dos Estados Unidos e foi coautora das meta-análises que fundamentaram suas recomendações (Ehri *et al.*, 2001a; 2001b).

A leitura foi organizada em torno de quatro eixos analíticos: concepção de leitura, concepção de sujeito aprendiz, concepção de aprendizagem e coerência entre essas concepções e as escolhas metodológicas da pesquisa. O procedimento consistiu em percorrer o artigo seção por seção, identificando, em cada eixo, as formulações recorrentes, termos, metáforas, conectivos e construções sintáticas e examinando os efeitos de sentido que produzem, as concepções que pressupõem sem enunciá-las e o modo como vozes divergentes são incorporadas e gerenciadas. Esses eixos não foram aplicados como categorias fixas, mas como lentes que orientaram uma leitura atenta ao vocabulário recorrente, às vozes convocadas e gerenciadas, e às tensões entre o que é definido teoricamente e o que é efetivamente estudado

nos experimentos. Em cada eixo, o foco recaiu não apenas sobre o que Ehri afirma, mas sobre como o texto constrói suas afirmações e produz efeitos de evidência.

Como uma perspectiva situada constrói sua autoridade científica

A análise que se segue examina o artigo de Ehri (2020) em quatro movimentos: as concepções de leitura, sujeito aprendiz e aprendizagem que organizam o texto, e a coerência entre essas concepções e as escolhas metodológicas, incluindo o que a perspectiva delimita.

Leitura como reconhecimento automático de palavras

O artigo de Ehri (2020) não define explicitamente o que é leitura, mas apresenta três formas pelas quais palavras podem ser lidas, sem que essas formas ocupem posição simétrica: a decodificação; a predição por contexto, associada à perspectiva de Goodman (1970); e o reconhecimento visual automático de palavras previamente armazenadas na memória. Já no *abstract*, a última é introduzida como "*the way that contributes most to reading and comprehending text*" (Ehri, 2020, p. S45). O uso do superlativo hierarquiza as formas antes que qualquer argumento seja desenvolvido, anunciando que o reconhecimento visual automático é o que Ehri define como leitura bem-sucedida e o que a instrução fônica sistemática visa produzir.

Esse objeto que ocupou a produção de Ehri por décadas não é identificado como uma escolha entre outras possíveis, mas como consequência natural das dificuldades de mensuração encontradas em seu primeiro estudo. Como relata a própria autora, "*Measuring text reading speed was consistently foiled by word-reading difficulties, so attention was redirected to a study of word reading processes*" (Ehri, 2020, p. S46). Na formulação de Ehri, não é ela quem redireciona a atenção, é a atenção que se redireciona, como se o novo objeto se impusesse por si mesmo. O sujeito que decide desaparece da superfície do texto, de modo que o que era uma escolha metodológica passa a aparecer como consequência inevitável dos dados, em um dos mecanismos pelos quais o enunciador apaga as marcas de sua presença no discurso (Benveniste, 1989) e a decisão é narrada como fato.

Esse redirecionamento tem consequências conceituais que percorrem todo o artigo, pois o programa de pesquisa passou a privilegiar como objeto aquilo que o delineamento experimental conseguia isolar e medir, o que constitui um recorte legítimo na pesquisa acadêmica, mas não de uma evidência neutra sobre o que a leitura é. A questão analítica está

no modo como esse recorte deixa de aparecer como escolha e passa a orientar a própria concepção de leitura e o fundamento de uma proposta de ensino.

A teoria que emerge desse redirecionamento é a da amalgamação de identidades da palavra. Segundo essa teoria, formulada por Ehri (1978), aprender a ler uma palavra significa ligar suas dimensões gráfica³, fonológica, morfológica, sintática e semântica em uma unidade lexical armazenada na memória. O significado integra essa teoria como uma das identidades da palavra, mas aparece como um atributo da palavra que o leitor recupera automaticamente ao reconhecê-la e não como algo que se constrói a cada leitura na relação entre texto, leitor e situação. O sentido tende a ser localizado na unidade lexical armazenada; o ato de ler o recupera, mas não o produz.

Essa concepção é reforçada pelo vocabulário recorrente do artigo: *store, bond, connect, secure, glue, automaticity, memory*. Esses termos inscrevem no texto uma orientação argumentativa (Anscombe e Ducrot, 1976) que delimita o que é aprender a ler antes que qualquer argumento seja explicitamente desenvolvido. Expressões como *findings show, results revealed* e *evidence supports* apresentam os dados como se falassem por si mesmos, apagando o gesto interpretativo que os organiza em torno de uma conclusão teórica.

Esse funcionamento se torna ainda mais visível quando Ehri afirma que "*Knowledge of the alphabetic system provides the glue that bonds orthographic to phonological identities and establishes spellings of words in memory*" (Ehri, 2020, p. S47). Ao apresentar o conhecimento do sistema alfabético como aquilo que une as identidades da palavra na memória, a metáfora da cola carrega uma concepção em que aprender significa estabelecer vínculos estáveis entre as dimensões da palavra e ler significa recuperar automaticamente unidades já estabilizadas. Quando lida no conjunto do artigo, essa metáfora também prepara uma hierarquia pedagógica, na qual a aprendizagem das relações grafema-fonema aparece como condição necessária para o reconhecimento automático de palavras e, por essa via, para a leitura com compreensão.

O ponto de chegada desse modelo é o leitor que já não precisa decodificar nem adivinhar: "*This supplants the need for guessing or decoding words*" (Ehri, 2020, p. S47). A decodificação aparece como etapa fundamental para a formação das conexões grafema-fonema que tornam possível o reconhecimento automático. A decodificação é o caminho; o reconhecimento automático é o destino.

³ Em textos em inglês, o termo utilizado é *orthographic*, que se refere à representação visual da palavra: sua forma escrita, a sequência de letras que a compõe. Optou-se aqui por gráfica para evitar a ambiguidade com o uso corrente de ortográfico em português, que remete às normas de escrita correta, sentido distinto do que Ehri mobiliza.

O objeto empírico dos estudos que sustentam essa teoria é, de forma recorrente, o processamento de palavras isoladas e pseudopalavras em condições controladas (Ehri; Wilce, 1979b, 1985, 1987b; Ehri, 1980; Boyer; Ehri, 2011). Ao não explicar que a pseudopalavra é um objeto artificial construído para isolar a variável grafema-fonema exatamente por suspender a produção de sentido, o texto apaga o percurso interpretativo que vai da tarefa experimental à conclusão teórica e trata os resultados obtidos nessas condições como evidência direta sobre como crianças aprendem a ler. Com isso, outros processos não são negados, mas deixam de ocupar o centro da explicação cuja delimitação não é apresentada ao leitor como escolha metodológica, mas como descrição do que a leitura é.

O sujeito que percorre fases

Assim como ocorre com a concepção de leitura, Ehri (2020) não apresenta uma definição explícita de sujeito aprendiz, mas a concepção emerge do modo como o texto descreve o desenvolvimento, nomeia as crianças, organiza as fases e define os critérios de avanço.

O sujeito que aparece no artigo é, antes de tudo, um sujeito que percorre fases e aplica conhecimentos sobre propriedades do sistema alfabético para ler e escrever palavras. A formulação do *abstract* é precisa: "*Readers move through four developmental phases as they acquire knowledge about the alphabetic writing system and apply it to read and write words and build their sight vocabularies*" (Ehri, 2020, p. S45). Ao utilizar uma formulação no presente do indicativo, sem expressões que marquem se tratar de um modelo teórico situado, o texto produz um efeito de naturalização (Benveniste, 1989), pelo qual uma descrição possível aparece como descrição necessária.

O campo lexical *acquire, apply, skills, training, store, memory, connect, automaticity* constrói a imagem de um sujeito que adquire, treina e armazena. Quando Ehri afirma que "*Instruction is focused on teaching specific knowledge or skills*" (Ehri, 2020, p. S46), o conhecimento aparece como algo específico, delimitado, ensinável e verificável. Esses termos inscrevem no texto uma concepção de sujeito definido pelas habilidades que manifesta, e o protocolo experimental está organizado para verificar se a criança responde às habilidades previstas pelo modelo, o que escapa a esse critério permanece metodologicamente invisível.

Essa construção do sujeito torna-se ainda mais visível nas categorias utilizadas para classificar as crianças nos experimentos, cujo critério de classificação é o desempenho numa tarefa específica, não a lógica do processo cognitivo em curso. O experimento de Masonheimer,

Drum e Ehri (1984), citado no artigo, ilustra esse ponto, pois o próprio texto registra que crianças pequenas conseguiam ler palavras como *Pepsi* quando essas apareciam em seu contexto habitual, mas falhavam quando a palavra era apresentada isoladamente:

Young readers who could read words, such as Pepsi, in context failed when the print was displayed in isolation. Also, when shown Xepsi printed on Pepsi's red and blue logo, preschoolers still read it as Pepsi and failed to detect the error even when asked whether there was a mistake (...). (EHRI, 2020, p. S51)

A passagem é importante porque mostra, nos próprios dados retomados por Ehri, que essas crianças operavam com informações visuais, contextuais e de conhecimento de mundo para produzir uma interpretação. No entanto, como não detectavam a troca de letras, são descritas como "*not attending to letters*", ou seja, o texto reconhece que a criança usa o contexto para dizer *Pepsi*, mas esse uso não é tomado como evidência de leitura, pois o que conta é se ela presta atenção às letras e usa pistas alfabéticas para reconhecer a palavra. Esse movimento é enunciativo antes de ser apenas metodológico, pois o texto enquadra o dado sem negá-lo, uma vez que a escolha do que constitui evidência de leitura já está feita antes da análise e o dado que não se encaixa no critério é registrado, mas não interrogado.

Assim, a categoria *prereader* não descreve simplesmente a criança, mas a recorta a partir daquilo que o modelo considera relevante para definir o início da leitura, de modo que a criança que não usa pistas alfabéticas é *prereader* e a que as usa avança de fase. O que ela pensa, coordena ou interpreta não entra no critério adotado, de modo que essa ausência não é tematizada como limite do modelo. Ao circular na superfície do artigo sem ressalvas conceituais, a categoria opera sob ilusão de transparência (Authier-Revuz, 1998), como se nomeasse uma condição evidente, e não uma classificação produzida por determinado critério teórico e metodológico.

Aprendizagem como aquisição, treino e automatização

A concepção de aprendizagem que organiza o artigo de Ehri (2020) é coerente com as concepções de leitura e de sujeito aprendiz analisadas anteriormente. Se ler é reconhecer palavras automaticamente da memória e se o sujeito aprendiz é descrito por sua posição em uma sequência de fases, aprender passa a significar adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para formar conexões estáveis entre grafia e fonologia.

A questão aparece já na escolha do termo *instruction*, que instala uma cena de aprendizagem em que há um conhecimento previamente definido, alguém que o ensina e um sujeito que o deve adquirir, praticá-lo e aplicá-lo. O vocabulário do artigo é coerente com essa cena: *skills, training, practice, repeated exposure, corrective feedback, store, connect, automaticity*. Ao mobilizar esse campo lexical, o texto inscreve uma orientação argumentativa (Anscombe e Ducrot, 1976) que aproxima a aprendizagem de práticas como treinar, repetir, corrigir, armazenar e automatizar.

O critério que define a aprendizagem completa é a automaticidade, operacionalizada nos experimentos como domínio do desempenho esperado: "*Kindergartners practiced each set until they could read it perfectly*" (Ehri, 2020, p. S48). Esse critério é definido externamente, pelo pesquisador e operacionalizado como acerto numa tarefa específica.

A aprendizagem aparece como ganho mensurável entre o desempenho inicial e o desempenho posterior à instrução, e a instrução como causa desse ganho: "*These findings provide causal evidence that forming grapheme–phoneme connections between spellings and pronunciations explains how beginners learn to read words from memory*" (Ehri, 2020, p. S48). A expressão *causal evidence* desloca a ação interpretativa para os próprios achados, pois não é a pesquisadora quem interpreta os resultados como evidência causal, são os *findings* que parecem fornecê-la (Benveniste, 1989). O que os experimentos mostram é que, em condições controladas, determinadas formas de instrução produzem ganhos de desempenho em tarefas específicas e o texto toma esses resultados como evidência de que esse mecanismo explica como as crianças aprendem a ler, sem marcar essa passagem como inferência.

A concepção de aprendizagem que subjaz ao artigo é, portanto, cumulativa, sequencial e instrucional, coerente com a concepção de leitura e de sujeito analisadas anteriormente, mas visível agora nos critérios que definem o que conta como aprender. Aprende-se por aquisição de habilidades, por prática dirigida, por formação de conexões e por automatização.

Coerência entre concepções e metodologia

As concepções analisadas nos itens anteriores se articulam e se traduzem em escolhas específicas para a metodologia de pesquisa. O delineamento define que aspectos da leitura podem ser observados, que tarefas são consideradas adequadas para produzir informação e que formas de aprendizagem poderão ser reconhecidas como evidência.

Essa delimitação é, em parte, já anunciada pela forma como o próprio conceito de ciência é introduzido no artigo. Ehri afirma que "*Science works by testing hypotheses*,

conducting controlled studies to rule out alternative explanations, and drawing conclusions based on the evidence" (Ehri, 2020, p. S46). Essa frase circula sem aspas, sem atribuição e sem marcas de distância, como descrição geral do que é ciência, e não como posição situada numa tradição específica de pesquisa, de modo que a ausência de comentário metaenunciativo faz com que uma escolha epistemológica opere como evidência natural (Authier-Revuz, 1998). Esse efeito é reforçado pelo título: *"The Science of Learning to Read Words"*, em que o uso do artigo definido e do substantivo no singular produz um efeito de completude e universalidade, apresentando não uma ciência da leitura de palavras, mas a ciência.

Assim, se leitura é concebida prioritariamente como reconhecimento automático de palavras, a metodologia tende a privilegiar tarefas que medem esse reconhecimento, por isso o uso de pseudopalavras, que permite isolar o componente grafema-fonema. Se o sujeito é descrito prioritariamente pela formação de conexões entre grafemas e fonemas, o delineamento verifica a presença dessas conexões antes e depois da instrução. Se a aprendizagem é concebida como aquisição sequencial de habilidades, o procedimento experimental tende a isolar habilidades específicas e medir seu domínio em condições controladas. O experimento controlado não é uma escolha neutra entre alternativas, é a consequência direta de concepções específicas sobre o que é ler, quem aprende e como se aprende.

Essa coerência tem uma consequência epistemológica que merece atenção, pois ao isolar o componente grafema-fonema e suspender o contexto, o significado e o léxico, o delineamento torna observável justamente aquilo que a teoria considera central. O que o experimento pode mostrar é que, nessas condições específicas, as conexões grafema-fonema contribuíram para o reconhecimento de palavras, mas não pode mostrar, porque o delineamento não foi construído para isso, é como a criança recorre a inferências, conhecimentos prévios ou pistas contextuais para interpretar a escrita. Como observa May (2004, p. 43), “os dados não são coletados, mas produzidos. Os fatos não existem de forma independente do meio pelo qual são interpretados”, o que significa que o alcance do resultado é mais restrito do que a conclusão teórica que passa a sustentar.

O movimento que o texto não tematiza está justamente nessa passagem, na qual a teoria toma o componente grafema-fonema como núcleo da aprendizagem da leitura, o método o isola e os resultados confirmam sua relevância nas condições produzidas pelo experimento, passando a sustentar a ideia de que esse componente ocupa uma centralidade geral no processo de aprender a ler.

Há ainda duas tensões internas que o texto pouco desenvolve. A primeira diz respeito à própria teoria da amalgamação, que afirma que aprender a ler envolve a formação de vínculos

entre dimensões gráfica, fonológica, morfológica, sintática e semântica da palavra. Embora o próprio artigo reconheça que o contexto é necessário para ativar identidades sintáticas e semânticas, os experimentos centrais tendem a privilegiar situações em que o contexto é suspenso para isolar o componente grafema-fonema, deixando em segundo plano dimensões que a teoria inclui. A segunda tensão aparece quando o texto mostra que a representação escrita da palavra influencia a percepção fonológica, pois se a forma escrita interfere no modo como a criança percebe os sons da fala, a consciência fonológica pode ser compreendida também como efeito da relação com a escrita, e não apenas seu pré-requisito, consequência que o texto, porém, não integra plenamente ao argumento central.

Esse movimento se torna ainda mais visível no modo como o texto gerencia as vozes que poderiam questionar seus pressupostos. Goodman (1970) é introduzido como interlocutor inicial, mas logo contraposto pelo operador argumentativo *however*: "*However, I was not convinced*". A rejeição posterior de Goodman à teoria de Ehri é antecipada e neutralizada: "*Not surprisingly, he rejected the idea that reading is a process of recognizing individual words*" (Ehri, 2020, p. S47). O advérbio *not surprisingly* transforma a discordância em reação previsível, reduzindo sua força de questionamento antes mesmo que ela se manifeste (Ducrot, 1987).

Ferreiro e Teberosky (1986), por sua vez, são apresentadas como representantes de uma "*syllabic stage theory that dominates educators' views*" (Ehri, 2020, p. S51). A formulação não é neutra. Ao nomear a psicogênese como "teoria do estágio silábico", o texto desloca uma investigação sobre a gênese do conhecimento infantil da escrita para uma disputa sobre a unidade linguística que organizaria a aprendizagem. Ao afirmar que essa teoria "domina" a visão dos educadores, também a aproxima do campo das crenças pedagógicas, e não do campo da investigação psicolinguística. A voz de Ferreiro e Teberosky entra, assim, reformulada por categorias que não pertencem ao seu próprio marco teórico, operação que Authier-Revuz (1998, p. 139) permite analisar como "homogeneização" da voz alheia, na qual o enunciador realiza uma "reformulação-tradução" da mensagem original para seu próprio sistema de referências.

Essa reformulação prepara a refutação. Ao agrupá-las com Goswami e Bryant (1990), o texto as posiciona como defensoras da primazia da sílaba e mobiliza o estudo de Cardoso-Martins *et al.* (2006) para sustentar outra explicação, mas a comparação não parte dos critérios da própria psicogênese. No estudo mobilizado por Ehri, as escritas são analisadas pela frequência de comportamentos observáveis, enquanto a perspectiva psicogenética busca compreender a lógica com que as crianças organizam suas produções, de modo que o mesmo

dado gráfico pode receber interpretações muito diferentes dependendo do marco teórico adotado. A refutação parece recair, portanto, sobre a versão que o próprio texto constrói da psicogênese, incorporando a voz do outro ao enunciado, mas já orientada argumentativamente para ocupar a posição que será superada pela evidência (Ducrot, 1987).

De uma perspectiva situada a uma referência normativa

O que a análise do texto de Ehri permite ver ganha uma dimensão adicional quando se considera como essa perspectiva epistemológica ganhou circulação institucional e passou a orientar processos de produção de políticas educacionais. Esse deslocamento não é acidental, pois é, em parte, possibilitado pelos mesmos mecanismos discursivos analisados nas seções anteriores. Uma perspectiva que se apresenta como a ciência da leitura está em condições de reivindicar autoridade normativa.

A participação de Ehri no *National Reading Panel* (NRP) dos Estados Unidos e sua coautoria nas meta-análises que fundamentaram as recomendações do painel (Ehri *et al.*, 2001a; 2001b) ilustram esse processo. O NRP adotou critérios de seleção de estudos que privilegiavam o experimento controlado randomizado como forma legítima de evidência, delimitando de antemão quais perguntas poderiam compor a síntese considerada científica e quais perspectivas permaneceriam fora dela. O que se observa, portanto, é a ampliação do movimento identificado nos experimentos individuais para a escala institucional, pois os critérios que definem o que conta como ciência delimitam o *corpus* de estudos considerados válidos e favorecem a produção de resultados compatíveis com esses mesmos critérios.

Esse movimento tampouco permaneceu restrito ao contexto norte-americano. Belintane (2006), ao analisar documentos produzidos na França e o Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil da Câmara dos Deputados Brasileira (Brasil, 2003), observa que esses documentos partem de uma concepção prévia do que conta como evidência científica válida e selecionam pesquisadores alinhados a essa concepção. No caso brasileiro, o relatório de 2003 já antecipava um movimento que se consolidaria na Política Nacional de Alfabetização de 2019 e no RENABE (Brasil, 2020).

O RENABE, coordenado por Sargiani, reúne pesquisadores majoritariamente alinhados ao paradigma cognitivista experimental e conclui pela centralidade da instrução fônica sistemática. O documento define que “uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes” (Brasil, 2020, p. 28) e reconhece, em seguida, que as evidências podem assumir formas

diversas, como observação, documentos, depoimentos, entrevistas, experiências, raciocínio e revisões sistemáticas. No entanto, ao longo do documento, o experimento controlado é progressivamente posicionado como forma superior de evidência, numa hierarquização que não é anunciada como escolha epistemológica, mas como decorrência do próprio rigor científico. O título do livro organizado por Sargiani, *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula* (2022), reforça esse mesmo funcionamento ao nomear não “uma ciência”, mas “a ciência”, no singular e sem marcas de posição. O que é nomeado como “a ciência da leitura” não se apresenta, assim, como uma perspectiva entre outras e o efeito produzido é o de uma ciência que não se apresenta como possibilidade situada, mas como o próprio caminho legítimo para a alfabetização.

Como aponta May (2004), a hegemonia de certas formas de conhecimento não decorre de uma suposta superioridade científica intrínseca, mas sim da força política e institucional de grupos capazes de impor seus próprios critérios de verdade. O que a análise do artigo de Ehri permite ver é que os debates sobre alfabetização não envolvem apenas divergências pedagógicas, mas disputas epistemológicas sobre o que pode ser observado, o que conta como evidência, quais métodos produzem legitimidade e quais formas de conhecimento conseguem circular como a ciência da leitura.

Quando esse modelo passa a circular como “a ciência” da leitura, outros recortes e abordagens tendem a perder legitimidade como problema de investigação, não porque tenham sido refutados, mas porque o texto não tematiza que seus achados se referem a condições experimentais específicas e não esgotam o que pode ser perguntado sobre como crianças aprendem a ler. Essa delimitação não é apresentada ao leitor como escolha. Como observa Chalmers (1994), definir o que conta como conhecimento legítimo implica, simultaneamente, deslocar outras formas de conhecimento para fora desse campo.

Outras variáveis que influenciam o processo de aprendizagem da leitura não aparecem nos estudos de Ehri, porque o delineamento adotado não foi construído para observá-las. Como sinaliza Ferreiro (2019, p. 18), *“Nadie es ingenuo al proponer tal o cual tipo de procedimiento, tal o cual tipo de pregunta de investigación”*. O pesquisador busca referentes empíricos, mas também se situa em um paradigma daquilo que sua comunidade reconhece como *“científicamente correcto”*. Por isso, a metodologia não pode ser tomada como simples técnica de coleta de dados, ela participa da produção do próprio objeto que será observado (May, 2004).

Esse alcance limitado ganha outra dimensão quando o modelo passa a ser apresentado como válido para diferentes línguas alfabéticas. O artigo de Ehri (2020) reconhece que a maioria dos estudos foi conduzida em inglês e que essa língua é singular por sua opacidade

ortográfica, dado que o próprio texto reconhece sem extrair suas implicações para a universalidade da teoria. As diferenças entre línguas são tratadas como variações de maior ou menor grau de regularidade entre grafemas e fonemas e não como diferenças que poderiam questionar a centralidade desse aspecto como núcleo da aprendizagem da leitura. Seymour, Aro e Erskine (2003) demonstraram que crianças aprendendo a ler em inglês levam significativamente mais tempo para se tornar proficientes do que em sistemas ortográficos mais transparentes. Isso sugere cautela ao aplicar ao português uma metodologia desenvolvida em torno das dificuldades do inglês, pois os resultados positivos podem refletir a própria regularidade da língua. Além disso, os experimentos não foram construídos para comparar a instrução fônica com situações em que crianças refletem sobre o sistema e coordenam informações sonoras e gráficas.

Quando o experimento controlado é instituído como critério privilegiado de evidência, metodologias que investigam o processo de aprendizagem em situações reais, que acompanham trajetórias singulares ou que examinam contextos sociais e culturais de leitura produzem evidências que o paradigma experimental tende a não reconhecer como igualmente válidas. O efeito é simultaneamente epistemológico e político, pois define quais perguntas sobre leitura merecem ser feitas, quais respostas contam como conhecimento e quais perspectivas permanecem à margem do debate legítimo sobre como ensinar crianças a ler.

Por um debate epistemologicamente situado sobre alfabetização

Este artigo partiu de uma pergunta epistemológica e enunciativa: como um texto científico constrói sua autoridade e naturaliza uma perspectiva específica sobre leitura, sujeito aprendiz e aprendizagem? A análise do artigo de Ehri (2020) permite responder a essa pergunta de forma concreta. O apagamento do sujeito que interpreta, a orientação argumentativa do vocabulário, a apresentação da evidência como fato e o gerenciamento das vozes divergentes convergem para um mesmo efeito discursivo, pelo qual uma perspectiva situada passa a se apresentar como descrição natural do que a ciência teria revelado sobre a aprendizagem da leitura.

A crítica desenvolvida aqui não nega a legitimidade interna das pesquisas experimentais de Ehri. Todo paradigma produz visibilidades específicas e limites específicos de observação. O que a análise mostra é que esses limites não são tematizados no texto e que essa ausência é ela mesma um gesto discursivo. Quando os achados obtidos em condições controladas passam a sustentar afirmações sobre a natureza da leitura e a orientar prescrições pedagógicas de

alcance universal, sem que essa passagem seja marcada como inferência, uma escolha metodológica passa a funcionar como evidência geral sobre o processo de aprender a ler. É nesse movimento que se constrói a autoridade do texto.

A teoria da enunciação mostrou-se um instrumento produtivo para tornar esse processo visível. Ela permite analisar não apenas o que um texto afirma, mas como produz efeitos de evidência, apaga marcas de interpretação, constrói autoridade científica e gerencia vozes divergentes. Seu alcance não se limita ao debate sobre alfabetização, pode ser uma ferramenta útil para analisar discursos acadêmicos que apresentam escolhas teóricas e metodológicas como se fossem descrições neutras do real.

Os gestos enunciativos analisados, a definição de ciência sem marcas de posição, o título com artigo definido e substantivo no singular e a ausência de modalizadores que sinalizem se tratar de uma perspectiva entre outras, criam condições discursivas para que o rótulo "ciência da leitura" circule com autoridade. A "ciência da leitura" como discurso educacional não resulta apenas de uma apropriação externa do trabalho de Ehri. Ela se apoia em mecanismos já presentes no próprio texto, que apresenta uma perspectiva situada como se falasse em nome da ciência. O artigo não nomeia um campo político-educacional, mas participa da construção de um terreno discursivo em que esse campo pode se apresentar como neutro, consensual e definitivo. No Brasil, esse terreno já produziu efeitos institucionais concretos sobre a formação de professores, a seleção de materiais e os critérios de avaliação da aprendizagem, o que torna urgente compreender os mecanismos discursivos que lhe conferem autoridade.

Tratar a "ciência da leitura" como construção epistemológica e enunciativa e não como evidência neutra não significa recusar seus achados. Significa perguntar que questões sobre leitura esse paradigma consegue formular, quais evidências reconhece como válidas e quais perspectivas tendem a perder legitimidade quando passa a definir o que conta como ciência. O debate sobre alfabetização se enriquece quando diferentes tradições de pesquisa podem formular suas perguntas, apresentar suas evidências e disputar seus pressupostos sem que uma delas ocupe, de antemão, o lugar da própria ciência.

Este artigo também não escapa a essa condição. A leitura aqui proposta também é situada, produzida sob determinadas condições de enunciação, orientada por perguntas que fazem sentido dentro de um quadro teórico específico e atenta a aspectos que outro olhar poderia não privilegiar. Explicitar esse lugar não enfraquece o argumento. Ao contrário, é a única posição coerente com o que a análise mostrou, pois toda perspectiva fala de algum lugar, e nomear esse lugar é uma exigência de rigor e não um sinal de fragilidade.

Referências

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. L'argumentation dans la langue. **Langages**, Paris, v. 10, n. 42, p. 5-27, 1976.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.

BOYER, Nancy; EHRI, Linnea C. Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. **Scientific Studies of Reading**, v. 15, n. 5, p. 440-470, 2011. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.501873>

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

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**: RENABE. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. "Alfabetização baseada em evidências: da ciência para a sala de aula": Qual ciência? Qual sala de aula? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 29, e290121, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290121>

CARDOSO-MARTINS, Cláudia *et al.* Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from Portuguese-speaking children. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 98, n. 3, p. 628-641, 2006. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.628>

CASTLES, Anne; RASTLE, Kathleen; NATION, Kate. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

CHALMERS, Alan F. **A fabricação da ciência**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

EHRI, Linnea C. Beginning reading from a psycholinguistic perspective: Amalgamation of word identities. In: MURRAY, Frank. (Ed.). **The development of the reading process**. Newark: International Reading Association, 1978. p. 1-33.

EHRI, Linnea C. The development of orthographic images. In: FRITH, Uta. (Ed.). **Cognitive processes in spelling**. London: Academic, 1980. p. 311-338.

EHRI, Linnea C. Phases of development in learning to read by sight. **Journal of Research in Reading**, [S.l.], v. 18, p. 116-125, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C. The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. **Reading Research Quarterly**, [S.l.], v. 55, n. S1, p. S45-S60, 2020. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C. *et al.* Systematic phonics instruction helps students learn to read. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001a. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C. *et al.* Phonemic awareness instruction helps children learn to read. **Reading Research Quarterly**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 250-287, 2001b. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C.; ROBERTS, Kathleen T. Do beginners learn printed words better in contexts or in isolation? **Child Development**, [S.l.], v. 50, n. 3, p. 675-685, 1979. <https://doi.org/10.2307/1128932>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. Research in brief: Printed intonation cues and reading in children. **Visible Language**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 265-274, 1974.

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. The mnemonic value of orthography among beginning readers. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 71, n. 1, p. 26-40, 1979b. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.26>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. Do beginners learn to read function words better in sentences or in lists? **Reading Research Quarterly**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 451-476, 1980a. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747274>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? **Reading Research Quarterly**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 163-179, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747753>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. Does learning to spell help beginners learn to read words? **Reading Research Quarterly**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 47-65, 1987b. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747720>. Acesso em: 13 jun. 2026.

EHRI, Linnea; O'LEARY, Robin. Ensinar letras e consciência fonêmica como habilidades fundamentais ajuda as crianças de 4 e 5 anos a avançarem na leitura. In: SARGIANI, Renan (org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 61-76.

FERREIRO, Emilia. Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial: dicotomías metodológicas y epistemológicas. **Infancia y Aprendizaje**, [S.l.], v. 42, n. 1, p. 1-36, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>. Acesso em: 13 jun. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry.; RUDDELL, Robert B. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1970. p. 497-508.

GOODWIN, Amanda P.; JIMÉNEZ, Robert T. The science of reading: Supports, critiques, and questions. **Reading Research Quarterly**, [S. l], v. 55, n. S1, p. S7-S16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.360>. Acesso em: 13 jun. 2026.

GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. **Phonological skills and learning to read**. Hove: Psychology Press, 1990.

MASONHEIMER, Patricia E.; DRUM, Priscila A.; EHRI, Linnea C. Does environmental print identification lead children into word reading? **Journal of Reading Behavior**, [S. l], v. 16, n. 4, p. 257-271, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10862968409547520>. Acesso em: 13 jun. 2026.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read**. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

SARGIANI, Renan (org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SEYMOUR, Philip H. K.; ARO, Mikko.; ERSKINE, Jane M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, [S. l], v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>. Acesso em: 13 jun. 2026.

Declaração de contribuição dos autores

Autoria única. A autora é responsável por todas as etapas da pesquisa e da elaboração do manuscrito.

Declaração de conflito de interesse

A autora declara que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Declaração de uso de IA

A ferramenta de inteligência artificial ChatGPT foi utilizada para auxiliar na revisão técnico-gramatical do texto e normalização de referências.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.