ISSN: 2358-8829

CONSTRUÇÃO E GENERALIZAÇÃO DE RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE AUTISTA NÃO FALANTE: UM ESTUDO DE CASO

Ana Paula Echternacht Fernandes[1]

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo de apropriação de conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, no qual se articulam convenções gráficas, relações entre letras e unidades sonoras, reconhecimento de palavras e participação em práticas sociais de linguagem. O percurso de cada estudante é influenciado por experiências escolares, oportunidades de ensino e condições concretas de participação. Em uma perspectiva inclusiva, conhecer aquilo que o educando efetivamente demonstra é tão necessário quanto identificar as aprendizagens ainda em construção.

Essa questão assume contornos particulares quando a produção oral não pode ser utilizada como resposta em tarefas de alfabetização. Solicitações como pronunciar o som de uma letra, ler uma sílaba em voz alta ou repetir uma palavra podem ser inadequadas para aferir os conhecimentos de estudantes que não utilizam fala oral funcional. A impossibilidade de responder por essas vias não equivale, por si, à ausência de conhecimentos linguísticos. Apontamentos, escolhas entre alternativas, manipulação de letras e escrita são modalidades de resposta que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

O presente trabalho emerge do acompanhamento de um estudante autista não falante, de 12 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. No início do período aqui analisado, ele encontrava-se em fase inicial de alfabetização e conseguia copiar o próprio primeiro nome em letra bastão, apresentando dificuldades motoras

[1] Mestre em Administração e Direção de Equipes pela ENEB; Pós graduanda em Gestão e Direção de Equipes pela ENEB; Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes – UCAM; Pós-graduada em Língua Portuguesa, em Supervisão e Orientação Escolar e em Gestão Escolar pela Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID; Pós graduada em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV; Graduada em Letras/Português e em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá – UNESA e em Letras/Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e pela Fiocruz. Contato: anapaula.echternacht@gmail.com.

que também se refletiam em seus registros gráficos. Não estão disponíveis informações suficientes sobre sua escolarização anterior para explicar por que ainda não havia consolidado a alfabetização ao chegar a essa etapa da escolaridade.

Entre fevereiro e agosto de 2026, a professora regente desenvolveu atividades centradas inicialmente nas vogais e, em seguida, em consoantes e sílabas, combinando estímulos sonoros, observação dos movimentos articulatórios, imagens e registro escrito. O acompanhamento mostrou respostas progressivamente mais seguras para determinadas correspondências, mas também dificuldades persistentes, sobretudo em F e V, dependência de apresentação oral para a escrita de palavras e sinais crescentes de cansaço na segunda parte do período. A professora deixou a turma em 9 de setembro de 2026, por afastamento decorrente de fratura no pé; por isso, o recorte analítico encerra-se em agosto, sem pretensão de descrever o restante do ano letivo.

A questão orientadora é: como um estudante autista não falante manifesta a construção de relações entre letras, sons e sílabas em atividades de alfabetização, e até que ponto os conhecimentos demonstrados em diferentes palavras constituem indícios de transferência, sem caracterizar leitura ou generalização autônomas? Busca-se compreender tanto os avanços quanto os limites de interpretação dos registros, evitando transformar acertos obtidos com apoio em demonstrações de independência não observada.

O objetivo geral é analisar, descritivamente, a construção de relações grafofonêmicas e silábicas ao longo do acompanhamento pedagógico, considerando respostas não orais, recursos de mediação e condições de participação. Especificamente, pretende-se caracterizar o repertório inicial informado, descrever as atividades e as formas de resposta, examinar variações de desempenho conforme as correspondências trabalhadas, diferenciar escrita mediada de leitura autônoma e refletir sobre o papel do cansaço e da necessidade de ajustes na organização do ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização, representação escrita e relações grafofonêmicas

Soares e Batista (2005, p. 24) definem a alfabetização como o ensino e a aprendizagem de uma “tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Essa compreensão é relevante porque o domínio do sistema não se reduz ao desenho das letras: envolve compreender o que elas representam, mobilizar relações com unidades da língua e operar progressivamente com combinações e palavras. Ao mesmo tempo, as exigências motoras

ISSN: 2358-8829

do registro gráfico não podem ser confundidas automaticamente com o domínio linguístico que uma tarefa pretende avaliar.

Miranda e Matzenauer (2010, p. 359) situam “fonemas e sílabas” entre as unidades fundamentais para a explicação de particularidades da escrita alfabética. No português brasileiro, as estruturas silábicas apresentam graus distintos de complexidade, e a combinação consoante-vogal (CV) oferece uma unidade produtiva para observar a composição de palavras simples. A ênfase em palavras dissílabas e sílabas CV, no caso analisado, constitui uma característica do planejamento realizado, sem que isso signifique, isoladamente, comprovação de superioridade de um método.

Monteiro e Soares (2014) discutem o reconhecimento de palavras na leitura inicial e as relações entre estratégias de identificação, correspondências letra-som e estruturas silábicas. Essa abordagem ajuda a distinguir tarefas em que a criança seleciona uma letra ou completa uma palavra com pistas da capacidade de reconhecer, por si, uma palavra escrita. A diferença é central neste estudo, pois o estudante apresentava desempenho significativo na composição mediada, mas ainda dependia da pronúncia da professora para atribuir uma forma oral à sequência escrita.

Melo e Silva (2022) examinam as implicações recíprocas entre conhecimento da escrita e consciência fonológica. Em sua discussão final, afirmam que “o aprendizado da escrita alfabética impacta a consciência fonológica dos falantes” (MELO; SILVA, 2022, p. 250). A pesquisa dos autores envolve falantes e tarefas específicas de manipulação sonora; portanto, não pode ser transferida automaticamente para este caso. Seu valor aqui é teórico: permite problematizar a ideia de que a produção oral correta seja pré-requisito obrigatório para qualquer manifestação de conhecimento sobre a escrita.

Nas atividades descritas pela professora, os estímulos auditivos coexistiam com a visualização dos movimentos da boca e com um alfabeto ilustrado. Assim, um apontamento correto diante de uma letra não identifica de forma isolada qual informação foi decisiva: poderia envolver familiaridade lexical, memória da imagem, pistas articulatórias, repetição do estímulo ou combinação desses elementos. Trata-se de respostas pedagogicamente relevantes, mas sua interpretação exige cautela quanto aos processos cognitivos inferidos.

2.2 Experiência, regularidades e limites da generalização

A perspectiva dos Modelos Baseados no Uso atribui importância à experiência e à identificação progressiva de padrões no conhecimento linguístico. Cristófaro Silva (2011, p. 154) sustenta que “a experiência e o uso contribuem com a organização e gerenciamento do

conhecimento linguístico". Nessa perspectiva, representações são consideradas dinâmicas, sujeitas a reorganização em função das experiências com a língua. Melo e Freitas Junior (2020) também apresentam a frequência, a categorização e a abstração de regularidades como componentes relevantes dos modelos baseados no uso.

O trabalho com diferentes vocábulos que compartilham uma sílaba, por exemplo, pode oferecer oportunidades para perceber recorrências entre grafemas e unidades sonoras. Entretanto, a utilização de várias palavras durante o ensino precisa ser distinguida de uma sondagem de generalização: na primeira situação, as palavras integram o próprio processo instrucional; na segunda, o objetivo seria examinar a aplicação da relação em um item não ensinado diretamente, sob condições descritas e comparáveis.

No presente relato, a docente variava as palavras das atividades e observava diferenças importantes entre sílabas familiares e outras mais difíceis. Essa característica é compatível com a discussão teórica sobre construção gradual de regularidades, mas a ausência de sondagens padronizadas e de registros de independência para cada item impede afirmar que houve generalização autônoma comprovada. O uso do termo "generalização", mantido no título aprovado, designa aqui uma questão de análise e um limite empírico do caso, e não um resultado previamente demonstrado.

2.3 Mediação pedagógica e inclusão

A educação inclusiva exige mais do que matrícula na escola comum: envolve criar condições concretas para participação e aprendizagem. Mantoan (2003) problematiza práticas escolares que tomam um padrão único de aluno como referência e defende uma escola capaz de reconhecer a diversidade de formas de aprender e participar. Nessa direção, a adaptação das respostas solicitadas ao estudante não significa renunciar ao ensino do sistema alfabético, mas permitir que conhecimentos emergentes possam tornar-se visíveis.

Freire (1996) concebe a prática educativa como uma atividade que demanda reflexão, respeito à experiência do educando e avaliação crítica permanente da ação docente. Essa orientação contribui para ler os momentos de resistência e cansaço como informações pedagógicas que convocam mudanças de planejamento, em vez de tratá-los apenas como obstáculos individuais a serem superados pela insistência.

Mascaro (2017), em estudo sobre planejamento educacional individualizado e atendimento pedagógico, destaca o acompanhamento de habilidades, a elaboração de metas e a revisão das estratégias a partir das respostas observadas. Embora seu estudo envolva outro público e outro contexto de atendimento, seus princípios metodológicos oferecem um eixo de

reflexão importante: registrar não só se determinada tarefa foi concluída, mas também em que condições, com quais apoios e com quais limitações. Essa distinção ganha força quando as dificuldades motoras podem afetar a forma final da escrita sem permitir uma conclusão direta sobre o conhecimento da letra.

3 METODOLOGIA

O trabalho configura-se como estudo de caso único, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, apresentado por meio de um relato analítico de experiência pedagógica. Seu objeto não é avaliar a eficácia de um método fônico para estudantes autistas em geral, mas reconstruir criticamente o percurso observado em um acompanhamento escolar particular. A análise é retrospectiva: as atividades ocorreram como parte da rotina pedagógica e não foram inicialmente organizadas como intervenção experimental, estudo longitudinal controlado ou aplicação de instrumentos padronizados de pesquisa.

O contexto foi uma turma de escola pública municipal da Região Serrana do estado do Rio de Janeiro. O estudante, aqui denominado P1, tinha 12 anos, cursava o 5º ano do Ensino Fundamental e não utilizava fala oral funcional para responder às tarefas. Segundo a professora, apresentava dificuldades motoras, inclusive no equilíbrio, e no traçado de letras. Não se dispõem de dados suficientes para reconstruir seu percurso anterior de alfabetização, tampouco se pretende inferir nível de compreensão a partir da condição de não falante.

O recorte temporal compreende fevereiro a agosto de 2026. A professora responsável pelo acompanhamento deixou a turma em 9 de setembro, por motivos de saúde, e não acompanhou os meses seguintes. As fontes narradas para esta sistematização são suas observações sobre as atividades desenvolvidas e a existência de produções escolares reunidas em um caderno de acompanhamento. O material original não é reproduzido neste artigo; os exemplos são descrições fornecidas pela docente, sem transcrição extensiva nem análise quantitativa de todos os itens do caderno.

No início do percurso, foram retomados o reconhecimento e a escrita das vogais. Seguiu-se o trabalho com consoantes, inicialmente segundo a ordem alfabética, mediante apresentação oral, observação dos movimentos articulatórios da professora, associação com imagens e consulta a uma folha de alfabeto ilustrado. As tarefas incluíram: (a) completar palavras com vogais; (b) ligar palavras às respectivas imagens; (c) completar palavras com consoantes; (d) completar palavras com sílabas; e (e) ditado de palavras, apresentado predominantemente sílaba por sílaba. A maior parte do repertório utilizado consistia em

dissílabos com sílabas CV; foram realizadas algumas tentativas com palavras trissílabas, descritas como mais cansativas.

No ditado, a docente pronunciava os segmentos, e P1 podia apontar no alfabeto ilustrado a letra que considerava correspondente, frequentemente solicitando aprovação antes de escrevê-la. Diante de dúvidas ou escolhas divergentes, a professora repetia a emissão oral e pedia que o estudante observasse seus movimentos articulatórios. As respostas eram expressas por apontamento, seleção, completamento e escrita, sem exigência de vocalização correta como única demonstração de conhecimento. Ocasionalmente, algumas letras passaram a ser registradas sem consulta à folha ou repetição do estímulo.

A análise foi organizada em quatro eixos: repertório inicial e avanços na escrita; recursos de mediação; variações entre correspondências e limites da transferência; e condições de participação, cansaço e replanejamento. Não foram produzidas estatísticas de acerto, escalas formais de ajuda nem sondagens de generalização em itens reservados. As conclusões são restritas ao acompanhamento descrito e não permitem relações causais entre um apoio específico e os avanços observados.

Para preservar a privacidade, não são informados o nome do participante, o nome da escola nem imagens de seu caderno. A autorização familiar foi informada pela docente, mas o enquadramento ético para divulgação dos registros deve ser confirmado antes da submissão definitiva, especialmente em razão da participação de um menor de idade e da possibilidade de identificação indireta em estudo de caso único.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Do reconhecimento das vogais à escrita mediada de palavras

No início do período, P1 copiava o primeiro nome em letra bastão. Ao longo do acompanhamento, passou a escrevê-lo sem depender de um modelo, apesar das dificuldades motoras que ainda se refletiam no traçado. A professora também observou melhora gradual na configuração gráfica das letras. A distinção entre copiar um modelo e recuperar a sequência de letras para escrever o nome é relevante, embora esse avanço específico não demonstre, por si, leitura de outras palavras.

O trabalho sistemático começou com as vogais, articulando reconhecimento e escrita. Inicialmente, a professora incentivava tentativas de produção oral dos sons. As vocalizações do estudante, porém, não correspondiam de maneira controlada às vogais solicitadas e eram emitidas com intensidade elevada, situação na qual a docente percebeu constrangimento ocasional do aluno. A prática passou a enfatizar outras formas de resposta. O progresso

ISSN: 2358-8829

percebido na identificação das vogais não se expressou necessariamente em capacidade de pronunciá-las, evidenciando a importância de distinguir o que pode ser observado na resposta oral e aquilo que se manifesta por seleção ou escrita.

A etapa seguinte envolveu consoantes, combinação com vogais e composição de sílabas. Entre as tarefas recorrentes estavam completar P_TO, GAT_ ou P_P_ com vogais; acrescentar consoantes em palavras parcialmente escritas; preencher lacunas com sílabas; associar palavras e imagens; e escrever palavras ditadas de modo segmentado. Essas formas de registro ofereciam diferentes oportunidades de mobilização dos conhecimentos: reconhecer uma alternativa, escolher um grafema, organizar uma sílaba ou registrar a sequência gráfica de uma palavra. Nenhuma delas, isoladamente, representa prova de leitura independente.

Os avanços foram observados na ampliação das letras reconhecidas e na composição de sílabas simples. Segundo a professora, por volta da metade do período, P1 identificava quase todas as consoantes trabalhadas e conseguia formar sílabas CV na escrita mediada de palavras. Em algumas situações, passou a selecionar ou escrever determinadas consoantes sem solicitar repetição e sem apontar previamente no material de apoio. Esse comportamento sugere maior familiaridade com relações ensinadas, mas não permite medir quanto da resposta se devia ao estímulo auditivo, à memória lexical, à pista visual ou à combinação desses fatores.

4.2 A articulação visível, o alfabeto ilustrado e os apoios à resposta

Um recurso constante era uma folha contendo letras acompanhadas de imagens cujos nomes começavam com os respectivos grafemas. Ao ouvir a professora, P1 buscava a letra na folha e a apontava; quando havia dúvidas, observava novamente os movimentos da boca de quem pronunciava o estímulo. A professora percebeu que, em muitas situações, essa pista articulatória visual facilitava a escolha em comparação com a apresentação apenas auditiva. Como não houve comparação controlada entre condições, essa percepção deve ser tratada como observação pedagógica, não como efeito experimentalmente demonstrado.

No ditado silabado, a escrita resultava de um processo compartilhado: a professora pronunciava a palavra em partes, o estudante consultava o alfabeto, escolhia consoantes e vogais, buscava confirmação e registrava. Para algumas letras familiares, tal percurso tornou-se mais curto. Esse dado é importante porque mostra variações no nível de mediação necessário, mas também delimita a autonomia: P1 não reconhecia a palavra escrita como um todo sem que a professora a pronunciasse. Dessa forma, o progresso na escrita por ditado não autoriza afirmar que havia consolidado a leitura autônoma.

ISSN: 2358-8829

A situação também reforça a necessidade de interpretar separadamente dificuldades motoras e conhecimentos linguísticos. Nas tarefas em que a seleção de uma letra podia ocorrer por apontamento, o estudante dispunha de alternativa ao desenho gráfico imediato; já no registro escrito, o tamanho, a regularidade e a forma das letras podiam ser afetados por sua condição motora e pelo cansaço observado. Assim, a qualidade visual do traçado não foi assumida como equivalente ao conhecimento ou desconhecimento da relação grafofonêmica.

4.3 Correspondências familiares, dificuldades persistentes e generalização

A docente relatou grande familiaridade com BA, BE, BI, BO e BU, além de facilidade nas combinações CA, CO e CU. BOLA foi citada como palavra de realização mais fácil, ao lado de atividades com BOCA. Também foram descritas respostas favoráveis para R e S em posição inicial, em vocábulos como RATO, SAPO e SUCO. O ensino dessas duas letras não abrangeu outros valores sonoros ou posições dentro das palavras; portanto, os resultados se limitam às correspondências efetivamente ensinadas e observadas.

De modo contrastante, persistiram dificuldades para localizar e distinguir as letras F e V, em atividades como FOCA e VIDA. No português brasileiro, /f/ e /v/ compartilham o ponto e o modo de articulação labiodental e se distinguem quanto ao vozeamento. Essa proximidade articulatória é uma possibilidade interpretativa para discutir o contraste entre ambas as letras, especialmente diante de pistas visuais, mas o relato não permite estabelecer a razão específica da dificuldade observada nem afirmar um déficit de percepção auditiva.

O desempenho em palavras diferentes dependia da sílaba, da familiaridade com o item e do apoio recebido. A utilização de listas variadas com BA, BE, BI, BO e BU mostra que as correspondências não foram praticadas apenas em uma única palavra. Contudo, como essas próprias palavras integravam o ensino, sua realização com ditado e pistas não constitui prova de transferência independente para vocábulos inéditos. Não foram relatadas sondagens sem ensino prévio e sem ajuda que possibilitassem demonstrar generalização autônoma.

Os achados, portanto, permitem falar em construção de conhecimentos e em indícios restritos de uso de correspondências familiares em diferentes contextos de atividade, sem confundir essa observação com domínio pleno do princípio alfabético. A perspectiva baseada no uso ajuda a compreender por que diferenças de frequência e familiaridade podem ser analiticamente relevantes; porém, não se deve supor que todos os itens foram repetidos em igual número de oportunidades, uma vez que tal controle não ocorreu.

ISSN: 2358-8829

4.4 Cansaço, permanência das aprendizagens e limites do planejamento

Na segunda parte do acompanhamento, surgiram sinais mais frequentes de cansaço e resistência às propostas. A professora observou que o estudante desejava concluir rapidamente as atividades, dedicava menos atenção aos itens e, em diferentes ocasiões, demonstrava vontade de interromper. Mesmo em alguns dias iniciados com maior disposição, após aproximadamente uma hora de trabalho sua expressão facial se modificava, surgiam vocalizações de insatisfação e o traçado gráfico tendia a se tornar maior e menos definido. Em outros dias, o desconforto aparecia já no início da aula.

Não houve, segundo a docente, perda das correspondências anteriormente dominadas: P1 continuava conseguindo escrever as sílabas familiares. O que deixou de avançar com a mesma facilidade foi a aprendizagem de novos itens, permanecendo as dificuldades em F e V. Tentativas de ampliar o repertório para palavras trissílabas foram consideradas especialmente cansativas, e a professora não conseguiu prosseguir com novas correspondências na etapa final do período.

As manifestações de desconforto indicam um limite importante da organização das atividades. Em alguns momentos, a docente recorria a encorajamentos insistentes para concluir tarefas já iniciadas; revisitar essa prática permite reconhecer que sinais de recusa, exaustão ou sobrecarga precisam orientar pausas e encerramentos, e não apenas a busca de maior produtividade. A reflexão não implica atribuir intenção ou diagnóstico adicional ao estudante, tampouco demonstrar que o cansaço causou a dificuldade de consolidar F e V: os dados são observacionais e os fatores envolvidos não foram investigados de modo controlado.

A análise retrospectiva sugere a importância de propostas mais breves, alternância entre modalidades de resposta, revisão das metas e acompanhamento das manifestações de interesse e de recusa. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode continuar sendo valorizada sem impor ao estudante a obrigação de produzir respostas em condições nas quais já manifesta desconforto. Tal reflexão aproxima o relato da discussão sobre individualização e replanejamento das práticas presente em Mascaro (2017) e da exigência freireana de reflexão crítica sobre o fazer docente (FREIRE, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento realizado entre fevereiro e agosto de 2026 permitiu observar avanços relevantes no processo inicial de alfabetização de um estudante autista não falante, de 12 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Entre as aprendizagens descritas destacam-se a escrita do primeiro nome sem modelo, o reconhecimento das vogais e de diversas

consoantes, a composição de sílabas CV e o registro mediado de palavras predominantemente dissílabas. Esses avanços foram considerados significativos pela professora em relação ao repertório inicialmente observado, sem que isso implique afirmar alfabetização concluída.

Os dados indicam que o estudante pôde manifestar conhecimentos por apontamento, consulta ao alfabeto ilustrado, seleção e escrita, sem depender da produção oral convencional. Ao mesmo tempo, a apresentação silabada da palavra, a repetição dos estímulos, a observação dos movimentos articulatórios e a confirmação da professora continuaram tendo papel importante. A leitura autônoma de palavras não foi observada durante o período acompanhado.

A maior familiaridade com determinadas correspondências, como as sílabas da família do B, contrastou com dificuldades persistentes em F e V. A variação entre itens e apoios demonstra a necessidade de evitar conclusões uniformes sobre o repertório do estudante. Embora tenha havido prática com diferentes palavras, a ausência de sondagens independentes não permite comprovar generalização autônoma das correspondências trabalhadas. O artigo, assim, responde ao problema do título reconhecendo os limites empíricos da generalização, em vez de tratá-la como resultado estabelecido.

O relato também evidencia que progresso e necessidade de cuidado podem coexistir. A manutenção das correspondências familiares ocorreu paralelamente ao aumento do cansaço, à resistência às atividades e à impossibilidade de avançar em novas relações. Essa experiência reforça a importância de considerar sinais de exaustão e recusa como informações legítimas para a revisão do planejamento, de modo a preservar as condições de participação do educando.

As conclusões restringem-se a um caso e a uma reconstrução qualitativa retrospectiva, sem medidas padronizadas, sem controle das pistas e sem acesso a dados suficientes sobre a escolarização anterior. Ainda assim, a experiência contribui para a reflexão sobre práticas inclusivas de alfabetização: reconhecer respostas não orais como evidências possíveis de aprendizagem e diferenciar desempenho mediado de autonomia são cuidados fundamentais para avaliar o percurso de estudantes que não utilizam fala oral funcional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de*

caso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MELO, Marcelo Alexandre Lopes de; FREITAS JUNIOR, Roberto de. Aquisição de linguagem e modelos baseados no uso. In: FREITAS JUNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva (org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 23-35.

MELO, Marcelo Alexandre Silva Lopes de; SILVA, Anderson Xavier da. Fala>Ala: implicações mútuas entre fala e escrita na consolidação da consciência fonológica. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 222-251, jul./dez. 2022. DOI: 10.18364/rc.2022n63.534.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 35, p. 359-405, jan./abr. 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014005000006.

SILVA, Thaís Cristófaro. Representações mentais na aquisição da linguagem oral e escrita. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 153-178, 2. parte, 2011.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.