



O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA (A)TÍPICA EM MONOLÍNGUES E BILÍNGUES À LUZ DA PSICOLINGÜÍSTICA

O papel da consciência fonológica e morfológica na aprendizagem da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

The role of phonological and morphological awareness in learning to write in the early grades of primary education

El papel de la conciencia fonológica y morfológica en el aprendizaje de la escritura en los años iniciales de la educación primaria

Nakita Ani Guckert

Marquez¹

orcid.org/0000-0001-9055-5613

nakitaanimarquez@gmail.com

Dalva Maria Alves

Godoy²

orcid.org/0000-0001-9920-8343

dalvagodoy@gmail.com

Recebido em: 29 abr. 2025.

Aprovado em: 3 out. 2025

Publicado em: xx xxx. xxxx.

Resumo: Este artigo investiga os efeitos de intervenções pedagógicas, baseadas em instrução explícita, para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na aprendizagem da escrita de palavras em estudantes de 2º e 4º anos do ensino fundamental. A pesquisa, de delineamento quase experimental, coletou dados de quatro diferentes grupos por meio de pré-teste e pós-teste, antes e após os programas de intervenção. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento da consciência fonológica contribuiu significativamente para a escrita de palavras regulares diretas e palavras dependentes de regras contextuais, enquanto o desenvolvimento da consciência morfológica favoreceu a escrita de palavras dependentes de regras morfológicas. A análise revelou que ambas as habilidades atuam de forma complementar no desenvolvimento ortográfico, sendo a articulação entre elas fator importante para a alfabetização. Os achados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas integradas e fundamentadas em evidências, bem como a inclusão sistemática da consciência morfológica nos currículos escolares. Este estudo oferece subsídios para o aprimoramento da formação docente e para a construção de políticas públicas que promovam uma alfabetização mais ampla, crítica e condizente com a complexidade do sistema de escrita da língua portuguesa.

Palavras-chave: consciência fonológica; consciência morfológica; escrita de palavras; alfabetização.

Abstract: This article investigates the effects of pedagogical interventions, based on explicit instruction, aimed at developing phonological awareness and morphological awareness on the learning of word writing among students in the 2nd and 4th grades of elementary school. The research, with a quasi-experimental design, collected data from four different groups through pre-test and post-test, before and after the intervention programs. The results showed that the development of phonological awareness contributed significantly to the writing of direct regular words and words dependent on contextual rules. In contrast, the development of morphological awareness favored the writing of words dependent on morphological rules. The analysis revealed that both skills act in a complementary way in orthographic development, and the articulation between them is an important factor for literacy. The findings reinforce the need for integrated and evidence-based pedagogical practices, as well as the systematic inclusion of morphological awareness in school curricula. This study provides support for improving teacher training and for developing public policies that promote broader, more critical literacy that is consistent with the complexity of the Portuguese language writing system.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Federal Catarinense (IFC), Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Keywords: phonological awareness; morphological awareness; word writing; literacy.

Resumen: Este artículo investiga los efectos de intervenciones pedagógicas, basadas en instrucción explícita, dirigidas al desarrollo de la conciencia fonológica y de la conciencia morfológica, en el aprendizaje de la escritura de palabras en estudiantes de 2.º y 4.º grado de educación primaria. La investigación, con un diseño cuasiexperimental, recogió datos de cuatro grupos diferentes mediante pre-test y post-test, antes y después de los programas de intervención. Los resultados mostraron que el desarrollo de la conciencia fonológica contribuyó significativamente a la escritura de palabras regulares directas y palabras dependientes de reglas contextuales, mientras que el desarrollo de la conciencia morfológica favoreció la escritura de palabras dependientes de reglas morfológicas. El análisis reveló que ambas habilidades actúan de forma complementaria en el desarrollo de la ortografía, siendo la articulación entre ellas un factor importante para la lectoescritura. Los hallazgos refuerzan la necesidad de prácticas pedagógicas integradas y basadas en evidencia, así como la inclusión sistemática de la conciencia morfológica en los currículos escolares. Este estudio aporta recursos para la mejora de la formación docente y para el desarrollo de políticas públicas que promuevan una alfabetización más amplia, crítica y coherente con la complejidad del sistema de escritura de la lengua portuguesa.

Palabras clave: conciencia fonológica; conciencia morfológica; escritura de palabras; alfabetización.

Introdução

A aprendizagem da linguagem escrita constitui uma das principais preocupações educacionais na contemporaneidade, especialmente em sociedades grafocêntricas, nas quais o domínio da leitura e da escrita se apresenta como condição essencial para a participação ativa, crítica e cidadã (Inep, 2011). No entanto, os dados apresentados pelas avaliações nacionais e internacionais, como os dados do Ideb (Brasil, 2023) e do Pisa (OECD, 2022), revelam que grande parte das crianças brasileiras conclui os anos iniciais do ensino fundamental sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita.

Nesse contexto, torna-se ainda mais urgente aprofundar a compreensão sobre os processos específicos envolvidos na aprendizagem da escrita, especialmente no que se refere às habilidades cognitivas e linguísticas que sustentam o domínio do sistema alfabético. Dentre essas habilidades, destacam-se as competências metalinguísticas, entre elas a consciência fonológica e a consciência morfológica. A consciência fonológica,

especialmente em seu nível fonêmico, é apontada como fundamental para a compreensão das relações fonema-grafema, ao passo que a consciência morfológica tem demonstrado importância crescente nas questões relacionadas à escrita ortográfica (Godoy, 2016; Guimarães; Mota, 2018; Mota, 2009).

Apesar dos avanços, ainda há no Brasil escassez de estudos que analisem de modo integrado os efeitos da consciência fonológica e da consciência morfológica sobre a escrita de palavras ao longo das diferentes fases da alfabetização. Soares (2017) caracteriza o português brasileiro como relativamente transparente; contudo, grande parte das pesquisas por ela mobilizadas toma como referência o português europeu, cuja ortografia costuma ser classificada como de transparência intermediária. Nesse quadro, impõem-se investigações contextualizadas à realidade linguística e escolar brasileira, capazes de explicitar essas especificidades e de oferecer evidências consistentes para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O presente artigo é um recorte de uma tese de doutorado que investigou os efeitos de programas de intervenção com instrução explícita voltados ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e de consciência morfológica sobre a aprendizagem da escrita de palavras em estudantes do 2º e do 4º anos do ensino fundamental. A partir de uma abordagem empírica, pretende-se identificar de que modo o aprimoramento dessas habilidades pode favorecer a escrita ortográfica de palavras de diferentes correspondências fonográficas (palavras regulares diretas, palavras dependentes de regras contextuais, palavras dependentes de regras morfológicas e palavras irregulares) e ampliar a compreensão dos processos que sustentam a aprendizagem da escrita.

Bases cognitivas e linguísticas da escrita: a importância da consciência fonológica e morfológica

A escrita, objeto complexo da linguagem, demanda do sujeito um conjunto articulado de

conhecimentos linguísticos, cognitivos e motores. Não se trata de uma mera transcrição da fala, mas de um sistema simbólico com regras próprias, convenções ortográficas e organizações morfossintáticas que não estão claras na oralidade (Santos, 2007). O processo de alfabetização, portanto, exige que a criança compreenda não apenas a relação fonema-grafema, mas também as regularidades e as irregularidades do sistema de escrita da língua que aprende. As dificuldades enfrentadas por estudantes brasileiros no que se refere à aprendizagem da escrita vêm sendo evidenciadas por diversas avaliações em larga escala. Dados do Ideb (Brasil, 2023) apontam que uma parcela significativa dos alunos conclui o 2º ano do ensino fundamental sem habilidades adequadas de leitura e escrita. Essa realidade indica a necessidade de compreensão aprofundada sobre os mecanismos que sustentam a aquisição da escrita e os fatores que podem potencializar esse processo desde seus estágios iniciais.

Nesse contexto, emerge a importância das habilidades metalinguísticas, compreendidas como aquelas que permitem ao indivíduo refletir sobre os aspectos formais da linguagem, possibilitando a manipulação consciente de seus elementos constitutivos. Dentre essas habilidades, destacam-se a consciência fonológica e a consciência morfológica, diretamente relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica apoia a compreensão do princípio alfabético, a identificação e a manipulação de unidades sonoras. A consciência morfológica favorece o reconhecimento de morfemas como raízes, afixos e flexões, o que amplia o entendimento da estrutura das palavras e contribui para a organização textual (Mota, 2009). O desenvolvimento metalinguístico ocorre a partir da exposição à linguagem escrita e das práticas escolares sistematizadas. Inicialmente, a criança opera com uma consciência implícita sobre a linguagem, denominada epilinguística. Com o avanço do processo de alfabetização, passa a desenvolver uma consciência propriamente metalinguística, caracterizada pela capacidade de analisar, segmentar e manipular os elementos linguísticos de forma autônoma e consciente

(Gombert, 1992).

Compreender como essas habilidades contribuem para o desenvolvimento da escrita exige considerar os diversos componentes envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita. A consciência fonológica, por exemplo, é considerada uma das habilidades mais relevantes na fase inicial da alfabetização, podendo ser definida como a "habilidade para segmentar, identificar e manipular as unidades da língua oral, tais como sílabas, unidades intrassilábicas (como *onset* e *rime*) e fonemas" (Barrera; Santos, 2019, p. 157). Deste modo, a habilidade de consciência fonológica envolve o conhecimento de que as palavras são formadas por variados sons, os quais podem ser manipulados, compreendendo a capacidade de reflexão, como constatar e comparar sons, e a capacidade de operação com rimas, sílabas, aliterações e fonemas, como contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir e transpor.

A consciência fonêmica, como nível mais refinado dessa habilidade, revela-se essencial para a compreensão do princípio alfabético. Estudos de Bradley e Bryant (1983) demonstraram que crianças que desenvolvem a consciência fonológica com maior solidez têm mais facilidade para realizar a codificação ortográfica das palavras. Essas habilidades possibilitam o reconhecimento das correspondências fonema-grafema, permitindo que a criança faça uso adequado das regras de conversão fonológica, fundamentais para a escrita de palavras regulares.

No contexto do português brasileiro, a consciência fonológica desempenha um papel essencial, sobretudo na escrita de palavras regulares. Contudo, embora muitas palavras sigam padrões fonológicos previsíveis, há outras cuja escrita depende do conhecimento de convenções que vão além da simples relação fonema-grafema. Nesse sentido, à medida que o vocabulário escrito da criança se expande e ela passa a lidar com palavras mais complexas, surge a necessidade de mobilizar outras formas de conhecimento, como é o caso da consciência morfológica.

A consciência morfológica refere-se à habilidade de reflexão e manipulação intencional dos morfemas – unidades de significado – que

compõem as palavras (Carlisle, 1995). Ela torna-se especialmente relevante na fase em que a criança começa a escrever palavras derivadas ou compostas, cuja grafia pode envolver aspectos irregulares e não previsíveis apenas por meio da fonologia. Estudos clássicos como os de Nagy e Anderson (1984), bem como os mais recentes de Mota *et al.* (2011), apontam que o conhecimento morfológico está intimamente relacionado ao crescimento do vocabulário, à compreensão de leitura e à escrita ortográfica correta, principalmente no que diz respeito a palavras com estruturas mais complexas ou grafias irregulares. No português, esse conhecimento contribui para o reconhecimento de morfemas recorrentes, como prefixos e sufixos, funcionando como pistas visuais e semânticas que auxiliam na memorização ortográfica.

Pesquisas brasileiras, como as de Barbosa, Minatel e Guimarães (2022), têm evidenciado que crianças em processo inicial de alfabetização já demonstram certa sensibilidade às regularidades morfológicas. Isso sugere que o trabalho com essa habilidade não precisa ser postergado para as séries mais avançadas, podendo ser inserido de forma gradual e sistemática desde os primeiros anos. O ensino de morfologia, quando realizado de maneira significativa, contribui para a autonomia do estudante ao lidar com palavras novas, estimula a formação de hipóteses ortográficas mais consistentes e favorece a ampliação do repertório lexical.

Importa destacar que, embora tradicionalmente estudadas isoladamente, a consciência fonológica e a consciência morfológica não atuam de forma estanque no processo de alfabetização. Ao contrário, há evidências de que sua articulação pode gerar efeitos positivos na aprendizagem da escrita. Trabalhos como os de Guimarães e Mota (2018) sustentam que a integração dessas duas habilidades metalinguísticas potencializa a aprendizagem, permitindo que o estudante utilize múltiplas estratégias cognitivas para resolver problemas de escrita. Nesse sentido, programas de intervenção que contemplem atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e

morfológica têm demonstrado resultados promissores no desempenho ortográfico de estudantes em fase de alfabetização, como observado nos estudos de Correa (2016).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), embora ainda apresente lacunas no tratamento da consciência morfológica, traz em seu texto diversas habilidades que podem ser consideradas indicativas desse tipo de conhecimento, especialmente a partir do segundo ano do ensino fundamental. No caso da consciência fonológica, a BNCC é mais clara e objetiva, prevendo atividades de segmentação silábica, identificação de fonemas e correspondências fonema-grafema já nos primeiros anos escolares. Entretanto, o documento ainda carece de maior articulação entre a produção científica da área da linguagem e suas proposições curriculares, o que poderia garantir maior clareza e orientação ao trabalho docente.

Assim, a partir da revisão apresentada, pode-se afirmar que tanto a consciência fonológica quanto a consciência morfológica desempenham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento da escrita de palavras. A primeira se mostra especialmente relevante nas fases iniciais da alfabetização, contribuindo para a compreensão do princípio alfabético e para o estabelecimento das bases do sistema de escrita. A segunda, por sua vez, destaca-se nas fases posteriores, auxiliando na consolidação da ortografia, na ampliação lexical e na escrita de palavras morfológicamente complexas. Investigar os efeitos integrados dessas habilidades, sobretudo por meio de estudos empíricos de intervenção, pode construir para a construção de práticas pedagógicas mais assertivas e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à alfabetização.

Teoria da dupla rota na leitura e na escrita

O reconhecimento e a produção de palavras operam por duas vias que funcionam em paralelo e se reforçam mutuamente. A rota sublexical aplica conversões grafema-fonema e regras contextuais, sustentando o desempenho em itens regulares e em pseudopalavras. A rota lexical

acessa representações ortográficas e fonológicas armazenadas no léxico mental, permitindo lidar com exceções e palavras irregulares de alta frequência (Coltheart *et al.*, 2001). Revisões atuais situam essa arquitetura dentro de uma moldura mais ampla de aquisição da leitura, articulando propriedades da profundidade ortográfica e apontando a complementaridade entre vias fonológica/sublexical e lexical/ortográfica ao longo do desenvolvimento (Share, 2025).

No domínio da escrita, a rota fonológica favorece a produção de pseudopalavras e de palavras regulares, enquanto a rota lexical-ortográfica sustenta grafias idiossincráticas ou dependentes de memória ortográfica específica. Evidências neuropsicológicas e estudos de intervenção mostram que treinos que fortalecem simultaneamente as duas rotas produzem ganhos complementares, refletidos em precisão e automatização (Beeson *et al.*, 2008; Grainger; Ziegler, 2011).

No português do Brasil, a relativa transparência ortográfica acelera, nos primeiros anos, o uso bem-sucedido de unidades pequenas pela rota sublexical. Ainda assim, a progressiva ampliação do vocabulário e o encontro com padrões irregulares e contextuais exigem crescente participação da rota lexical.

Desse modo, a consciência morfológica entra como peça de ligação entre as duas rotas. Ela fornece regularidades sobre a estrutura das palavras que orientam a seleção de grafemas em contextos não totalmente previsíveis por regras fonográficas. Intervenções que combinam rotinas fonêmicas curtas e análise explícita de famílias derivacionais tendem a impactar classes diferentes de palavras: ganhos em regulares e contextuais pela rota sublexical e ganhos em itens morfológicamente motivados pela consolidação lexical (Carlisle, 2000; Deacon; Kirby, 2004).

A teoria da dupla rota dialoga diretamente com o foco do presente estudo no 2º e no 4º anos. Ao articular instrução explícita em consciência fonológica e em consciência morfológica, esperam-se efeitos diferenciados por classe de palavra, com possível transferência para itens irregulares decorrente do fortalecimento do lé-

xico ortográfico.

Delineamento da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção, de natureza quantitativa, com delineamento quase experimental e aplicação de pré-testes e pós-testes. A escolha por essa abordagem metodológica se fundamenta na necessidade de verificar, com base empírica, o impacto de programas de ensino voltados ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas específicas — consciência fonológica e consciência morfológica — na aprendizagem da escrita de palavras por crianças em processo de alfabetização.

Participaram deste estudo 77 estudantes matriculados nos 2º e nos 4º anos do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Rio do Sul, Santa Catarina. O perfil socioeconômico dos alunos apresentava-se heterogêneo, incluindo desde estudantes de classe média até aqueles beneficiados por programas de transferência direta de renda. A seleção da instituição foi realizada por conveniência, considerando a acessibilidade, o interesse da gestão escolar em participar do estudo e a autorização da Gerência Regional de Educação (GERED). Os critérios de inclusão envolveram a frequência regular às aulas, a ausência de diagnósticos clínicos formais de distúrbios de linguagem ou deficiência intelectual e o consentimento formal dos responsáveis legais.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e aprovada sob o parecer n. 3.140.262. Todos os responsáveis legais dos estudantes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme os preceitos da Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para a avaliação das habilidades metalinguísticas e da escrita de palavras, foram utilizados os instrumentos de coleta de dados elencados a seguir.

a) Instrumentos de verificação de competências

- Consciência fonológica: tarefas de segmentação, subtração e inversão fonêmica, da Plataforma de Avaliação Fonológica – PAF, instrumento de avaliação desenvolvido por Godoy (2016) (<http://www.paf.faed.udesc.br/index.php>).

- Consciência morfológica: tarefa de analogia de palavras de Guimarães (2016, adaptada de Nunes; Bindman; Bryant, 1997). A tarefa avalia a capacidade do participante em lidar com morfemas derivacionais e flexionais: o participante precisa formar uma palavra morfológicamente complexa a partir da palavra fornecida pelo aplicador.

- Escrita de palavras: o Ditado Experimental de Conti (2010) é composto por 40 palavras divididas em quatro categorias: oito palavras regulares diretas, 12 palavras dependentes de regras contextuais, 10 palavras com regras morfosintáticas e 10 palavras cuja ortografia é ambígua. Metade dos estímulos corresponde a palavras frequentes, e metade, a infrequentes. Nessa tarefa, os participantes devem escrever em uma folha as palavras ditadas pelo aplicador.

As tarefas de consciência fonológica e consciência morfológica, aplicadas no pré-teste e no pós-teste, foram conduzidas individualmente em uma sala disponibilizada pela escola. A aplicação ficou a cargo da pesquisadora e de duas pedagogas, que foram devidamente capacitadas para essa tarefa. Os testes foram administrados em duas ordens distintas, visando minimizar possíveis efeitos de aprendizagem. As respostas foram registradas de forma manuscrita em uma folha-resposta previamente elaborada para esse fim e gravadas em áudio. O ditado experimental de palavras foi aplicado coletivamente pela própria pesquisadora em sala de aula.

b) Instrumentos de ensino

Os estudantes foram divididos em dois grandes grupos, conforme o tipo de intervenção recebida,

e subdivididos de acordo como ano escolar:

- **Grupo CF** (intervenção em consciência fonológica):
 - **2º ano CF**: 18 estudantes do 2º ano;
 - **4º ano CF**: 21 estudantes do 4º ano;
- **Grupo CM** (intervenção em consciência morfológica):
 - **2º ano CM**: 15 estudantes do 2º ano;
 - **4º ano CM**: 23 estudantes do 4º ano.

Os programas foram aplicados, durante o mesmo período, aos quatro grupos de estudantes, ao longo de seis semanas, com duas sessões semanais de 50 minutos cada, totalizando 10 horas de intervenção. O programa foi aplicado pela própria pesquisadora durante o turno normal, na sala de aula das turmas participantes. A decisão de realizar a aplicação do programa pela própria pesquisadora justificou-se para garantir um padrão de aplicação para todas as turmas participantes, minimizando a variável "efeito do aplicador" sobre o desempenho das crianças, e para facilitar a avaliação do nível de relevância e dificuldade das atividades elaboradas. Duas semanas após o término da aplicação do programa, iniciou-se a aplicação dos pós-testes.

Os dados obtidos nos pré-testes e pós-testes foram analisados por meio de modelos lineares mistos, com auxílio do *software* R (LMM, do inglês Linear Mixed Model), versão 4.3.0 (R Core Team, 2023), função "lmer" do pacote "lme4" (Bates *et al.*, 2015). Aplicou-se a correção de Bonferroni para comparações entre pares, permitindo-se assim a análise do desempenho dos participantes nas variáveis de interesse de acordo com ano escolar (2º ano ou 4º ano), momento da avaliação (pré-teste ou pós-teste) e tipo de intervenção recebida (consciência morfológica ou consciência fonológica). Além disso, em todos os modelos estatísticos, foram calculadas estimativas de tamanhos de efeito de Cohen. Adotou-se o nível de significância de 5% para todas as inferências estatísticas.

Análise e apresentação dos resultados

A seguir, são apresentadas as análises que examinam o efeito do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e de consciência morfológica sobre a escrita de palavras com diferentes padrões de correspondência fonográfica. Para contextualizar os resultados, a tabela 1 apresenta a estatística descritiva referente ao desempenho de todas as turmas participantes no pré-teste, incluindo média, desvio padrão,

mediana, primeiro quartil (Q1), terceiro quartil (Q3), desempenho mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) para cada uma das tarefas avaliadas. A tabela 2 exhibe as mesmas medidas descritivas para o pós-teste, possibilitando a comparação direta entre os dois momentos de avaliação. Essa organização favorece a compreensão do desempenho inicial dos estudantes e das mudanças observadas após as intervenções pedagógicas.

Tabela 1 – Média, desvio padrão, mediana, primeiro quartil (Q1), terceiro quartil (Q3), desempenho mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) de todas as turmas participantes, para cada uma das tarefas avaliadas no pré-teste

Variável	Pré-teste			
	2º CF (n = 18)	2º CM (n = 15)	4º CF (n = 21)	4º CM (n = 23)
Con. fonológica				
Média	24,61	23,13	24,86	29,70
Desvio Padrão	11,99	12,54	14,49	13,69
Mediana	26,50	24,00	28,00	30,00
Q1 – Q3	15,00-33,50	14,50-33,00	14,00-36,00	18,00-41,00
Mín. – Máx.	4 - 45	2 - 41	0 - 44	3 - 48
Con. morfológica				
Média	14,33	15,07	17,14	20,04
Desvio Padrão	6,53	6,60	5,53	5,65
Mediana	14,00	14,00	16,00	20,00
Q1 – Q3	11,00-19,50	11,50-19,50	13,00-21,00	15,50 -24,50
Mín. – Máx.	1 - 24	3 - 26	5 - 26	11 - 30
Pal. regulares				
Média	6,83	6,93	7,00	7,30
Desvio Padrão	2,01	2,46	1,41	0,93
Mediana	8,00	8,00	8,00	8,00
Q1 – Q3	6,25 - 8,00	7,50 - 8,00	6,00 - 8,00	7,00 - 8,00
Mín. – Máx.	0 - 8	0 - 8	4 - 8	5 - 8
Pal. regras contextuais				
Média	7,83	8,00	7,20	9,70
Desvio Padrão	2,96	3,36	3,02	2,34
Mediana	8,50	9,00	7,50	11,00
Q1 – Q3	7,00 - 10,00	7,00 - 10,00	5,50 - 9,00	8,00 - 11,50
Mín. – Máx.	0 - 12	0 - 11	2 - 12	4 - 12
Pal. regras morfológicas				
Média	6,00	5,53	6,38	7,09
Desvio Padrão	2,11	2,50	2,65	2,45
Mediana	6,00	6,00	7,00	8,00
Q1 – Q3	5,25 - 7,00	4,00 - 7,00	6,00 - 8,00	7,00 - 8,00
Mín. – Máx.	0 - 9	0 - 10	1 - 10	1 - 10
Pal. irregulares				
Média	4,94	3,73	5,48	5,78
Desvio Padrão	1,70	1,58	1,57	1,51
Mediana	5,00	4,00	6,00	6,00
Q1 – Q3	4,25 - 6,00	4,00 - 4,50	5,00 - 7,00	5,00 - 7,00
Mín. – Máx.	0 - 7	0 - 6	2 - 8	3 - 8

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 2 – Média, desvio padrão, mediana, primeiro quartil (Q1), terceiro quartil (Q3), desempenho mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) de todas as turmas participantes, para cada uma das tarefas avaliadas no pós-teste.

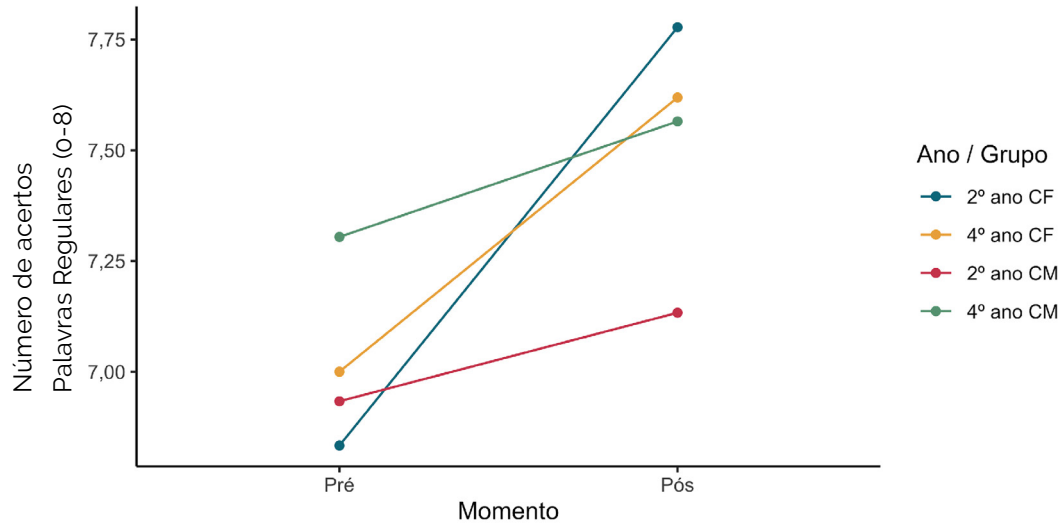
Variável	Pós-teste			
	2º CF (n = 18)	2º CM (n = 15)	4º CF (n = 21)	4º CM (n = 23)
Con. fonológica				
Média	40,22	28,13	40,95	31,96
Desvio Padrão	7,30	13,00	9,80	12,20
Mediana	41,00	32,00	44,00	35,00
Q1 – Q3	39,00-44,50	20,00-36,50	37,00-49,00	23,50- 41,00
Mín. – Máx.	22 - 49	1 - 48	11 - 50	4 - 48
Con. morfológica				
Média	16,94	25,93	20,29	29,96
Desvio Padrão	5,42	5,31	4,98	2,77
Mediana	16,50	28,00	20,00	31,00
Q1 – Q3	13,25-21,00	21,50-30,00	17,00-24,00	27,50 -32,00
Mín. – Máx.	8 - 28	17 - 33	9 - 28	24 - 34
Pal. regulares				
Média	7,78	7,13	7,62	7,57
Desvio Padrão	0,55	1,92	0,67	0,73
Mediana	8,00	8,00	8,00	8,00
Q1 – Q3	8,00 - 8,00	7,50 - 8,00	7,00 - 8,00	7,00 - 8,00
Mín. – Máx.	6 - 8	1 - 8	6 - 8	6 - 8
Pal. regras contextuais				
Média	9,50	8,73	9,43	10,43
Desvio Padrão	2,90	3,81	2,75	1,67
Mediana	11,00	10,00	10,00	11,00
Q1 – Q3	7,50 - 11,00	8,00 - 11,50	8,00 - 12,00	9,50 - 12,00
Mín. – Máx.	2 - 12	0 - 12	3 - 12	6 - 12
Pal. regras morfológicas				
Média	7,11	7,87	7,43	9,09
Desvio Padrão	1,84	2,26	2,36	1,08
Mediana	7,00	9,00	8,00	9,00
Q1 – Q3	6,00 - 8,00	7,50 - 9,00	8,00 - 9,00	9,00 - 10,00
Mín. – Máx.	2 - 10	1 - 10	2 - 10	6 - 10
Pal. irregulares				
Média	5,67	4,87	6,00	6,35
Desvio Padrão	1,50	2,00	1,61	1,30
Mediana	6,00	5,00	6,00	6,00
Q1 – Q3	5,00 - 6,00	4,50 - 6,00	5,00 - 7,00	6,00 - 7,00
Mín. – Máx.	2 - 8	0 - 8	2 - 8	3 - 8

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

No que se refere à escrita de palavras regulares diretas, a análise estatística indicou efeito significativo do fator Momento [$F(1,73) = 13,922$; $p < 0,001$] e da interação Momento*Grupo [$F(1,73) = 4,130$; $p = 0,046$], não havendo efeito significativo do fator Ano. As comparações entre pares mostraram que, no pré-teste, não havia diferenças

significativas entre os grupos. Após a intervenção, o grupo CF apresentou melhora significativa, com tamanho de efeito alto ($d = 0,941$), indicando que a intervenção em consciência fonológica teve impacto positivo no desempenho dessa categoria, conforme pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Médias do número de acertos no ditado de palavras regulares diretas, estimadas pelo modelo, por Momento, Grupo e Ano

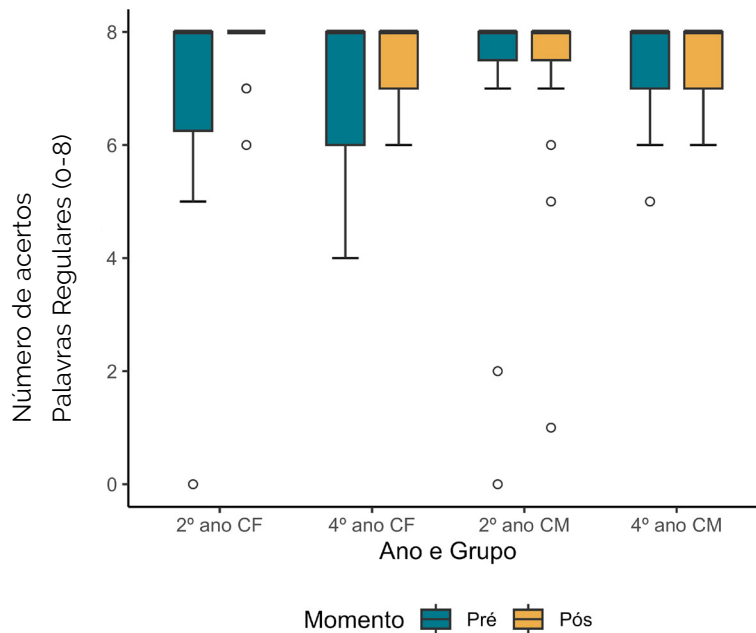


Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Cabe destacar que, no pré-teste, todas as turmas já apresentavam médias próximas ao valor máximo da tarefa, com medianas no teto. A diferença significativa no pós-teste entre os grupos

CF e CM pode ser atribuída à menor dispersão dos dados no Grupo CF, como evidenciado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Boxplot do número de acertos no ditado de palavras regulares diretas por Momento, Grupo e Ano



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

No que tange à variável **escrita de palavras dependentes de regras contextuais**, foi identificado efeito significativo do Momento [F(1,72) =

61,861; $p < 0,001$] e da interação Momento*Grupo [F(1,72) = 11,959; $p < 0,001$], sem efeito do Ano. Ambas as condições experimentais apresentaram

ganhos significativos no pós-teste. O Grupo CF apresentou tamanho de efeito alto, enquanto o Grupo CM alcançou efeito médio, conforme ob-

serva-se na tabela 3. O maior aumento no Grupo CF sugere maior efetividade da intervenção em CF nessa categoria.

Tabela 3 – Comparações entre pares das médias de ditado experimental – palavras dependentes de regras contextuais estimadas pelo modelo linear misto para cada Grupo e Momento

Comparação	Grupo	Diferença entre as médias estimadas	p	d
Pré – Pós	CF	-1,89	< 0,001	-1,859
	CM	-0,74	0,003	-0,723

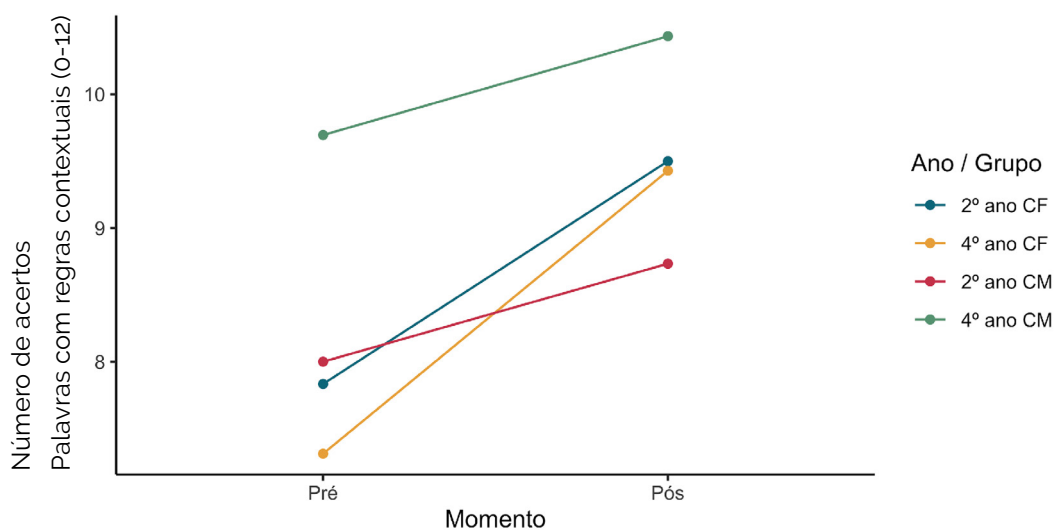
Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Legenda: Valores negativos de diferenças entre as médias estimadas indicam que o segundo grupo da coluna comparação (pós-teste) apresenta média estimada superior àquela do primeiro (pré-teste). O valor de p é correspondente à comparação entre pares para as médias estimadas, com correção de Bonferroni para múltiplas comparações. O valor de d corresponde a uma estimativa do tamanho de efeito d de Cohen.

A interação observada no gráfico 3 reforça a associação entre o desenvolvimento da consciên-

cia fonológica e o melhor desempenho na escrita de palavras dependentes de regras contextuais.

Gráfico 3 – Médias do número de acertos no ditado de palavras contextuais, estimadas pelo modelo, por Momento, Grupo e Ano



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

No que diz respeito à variável escrita de **palavras dependentes de regras morfológicas**, houve efeitos significativos para Momento [$F(1,73) = 112,624$; $p < 0,001$] e interação Momento*Grupo [$F(1,73) = 12,637$; $p < 0,001$], sem efeito do Ano.

Ambos os grupos mostraram progressos significativos, com tamanhos de efeito d considerados altos, sendo o Grupo CM o que apresentou maior ganho, conforme apresentado na tabela 4.

Tabela 4 – Comparações entre pares das médias de ditado experimental – palavras dependentes de regras morfológicas estimadas pelo modelo linear misto para cada Grupo e Momento

Comparação	Grupo	Diferença entre as médias estimadas	p	d
Pré – Pós	CF	-1,08	< 0,001	-1,152
	CM	-2,17	< 0,001	-2,313

Comparação	Grupo	Diferença entre as médias estimadas	p	d
Grupo CF – Grupo	Pré	-0,12	0,814	-0,128
CM	Pós	-1,21	0,019	-1,289

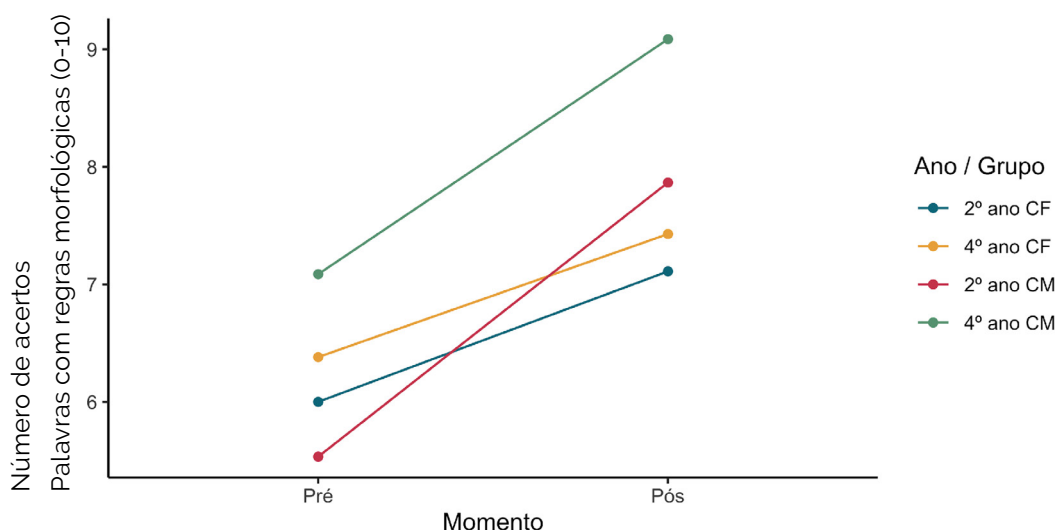
Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Legenda: Valores negativos de diferenças entre as médias estimadas indicam que o segundo grupo da coluna comparação (pós-teste/Grupo CM) apresenta média estimada superior àquela do primeiro (pré-teste/Grupo CF). O valor de p é correspondente à comparação entre pares para as médias estimadas, com correção de Bonferroni para múltiplas comparações. O valor de d corresponde a uma estimativa do tamanho de efeito d de Cohen.

A interação Momento*Grupo sugere que o progresso na escrita de palavras morfológicas está mais relacionado à intervenção em consci-

ência morfológica. Estes resultados são ilustrados pelo Gráfico 4.

Gráfico 4 – Médias do número de acertos no ditado de palavras morfológicas, estimadas pelo modelo, por Momento, Grupo e Ano



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

No que se refere à variável **escrita de palavras irregulares**, identificou-se efeito do Momento [$F(1,73) = 36,981$; $p < 0,001$] e do Ano [$F(1,73) = 10,145$; $p = 0,002$], sem efeitos significativos de Grupo ou interação. Todas as turmas apresenta-

ram progresso na escrita no pós-teste. As turmas do 4º ano mostraram desempenho superior ao 2º ano em todos os momentos, conforme observa-se na tabela 5.

TABELA 5 – Médias e desvios padrão (entre parênteses) de ditado experimental – palavras irregulares para cada Ano, Grupo e Momento

Ano	Grupo	Pré	Pós
2º	Consciência fonológica	4,9 (1,7)	5,7 (1,5)
	Consciência morfológica	3,7 (1,6)	4,9 (2,0)
4º	Consciência fonológica	5,5 (1,6)	6,0 (1,6)
	Consciência morfológica	5,8 (1,5)	6,3 (1,3)

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Importante destacar que o aumento do desempenho na escrita de palavras irregulares

do pré-teste para o pós-teste pode refletir a ampliação do léxico ortográfico, decorrente da

experiência escolar e não exclusivamente das intervenções.

Discussão dos resultados

A análise comparativa dos desempenhos obtidos pelos estudantes nos quatro grupos investigados permitiu observar diferenças nos tipos de palavras mais beneficiadas por cada tipo de intervenção. Enquanto o programa focado em consciência fonológica favoreceu a escrita de palavras regulares e com relações sonoras mais transparentes, a intervenção em consciência morfológica mostrou impacto mais evidente sobre a escrita de palavras dependentes de regras morfológicas com afixos pouco transparentes fonologicamente.

Nos grupos 2º ano CM e 4º ano CM, foi observado um aumento significativo na produção correta de palavras formadas por sufixação e prefixação, bem como uma redução de erros morfológicos, como a omissão de afixos ou a substituição por morfemas inexistentes. Comparativamente, os estudantes do grupo 4º ano CM demonstraram maior sensibilidade à estrutura morfológica das palavras, possivelmente em razão de um repertório vocabular mais amplo e de maior experiência escolar.

Os dados comparativos sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica contribui de forma complementar para o avanço na escrita ortográfica. Assim, intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento articulado dessas habilidades podem oferecer ganhos significativos tanto para a escrita de palavras fonologicamente regulares quanto para aquelas que exigem conhecimento morfológico consolidado.

Os resultados obtidos nas intervenções em consciência fonológica e morfológica evidenciam que o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas está diretamente relacionado ao progresso na escrita ortográfica de crianças em processo de alfabetização. Ao observar o desempenho dos estudantes submetidos ao programa de consciência fonológica, verificou-se um avanço significativo na produção de palavras

regulares, cujas grafias seguem padrões previsíveis de conversão fonema-grafema. Esse dado, reforça a compreensão de que a segmentação fonêmica e a capacidade de manipular sons da fala são essenciais para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Esses achados ganham ainda mais relevância quando analisados à luz das características do português brasileiro, cuja ortografia apresenta profundidade intermediária, ou seja, não é nem totalmente transparente (como o finlandês) nem profundamente opaca (como o inglês) (Seymour; Aro; Erskine, 2003). Nessa condição, a consciência fonológica desempenha um papel decisivo nos estágios iniciais da alfabetização, mas não é, por si só, suficiente para garantir o domínio da ortografia convencional. Isso se evidencia, por exemplo, na escrita de palavras com irregularidades ou dependentes de regras morfológicas, nas quais o conhecimento fonológico precisa ser complementado por outras formas de conhecimento linguístico.

É nesse ponto que os efeitos das intervenções em consciência morfológica se destacam. Os grupos que participaram dessas atividades demonstraram avanços expressivos na escrita de palavras derivadas e morfológicamente complexas. A habilidade de identificar e manipular morfemas (como prefixos e sufixos) permite à criança acessar regularidades estruturais da língua que não se revelam apenas pelo som, mas também pela forma e pela função das palavras. Tal competência contribui para a estabilização das representações ortográficas na memória de longo prazo, conforme discutem Guimarães (2016), Nagy e Anderson (1984). A morfologia, portanto, oferece ao aprendiz uma via alternativa e poderosa para lidar com os desafios impostos pelas irregularidades da escrita.

Resultados recentes indicam que instruções morfológicas produzem ganhos complementares aos de treinos fonográficos, com efeitos em leitura e ortografia — especialmente em itens morfológicamente marcados — e evidência de alguma transferência para palavras não treinadas (Colenbrander *et al.*, 2024). Ensaios controlados

em crianças com dislexia mostram melhora significativa em leitura de palavras e grafia após intervenções explícitas em consciência morfológica (Mendes; Kirby, 2024).

É importante destacar que os efeitos das intervenções morfológicas foram mais pronunciados no Grupo 4º ano CM, o que pode ser explicado por uma maior maturidade linguística e por um repertório lexical mais amplo, conforme aponta Gombert (1992). Crianças em níveis mais avançados de escolarização tendem a estar mais expostas à linguagem escrita em diferentes gêneros e contextos, o que favorece o desenvolvimento da consciência morfológica. No entanto, os ganhos observados mesmo no Grupo 2º ano CM indicam que essa habilidade pode (e deve) ser trabalhada desde os anos iniciais, ainda que de forma adaptada às possibilidades cognitivas dos estudantes.

A análise comparativa entre os dois tipos de intervenção evidencia a importância de abordagens pedagógicas integradas. Embora a consciência fonológica e a morfológica atuem sobre aspectos distintos da linguagem, seus efeitos sobre a escrita parecem ser complementares. Enquanto a fonologia fornece os alicerces do sistema alfabético, a morfologia expande e consolida o domínio da escrita por meio do reconhecimento de padrões estruturais e do enriquecimento lexical. Essa articulação é defendida por autores como Guimarães e Mota (2018), que argumentam em favor de práticas pedagógicas que promovam múltiplas formas de reflexão sobre a linguagem, em especial no que diz respeito à escrita.

À luz desse quadro, a combinação de rotinas fonêmicas curtas e regulares (fortalecendo a rota sublexical) com atividades explícitas de análise de famílias derivacionais e afixos (fortalecendo a rota lexical-ortográfica) tende a produzir ganhos complementares. Sínteses recentes sugerem efeitos de magnitude pequena a moderada da instrução morfológica em leitura e ortografia, com impactos particularmente claros em itens treinados e consolidação gradual do léxico — achado coerente com a dupla rota e com a progressão de complexidade das tarefas ao longo da esco-

larização (Colenbrander *et al.*, 2024; Share, 2025).

Por outro lado, a ausência de orientações claras e sistemáticas sobre o ensino da morfologia nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), representa uma lacuna a ser enfrentada. Embora o documento faça menções indiretas a aspectos morfológicos da língua, sobretudo no que diz respeito à ampliação do vocabulário, ainda não há um direcionamento explícito para o trabalho com consciência morfológica nas etapas iniciais da escolarização. Os achados deste estudo, nesse sentido, podem contribuir com subsídios empíricos que justifiquem a inclusão de habilidades morfológicas de forma mais sistemática e planejada nas propostas curriculares.

Por fim, os resultados discutidos neste trabalho também apontam para a importância da formação docente continuada, que deve contemplar não apenas conhecimentos teóricos sobre o funcionamento da linguagem, mas também estratégias práticas para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas na sala de aula. Professores bem formados são capazes de identificar necessidades específicas de seus alunos, adaptar intervenções às realidades locais e transformar atividades aparentemente simples em oportunidades ricas de aprendizagem.

Os efeitos positivos das intervenções analisadas confirmam que o desenvolvimento articulado da consciência fonológica e da consciência morfológica tem potencial para fortalecer significativamente o processo de alfabetização. Ao ampliar as possibilidades cognitivas de análise da linguagem, essas habilidades se constituem como ferramentas fundamentais para a construção de uma escrita fluente, precisa e significativa, capaz de sustentar, no futuro, uma prática leitora e escritora crítica e autônoma.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito investigar os efeitos de intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica sobre a aprendizagem da escrita de palavras em estudantes do 2º e 4º

anos do ensino fundamental. Os resultados obtidos permitem afirmar que ambas as habilidades metalinguísticas desempenham papel importante e complementar na aquisição da escrita, ainda que em dimensões distintas e em fases diferentes do processo de alfabetização.

A consciência fonológica, como demonstrado, favorece significativamente a apropriação do sistema alfabético ao possibilitar ao aprendiz perceber, segmentar e manipular os sons da fala. Quando trabalhada, permite que a criança compreenda a lógica da conversão fonema-grafema, desenvolvendo uma escrita fonologicamente plausível e progressivamente mais próxima da ortografia convencional. Os dados deste estudo confirmam que intervenções específicas nessa área geram ganhos expressivos, sobretudo na escrita de palavras regulares e fonologicamente transparentes, o que impulsiona e alimenta, em um primeiro momento, a aprendizagem eficiente e motivadora da habilidade de escrever.

Por sua vez, a consciência morfológica revelou-se uma aliada potente no enfrentamento das dificuldades ortográficas que surgem à medida que os aprendizes se deparam com palavras mais complexas e derivadas dependentes de regras morfológicas. A habilidade de decompor palavras em morfemas, reconhecer afixos e estabelecer relações entre palavras de uma mesma família morfológica se mostrou decisiva para a ampliação do vocabulário e para a estabilização das representações ortográficas na memória de longo prazo.

Outro ponto de destaque refere-se ao caráter complementar entre as duas habilidades metalinguísticas. Em vez de se apresentarem como abordagens concorrentes, a consciência fonológica e a consciência morfológica devem ser compreendidas como dimensões interdependentes do conhecimento linguístico necessário à escrita. Os resultados evidenciam que a integração dessas competências em práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas pode potencializar significativamente o desenvolvimento ortográfico dos estudantes, especialmente em contextos escolares marcados por desafios

estruturais e pedagógicos.

Nesse sentido, este trabalho reforça a importância de se repensar as práticas de alfabetização em vigor no país, superando visões reducionistas que restringem o ensino da escrita a métodos específicos ou à mera memorização de regras ortográficas. Torna-se urgente promover uma alfabetização que considere a complexidade do sistema de escrita do português brasileiro e que se baseie em evidências científicas sobre o funcionamento da linguagem e os processos de aprendizagem. Isso implica, também, o fortalecimento da formação docente inicial e continuada, de modo que os professores estejam preparados para reconhecer e estimular o desenvolvimento das diversas habilidades linguísticas implicadas na alfabetização.

Embora esta pesquisa tenha fornecido resultados significativos, é importante considerar suas limitações. Destaca-se que a inclusão de um grupo controle na amostra, ou seja, um grupo que não recebeu qualquer intervenção para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, não se mostrou viável. Essa limitação ocorreu, em grande parte, devido ao contexto pós-pandemia, no qual as escolas enfrentavam diversas restrições relacionadas ao acesso e à implementação de projetos externos. Além disso, na cidade em que esta pesquisa foi aplicada, não foi possível identificar outra instituição escolar com características socioeconômicas semelhantes que tivesse interesse em participar da pesquisa.

Portanto, sugere-se que investigações futuras abordem essas questões e busquem esclarecer ainda mais o papel da consciência fonológica e morfológica na aprendizagem da escrita de palavras. Estudos longitudinais com intervenções mais prolongadas, inclusão de grupo controle, amostras mais amplas e controle do estágio inicial de alfabetização de cada turma podem trazer maior robustez às evidências encontradas, proporcionando importantes avanços teóricos para a área de estudo.

Por fim, os achados desta pesquisa podem oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas

educacionais, especialmente no que se refere à elaboração de propostas curriculares mais abrangentes e fundamentadas, que incluam de forma explícita o trabalho com a consciência fonológica e a consciência morfológica desde os anos iniciais da escolarização, além de subsidiar e fomentar novas pesquisas nessa área.

Referências

- BARBOSA, V. R.; MINATEL, M. Q. P.; GUIMARÃES, S. R. K. Consciência morfológica e prática pedagógica – habilidades (meta) morfológicas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos conteúdos propostos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MOTA, Márcia Maria Peluzzi Elia da (org.). *Consciência Morfológica, Leitura e Escrita*. Curitiba: Appris, 2022.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Como se aprende a ler e escrever: a compreensão do princípio alfabético. In: SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Vetor, 2019. p. 153-174.
- BATES, D. *et al.* Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, [s. l.], v. 67, n. 1, p. 1-48, 2015.
- BEESON, P. M.; RISING, K.; KIM, E. S.; RAPCSAK, S. Z. A novel method for examining response to spelling treatment. *Aphasiology*, [s. l.], v. 22, n. 7-8, p. 707-717, 2008.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, London, v. 301, n. 5899, p. 419-421, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Divulgado os resultados do PISA 2022*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep*. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- CARLISLE, J. F. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L. B. (ed.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 189-209.
- CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 12, p. 169-190, 2000.
- COLENBRANDER, D. *et al.* The effects of morphological instruction on literacy outcomes for children in English-speaking countries: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, [s. l.], 2024.
- COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, [s. l.], v. 108, n. 1, p. 204-256, 2001.
- CONTI, C. F. *A relevância da consciência metalinguística na ortografia de palavras morfológicamente complexas na língua portuguesa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- CORREA, A. A. *Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- DEACON, S. H.; KIRBY, J. R. Morphological awareness: just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 223-238, 2004.
- GODOY, D. M. A. Aprender a escrever: contribuição das habilidades de consciência fonêmica, nomeação seriada rápida e memória de trabalho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [s. l.], v. 11, n. 4 p. 2558-2575, 2016.
- GOMBERT, J. É. *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GRAINGER, J.; ZIEGLER, J. C. A dual-route approach to orthographic processing. *Frontiers in Psychology*, [s. l.], v. 2, art. 54, 2011.
- GUIMARÃES, S. B. *É princesa ou princeza? Qual o papel da consciência morfológica na leitura e escrita de crianças falantes do português*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- GUIMARÃES, S. B.; MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica e ortografia. Uma relação para além da consciência fonológica? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 608-623, maio/ago. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar 2010*. Brasília: MEC, 2011.
- MARQUEZ, N. A. G. *A influência das habilidades de consciência fonológica e consciência morfológica na aprendizagem da escrita de palavras*. 2024. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.
- MENDES, B. B.; KIRBY, J. R. The effects of a morphological awareness intervention on children with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 239-252, 2024.
- MOTA, M. M. P. E. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./mar. 2009.

MOTA, M. M. P. E.; BESSE, A.-S.; DIAS, J.; PAIVA, N.; LISBOA, S. M.; SILVA, D. A. O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. *Psicologia Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 144-150, 2011.

NAGY, W.; ANDERSON, R. How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 304-330, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747823>. Acesso em: 17 abr. 2025.

NUNES, T.; BINDMAN, M.; BRYANT, P. Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 637-649, July 1997.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris, 2022.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2023.

SANTOS, M. T. M. *Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita*. 2007. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SEYMOUR, P.; ARO, M.; ERSKINE, J. Foundation Literacy in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, [s. l.], v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003.

SHARE, D. L. Blueprint for a universal theory of learning to read: the case for orthographic depth. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 60, e603, 2025.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

Nakita Ani Guckert Marquez

Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Mestre em educação. Membro do Grupo de Pesquisa PROLINGUAGEM/FAED/PPGE. Pedagoga e Psicopedagoga. Professora do Instituto Federal Catarinense.

Dalva Maria Alves Godoy

Graduada em Fonoaudiologia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), tem mestrado e doutorado em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina). É professora/pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Endereço para correspondência

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ

Instituto Federal Catarinense

R. Abraham Lincoln, 210, Jardim América, 89160-202
Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil

DALVA MARIA ALVES GODOY

Universidade do Estado de Santa Catarina

Av. Madre Benvenuta, 1907, Itacorubi, 88035-901
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.