



CONHECIMENTOS (PSICO)LINGUÍSTICOS E FONOLÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

(PSYCHO)LINGUISTIC AND PHONOLOGICAL KNOWLEDGE IN EARLY LITERACY ACQUISITION: A LITERATURE REVIEW AND ITS CONTRIBUTIONS TO TEACHER EDUCATION

Tânia Maria Massaruto de Quintal¹

Resumo: Este artigo investiga a faceta linguística da alfabetização, relacionada à dimensão fonológica e cognitiva da leitura e da escrita. Foi empreendida uma revisão narrativa da literatura, por meio da consulta e seleção de artigos científicos. Objetivou-se mapear e analisar criticamente o conhecimento já produzido na temática, a partir das pesquisas advindas das Ciências Cognitivas nas relações com a Educação, Psicologia e Linguística, de modo a oferecer um conjunto organizado de evidências que se constitua como um corpo de conhecimentos para o trabalho pedagógico do alfabetizador. As pesquisas convergem como componentes essenciais para a importância de habilidades como a consciência fonológica, o princípio alfabético, o conhecimento das letras, o vocabulário, a fluência, a compreensão leitora e as funções executivas. Tais conhecimentos, ao serem apropriados pelos professores alfabetizadores em suas vivências de formação e desenvolvimento profissional, podem contribuir com abordagens metodológicas mais qualificadas. Sugere-se a continuidade em pesquisas futuras de natureza interventiva.

Palavras-chave: Alfabetização; Ciências Cognitivas; Formação Docente.

Abstract: This article investigates the linguistic facet of literacy, related to the phonological and cognitive dimensions of reading and writing. A narrative literature review was undertaken through the consultation and selection of scientific articles. The objective was to map and critically analyze the knowledge already produced on the subject, based on research from Cognitive Sciences in relation to Education, Psychology, and Linguistics, in order to offer an organized set of evidence that constitutes a body of knowledge for the pedagogical work of literacy teachers. The research converges on the essential components of the importance of skills such as phonological awareness, the alphabetic principle, letter knowledge, vocabulary, fluency, reading comprehension, and executive functions. Such knowledge, when appropriated by literacy teachers in their training and professional development experiences, can contribute to more qualified methodological approaches. Further research of an interventional nature is suggested.

Keywords: Literacy; Cognitive Sciences; Teacher Training.

1 Introdução

A história da alfabetização no Brasil está atrelada à história da escolarização, que em princípio foi proposta para o ensino de habilidades básicas como ler, escrever e contar. Nesse debate, surgiu uma querela dos métodos, marcada por disputas por uma *verdade* de como as crianças devem ser alfabetizadas. Há, então, uma defesa de métodos de ensino,

¹ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP. Professora EBTT da UNIFESP. E-mail: tania.quintal@unifesp.br



que seriam mais ou menos eficazes a partir de seus defensores. Historicamente, é uma questão datada do início do século XX, em razão da universalização do direito à educação, mas que ainda se coloca com desafios para o país na atualidade.

Soares (2004) problematiza a desinvenção da alfabetização brasileira, referindo-se à perda da especificidade no ensino das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico na área da leitura e da escrita, identificada principalmente a partir da disseminação da teoria da psicogênese da língua escrita e que, apesar de suas contribuições, teria obscurecido a faceta linguística – fonética e fonológica da alfabetização.

Para a autora, a aquisição do sistema convencional de escrita alfabética, o processo de alfabetização, teria sido obscurecido pelo letramento (Soares, 2004). É o que Morais (2012) descreve criticamente como momento em que se acredita em uma aprendizagem natural e espontânea do sistema de escrita alfabética, sem um ensino sistemático. Surge a necessária reinvenção da alfabetização, preconizada por Soares (2004), também defendida por Morais (2012).

Cagliari (2023) problematiza a proposta da psicogênese da língua escrita para a alfabetização nos aspectos científicos e na sua efetiva apropriação pelos professores. O autor faz uma crítica ao ensino que desprivilegia o processo de decifração (Cagliari, 2020; 2023).

Sem negar a importância dos textos, Cagliari (2020; 2023) defende que não se pode reduzir tudo ao texto, pois palavras, sílabas, letras têm sua importância, principalmente no início do processo, em que a leitura do escrito envolve a transformação do conteúdo linguístico em fala. Considera a decifração a chave da alfabetização: “A importância dos textos cresce à medida que o processo de alfabetização avança. Quando a decifração já foi de certo modo automatizada, as atividades se voltam mais para os textos” (Cagliari, 2023, p. 8789).

Compreendemos a alfabetização a partir da conceituação proposta por Soares (2014) como “... processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala” (Soares, 2014, sem página).

E, o letramento, por sua vez, como “... o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos...” (Soares, 2014, sem página).

Uma alfabetização reinventada caberia “alfalettrar”, como propôs Soares (2020),



trabalhando as dimensões da alfabetização e do letramento de forma concomitante, considerando as especificidades do processo. O texto seria o eixo central das atividades (Soares, 2020; Morais, 2012). Argumentamos, contudo, que os textos podem indicar unidades linguísticas menores, como palavras, sílabas e fonemas para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, conforme apontou Morais (2012).

Rigatti-Scherer (2019) apontou alguns fatores que contribuíram para a questão da qualidade na alfabetização das crianças brasileiras, dentre eles a mudança no paradigma da alfabetização que ocorreu a partir da década de 1980, postulado pelos construtivistas, que pouco valorizou as informações linguísticas que precisam ser ensinadas. Tal pressuposto converge com a discussão feita por Soares (2004) a respeito da perda da especificidade da alfabetização, conforme indicamos anteriormente. Outro fator mencionado pela autora é a formação do professor alfabetizador, que pouco contempla em seus currículos campos de conhecimento na área da linguística, necessários ao alfabetizador (Rigatti-Scherer, 2019). Somado a isso, identificamos também a importância de agregar estudos e pesquisas atuais sobre aprendizagem, advindos das pesquisas das Ciências Cognitivas, que muito podem contribuir na formação dos professores.

Em estudo sobre formação de professores, analisando ações políticas e dados educacionais atuais, Gatti *et al.* (2019) mencionam as dificuldades em oferecer uma formação sólida e condições de trabalho aos professores que possam suprir a demanda de escolarização da população brasileira. Reafirmam, assim, a docência como campo de conhecimentos teóricos e práticos próprios.

Marcelo (2009) pontua a profissão docente como a *profissão do conhecimento*. O desenvolvimento profissional docente envolveria, também, o conhecimento que o professor aprende para melhor ensinar. Fiorentini e Crecci (2013) fazem uma discussão conceitual do desenvolvimento profissional docente, relacionando-o com um processo de constituição e transformação do sujeito ao longo do tempo, a partir de uma ação formativa numa comunidade profissional.

Há, então, uma variedade de perspectivas teóricas-metodológicas sobre os processos de formação e aprendizagem profissional da docência. Na compreensão da especificidade do conhecimento profissional do professor, de forma geral, existe um primeiro entendimento mais analítico e normativo (o conhecimento que deve ser, o saber que é ideal para a função de ensinar) e um segundo mais descritivo e interpretativo (o conhecimento que é, o saber advindo da reflexão da prática do ensinar) (Roldão, 2007).



A natureza de nossa pesquisa nos aproxima do primeiro entendimento, relacionado ao saber necessário ao professor alfabetizador, ou seja, o que ele precisa saber para poder ensinar. Nesse caminho, propomos a importância dos conhecimentos teórico-práticos a respeito das relações entre consciência linguística, metalinguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, para as práticas de alfabetização.

Este artigo investiga a faceta linguística da alfabetização (Soares, 2016), apresentando estudos e pesquisas advindos de áreas como as Ciências Cognitivas nas relações com a Educação, Psicologia e Linguística. Temos como hipótese que tais conhecimentos e evidências, já reconhecidos pela literatura científica no campo, ao serem apropriados pelos professores alfabetizadores em suas vivências de formação e desenvolvimento profissional, podem despertar abordagens metodológicas que contribuem para o ensino da leitura e da escrita, assim como foi apontado na pesquisa de Quintal (2021) e Quintal e Paula (2023).

Realizamos uma revisão narrativa da literatura de forma a organizar e sistematizar evidências científicas provenientes das Ciências Cognitivas, Linguística e Psicologia, que possam fundamentar os componentes essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, com vistas a subsidiar a formação e o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores.

2 Metodologia

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, na qual foi realizada uma revisão narrativa da literatura. Para a seleção do *corpus*, foi priorizada a consulta em artigos científicos, considerando principalmente a adequação à temática, campo de estudo e ano de publicação.

Conforme nos propõe Bicudo (2021), a pesquisa qualitativa se desenvolve na direção de responder uma pergunta orientadora, uma indagação, a partir da interpretação dos dados investigados e construídos: “... sempre um trabalho intersubjetivo que avança no diálogo lógico-racional entre pessoa investigadora-texto-contexto-estudos que dizem do investigado” (Bicudo, 2021, p. 552).

A abordagem qualitativa está em consonância com a natureza do problema de pesquisa, a saber: quais conhecimentos evidenciados na literatura das Ciências Cognitivas são componentes essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita e podem se constituir como conteúdos formativos aos professores alfabetizadores?



A partir do levantamento do que foi publicado no campo, o estudo tem como objetivo mapear e analisar o conhecimento já produzido, para oferecer um conjunto organizado de evidências que possa se constituir como um corpo de conhecimentos teóricos para o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores.

Como procedimentos para a coleta de dados foi utilizada a revisão narrativa da literatura feita a partir do levantamento de materiais como livros e artigos científicos, principalmente, sendo esses últimos retirados das seguintes bases de dados: *Scielo*, *Pepsic*, Portal de Periódicos da Capes e *Google Scholar*. Segundo Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85) esse tipo de pesquisa “... permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados”.

Para a coleta de dados foram utilizados como critérios de seleção, autores e produções referendados no campo de estudo, cuja fundamentação teórica se dá nas intersecções dos campos: Ciências Cognitivas, Linguística e Psicologia e Educação. Foram utilizados trabalhos obtidos a partir da busca com os descritores: *formação de professores alfabetizadores; habilidades predictoras para a alfabetização; habilidades predictoras para a aprendizagem da leitura e da escrita; conhecimentos linguísticos para professores; habilidades metalinguísticas; habilidades metalinguísticas e alfabetização; ciências cognitivas e aprendizagem da leitura e da escrita; alfabetização; consciência fonológica; princípio alfabético; funções executivas; funções executivas e aprendizagem da leitura e da escrita.*

Primeiramente, foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave dos artigos. A partir dessa leitura, foram selecionados os que convergiam com nosso objeto e realizada a leitura integral. Os capítulos de livros foram lidos integralmente. Foram também consultados artigos que eram referenciados nos materiais encontrados. Foram incluídos estudos com diferentes delineamentos (experimentais, longitudinais de revisão teórica), sem hierarquização das evidências apresentadas. Consideramos, portanto, pesquisas conduzidas com uma variedade de metodologias, desde que pertinentes ao nosso objeto.

Os dados encontrados foram organizados dentro de categorias, para posterior escrita e sistematização do texto, sendo estas definidas pela pesquisadora a partir dos conceitos que emergiram do material coletado, conforme segue: ciências cognitivas; conhecimentos linguísticos e fonológicos; habilidades predictoras; habilidades metalinguísticas; funções executivas; formação de professores.



A análise de dados foi realizada, primeiramente, de forma comparativa, entre todos os documentos mantidos no *corpus* da pesquisa e, posteriormente, de natureza descritiva e interpretativa.

3 As facetas da aprendizagem da leitura e da escrita

A leitura é compreendida como habilidade de decodificar símbolos escritos, captar o sentido de um texto e interpretar ideias estabelecendo relações e construção de significados. O objetivo principal da leitura é a compreensão, mas essa não pode ser confundida com a leitura em si, que envolve o reconhecimento de palavras escritas por meio da decodificação ou decifração (Sargiani; Maluf, 2018).

Morais *et al.* (2013) compreendem que a leitura é uma forma de processamento de informação. Aprender a ler envolveria a aprendizagem desses processos em que ocorre a identificação das palavras escritas, a transformação das representações gráficas em sons a fim de chegar ao significado.

Escrever envolve traduzir fonemas em grafemas, incluindo habilidades motoras e ortográficas, organizando as ideias no texto. Ambas as habilidades, de leitura e escrita, envolvem a cognição e a metacognição (Soares, 2003).

Para Sargiani e Maluf (2018, p. 481) “... a aprendizagem da linguagem escrita se fundamenta sobre as bases do desenvolvimento linguístico e cognitivo, na verdade as crianças precisam ser ensinadas sobre como a escrita mapeia a fala e como se deve ler e escrever.”

Cosenza e Guerra (2011) descrevem que a aprendizagem da leitura, como tarefa complexa, que exige habilidades como a atenção, o conhecimento dos símbolos da escrita e sua correspondência com os sons da língua, destacando que pesquisas apontam como indicar para essa aprendizagem a capacidade da criança em lidar com os fonemas.

A alfabetização, como processo de aprendizagem da linguagem escrita, envolveria a apropriação das relações entre fonemas que representam grafemas e também de expressão e compreensão de significados, não podendo prescindir de uma pluralidade de perspectiva e enfoques, assim como da compreensão dos determinantes sociais, políticos e culturais, dada a sua natureza complexa (Soares, 2003). A multiplicidade de perspectivas aponta para as diversas facetas que compõem esse processo, que enfocam um aspecto do objeto na composição do todo.



Soares (2016) propõe que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve várias facetas, sendo elas: linguística, interativa e sociocultural. Cada uma se distingue quanto a natureza em relação ao objeto língua escrita, com características e componentes de aprendizagem próprios, devendo ser desenvolvidas de forma concomitante no processo de alfabetização e letramento.

As várias facetas constituem dimensões ou aspectos do objeto língua escrita que, por sua natureza, engloba características linguísticas, discursivas, ortográficas, sociais, culturais, dentre outras, nas relações com o ensinar e aprender.

A faceta linguística envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, sendo o alicerce das demais, na medida em que possibilita aos aprendizes a independência nos processos de decodificar e codificar a linguagem escrita. A faceta interativa envolve a compreensão e produção de textos escritos e a faceta cultural o uso da língua escrita nas práticas sociais e nos diferentes contextos (Soares, 2016).

A escolha nesta produção foi privilegiar os conhecimentos e conteúdos relacionados à faceta linguística, à dimensão fonológica e cognitiva e as contribuições das habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita. A escolha pela faceta linguística se justifica pela necessidade de “reinventar” a alfabetização, conforme apontado por Soares (2004). Apesar de duas décadas terem se passado desde essa aceção da autora, identificamos ainda sua importância na medida em que permanecem as dificuldades das escolas brasileiras em garantir a proficiência em leitura e escrita das crianças, como podemos ver nos índices de avaliações externas.

Apesar do acesso à escola não ser mais um problema no Brasil, a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados são indicadores preocupantes. A título ilustrativo, segundo os dados de proficiência em língua portuguesa do INEP², no ano de 2023 os estudantes concentrados nos quatro primeiros níveis da escala (níveis inferiores de proficiência) foram de 39,9%. Se comparado ao ano 2021, que esses níveis concentravam 43,8% dos alunos, observamos uma diminuição. Contudo, os dados ainda são preocupantes e revelam os desafios postos ao sistema educacional brasileiro, quanto à proficiência em ler e escrever. Sabemos que o processo de escolarização exitoso depende em grande parte da habilidade de ler para aprender, exigida por toda a escolarização básica.

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/saeb/avaliacao-traz-panorama-em-lingua-portuguesa-e-matematica>. Acesso em: 25 out. 2025.



Acreditamos que as facetas da alfabetização mencionadas são complementares e interdependentes, constituindo-se de forma integrada, apesar de suas especificidades. O presente estudo privilegia a faceta linguística e fonológica para fins didáticos e investigativos, mas acredita na importância de todas para a compreensão do objeto.

4 O objeto de ensino: natureza do sistema ortográfico da língua

A leitura e a escrita são invenções culturais e por isso não são processos naturais, de aprendizagem espontânea. Se a língua falada pode ser aprendida na imersão em ambientes que possibilitem esse contato, como observamos nos bebês, que desenvolvem a linguagem oral a partir das conversas e estímulos do seu meio, a língua escrita não segue o mesmo percurso de aprendizagem. Cosenza e Guerra (2011) afirmam que a linguagem escrita não dispõe de um aparato neurobiológico próprio, pois é recente na história da espécie humana, sendo, por isso, recrutados outros circuitos e estruturas cerebrais para seu processamento.

Se a linguagem oral depende das vivências do sujeito com a língua, a escrita depende de ensino sistematizado. O português tem um sistema alfabético-ortográfico, ou seja, cada grafema representa um som ou conjunto de sons. Assim, conforme aponta Soares (2016) aprender a escrita alfabética envolve a conversão dos sons da fala em letras. Trata-se de um sistema de representação e notacional, pois a escrita representa a cadeia sonora da fala e a sua notação.

As características ortográficas de uma língua incidem sobre a forma de seu ensino e aprendizagem. As ortografias se diferenciam por sua estrutura silábica. As línguas mais transparentes têm uma ortografia em que os fonemas correspondem aos grafemas de forma consistente, assim um som (fonema) corresponde a uma letra (grafema). Já nas línguas com ortografias mais opacas, essa relação entre fonemas e grafemas não é tão clara e previsível, pois um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas (Soares, 2016).

Segundo Cagliari (2023) para trabalhar com a alfabetização são necessários conhecimentos específicos de como a fala e os sistemas de escrita funcionam. Daí ser problemático o desconhecimento pelos professores alfabetizadores da natureza, funções e usos da ortografia. Fica apontada a importância e a relação entre conhecimento da natureza do sistema de escrita e de suas formas de ensino.

Morais *et al.* (2013, p. 21) nos apontam uma importante acepção: “Nós aprendemos a ler uma forma particular de escrita, a escrita alfabética, e essa característica



da leitura condiciona, logo de início, o processo de aprendizagem de uma maneira decisiva”. Assim, trata-se de aprender a ler e escrever uma língua alfabética, com as características e estruturas fonêmicas de uma sistemática alfabética, que nota os significantes e não os significados, o que demanda um ensino que considera essas especificidades.

Conhecer o sistema de escrita alfabético como um dentre vários sistemas de escrita existentes pode ser uma importante aprendizagem aos professores alfabetizadores, assim como a história e a invenção do alfabeto.

5 Habilidades e conhecimentos evidenciados na literatura que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita

Pesquisadores que investigam a aprendizagem da leitura e da escrita no diálogo com o campo das Ciências Cognitivas têm evidenciado um conjunto de conhecimentos compreendidos como necessários para a referida aprendizagem. Tais conhecimentos são denominados nos estudos de forma diversa, mas com significado convergente, como *habilidades predictoras*, *componentes essenciais* ou *facilitadores*, *competências fundamentais* dentre outros termos. Tais conhecimentos aparecem de forma recorrente, nos diferentes estudos, com indicativo de seu papel na aprendizagem da linguagem escrita, oferecendo um suporte e dando condições para seu desenvolvimento. São entendidos como os *alicerces* ou *fundamentos* sobre os quais as habilidades mais complexas de leitura e escrita são construídas.

De maneira geral, as habilidades e conhecimentos que têm sido apontados com importante papel facilitador no início da aquisição da linguagem escrita são: a consciência metalinguística na dimensão fonológica ou habilidades metafonológicas (Santos; Maluf, 2010; Gombert, 2003); o vocabulário (Mousinho *et al.* 2019; Cadime, 2021); o princípio alfabético (Silva, 2004; Rigatti-Scherer, 2020); conhecimento do nome das letras (Cardoso-Martins; Batista, 2005); as funções executivas (controle cognitivo e atenção) (Medina; Guimarães, 2019).

O estudo empreendido por Rodrigues e Maluf (2021) mapeou a produção brasileira, do período entre 2015 e 2020, utilizando o termo “componentes essenciais” para a aquisição da linguagem escrita, referindo-se as seguintes habilidades: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Os autores mencionam que o termo



consciência fonêmica ou fonológica foi o mais citado no universo de artigos selecionados para o estudo.

Silva e Barreto (2021) apresentaram uma revisão com pesquisas realizadas no Brasil nos últimos dez anos que tratavam dos fundamentos neurocientíficos relacionados a leitura e a escrita. Os autores encontraram nos nove artigos selecionados, o papel do reconhecimento de palavras, processo de decodificação e conversão de grafemas em fonemas, na aprendizagem inicial da leitura, além da importância da compreensão do material lido. Outro achado foi o consenso sobre a funcionalidade do modelo da dupla rota de leitura (fonológica e lexical).

Rigatti-Scherer (2020) propôs um tripé que sustenta a alfabetização com os elementos fundamentais: a consciência fonológica, a explicitação do princípio alfabético e o letramento. Tal proposição se deu a partir de dados de pesquisas e reflexões de experiências junto às escolas. Para a autora os três elementos propostos têm a mesma importância no processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Sargiani e Maluf (2018) apontaram um conjunto de capacidades, habilidades linguísticas e cognitivas importantes que são os pilares para a aprendizagem da leitura e da escrita como atenção, memória operacional, vocabulário, raciocínio, processamento da linguagem oral, conhecimento semântico e conhecimento de mundo.

Nicolau e Navas (2017) trabalharam como habilidades predictoras a consciência fonológica, a memória fonológica e de trabalho e o acesso ao léxico mental. Destacaram que vários estudos longitudinais e de intervenção apontam a relação entre as habilidades de linguagem oral e o aprendizado da linguagem escrita, assim como o poder preditivo do conhecimento do alfabeto e das habilidades de processamento fonológico.

Diversos estudos têm concordado quanto ao papel da consciência fonológica e do conhecimento do nome e som das letras na aquisição da escrita. Barbosa *et al.* (2016) identificaram que um melhor domínio da consciência fonológica e conhecimento do nome das letras desde o início do ano, influi na evolução da escrita da criança no final do ano. Nesse sentido, a instrução em consciência fonológica, associada ao conhecimento de letras, aparece como bom preditor para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Fáisca *et al.* (2015) estudaram o papel de preditores como consciência fonológica, conhecimento da correspondência letra-som, nomeação rápida, vocabulário na aprendizagem e desenvolvimento de escrita em crianças. A consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre letra-som teriam uma contribuição mais clara na aquisição inicial da leitura e escrita em que há predominância da estratégia fonológica



(por decodificação ou codificação), diminuindo a influência conforme o desempenho e fluência da leitura na criança avança, daí o papel da nomeação rápida e vocabulário nesse momento, que engloba o uso da estratégia lexical (Faísca *et al.* 2015).

Morais *et al.* (2013) apontaram capacidades gerais que intervêm na leitura, incluindo: atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese.

Identificamos que muitas habilidades preditoras e essenciais descritas nas pesquisas são convergentes, aparecendo de forma reiterada e evidenciando um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita que pode apoiar os educadores na adoção de novas abordagens de ensino. A seguir, descreveremos as principais contribuições das habilidades evidenciadas.

5.1 A consciência fonológica: uma dimensão da consciência metalinguística

A consciência metalinguística é entendida como reflexão, análise, manipulação, controle intencional e consciente de atividades e propriedades linguísticas. É entendida como condição e resultado da aprendizagem da linguagem escrita (Soares, 2016).

A consciência fonológica é uma dimensão da consciência metalinguística que envolve a capacidade de analisar e manipular a linguagem oral e suas unidades sonoras; manipular conscientemente elementos sonoros das palavras, como sílabas, fonemas e unidades intrassilábicas (Martins; Silva, 1999; Gombert, 2003; Barrera, 2003; Barrera; Santos, 2014).

Conforme nos aponta Soares (2016), a consciência fonológica não é um construto unidimensional, pois envolve habilidades que se diferenciam pela complexidade linguística ou dimensão do segmento da fala que reportam como, por exemplo, rimas, aliterações, sílabas, fonemas e palavras.

Os níveis de consciência fonológica relativos à consciência de rimas, sílabas, segmentos das palavras, operam com a oralidade, contribuindo para as crianças prestarem atenção ao estrato fônico da fala (a palavra enquanto sequência de sons) e dissociarem significado e significante (a escrita representa os sons das palavras e não os objetos ou coisas que elas designam). Apoiam, assim, a superação do realismo nominal e a compreensão de que a escrita alfabética representa os sons da fala (Soares, 2016).

A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita têm sido consideradas pelos pesquisadores como mutuamente dependentes, ou seja, se



relacionam e se determinam. A consciência de rimas, por exemplo, tem sido entendida como facilitadora para a aprendizagem da leitura, já a fonêmica tem sido considerada uma consequência dessa aprendizagem por alguns autores e, por outros, entendida numa perspectiva interativa (Barrera; Maluf, 2003; Barrera; Santos, 2014; Martins; Silva, 1999).

Rigatti-Scherer (2020) propõe que o nível fonêmico da consciência fonológica (consciência fonêmica), representa a capacidade de segmentar e identificar nas palavras e sílabas unidades sonoras menores, os fonemas. Nesse nível, o aprendiz é capaz de realizar a relação entre fonemas e grafemas. Há, então, componentes da consciência fonológica adquiridos antes da aprendizagem da leitura e componentes outros podem favorecer essa aprendizagem.

Morais (2024) apresenta habilidades de consciência fonológica que apresentam diferentes níveis de complexidade, a depender do tipo de operação cognitiva, do tamanho das palavras, do tipo de fonemas que compõem as palavras, da estrutura silábica, dentre outros. São elas:

- identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonemas, rima) de uma palavra ouvida;
- identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
- inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele (a) que aparece ao final) (Morais, 2024, p. 51).

Observando todas as habilidades propostas anteriormente, é importante pontuarmos que a consciência fonológica não pode ser reduzida a consciência fonêmica. Alguns autores pontuam, inclusive, a dificuldade das crianças em pronunciar fonemas de forma isolada (Morais, 2012).

As crianças são capazes de perceber a semelhança sonora entre palavras e segmentos sonoros, e o desenvolvimento de uma atenção dirigida de forma intencional para tais aspectos e a ser incentivadas nos processos escolares é a base para a compreensão do princípio alfabético (Soares, 2016). Tais atividades podem subsidiar a elaboração de propostas didáticas ou avaliativas para o trabalho com esta dimensão da linguagem. É importante, assim, que a escola possibilite as vivências em diversas habilidades fonológicas.



5.2 A compreensão do princípio alfabético

Compreender o princípio alfabético envolve conceber que a escrita é um sistema de notação da fala, que as letras notam os fonemas, que as palavras são segmentáveis. Esse conhecimento é necessário na aprendizagem da leitura e da escrita.

A compreensão de que na escrita alfabética as palavras são representadas por combinações de letras que representam os fonemas exige das crianças uma apropriação conceitual, sendo uma tarefa bastante sofisticada. Segundo Silva (2004) nas abordagens cognitivistas a aprendizagem da leitura e da escrita implica à criança a descoberta de conceitos relacionados tanto com as funções da linguagem escrita quanto com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

A criança necessita dominar o princípio alfabético, saber que letra associar a cada som da língua e aplicar esse conhecimento eficientemente para compor a ortografia das palavras, principalmente para palavras de regularidade ortográfica (Faísca *et al.* 2015).

Progressos na leitura dependem de uma compreensão conceitual do princípio alfabético, que é o entendimento do funcionamento desse sistema, ou seja, a compreensão das relações oralidade-escrita, som-letra, grafema-fonema (símbolos gráficos representam os sons da fala ao nível dos fonemas em sistemas alfabéticos).

As pesquisas de Rigatti-Scherer (2008a e 2008b) evidenciaram que alunos que receberam orientação em consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético, demonstraram mais rapidamente o domínio da relação grafema-fonema em relação aos alunos que não receberam, esses últimos demoraram mais para compreender a relação existente entre grafemas e fonemas. A pesquisadora evidenciou a importância de o professor explicitar o nome e o *som* das letras aos alunos, bem como as regras do princípio alfabético (Rigatti-Scherer, 2020).

Dessa forma, proporcionar às crianças um ensino sistemático que as ajude na compreensão de que a escrita alfabética representa os sons da língua, é uma forma de apoiar o entendimento e a apropriação do princípio alfabético por elas. Sendo que esse último não está dissociado do conhecimento dos sons e grafias das letras, como veremos a seguir.



5.3 O conhecimento das letras

Alguns estudos têm demonstrado fortes relações entre conhecimento do nome das letras para a aprendizagem da leitura e da escrita, como os estudos brasileiros de Cardoso-Martins e Batista (2005) e de Corrêa *et al.* (2010).

Ehri (2013) descreve que crianças não leitoras se beneficiam dos conhecimentos do alfabeto e nomes das letras, como pistas fonéticas, para a leitura de palavras.

Cardoso-Martins e Batista (2005, p. 330) apontam: “É possível, portanto, que o conhecimento do nome das letras auxilie a criança a aprender as correspondências entre as letras e os sons e, dessa forma, a ler através da recodificação fonológica”. A aprendizagem da correspondência letra-som seria facilitada pelo conhecimento do nome das letras.

Uma primeira justificativa para tal associação diz respeito ao fato de o nome das letras estar presente na pronúncia de algumas palavras, como no exemplo hipotético da palavra *dente* (nesta palavra tanto o “d” como o “t” são facilmente identificáveis). Sendo assim, “É possível, portanto, que a criança utilize o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala” (Corrêa *et al.* 2010, p. 161).

Nicolau e Navas (2017) consideram também em suas análises o papel da identificação de letras e dos sons das letras para o aprendizado da leitura, ao possibilitarem o acesso rápido e automático dos fonemas correspondentes aos grafemas.

Muitas pesquisas têm defendido a relação entre o conhecimento dos nomes das letras e a aprendizagem da língua escrita. Soares (2016) também justifica a influência do conhecimento do nome das letras na identificação dos fonemas que essas representam e na compreensão do princípio alfabético, na medida em que para boa parte das letras seus respectivos “nomes trazem em si o fonema que a letra representa”, como podemos observar nas consoantes B, D, P, T, V e Z (Soares, 2016, p. 219- 220).

5.4 Vocabulário, fluência e compreensão leitora

Para ser um leitor competente algumas habilidades são importantes como elencamos anteriormente: a decodificação das palavras e seu reconhecimento. Além disso, a compreensão do material lido é fundamental. Não há leitura se a decodificação não possibilitar a compreensão. O reconhecimento das palavras escritas na leitura competente exige fluidez (fluência) e precisão (Mousinho *et al.* 2019).



O modelo de leitura de Dupla Rota tem sido muito utilizado nas pesquisas do campo para explicar o processo de leitura (Ferraz *et al.* 2021). Nesse modelo, a leitura ocorreria por meio de duas vias ou caminhos, uma relacionada à decodificação do material escrito e outra pelo seu reconhecimento direto. As vias seriam utilizadas a depender também do conteúdo, pois palavras novas exigiriam a conversão grafema para fonema, mas palavras conhecidas possibilitariam sua leitura imediata.

Salles e Parente (2002) explicam como a leitura em voz alta pode ocorrer de duas maneiras distintas: pela rota lexical (visual direta, atuando pelo reconhecimento visual como um todo) ou pela rota fonológica (conversão grafema-fonema, atuando por processos de decodificação). Um leitor proficiente utiliza ambas as rotas para ler de forma fluente e compreender o que lê. A rota fonológica permite ler novas palavras e expandir o vocabulário. A rota lexical permite a leitura de forma rápida e automática de palavras já conhecidas, liberando recursos cognitivos para a compreensão do texto.

Uma das habilidades consideradas preditivas que apoia os processos de compreensão na leitura é o conhecimento lexical, relativo ao vocabulário, conforme propôs Mousinho *et al.* (2019).

Pesquisas e estudos científicos, com diferentes delineamentos, indicam a conexão do vocabulário com o desenvolvimento da leitura (Guimarães; Mousinho, 2019). As autoras definem vocabulário “... como o conhecimento dos significados das palavras pela via da linguagem oral ou escrita, de maneira expressiva (produzindo palavras) e receptiva (compreendendo palavras)” (Guimarães; Mousinho, 2019, p. 687). O vocabulário teria, então, essas duas dimensões da linguagem, na expressão e recepção de ideias.

Cadime (2021, p. 196) apresentou as relações entre vocabulário e as diferentes dimensões da leitura e da escrita: “Quando as crianças aprendem a ler e a escrever, e à medida que contatam com a linguagem escrita, vão adicionando o conhecimento sobre a forma ortográfica das palavras às suas representações lexicais”. Nesse ponto, fica estabelecida a relação entre vocabulário e leitura, pois o primeiro apoia a formação de um léxico mental e conseqüentemente o reconhecimento das palavras.

A esse respeito, Cadime (2021) classifica o vocabulário receptivo e expressivo, referindo-se ao primeiro como a capacidade de compreender o significado e, ao segundo, a capacidade de produzir e usar as palavras corretamente para comunicar determinada mensagem.

Sargiani e Maluf (2018) apontam para a importância do desenvolvimento do vocabulário desde os anos da pré-escola em uma relação com a posterior aquisição das



habilidade de leitura e escrita. Chamam a atenção para a influência das experiências ambientais e para as interações verbais que desenvolvem esse vocabulário, daí a importâncias das vivências relacionadas ao letramento, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita que deve ser estimulado na Educação Infantil.

Mousinho *et al.* (2019) e Cadime (2021) apontam a amplitude e a profundidade como aspectos do vocabulário relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. A amplitude do vocabulário diz respeito à quantidade de palavras que temos armazenadas. As palavras estão relacionadas aos conceitos e com isso ao conhecimento de mundo. Por isso, quanto mais vasto o vocabulário, mais apoio aos processos de compreensão (Mousinho *et al.* 2019).

Da mesma forma, a profundidade do vocabulário permite que tenhamos mais conhecimentos sobre os diferentes significados possíveis que as palavras assumem. Segundo Cadime (2021, p. 198) “... a exposição repetida às palavras em múltiplos contextos é determinante para promover a profundidade do vocabulário”. A leitura constante e a exposição a diferentes textos ampliam o repertório de palavras do leitor, enriquecendo o vocabulário gradativamente.

Outro aspecto apontado por Mousinho *et al.* (2019) é o acesso ao vocabulário, ou seja, buscar as palavras de forma ágil em nosso repertório, permitindo automatização e relação com o significado e pronúncia. O acesso ao sistema semântico responsável pelo significado das palavras pode apoiar o processamento da leitura. Quando lemos, associamos as representações visuais e fonológicas das palavras ao significado armazenado na memória, permitindo a compreensão do texto.

O vocabulário, a fluência e a compreensão leitora são considerados pela maioria das pesquisas como mutuamente relacionados: “... relação entre vocabulário e as competências de decodificação e de fluência da leitura não é meramente unidirecional, mas sim recíproca” (Cadime, 2021, p. 200).

No início da aprendizagem da leitura, a criança transforma letras em sons. Essa leitura ocorre por meio da rota fonológica, que opera por decodificação. Conforme vai lendo e adquirindo experiência com as palavras, vai compondo uma memória de suas formas escritas, formando um “dicionário mental” e isso permite a automatização da leitura, pela denominada *leitura lexical* (Mousinho *et al.* 2019). A tarefa que temos após os aprendizes compreenderem o processo de decodificação das palavras é conquistar esse automatismo e velocidade, permitindo uma leitura fluida.

A fluência na leitura permitirá que o leitor não dispenda atenção e recursos



cognitivos na decodificação em si, mas sim no significado do material lido, daí a relação entre fluência e compreensão leitora. Quanto maior a velocidade e precisão do material lido, mais recursos para a compreensão serão canalizados.

Nalom *et al.* (2015) demonstram que estudos têm defendido que o vocabulário é uma variável importante para a compreensão leitora na medida em que influencia processos de decodificação, velocidade e precisão da leitura.

A compreensão leitora é um processo multidimensional complexo, no qual o leitor é capaz de entender o conteúdo expresso no material gráfico e o articulá-lo ao seu conhecimento de mundo. A existência de um bom vocabulário receptivo e de processos de decodificação automatizados (identificar a palavra, fazer a relação grafofonêmica e ativar o significado do material lido) contribuirão para o desenvolvimento da fluência da leitura (Nalom *et al.* 2015).

Puliezi e Maluf (2014) apontam três componentes da fluência que aparecem nos estudos, sendo: a precisão na decodificação (decodificar as palavras corretamente); reconhecimento automático das palavras e, a prosódia. A automaticidade da leitura está relacionada à velocidade e a prosódia à entonação, ritmo e pausas. Tais componentes apoiariam o leitor para que atinja uma boa fluência oral.

Morais *et al.* (2013) apontam que a fluência na leitura oral é considerada na rapidez com que os leitores reconhecem e enunciam as palavras, pseudopalavras ou textos, sendo que cada uma dessas leituras permite revelar um nível de aquisição de leitura. Ela pode ser identificada pela medida do número de palavras lidas de maneira correta dividido pelo tempo total dessa leitura. Se a leitura de palavras evidencia a contribuição do acesso automático ao léxico das representações ortográficas das palavras, a leitura de um texto evidencia outras propriedades relacionadas à sintática das frases (Morais *et al.* 2013).

De forma geral, as pesquisas apresentadas indicam uma relação de mútua influência entre vocabulário, fluência e compreensão leitora, com potencial preditivo de sucesso na alfabetização. A natureza interdependente desses elementos permite aos professores um trabalho pedagógico intencional, contemplando desde a decodificação ao reconhecimento imediato das palavras; a precisão e fluidez da leitura; a amplitude do vocabulário (que pode ser oferecida nas variadas situações de letramento), além da importância da leitura em voz alta feita pelos aprendizes.



5.5 O papel das funções executivas

As funções executivas são habilidades ligadas às atividades cognitivas necessárias para executar algumas ações como planejar, controlar, regular e avaliar nossos pensamentos, emoções e ações. Conforme aponta Medina e Guimarães (2019) temos funções executivas básicas e funções executivas de alto funcionamento, sendo que as primeiras viabilizam as segundas.

O modelo de Diamond (2013), muito usado no Brasil, propõe que as funções executivas básicas são importantes preditores de desempenho acadêmico, com três componentes essenciais: controle inibitório, a capacidade de controlar impulsos, atenção, pensamentos e emoções para agir de forma apropriada; memória de trabalho, a habilidade de manter e manipular informações mentalmente para trabalhar com elas; e flexibilidade cognitiva, a capacidade de se ajustar a mudanças, mudar perspectivas, admitir erros. Essas habilidades são essenciais em situações novas que exigem resolução de problemas, raciocínio, organização do pensamento, adaptação, flexibilidade e ajustamento, como é o caso dos processos de aprendizagem.

As funções executivas dão suporte para ações do indivíduo como planejar, organizar, reter e manipular informações, inibir impulsos, e adaptar o pensamento às necessidades. Componentes como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva são fundamentais para a aprendizagem e controle emocional.

Cosenza e Leonor (2011) apontam o papel da memória operacional (de trabalho) na leitura, mantendo a informação até o final da leitura da frase ou parágrafo, por exemplo, e, garantindo a apreensão do significado do material lido. A memória de trabalho é o alicerce da aprendizagem por possibilitar a capacidade de processar informação, seguir instruções e reter conhecimentos de forma temporária para realizar tarefas complexas, como a leitura e a escrita.

Medina e Guimarães (2019) apontaram o papel da memória de trabalho em situações de aprendizagem, para que informações verbais ou visuoespaciais sejam manipuladas e processadas e serem feitas conexões dos conhecimentos novos com os anteriores. O controle inibitório atua no controle de impulsos ou inibindo distratores, o que está relacionado ao processo atencional.

Bovo *et al.* (2016) investigaram possíveis relações entre as funções executivas-FE e o desempenho em fluência e compreensão de leitura em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O estudo sugere que as FE podem ser um fator preditivo



importante para a compreensão da leitura e indicou a necessidade de pesquisas futuras investigarem mais a fundo essa relação.

O estudo de Leon *et al.* (2013) indicou evidências da relação entre FE e desempenho escolar, como o controle atencional e inibitório, sendo habilidades preditoras de desempenho escolar em disciplinas como linguagem e matemática em crianças pré-escolares.

A capacidade de entender o que se lê, compreensão de leitura, depende da capacidade de reter informações, inibir distrações e flexibilizar o pensamento, todas relacionadas com as funções executivas.

Cosenza e Leonor (2011) pontuam que o aprimoramento das funções executivas se dá continuamente, embora ocorrendo de forma diferente a depender do aspecto em si e também do período de desenvolvimento neurobiológico do sujeito.

Há uma importante interface entre fatores ambientais e o desenvolvimento das funções executivas, daí o papel da escola como possível promotora de experiências que possam contribuir com este desenvolvimento, por meio do ensino de estratégias que incentivam a atenção e a memória, o planejamento, a flexibilidade e o controle inibitório no comportamento, principalmente.

6 Por um ensino da leitura e da escrita multifacetado

Crianças podem se beneficiar de situações em que o professor ou parceiros mais experientes leem e escrevem textos, participando de leituras ou produções escritas, desenvolvendo estratégias de compreensão e adquirindo conhecimentos sobre as práticas sociais de ler e escrever, mesmo que ainda não o façam de forma convencional (com o conhecimento do sistema notacional). Isso porque são nesses contextos reais de produção e leitura que o trabalho com as demais facetas é viabilizado, como as facetas sociocultural e a interativa, além do letramento (Soares, 2016). O presente trabalho reconhece as muitas dimensões e facetas da alfabetização, e por escolha investigativa, debruçou-se sobre a faceta linguística, sem renegar a importância das demais.

Rigatti-Scherer (2020) apontou em seu estudo o papel do letramento, como um dos três pilares que compõem o tripé da alfabetização. Aspecto esse também pontuado de forma reiterada nas obras de Soares (2016; 2020), relativo aos ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita se dão em nossa sociedade, cumprindo diferentes funções e propósitos, que devem ser incluídos nos processos escolares.



Conforme a proposição de Morais (2012), acreditamos no texto como unidade do trabalho. Contudo, temos que tomar cuidado com a “ditadura do texto”, em que as demais unidades como sílabas, palavras, rimas e letras não são objeto de conhecimento e ensino. Daí o necessário cuidado para não negligenciarmos o ensino do sistema de escrita alfabética, priorizando somente práticas do âmbito do letramento (Morais, 2024; 2012).

As diferentes facetas que compõem a aprendizagem da leitura e da escrita, como processo complexo e multideterminado, devem compor um conjunto de conhecimentos formativos aos professores alfabetizadores que possam subsidiar a sua atuação pedagógica.

7 Considerações finais

A presente pesquisa empreendeu uma análise abrangente da temática, combinando diferentes tipos de evidências relacionadas às habilidades preditivas na aprendizagem da leitura e da escrita, entendendo tais indicações como conhecimentos pertinentes a serem apropriados pelos professores alfabetizadores. Dessa forma, consideramos que tais evidências necessitam compor um conjunto de saberes docentes que possam instrumentalizá-los, de forma autônoma, crítica e reflexiva, para a elaboração de seu trabalho pedagógico.

O objetivo desse estudo foi trazer novas evidências para o debate sobre o papel das habilidades preditivas e a importância dos professores se apropriarem desse conhecimento a fim de qualificar seu trabalho pedagógico.

Acreditamos na necessidade de que pesquisas futuras, empreendidas a partir de processos formativos desenvolvidos com professores alfabetizadores, como pesquisas interventivas, podem contribuir para a continuidade do debate aqui empreendido, trazendo novas evidências para a questão colocada.

Referências

BARBOSA, M. R.; MEDEIROS, L. B. De O.; VALE, A. P. S. Do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 4, p. 667-676, out./dez. 2016.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 65-90.



BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: PINHEIRO DE OLIVEIRA, J.; BRAGA, T. M. S.; VIANA, F. L. P.; SANTOS, A. S.(orgs.). **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014. p. 27-41

BICUDO, M. A. V. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 540-552, dez. 2021.

BOVO, E. B. P.; LIMA, R. F. de.; SILVA, F. C. P. da.; CIASCA, S. M. Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia [online]**, São Paulo, v. 33, n.102, p.272-282, dez. 2016.

CADIME, I. O desenvolvimento do vocabulário. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (orgs.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021, p.194-217.

CAGLIARI, L. C. **Um projeto de alfabetização**. Série Educar - Volume 30 – Metodologias e Ferramentas. Belo Horizonte: Poisson, 2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume30/Educar_vol30.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

CAGLIARI, L. C. A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.8787-8799, jan./mar. 2023.

CAVALANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. De. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.

CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C.; RODRIGUES, L. A. O Conhecimento do Nome das Letras e a sua Relação com o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Adultos Illetrados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 161-165, 2010.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, [S. l.], v. 64, p. 135-168, jan. 2013.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172.

FAÍSCA, L.; ARAÚJO, S.; REIS, A. Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In: NASCHOLD, A. C.; A. C.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 193-231.

FERRAZ, A. S.; LIMA, T. H. de; HIGA, A. S.; SANTOS, A. A. A. dos. Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. spe, p. 1645-1664, 2021.



FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, jan./jun. 2013.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Papel do Vocabulário para as Habilidades de Compreensão Leitora. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 4, p. 685–697, out. 2019.

LEON, C. B. R. et al. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 30, n. 92, p. 113-120, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**, Lisboa, n. 8, p. 7- 22, jan./abr. 2009.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 49-63, 1999.

MEDINA, G. B. K.; GUIMARÃES, S. C. K. A importância das funções executivas para a aprendizagem da linguagem escrita. In: BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J dos. **Aprender a ler e escrever**: bases cognitivas e práticas pedagógicas. São Paulo: Vetor, 2019, p. 245-265.

MORAIS, A. G. De. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. De. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte, Autêntica, 2024.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs). **Alfabetização no século XXI**- como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48

MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. **Brincando com a Linguagem**: fluência e compreensão de leitura. Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. São Paulo: Instituto ABCD, 2019.

NALOM, A. F. de O.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 333-338, 2015.

NICOLAU, C. C.; NAVAS, A. L. G. P. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. **Rev. CEFAC**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 917-926, maio/jun. 2015.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467–475, set. 2014.

QUINTAL, T. M. **Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores**. 2021. 325p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e



do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

QUINTAL, T. M. M. de; PAULA, F. V. de. Conhecimentos linguísticos do professor alfabetizador em uma proposta de formação docente. **Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, [S.I.], v. 8, n. 2, p. 63-89, 2023.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008a.

RIGATTI-SCHERER, A. P. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. 233p. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b.

RIGATTI-SCHERER, A. P. O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. **Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto**, Porto, n. esp., p. 33-44, 2020.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e sintática: uma proposta metodológica para alfabetização no nível da palavra e da frase. In: RIGATTI-SCHERER, A. P.; PEREIRA, V. W. (org.) **Alfabetização**: estudo e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. p. 197-212.

RODRIGUES, M. L.; MALUF, M. R. Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita: revisão da literatura no período 2015 a 2020. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-16, abr./jun. 2021.

ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n.2, p. 321-331, 2002.

SANTOS, M. J. DOS.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 57-71, set. 2010.

SARGIANI, R. DE A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018

SILVA, D. M.; BARRETO, G. de. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 79-90, abr. 2021.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.1, n. 22, p. 187-191, 2004.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, Conexto, 2020.



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

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. Verbete: Alfabetização. FRADE, I. C. A. da S. et al. **Glossário CEALE-** Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>.

SOARES, M. B. Verbete: Letramento. FRADE, I. C. A. da S. et al. **Glossário CEALE-** Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

Recebido em: 31 de outubro de 2025.

Aceito em: 08 de dezembro de 2025.