

Consciência Fonológica e seus Efeitos na Fluência Leitora em L2

Phonological Awareness and its Effects on L2 Reading Fluency

DOI: 10.22481/lnostr.v14i1.18245

Caian Dorneles da Silva de Oliveira¹

Colégio Israelita Brasileiro

E-mail: caiandorneles.s@gmail.com

Ubiratã Kickhöfel Alves²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: ukalves@gmail.com

Resumo

O presente estudo investigou os efeitos da Consciência Fonológica (CF) na habilidade leitora em língua inglesa em alunos de uma escola privada bilíngue localizada na cidade de Porto Alegre/RS. Para tal, alunos do Ensino Fundamental tiveram seus dados coletados em dois momentos distintos: no primeiro ano, em 2023, e no segundo ano, em 2024. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil (Azevedo *et al.*, 2024), especificamente as tarefas de língua inglesa e no nível fonêmico, e a Tarefa de Leitura em Língua Inglesa de Palavras e Pseudopalavras (Finger; Cury; Oliveira, 2023), composta por itens monossílabos e dissílabos. Os resultados indicam que a CF exerce forte influência na leitura ao final do primeiro ano, especialmente devido ao emprego de estratégias *bottom-up* de leitura; no entanto, tal efeito diminui no segundo ano devido à presença tanto de estratégias de leitura *bottom-up* quanto de *top-down*. Os achados reforçam a importância da CF no início do processo de biliteracia, sobretudo na conscientização acerca das relações grafema-fonema. Este trabalho contribui para a compreensão do desenvolvimento da leitura, corroborando estudos anteriores a respeito de práticas pedagógicas em contextos de Escolarização Bilíngue no Brasil.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Alfabetização Bilíngue; Habilidade Leitora.

¹ Professor de Língua Inglesa no Colégio Israelita Brasileiro, onde atua no Currículo Bilíngue da instituição com a etapa de alfabetização bilíngue. É Doutorando em Letras – Linha de Pesquisa Psicolinguística, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também é Mestre em Letras – Linha de Pesquisa Psicolinguística, pela mesma instituição.

² Professor Associado do Departamento de Línguas Modernas, com vínculo permanente ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É bolsista de produtividade do CNPq e membro da Rede Nacional de Ciência para Educação. É autor do livro *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue* (Vozes, 2023), em coautoria com Ingrid Finger, e organizador do livro *Literacia e Biliteracia: da teoria à prática* (Pontes Editores, 2025), em parceria com Ingrid Finger e Luciana de Souza Brentano.

Abstract

The present study investigated the effects of Phonological Awareness (PA) on English reading skills in students from a bilingual private school located in Porto Alegre, Brazil. Data were collected in two stages: during the first year of primary school, in 2023, and during the second year, in 2024. Two data collection instruments were used: the Battery for Assessing Metaphonological Skills in Bilinguals (BAMBI) for children in the literacy stage in Brazil (Azevedo *et al.*, 2024), specifically its English-language tasks at the phonemic level, and the English Word and Pseudoword Reading Task (Finger; Cury; Oliveira, 2023), which includes monosyllabic and disyllabic items. The results indicate that PA strongly influences reading performance at the end of the first grade, particularly due to the use of bottom-up reading strategies. However, this effect decreases in the second grade, as both bottom-up and top-down strategies are used. These findings highlight the importance of PA at the onset of biliteracy, especially in fostering awareness of grapheme–phoneme correspondences. This study contributes to a broader understanding of reading development and supports previous research on pedagogical practices in bilingual education contexts in Brazil.

Keywords: Phonological Awareness; Biliteracy; Reading Skills.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem sido marcado pelo crescimento exponencial na oferta de currículos e programas bilíngues nos últimos anos (Brentano, 2023; Brentano; Finger, 2025). No entanto, ressaltamos que embora esse crescimento seja visível no Brasil, ainda são insuficientes os estudos que instruem, de maneira objetiva, gestores e professores acerca dos procedimentos e metodologias para a alfabetização em contextos onde duas línguas coexistem na prática pedagógica. Nesse sentido, é fundamental compreender com mais clareza a dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades de leitura em contextos de biliteracia (Alves; Finger, 2023). O estudo relatado aqui, desenvolvido a partir dos pressupostos da Psicolinguística do Bilinguismo (Finger, 2015), visa contribuir diretamente para essa área de conhecimento.

Neste artigo, o Bilinguismo é compreendido como um fenômeno dinâmico e multifacetado, uma vez que os bilíngues utilizam suas línguas em diferentes contextos e para diversos propósitos (Grosjean, 1989). Segundo o referido autor, o fenômeno pode ser compreendido ao longo de um *continuum*, denominado “contínuo do bilinguismo”, que abrange o espectro de experiências vivenciadas pelo indivíduo. Mais recentemente, autores como DeLuca *et al.* (2019) concebem o bilinguismo como um estado multidimensional de

experiências, capaz de gerar diferentes formas de adaptação entre indivíduos com distintos repertórios linguísticos.

O presente estudo investigou os efeitos da Consciência Fonológica (CF) na habilidade leitora em língua inglesa em um grupo de alunos de uma escola privada localizada na cidade de Porto Alegre/RS, em fase de alfabetização bilíngue. Os dados foram coletados em dois momentos distintos no intervalo de sete meses, enquanto as crianças cursavam o primeiro ano (primeira coleta - novembro/2023) e o segundo ano (segunda coleta - junho/2024) do Ensino Fundamental (EF). Nesta pesquisa, os participantes são crianças inseridas em um contexto de Escolarização Bilíngue (Brentano, 2023; Brentano; Finger, 2025), sendo, portanto, expostas de forma sistemática à instrução ministrada em ambas as línguas.

No decorrer do processo de alfabetização, desenvolvem-se as habilidades de CF no nível fonêmico, evidenciando o papel da CF nesse processo. Diversos estudos têm evidenciado que a CF atua como um forte preditor para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita (Teixeira; Azevedo, 2021; Ehri, 2005; Scarborough, 2001), tanto em crianças monolíngues quanto em bilíngues (Kovelman *et al.*, 2015). Por conta disso, a relação entre os níveis de CF e a leitura bem-sucedida merece ser mais bem investigada, a fim de que seja possível elaborar práticas pedagógicas apropriadas e eficazes. No presente artigo, os efeitos da CF em inglês como Língua Adicional (LA), enquanto preditora da habilidade leitora nessa língua, foram verificados a partir da análise do desempenho das crianças em uma tarefa de leitura em voz alta de palavras e pseudopalavras em inglês por um grupo de crianças em processo de alfabetização bilíngue.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: posteriormente a esta breve introdução, serão abordados, na próxima seção, os fundamentos teóricos relacionados às habilidades de Consciência Fonológica, os quais discutirão este conjunto de habilidades e o seu papel durante o processo de alfabetização formal. Na sequência, será apresentada a metodologia empregada na pesquisa, onde contextualizamos os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta, assim como a organização e os procedimentos de análise e discussão dos dados. Por fim, serão discutidos os resultados empíricos obtidos, seguidos pelas considerações finais.

2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A Consciência Fonológica (CF) pode ser definida como a capacidade desenvolvida pelo indivíduo de pensar conscientemente acerca da estrutura linguística, possibilitando-lhe refletir sobre e manipular os sons existentes na língua falada, atentando para o fato de que a língua oral pode ser segmentada em unidades menores (Freitas, 2004; Alves, 2012). Devido ao caráter favorável que a CF apresenta para uma leitura bem-sucedida (Teixeira; Azevedo, 2021; Ehri, 2015; Scarborough, 2001), o desenvolvimento das habilidades metafonológicas merece atenção no período que antecede a alfabetização formal.

Quanto aos pilares da CF, manipulação e reflexão são palavras-chave quando se discute o construto. Desta forma, o eixo de reflexão que abarca as habilidades de CF, denominadas “habilidades metafonológicas”, diz respeito à “análise e julgamento acerca da maneira como os sons atuam na língua” (Alves, 2012, p. 30), envolvendo habilidades de constatação e comparação (Moojen *et al.*, 2003). Alves e Finger (2023) e Brisolara (2025) chamam a atenção para o contexto de ensino bilíngue, visto que identificar as diferenças entre os sons da L1 e da nova língua pode resultar em um novo nível de consciência, desta vez acerca do nosso sistema linguístico. Essa consciência sobre os sistemas de sons da LA garante produções mais próximas ao padrão da nova língua. Além disso, conforme Alves (2012, p. 170) aponta, “a consciência dos sons da L1 garante uma vantagem na aquisição fonológica da L2”, pois as habilidades de manipulação dos sons são acessadas pelo indivíduo, independentemente das línguas em questão. Essa vantagem, entretanto, depende também de fatores como a proficiência do aprendiz, as características fonológicas das línguas envolvidas e, principalmente, da exposição explícita e sistemática à LA nas aulas de língua inglesa.

Recentemente, Alves (2024) revisita o construto de CF, expandindo-o à “consciência fonológica em línguas adicionais”. Segundo o autor, tal construto envolve dois conceitos distintos que estão fortemente associados. O primeiro deles diz respeito às habilidades metafonológicas em LA (comuns, em muitos aspectos, àquelas da L1), enquanto o segundo conceito remete justamente ao conhecimento acerca das especificidades do sistema fonológico da nova língua e sua comparação quanto às diferenças formais entre os sistemas da língua materna e da LA. Por exemplo, um aprendiz brasileiro de inglês demonstra esse conhecimento ao reconhecer que a palavra *horse* é monossilábica e não deve ser produzida como [hɔrsi], evitando a aplicação dos padrões silábicos do português ao sistema fonológico do inglês (Alves,

2024). Esse último conceito, referente ao âmbito da reflexão, mostra-se fundamental para que os aprendizes cumpram com acuidade as tarefas de CF que lhe são solicitadas.

No que diz respeito ao eixo envolvido nas habilidades metafonológicas, o construto referente à manipulação “refere-se à capacidade de a criança realizar operações com os elementos da língua” (Alves; Finger, 2023, p. 59), sendo caracterizado por “brincadeiras” que envolvem alguma forma de ação sobre o código através de diferentes operações, tais como adição, exclusão, síntese, segmentação e transposição de sons (Alves, 2012; Alves; Finger, 2023). Desta forma, as habilidades de CF podem ser compreendidas através de *continuum* que, conforme ilustrado na **Figura 1**, parte das unidades fonológicas maiores até a menor unidade distintiva da língua (Alves, 2012; Alves; Finger, 2023).

Figura 1: Níveis das Habilidades Metafonológicas



Fonte: Alves, Finger e Brentano (2025, p. 24).

O primeiro nível diz respeito à *sensibilidade às rimas das palavras*, manifestada pela criança por volta dos três anos de idade, e que serve como precursor para o desenvolvimento dos níveis seguintes. Quanto ao nível de *consciência da sílaba*, visto que a sílaba corresponde “à unidade natural de segmentação da fala” (Alves; Finger, 2023, p. 60-61), esse apresenta um caráter mais palpável para a criança, pois facilita a manipulação e a reflexão necessárias no seu desenvolvimento. Já o nível *intrassilábico* compreende as unidades menores do que uma sílaba, mas ainda maiores do que um segmento (fonema). Como o próprio nome manifesta, esse nível de habilidade lida com elementos que fazem parte de uma sílaba, nomeados de ‘aliteração’ e ‘rima’. No nível das aliterações, espera-se que a criança reflita a respeito e manipule palavras

que possuem o mesmo ataque silábico³. As palavras ‘prato’ e ‘presa’, por exemplo, são exemplos de aliterações por compartilharem o mesmo ataque silábico ‘pr’. No caso da Língua Inglesa (LI), exemplos de aliterações podem ser encontrados nas palavras ‘train’ e ‘truck’.

A consciência da rima, por sua vez, pode ser ramificada em dois tipos: a rima da sílaba (ou da última sílaba) e a sensibilidade às rimas das palavras. Alves e Finger (2023) salientam que a rima é sempre formada pelo núcleo silábico da sílaba tônica e por qualquer elemento que siga tal núcleo. No que diz respeito à sensibilidade às rimas da palavra, que tende a emergir antes mesmo da consciência silábica, Lamprecht *et al.* (2004, p. 218) afirmam que esse tipo de rima constitui um “emparelhamento de palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou ditongoônico até o último fonema”, caracterizado por uma extrapolação da rima. As palavras ‘aquarela’, ‘panela’ e ‘aquela’, como podemos observar, apresentam a rima da palavra justamente devido ao fato de o comportamento da rima não se limitar a apenas uma única sílaba, assim como nas palavras ‘jeito’ e ‘efeito’. Tal característica não restritiva beneficia as crianças, visto que elas identificam esse tipo de rima por volta dos três anos de idade (Alves; Finger, 2023, p. 66). Quanto à rima da sílaba final, as palavras ‘chulé’, ‘boné’ e ‘café’, por exemplo, rimam pelo fato de terminarem com o mesmo núcleo silábico. Já os itens lexicais ‘pavor’ e ‘isopor’, por apresentarem o mesmo núcleo de sílaba final seguido da mesma consoante, também apresentam uma rima nas sílabas finais.

Após a consolidação inicial dos níveis mais simples de CF, as crianças se encontram aptas a progredir para um estágio mais complexo, no qual passam a refletir sobre os fonemas. Nesse sentido, a *consciência fonêmica* (ou consciência fonológica no nível do fonema) é tradicionalmente caracterizada como a “capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (Alves, 2012, p. 39). A estreita relação entre o conhecimento da relação alfabética e da consciência das unidades segmentais da fala fica clara, por exemplo, no fato de pessoas não alfabetizadas não serem capazes de desenvolver o nível de consciência fonêmica. Em um estudo realizado por Morais *et al.* (1979), a consciência da fala como uma sequência de sons é resultado da escolarização formal, o que se confirma pela dificuldade apresentada por adultos analfabetos em tarefas que exigem a adição ou a exclusão de fonemas. Assim, o indivíduo que ainda não aprendeu o sistema

³ O ataque silábico corresponde à parte da sílaba que antecede o núcleo (em português, essa parte antecedente ao núcleo corresponde aos elementos que antecedem à vogal). O núcleo, no caso do português brasileiro, é sempre constituído por uma vogal.

alfabético pode, por exemplo, obter êxito em uma atividade de discriminação de rimas, mas falhar em uma tarefa de exclusão de fonemas (Paetzhold, 2024), independentemente da faixa etária.

Conforme a habilidade de consciência fonêmica é desenvolvida, a criança torna-se capaz de converter grafemas em fonemas, processo conhecido como decodificação leitora. A partir disso, há dois processos envolvidos na leitura: o primeiro deles diz respeito aos processos *bottom-up*, ou seja, ‘de baixo para cima’, cuja caracterização é realizada majoritariamente através da decodificação das palavras de forma ascendente, ou seja, em uma escala do menor (letras) para o maior (sílabas e palavras). Conforme a criança vai sendo exposta às palavras, essas acabam sendo memorizadas no léxico mental. Concomitantemente, a partir da apropriação da criança aos princípios alfabéticos e representacionais da(s) língua(s) em questão, o processamento *top-down* (do maior para o menor) acaba ganhando espaço como uma estratégia de leitura, que se configura pelo estabelecimento da representação visual da grafia de sílabas e palavras grafadas, abrindo-se mão da decodificação individual de cada letra ou grafema. Consoante à discussão feita acima, Martin *et al.* (2020) explicam que

sem representações lexicais tão robustas, recursos cognitivos adicionais precisam ser alocados para a decodificação e o reconhecimento e recuperação de palavras de forma ascendente, limitando assim os recursos cognitivos que podem ser dedicados a habilidades de leitura de nível superior, como a integração do texto e a inferência (Martin *et al.*, 2020, p. 2, tradução nossa⁴).

Na dupla rota de leitura (caracterizada tanto pelo processamento *top-down* quanto pelo *bottom-up*), essa dinâmica não necessariamente ocorre da mesma forma, uma vez que não existe uma intercalação linear entre estratégias e há a possibilidade de que uma das estratégias fique ativa muito mais tempo do que a outra. Esses dois processos, embora estejam sempre disponíveis ao aprendiz, representam uma dinâmica onde o emprego das estratégias vai depender de diferentes fatores, tais como a proficiência leitora do indivíduo, a complexidade do texto e fatores contextuais (como o conhecimento prévio do leitor).

⁴ No original: “Without such robust lexical representations, additional cognitive resources must be allocated to decoding and bottom-up word recognition and retrieval, thus limiting the cognitive resources that can be dedicated to higher-level reading skills such as text integration and inferencing.” (Martin *et al.*, 2020, p. 2).

3 METODOLOGIA

3.1 PARTICIPANTES

A pesquisa possuía inicialmente uma amostra de 17 participantes (12 do gênero masculino) matriculados no 1º ano do EF em uma escola privada de currículo bilíngue na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul⁵. No início do estudo, a média de idade dos participantes era de 7,25 anos (DP = 0,30). Todos os participantes são falantes de português como língua materna, utilizada tanto em suas casas quanto na comunidade. O inglês, enquanto LA, é introduzido por meio do currículo bilíngue oferecido pela instituição desde a Educação Infantil (EI). No entanto, situações adversas ocasionaram uma redução no número de participantes entre a primeira e a segunda coleta de dados, totalizando 13 participantes (8 do gênero masculino) considerados na análise final.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados. Para avaliar as habilidades de CF, foram aplicadas as tarefas em inglês da Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil proposta por Azevedo *et al.* (2024). A fluência leitora, por sua vez, foi avaliada através da Tarefa de Leitura em Língua Inglesa de Palavras e Pseudopalavras (Finger, Cury; Oliveira, 2023). Os instrumentos utilizados na pesquisa são descritos a seguir.

3.2.1 Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI)

Com o objetivo de avaliar as habilidades metafonológicas de crianças em fase de alfabetização no Brasil, a Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) (Azevedo *et al.*, 2024) foi desenvolvida exclusivamente para dar conta do contexto de escolarização bilíngue no país e suas particularidades. Quanto à sua estrutura, a BAMBI é composta por cinco tarefas que avaliam as habilidades metafonológicas no nível da sílaba e quatro tarefas que

⁵ O presente artigo faz parte de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS sob o protocolo 70223123.7.0000.5347, em 26 de julho de 2023.

avaliam tais habilidades no nível do fonema⁶. Além da distinção de avaliação entre os níveis de CF da sílaba e do fonema, diferentes operações são realizadas pelas crianças em cada um dos níveis, tais como habilidades de síntese, identificação ou exclusão. Devido ao escopo da pesquisa, apenas as tarefas em inglês foram aplicadas, especificamente as tarefas no nível do fonema. Todas as subtarefas seguiram o mesmo procedimento de aplicação: instrução, dois itens de treino e seis itens de teste⁷. A criança, inicialmente, recebe a instrução de forma oral e também gestual⁸, a fim de nos certificarmos de que houve compreensão acerca da proposta. Após a instrução, há dois itens de treino nos quais é possível dar *feedback* caso a criança erre a resposta e, por fim, há seis itens de teste.

Nas tarefas de síntese e exclusão de sílabas, o aplicador apresenta oralmente o item lexical a ser manipulado e pede que a criança realize a operação. Para a aplicação desse tipo de subtarefa, foram utilizados cartões coloridos, como apoio visual, que remetesse às sílabas com as quais a criança deveria operar. Em relação às tarefas de identificação, foram fornecidas figuras para as palavras-alvo de forma a ativar o conhecimento lexical da criança, instigando-a a dizer o que a imagem representa. Após isso, a criança recebia três opções de itens lexicais para que pudesse identificar qual possuía a mesma sílaba inicial, rima, fonema inicial ou fonema final que a palavra-alvo representada pela imagem. Os autores justificam o uso de imagens para que a memória de trabalho, responsável por manter e manipular informações temporárias, não fique sobrecarregada durante a aplicação da tarefa. O **Quadro 1** abaixo apresenta um exemplo de uma tarefa no nível do fonema, em inglês.

Quadro 1: Exemplo de tarefa da Bateria de Avaliação Metafonológica Bilingue (BAMBI)

NF1 – Initial phoneme identification

Objective: The child must identify which of the 3 words said starts with the same sound as the target word. The child receives visual support for the target word.

Instruction: Can you guess the picture?  BAT. Now I'm going to say 3 words and you're going to tell me which one starts with the same sound as BAT: HAT - **BOX** - DOG

⁶ No presente estudo, os dados coletados dizem respeito às tarefas no nível fonêmico.

⁷ Para maiores informações sobre o protocolo, veja-se Azevedo *et al.* (2024).

⁸ Na tarefa de exclusão do fonema final (NF4), o avaliador diz para a criança que é um robô faminto que come o último som da palavra, instigando a criança a manipular o estímulo a fim de responder qual palavra resta após o robô “comer” o último som. Gestos visuais e corporais implicaram o uso das mãos na barriga para simular uma situação de fome e a movimentação de uma das mãos em direção à boca, que remetesse ao ato de comer.

Training:



LEG: NICE - COOL - **LIKE**



THANKS: **THIRD** - TAKE - FOOD

Test: Now, it's your turn! I'm going to say 3 words and you're going to tell me which one starts with the same sound as : ____.



DESK: BOOK – **DOG** - TABLE



MOON: SKY – LOOK - **MEAT**



PEN: TEXT – BAG - **PARK**

Fonte: Azevedo *et al.* (2024).

3.2.2 Leitura de Palavras e Pseudopalavras em Inglês

Para avaliar a habilidade de fluência leitora em inglês, Finger, Cury e Oliveira (2023) elaboraram a Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras na modalidade *computer-based*, ou seja, uma tarefa computadorizada desenvolvida na plataforma PCIBEX (Zehr; Schwarz, 2018). A tarefa possibilita a avaliação de estratégias *bottom-up* e *top-down* empregadas durante o processamento da leitura em inglês em crianças em fase de alfabetização. Mais especificamente, a leitura de palavras reais em inglês envolve ambos os tipos de processos citados anteriormente: o *bottom-up*, que ocorre a partir da decodificação, e o *top-down*, instanciado pela familiaridade da criança com as palavras da língua. A leitura de pseudopalavras, por sua vez, envolve o processamento *bottom-up*, caracterizado exclusivamente pelo uso de estratégias de decodificação.

O teste é composto por 89 palavras e 89 pseudopalavras em inglês, e visa verificar a ação das rotas lexical e fonológica da leitura, incluindo estímulos com controle de regularidade

e frequência na LI através do *corpus* SUBTLEX-UK⁹ (van Heuven *et al.*, 2014). Todas as instruções foram apresentadas em inglês pelo personagem Jerome, que interagia com os participantes ao longo da tarefa por meio de uma gravação de áudio de estímulo natural, reproduzida durante a atividade sem o apoio de qualquer forma do código escrito (legendas, tapescripts, textos, etc.). Após as instruções, os alunos dispunham de três minutos para ler os 89 estímulos. A **Figura 2** abaixo ilustra o primeiro bloco de palavras do teste. O símbolo vermelho indica que a leitura está sendo gravada em áudio.

Figura 2: Primeiro bloco de palavras do teste de leitura em inglês



Fonte: Finger, Cury e Oliveira (2023).

Ao término desse período, o personagem Jerome surgia na tela e informava que o tempo havia se esgotado. Cabe mencionar que não era esperado que todas as palavras fossem necessariamente lidas, uma vez que o número de palavras ou pseudopalavras lidas, bem como o número de acertos e erros, são fatores considerados para a análise da variável dependente.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Os dados foram coletados em dois momentos distintos. A primeira coleta ocorreu entre novembro e dezembro de 2023, quando os alunos estavam finalizando o 1º ano do EF. Na segunda coleta, em junho de 2024, os alunos se encontravam regularmente matriculados no 2º

⁹ As frequências de palavras do SUBTLEX-UK são baseadas em um corpus de 201,3 milhões de palavras extraídas das legendas de 45.099 transmissões da BBC (*British Broadcasting Corporation*). Há medidas separadas para crianças em idade pré-escolar (canal *Cbeebies*) e para crianças do Ensino Fundamental (canal CBBC).

ano do EF. Em ambas as coletas houve a aplicação do protocolo BAMBI e da Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras em LI, nessa ordem. As sessões foram realizadas individualmente, nas dependências da escola e durante o horário regular de aulas, conduzidas pelo primeiro autor deste estudo. As sessões de coleta tiveram duração média de 30 minutos, dos quais cerca de 20 minutos foram destinados à aplicação da BAMBI e 10 minutos à Tarefa de Leitura, sem intervalos entre as duas aplicações.

Ressaltamos que todas as sessões da BAMBI foram gravadas em áudio para fins de conferência e a possibilidade de utilização futura para novas análises. Durante a aplicação do protocolo, além do registro das respostas dos alunos no site *Formulários Google*, utilizamos um telefone celular, iPhone 13, que continha um aplicativo padrão para celular para gravarmos a sessão, intitulado ‘Gravador’, disponível na plataforma iOS.

Quanto à aplicação da Tarefa de Leitura, os participantes eram convidados a ajudar o personagem Jerome a ler palavras e “palavras malucas” que estavam espalhadas pela escola. Para tal, o personagem, através de uma gravação de áudio, dava as instruções em inglês para que as crianças pudessem ler as palavras e, na sequência, as pseudopalavras. Ressaltamos, novamente, que a instrução do personagem era somente oral, sem apoio do código escrito. Para cada tipo de item lexical (palavras e pseudopalavras), havia três itens lexicais de treino e 89 estímulos. Conforme já informado, o tempo total de leitura permitido em cada tipo de palavra era de 3 minutos e, além disso, todas as tarefas foram gravadas em áudio para organização posterior.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Primeiramente, nesta seção propomos descrever o sistema de pontuação que utilizamos para cada uma das tarefas. A iniciar pela BAMBI, mencionamos anteriormente que a bateria apresenta subtarefas em ambas as línguas, sendo cinco tarefas no nível da sílaba e quatro tarefas no nível do fonema. Para cada tarefa, há 6 estímulos-teste. Dessa forma, como optamos por analisar apenas os dados referentes ao nível fonêmico¹⁰, o escore máximo possível para a bateria passou a ser 24 pontos, tendo sido atribuído um ponto (+1,0) para cada resposta correta e nenhum ponto em caso de respostas incorretas.

¹⁰ No 1º ano, foram coletados os dados referentes ao nível silábico, mas os resultados demonstraram efeitos de teto, o que justifica a delimitação ao nível fonêmico na segunda coleta e na análise como um todo.

No que diz respeito à Tarefa de Leitura, a métrica ‘acertos’ foi utilizada de modo a avaliar a acuidade na leitura de palavras e pseudopalavras, sendo tradicionalmente empregada em estudos com foco na leitura (Zubaran, 2024; Vilhena; Pinheiro, 2021; Caravolas *et al.*, 2019). A métrica, cujo valor máximo é de 89 pontos no presente estudo, concede +1,0 ponto por palavra lida corretamente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise descritiva dos dados terá início com a pontuação obtida pelos 13 participantes no protocolo BAMBI (Azevedo *et al.*, 2024). O índice de acertos da BAMBI no nível do fonema neste protocolo será considerado como uma variável preditora (VP), analisada em função dos dois momentos de coleta de dados: o primeiro e o segundo anos do EF (VP ‘etapa’, onde ‘1’ representa o 1º ano e ‘2’, o 2º ano). Na sequência, serão analisados os resultados da Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, utilizada para avaliar a fluência leitora, e aplicada nas duas etapas de coleta. Por fim, os valores da Variável Dependente (VD) ‘acertos’ serão discutidos, considerando as palavras reais e as pseudopalavras (VP ‘tipos de palavra’).

4.1 VARIÁVEL PREDITORA REFERENTE AO ÍNDICE DE ACERTOS NA TAREFA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO NÍVEL DO FONEMA (NF)

A seguir, são descritos os dados referentes à variável preditora ‘NF’. A **Tabela 1** apresenta os dados de acertos na tarefa de consciência fonêmica nas duas etapas de coleta de dados, onde as colunas indicam a média, a mediana, o desvio padrão, o valor máximo e o valor mínimo, separados por etapa de coleta, considerando-se que a pontuação máxima do instrumento é de 24 pontos.

Tabela 1: Índice de acertos na tarefa de Consciência Fonológica no Nível Fonêmico (NF) nas duas etapas de coletas de dados

Variável	Etapas	Média	Mediana	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
NF	1	21,15	21	1,87	23	17
	2	21,85	22	1,74	24	18

Fonte: Os autores (2025). Legenda: NF = Nível Fonêmico; 1 = 1º ano do EF; 2 = 2º ano do EF.

Conforme observado na tabela acima, a média de acertos na tarefa de CF no nível do fonema (NF) apresenta pouca variabilidade no intervalo dos sete meses entre as coletas. Esse resultado é atribuído aos altos índices de consciência fonêmica já apresentados pelos participantes no início do estudo. A pontuação máxima da tarefa elevou-se de 23 na Etapa 1 para 24 na Etapa 2. A diferença da média entre as etapas é de apenas 0,7 pontos, o que sugere condições iniciais já favoráveis. Em relação ao desvio padrão (DP), foi observada uma diminuição na variabilidade dos dados entre as Etapas 1 e 2, representada por uma queda de 0,07 pontos. Frente a esse resultado, não se descarta a possibilidade de que os padrões já estão mais estáveis, ou seja, os aprendizes parecem já estar atingindo um estágio mais estável de aprendizado. Quanto à pontuação mínima e máxima na tarefa, ambas apresentaram um acréscimo de um ponto entre as etapas de coleta, de modo que a segunda coleta registrou um valor mínimo de 18 pontos e um valor máximo de 24 pontos. É importante notar que, embora as variações sejam pouco salientes em termos descritivos (em função de, na primeira coleta, os alunos já se aproximarem do valor máximo de 24 pontos), é possível observar que houve melhora no desempenho em todas as medidas apresentadas na tabela acima, independentemente do tipo de medida adotada.

4.2 RESULTADOS DESCRITIVOS DA VARIÁVEL DEPENDENTE 'ACERTOS' NA TAREFA DE LEITURA

Esta seção apresenta a análise dos resultados obtidos no segundo instrumento de coleta, a Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras em Inglês. Os resultados obtidos a partir da aplicação deste instrumento serão analisados com base na VD 'acertos', cujo índice máximo é 89, e apresentados em uma tabela. A **Tabela 2** apresenta os índices referentes aos tipos de palavra (real ou pseudopalavra), de modo a apresentar os valores de média, mediana, desvio padrão, valor máximo e valor mínimo, novamente separados por etapa de coleta.

Tabela 2: Valor de *Acertos* na Tarefa de Leitura em Inglês

Etapa	Tipo	Média	Mediana	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
1	real	55,23	59	14,82	72	20
1	pseudo	47,23	51	13,6	64	26

2	real	67,38	71	9,82	81	46
2	pseudo	52,54	55	9,01	65	38

Fonte: Os autores (2025). Legenda: real = palavras reais; pseudo = pseudopalavras.

No 1º ano, a média de acertos de palavras reais foi de 55,23, apresentando um aumento no 2º ano para 67,38, um aumento de 12,15 acertos da primeira para a segunda etapa. Quanto à leitura de pseudopalavras, a média de acertos foi de 47,23, apresentando um aumento para 52,54 no segundo ano, equivalente a um acréscimo de 5,31 da primeira para a segunda etapa. Em termos descritivos, esse aumento no número de acertos de pseudopalavras, no entanto, não chega a ser tão alto quanto o aumento na leitura de palavras reais.

Além disso, notamos que todos os índices de acerto referentes às palavras reais são mais altos do que os das pseudopalavras, fato esse possivelmente instanciado pela presença de representações lexicais já prévias das palavras reais, levando ao uso dos processos *top-down* de leitura. A leitura das pseudopalavras, por sua vez, demanda o uso majoritário dos processos *bottom-up*, levando ao uso exclusivo da decodificação, o que pode tornar o processo mais lento e mais propenso a erros.

4.3 RESULTADOS INFERENCIAIS DA VARIÁVEL DEPENDENTE ‘ACERTOS’ NA TAREFA DE LEITURA

Nesta seção, são apresentados os resultados da análise inferencial quanto à VD ‘acertos’. Para a realização dessa análise, foram utilizados modelos de regressão linear de efeitos mistos através do software R Studio - versão 2024.09.1 (R CORE TEAM, 2024). Em nossos modelos iniciais para essa VD, referente à tarefa de leitura, consideramos como variáveis preditoras o ‘NF’, a ‘etapa’ (1 e 2) e o ‘tipo de palavra’ (real e logatoma), tendo sido verificadas as interações entre essas variáveis. Foi verificado, também, o papel da variável aleatória ‘participante’ no intercepto.

A fim de contemplar o objetivo do estudo, verificou-se se os índices de CF exercem efeitos sobre o índice de ‘acertos’ tanto no que diz respeito a palavras reais quanto a pseudopalavras, considerando os dois momentos distintos de coleta (primeiro e segundo anos). Além disso, investigaram-se os efeitos estatísticos encontrados a partir dessa VD. Os dados gerados pelo modelo podem ser observados na **Tabela 3**.

Tabela 3: Resultados das análises de regressão linear de efeitos mistos referentes aos valores de Acertos na Tarefa de Leitura em Inglês

Acertos			
<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	-18,60	-77,15 – 39,96	0,525
Tipo [logatoma]	36,54	-28,68 – 101,76	0,265
NF	3,49	0,74 – 6,24	0,014
Etapa [2]	72,96	0,44 – 145,47	0,049
Tipo [logatoma] × NF	-2,11	-5,18 – 0,97	0,174
Tipo [logatoma] × Etapa [2]	-44,61	-142,11 – 52,88	0,361
NF × Etapa [2]	-2,89	-6,25 – 0,46	0,089
(Tipo [logatoma] × NF) × Etapa [2]	1,80	-2,72 – 6,31	0,427
Random Effects			
σ^2	50,61		
τ_{00} Participante	78,53		
ICC	0,61		
N Participante	13		
Observations	52		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0,345 / 0,743		

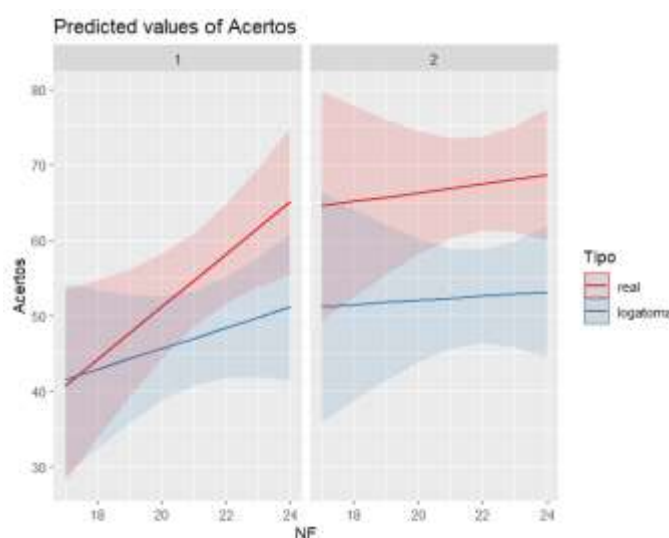
Fonte: Os autores (2025). Legenda: *Intercept* = Palavra Real; Etapa 1; NF=0.

O modelo utilizou como VD o número de acertos e foi ajustado a partir de 52 observações de 13 participantes distribuídos em quatro condições, definidas pelas VPs ‘etapa’ (‘1’ e ‘2’) e tipo de palavra (‘real’ e ‘logatoma’). Os resultados indicaram que a Consciência Fonológica (NF) exerceu efeito positivo e significativo sobre o número de acertos ($\beta = 3,49$, IC95% [0,74, 6,24], $p = 0,014$). Além disso, observou-se um efeito significativo da Etapa 2 em comparação à Etapa 1 ($\beta = 72,96$, IC95% [0,44, 145,47], $p = 0,049$), sugerindo aumento no desempenho dos participantes ao longo do tempo. Em outras palavras, há um efeito significativo ao trocarmos a Etapa 1 pela Etapa 2 quando o intercepto diz respeito a palavras reais e um valor de NF=0. Os achados desta VD são semelhantes à métrica ‘score’ empregada em outro estudo (Oliveira; Alves; Finger, 2025)¹¹. Por outro lado, o efeito do tipo de palavra ‘logatoma’ não foi significativo ($\beta = 36,54$, IC95% [-28,68, 101,76], $p = 0,265$). Também não foram encontradas interações significativas entre tipo de palavra e NF ($\beta = -2,11$, IC95% [-5,18,

¹¹ A métrica ‘score’ foi utilizada em outro artigo (Oliveira; Alves; Finger, 2025) e também na Dissertação de Oliveira (2025), e consistia em contemplar ambos os erros e acertos na Tarefa de Leitura, na qual cada acerto corresponde a um ponto e a cada erro meio ponto é descontado do score. Os resultados indicam que ambas as métricas, ‘acertos’ e ‘score’, são equivalentes.

0,97], $p = 0,174$), entre tipo de palavra e etapa ($\beta = -44,61$, IC95% [-142,11, 52,88], $p = 0,361$), nem entre as três variáveis simultaneamente ($\beta = 1,80$, IC95% [-2,72, 6,31], $p = 0,427$). A interação entre NF e Etapa 2 também não apresentou resultados estatisticamente significativos ($\beta = -2,89$, IC95% [-6,25, 0,46], $p = 0,089$). A seguir, apresentamos a **Figura 3** com os valores de acertos previstos pelo modelo.

Figura 3: Valores de Acertos previstos pelo Modelo de Regressão Linear referente à Tarefa de Leitura em Inglês



Fonte: Os autores (2025).

Conforme podemos visualizar na Figura 3, o número de acertos tende a aumentar conforme o crescimento do NF no 1º ano e, no 2º ano, é possível visualizar uma estabilidade das linhas. No entanto, a trajetória desses aumentos se difere em grau, uma vez que, para as palavras reais, a CF parece exercer um papel que contribui para um número maior de acertos na tarefa de leitura; por outro lado, quanto às pseudopalavras, em termos de previsão do modelo, esse aumento se dá de forma menos acentuada, em que os alunos com menores índices de NF apresentam menos acertos e os alunos com maiores índices de NF apresentam mais acertos. Possivelmente o resultado referente às palavras reais acontece em função da familiaridade lexical, uma vez que os alunos com maior NF podem reconhecer palavras reais mais facilmente devido ao maior repertório lexical e habilidades de decodificação, ao passo que as pseudopalavras exigem uma maior dependência do processamento fonológico per se.

Na Etapa 1, o NF exerce um efeito mais acentuado entre palavras reais, o que não se mostra muito presente na Etapa 2. Uma leitura que possibilita compreender melhor esses

resultados é o fato de que os índices de NF já são expressivos na Etapa 1, cuja pontuação mínima é de 17 acertos na aplicação do protocolo BAMBI. Na Etapa 1, ainda que a NF influencie ambos os tipos de palavras, notamos que ela influencia muito mais a leitura de palavras reais. Em termos de estratégias, isso sugere que possivelmente a CF auxiliou no desenvolvimento mais acelerado da leitura *bottom-up* e, inclusive, da *top-down*. Já na Etapa 2, essa pequena diferença atenuada nos indica que mesmo aqueles que têm índices mais baixos de CF já o têm em valores consideráveis e, provavelmente, já fazem uso de estratégias *top-down* para palavras reais, também, justificando os valores mais altos de acuidade para esse tipo de palavra.

Outra observação que pode ser feita através da leitura do gráfico acima diz respeito à inclinação das linhas dos gráficos. Conforme já mencionado, o nível de aumento dos acertos de leitura em função da NF na Etapa 1 é muito maior do que na Etapa 2, o que pode se justificar pelas condições iniciais dos participantes, as quais já eram favoráveis a uma forma de leitura onde o processamento *bottom-up* é adotado. No entanto, além dessa suposição inicial, é possível que, na Figura 3, o comportamento da linha vermelha com inclinação ascendente superior à linha azul na Etapa 1 nos sugira que os alunos com maior NF já estejam fazendo, também, uso da estratégia *top-down*.

Por outro lado, nas linhas referentes à Etapa 2, observamos que até mesmo aqueles participantes com menor índice de NF conseguem realizar uma leitura efetiva muito próxima à dos participantes com maiores índices de NF em ambos os tipos de palavras. Podemos observar, também, uma estabilidade nas linhas apresentadas na Etapa 2, o que representa uma acomodação das estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura de palavras reais e pseudopalavras, de maneira a agregar os processos *bottom-up* e *top-down*, independentemente do nível de CF. Tal resultado é possivelmente instanciado pelo papel benéfico que a CF tem até mesmo para o aluno com baixos índices de NF, sendo tais índices suficientes para o emprego da leitura *top-down*, além da *bottom-up* (o que justifica índices mais altos para palavras reais).

Em outras palavras, o pequeno tamanho de efeito de NF sobre as pseudopalavras na Etapa 2 sugere, independentemente do nível de NF, que todos os participantes já estão realizando estratégias *bottom-up* para garantir a leitura das pseudopalavras, e também fazem uso de estratégias *top-down*, o que garante o maior sucesso na leitura das palavras reais. Em suma, o NF, como o nível mais sofisticado no *continuum* da CF, se confirma como um bom preditor de leitura em ambas as etapas, mas sobretudo como um acelerador da alfabetização

quanto às estratégias empregadas, de modo a demonstrar efeitos mais claros nos dados do 1º ano.

Ao observarmos o efeito que a CF exerce no período de alfabetização, sobretudo a partir da métrica ‘acertos’ empregada neste estudo, os resultados se alinham aos achados de Teixeira e Azevedo (2021), Ehri (2005) e Scarborough (2001). Tais evidências reforçam o papel da CF como um forte preditor para o desenvolvimento da fluência leitora, tanto em crianças bilíngues quanto em crianças monolíngues (Kovelman *et al.*, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou os efeitos da CF sobre a fluência leitora em inglês no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue, na qual foi realizada uma análise a partir de dois pontos de coleta. A relevância dessa análise justifica-se pela expansão na oferta de currículos bilíngues no Brasil e pela escassez de estudos que abordem o processo de alfabetização em duas línguas em contexto brasileiro.

A metodologia de análise utilizada neste trabalho teve como base a aplicação da Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) (Azevedo *et al.*, 2024) e da Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras em Inglês (Finger; Cury; Oliveira, 2023) em dois momentos distintos de coleta. Apresentamos os resultados descritivos referentes à aplicação da BAMBI e à métrica ‘acertos’ na Leitura de Palavras, além dos resultados inferenciais a partir do uso de modelos de regressão linear de efeitos mistos através do *software R Studio* - versão 2024.09.1 (R Core Team, 2024).

Os resultados inferenciais indicam que a VD ‘acertos’ sofre um efeito significativo de CF sobre o número de palavras lidas corretamente, especialmente no 1º ano. Esse efeito é mais evidente nas palavras reais, possivelmente em função da familiaridade lexical que facilita, também, o uso de estratégias de leitura *top-down*. Por outro lado, a leitura de pseudopalavras, a qual depende exclusivamente de uma leitura *bottom-up*, mostrou-se menos influenciada pela CF, ainda que, em alguns casos, o emprego de estratégias *top-down* pareça emergir já no 1º ano, por meio de analogias com palavras reais, conforme pudemos verificar qualitativamente nos dados (por exemplo, a leitura da pseudopalavra *fruday* como *Friday*¹². No 2º ano, essa diferença

¹² Para maiores informações, veja-se Oliveira (2025).

é menos evidente, sugerindo que mesmo os participantes com menores índices de CF (os quais, por sua vez, já se mostravam bastante altos) alcançaram eficiência na leitura. Os achados a partir da métrica ‘acertos’ são semelhantes aos resultados encontrados em um estudo anterior, no qual os autores fizeram uso de uma métrica intitulada ‘score’, que engloba acertos e erros (Oliveira; Alves; Finger, 2025).

Em síntese, esperamos que este trabalho, fundamentado nos pressupostos da Psicolinguística do Bilinguismo, tenha proporcionado uma reflexão sobre o papel das habilidades metafonológicas no desenvolvimento da leitura e na construção da biliteracia em crianças em contexto de Escolarização Bilíngue. Sendo assim, destacamos a importância de implementar práticas pedagógicas que valorizem a CF como facilitadora da alfabetização, atentando-se aos aspectos formais da língua para fortalecer o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência fonológica: caracterização e avaliação. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Orgs.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Orgs.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência fonológica de línguas adicionais: um construto e dois saberes complementares, **Signo**, v. 49, n. 95, p. 41–54, 2024.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. BRENTANO, Luciana de Souza. Modelo dos quatro níveis de literacia (MQNL): proposta teórica e implicações pedagógicas em contextos monolíngues e bilíngues. *In*: FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; ALVES, Ubiratã Kickhöfel (Orgs.). **Literacia e Biliteracia**: da teoria à prática. Campinas: Pontes Editores, 2025.

AZEVEDO, Aline Fay *et al.* Elaboração da Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 16, n. 2, p. 32-53, 2024. <https://doi.org/10.5935/2218-0761.20240016>

BRENTANO, Luciana de Souza. **Escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil:** uma análise da realidade nacional com vistas à criação de um framework de modelos para o contexto brasileiro, à luz da Psicolinguística do Bilinguismo. Tese, Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

BRENTANO, Luciana de Souza; FINGER, Ingrid. **Fundamentos da Escolarização Bilíngue:** Uma proposta de *framework* para o ensino brasileiro. São Paulo: Pearson Education, 2025.

BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica na alfabetização e na aquisição de línguas adicionais. In: FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; ALVES, Ubiratã Kickhöfel (Orgs.). **Literacia e Bileracia:** da teoria à prática. Campinas: Pontes Editores, 2025.

CARAVOLAS, Markéta *et al.* A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. **Scientific Studies of Reading**, v. 23, n. 5, p. 386-402, 2019.

DeLUCA, Vincent *et al.* ‘Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function’. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 116, n. 15, p. 7565–7574, 2019. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811513116>.

EHRI, Linnea C. Learning to read words: theory, findings and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, mai. 2005.

FINGER, Ingrid. Psicolinguística do Bilinguismo. In: FLORES, Valdir do Nascimento; REBELLO, Lúcia Sá (Orgs.). **Caminhos das Letras:** uma experiência de integração. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras/UFRGS, 2015. p. 47-60.

FINGER, Ingrid; CURY, Larissa da Silva; OLIVEIRA, Caian Dorneles da Silva. **Tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras em língua inglesa.** 2023. <https://farm.pcibex.net/p/URyTFh/> e <https://farm.pcibex.net/p/BUphXH/>. Acesso em: 10 out. 2025.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. **Consciência fonológica e aquisição da escrita:** um estudo longitudinal. Tese, Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, v. 36, n. 1, p. 3-15, 1989.

KOVELMAN, Ioulia *et al.* 'One glove does not fit all' in bilingual reading acquisition: Using the age of first bilingual language exposure to understand optimal contexts for reading success. **Cogent Education**, v. 2, n. 1, 2015. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1006504>.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTIN, Katherine I. *et al.* English word and pseudoword spellings and phonological awareness: Detailed comparisons from three L1 writing systems. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1309, 2020.

MOOJEN, Sônia *et al.* **Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial – CONFIAS**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José; CARY, Luz; ALEGRIA, Jésus; BERTELSON, Paul. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, v. 7, n. 4, p. 323-331, 1979.

[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)

OLIVEIRA, Caian Dorneles da Silva. **'Hat' começa com o mesmo som de 'rato', né, teacher?: o papel da consciência fonológica na leitura de palavras e pseudopalavras em inglês no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental de uma escola privada em contexto de escolarização bilíngue**. Dissertação, Mestrado em Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

OLIVEIRA, Caian Dorneles da Silva; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. Efeitos da consciência fonológica em língua adicional: um estudo com alunos em fase de alfabetização em contexto bilíngue. **Letrônica**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e48028, 2025. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2025.1.48028>.

PAETZOLD, Paula Elise. **De "SCHUWA" a "chuva": o processo de alfabetização em um contexto bilíngue alemão-português**. Dissertação, Mestrado em Língua e Leitura Alemã, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

R Core Team. 2024. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. <https://www.r-project.org/>. Acesso em: 11 out. 2025.

SCARBOROUGH, Hollis S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, Susan; DICKINSON, David K. (Eds.). **Handbook for research in early literacy**. New York: Guilford Press, 2001.

TEIXEIRA, Mariana Terra; AZEVEDO, Aline Fay. Teorias neurocognitivas de aprendizagem da leitura e métodos de alfabetização. **Letrônica**, v. 14, n. 2, p. e38792-e38792, 2021.

VAN HEUVEN, Walter *et al.* SUBTLEX-UK: a new and improved word frequency database for British English. **Quarterly Journal of Experimental Psychology (Hove)**, v. 67, n. 6, p. 1176–1190, 2014. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.850521>

VILHENA, Douglas de Araújo; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Reliability, validity and standardization of the reading test: Sentence comprehension. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e36325, 2021.

ZEHR, Jérémy; SCHWARZ, Florian. 2018. **PennController for Internet Based Experiments (IBEX)**. <https://doc.pcibex.net/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ZUBARAN, Fernanda. **Aprendizagem da leitura e da escrita no contexto de uma escola bilíngue português-inglês**. Dissertação, Mestrado em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2024.

Submetido em: 30/10/2025

Aprovado em: 04/12/2025