

ALFABETIZAÇÃO: MUDANÇAS CONCEITUAIS DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS APÓS FORMAÇÃO CONTINUADA

LITERACY: CONCEPTUAL CHANGES IN EARLY YEARS TEACHERS FOLLOWING CONTINUING EDUCATION

ALFABETIZACIÓN: CAMBIOS CONCEPTUALES EN DOCENTES DE LOS PRIMEROS AÑOS TRAS LA FORMACIÓN CONTINUA

Miryan Cristina Buzetti¹
Simone Aparecida Capellini²

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar as mudanças conceituais de professores alfabetizadores acerca do conceito de alfabetização após a participação em uma formação continuada fundamentada em evidências da ciência da leitura e da psicologia cognitiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas antes e após a formação. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática, possibilitando a identificação de categorias e a comparação entre os dois momentos investigativos. Os resultados indicam que, no pré-teste, predominava uma concepção de alfabetização centrada na decodificação e no ensino instrumental da leitura e da escrita. No pós-teste, observou-se uma ampliação conceitual significativa, com a emergência de uma compreensão mais processual, contínua e multidimensional da alfabetização, incorporando aspectos como compreensão leitora, leitura de mundo e desenvolvimento cognitivo. Conclui-se que a formação continuada baseada em evidências científicas desempenha papel fundamental na reorganização conceitual dos professores, impactando diretamente o trabalho docente e favorecendo práticas pedagógicas mais alinhadas aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

1

Palavras-chave: Alfabetização. Formação continuada. Ciência da leitura.

ABSTRACT: This article aimed to analyze conceptual changes in literacy teachers regarding the concept of literacy after their participation in continuing education grounded in evidence from the science of reading and cognitive psychology. This qualitative, exploratory-descriptive study was conducted through semi-structured interviews applied before and after the training. Data were analyzed using thematic content analysis, allowing for the identification of categories and comparison between the two investigative moments. The results indicate that, in the pre-test, literacy was predominantly conceived as decoding and as the instrumental teaching of reading and writing. In the post-test, a significant conceptual expansion was observed, with the emergence of a more process-oriented, continuous, and multidimensional understanding of literacy, incorporating aspects such as reading comprehension, reading the world, and cognitive development. It is concluded that evidence-based continuing education plays a fundamental role in teachers' conceptual reorganization, directly impacting their professional practice and fostering pedagogical approaches more closely aligned with the cognitive processes involved in learning to read and write.

Keywords: Literacy. Continuing education. Science of reading.

¹Pós-doutorado pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/ UNESP- Marília-SP.

²Professora Titular Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/ UNESP- Marília-SP.

Financiamento CNPQ.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar los cambios conceptuales de docentes alfabetizadores sobre el concepto de alfabetización después de su participación en una formación continua basada en evidencias de la ciencia de la lectura y la psicología cognitiva. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo, realizada mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas antes y después de la formación. Los datos fueron analizados a través del análisis de contenido temático, lo que permitió la identificación de categorías y la comparación entre ambos momentos de investigación. Los resultados muestran que, en el pretest, predominaba una concepción de la alfabetización centrada en la decodificación y en la enseñanza instrumental de la lectura y la escritura. En el postest, se evidenció una ampliación conceptual significativa, con la emergencia de una comprensión más procesual, continua y multidimensional de la alfabetización, incorporando aspectos como la comprensión lectora, la lectura del mundo y el desarrollo cognitivo. Se concluye que la formación continua basada en evidencias científicas cumple un papel fundamental en la reorganización conceptual del profesorado, impactando directamente en su práctica docente y favoreciendo enfoques pedagógicos más alineados con los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave: Alfabetización. Formación continua. Ciencia de la lectura.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos principais desafios da educação básica e tem sido, historicamente, atravessada por disputas teóricas e metodológicas que incidem diretamente sobre a formação de professores e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. No contexto brasileiro, tais disputas frequentemente se traduzem em concepções fragmentadas acerca de como as crianças aprendem a ler e a escrever, o que impacta de forma significativa a qualidade da instrução oferecida nas escolas (SOARES, 2020).

A ciência da leitura, fundamentada em evidências oriundas da psicologia cognitiva e das ciências linguísticas, compreende a alfabetização como um processo gradual e complexo, que envolve a articulação entre decodificação, fluência e compreensão leitora (GOUGH e TUNMER, 1986; SCARBOROUGH, 2001). No entanto, pesquisas indicam que muitos professores alfabetizadores apresentam lacunas conceituais em relação a esses processos, o que dificulta a implementação consistente de práticas pedagógicas alinhadas às evidências científicas disponíveis (MOATS, 2020).

Diante desse cenário, formações continuadas fundamentadas na ciência da leitura têm sido apontadas como estratégias relevantes para promover mudanças conceituais no discurso e na prática docente. Ainda assim, permanecem escassos os estudos qualitativos que investigam de que maneira essas formações impactam efetivamente as concepções de alfabetização dos professores. Com o intuito de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, o presente estudo

teve por objetivo analisar as mudanças conceituais de professores alfabetizadores acerca do conceito de alfabetização após a participação em uma formação continuada fundamentada em evidências da ciência da leitura e da psicologia cognitiva.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvida com professores alfabetizadores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram do estudo 31 professores de anos iniciais de alfabetização, sendo 16% professores do primeiro ano, 38% professores do segundo ano, 19% professores do terceiro ano, 10% professores do quarto ano e 16% professores do quinto ano do ensino Fundamental I, uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, que participaram ativamente da formação continuada oferecida, bem como das etapas de pré-teste e pós-teste.

A formação teve uma carga horária de 30 horas, e teve como foco o ensino da leitura e da escrita fundamentado em evidências da ciência da leitura e da psicologia cognitiva. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas em dois momentos distintos: antes do início da formação (pré-teste) e após sua conclusão (pós-teste). As entrevistas abordaram concepções de alfabetização, a relação entre leitura e escrita, os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo temática, conforme a proposta de Bardin (2011), envolvendo as etapas de leitura flutuante, codificação, categorização e interpretação dos resultados, o que possibilitou a comparação sistemática entre os discursos produzidos nos dois momentos investigativos.

A pesquisa atendeu aos preceitos éticos estabelecidos para estudos envolvendo seres humanos, tendo sido submetida e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer nº 2.131.423. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e tiveram sua identidade preservada, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações.

RESULTADOS

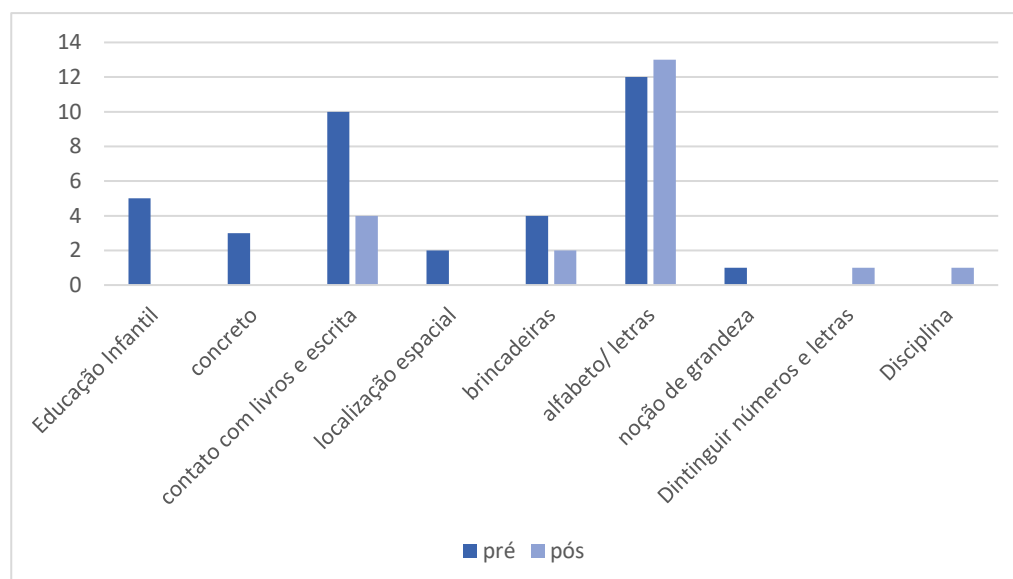
Todos os 31 professores dos anos iniciais de alfabetização estiveram envolvidos de forma ativa no curso de formação continuada oferecido, bem como na aplicação dos instrumentos de pré-teste e pós-teste, o que permitiu a comparação sistemática das concepções docentes antes e

após a intervenção formativa. Para melhor organização dos resultados, o texto será organizado em subtópicos ou temas.

Conhecimentos prévios necessários à aprendizagem da leitura e da escrita

A análise dos dados apresentados no Gráfico 1 evidencia que o conhecimento das letras e do alfabeto permanece como elemento central nas concepções docentes acerca dos conhecimentos prévios necessários à alfabetização. No pré-teste, 12 professores indicaram o domínio do alfabeto como requisito fundamental, número que se manteve elevado no pós-teste, com 13 professores.

Gráfico 1: Conhecimento prévio para leitura e escrita relacionado ao ensino



Fonte: Buzetti, Capellini, 2026

No pré-teste, as respostas tendem a apresentar descrições genéricas, como exemplificado pela professora P19:

“Trabalho com letras, números, lúdico.”

No pós-teste, observa-se maior detalhamento e ampliação dessas concepções. A professora P1 afirma:

“Saber o alfabeto, mas não só o alfabeto, conteúdos básicos como a noção de conceitos de alto e baixo, direita e esquerda, dentro e fora, organização espacial, coisas que a educação infantil trabalha.”

De forma semelhante, a professora P21 relaciona o conhecimento das letras aos sons e às práticas lúdicas:

“Alfabeto, som de letras, jogos que ajude a criança a manejar, encaixar as letras, figuras que começam com a letra.”

Algumas professoras incorporaram conceitos discutidos ao longo da formação, ainda que nem sempre utilizando a terminologia técnica da literatura especializada. A professora P30 destaca:

“Consciência fonológica, entender o significado dos sons das palavras, da grafia. Tomar posse da palavra.”

A professora P7 também aponta:

“Conhecer as letras, como é formado o sistema de escrita, conhecer os fonemas, o som para poder prosseguir na escrita.”

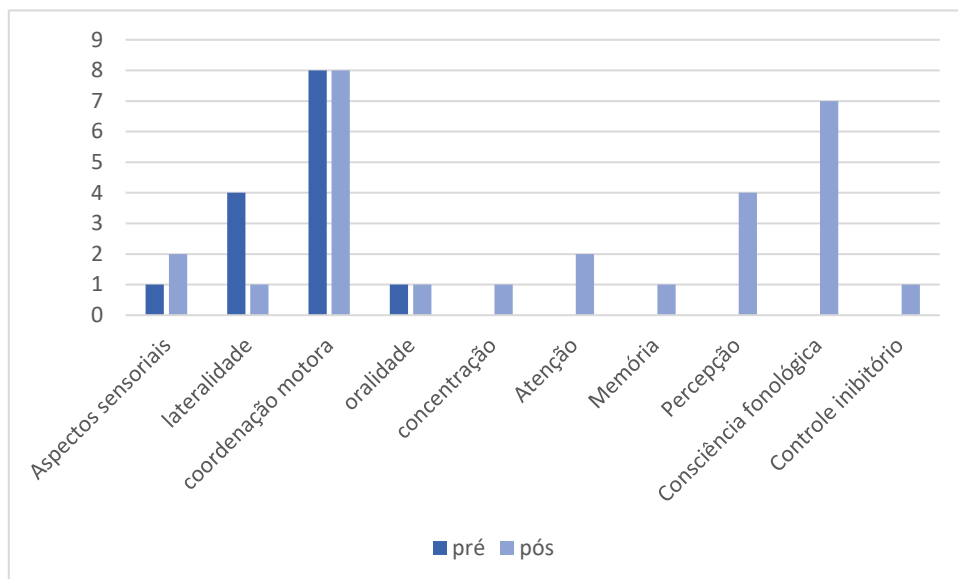
Esses dados indicam que, apesar da permanência do foco no alfabeto, houve ampliação do repertório conceitual dos professores, com a incorporação de ideias relacionadas à consciência fonológica, à estrutura do sistema de escrita e aos processos cognitivos envolvidos na alfabetização.

Ampliação das concepções sobre processos cognitivos envolvidos na alfabetização

Os dados apresentados no Gráfico 2 evidenciam mudanças significativas nas concepções docentes sobre outros conhecimentos e habilidades envolvidos no processo de alfabetização. No pré-teste, observa-se maior concentração de respostas relacionadas a aspectos motores e perceptivos, como coordenação motora e lateralidade.

No pós-teste, emergem novos conceitos associados a processos cognitivos mais amplos, como memória, atenção e controle inibitório, relacionados às funções executivas. Esse deslocamento indica que os professores passaram a reconhecer a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, indo além de explicações centradas exclusivamente em aspectos motores ou visuais.

Gráfico 2: Conhecimento prévio para leitura e escrita relacionado as habilidades da criança



Fonte: Buzetti, Capellini, 2026

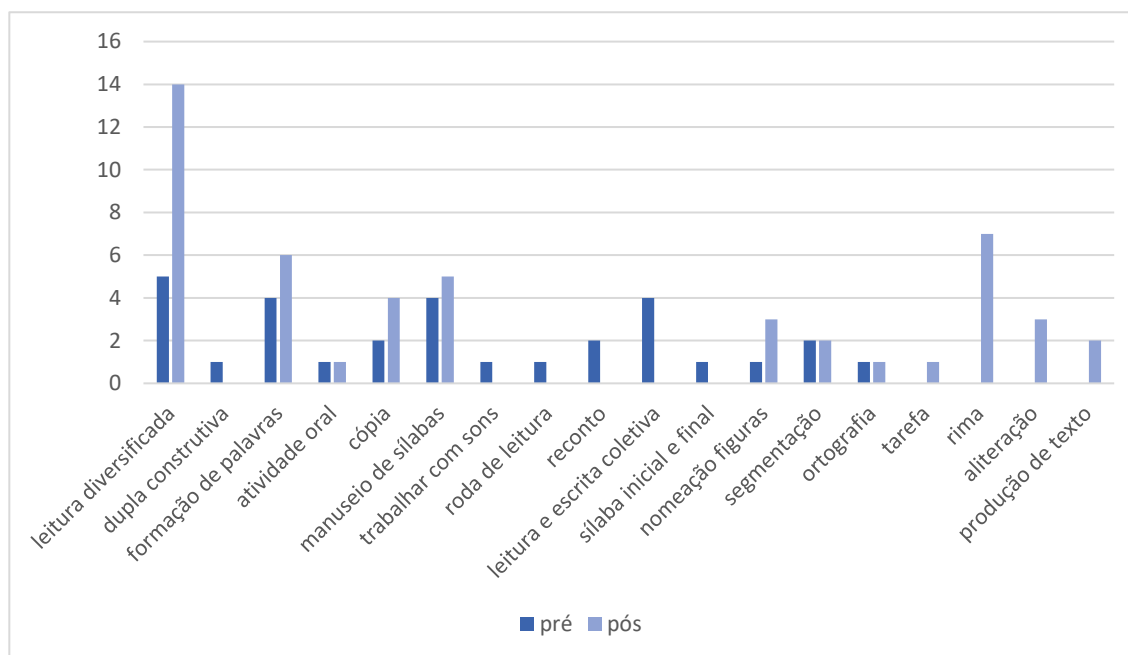
De forma geral, os resultados apontam para a necessidade de valorizar a Educação Infantil como etapa fundamental do desenvolvimento, responsável pelo trabalho sistemático de habilidades essenciais, sem antecipação indevida do ensino formal. Além disso, evidenciam a importância de ampliar a formação do professor alfabetizador para além da discussão de métodos e técnicas, incorporando conhecimentos sobre processos cognitivos e estratégias de aprendizagem, de modo a qualificar a prática pedagógica nas anos iniciais do Ensino Fundamental.

6

Mudanças nas práticas pedagógicas após a formação continuada

A análise dos dados apresentados no Gráfico 3 evidencia diferenças expressivas entre as práticas pedagógicas relatadas no pré-teste e no pós-teste, indicando que a formação continuada produziu impactos concretos na atuação docente em sala de aula. Observa-se, de modo geral, uma ampliação e diversificação das práticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, bem como uma maior intencionalidade pedagógica na escolha das atividades.

Gráfico 3: Atividades realizadas pelos professores para a alfabetização em relação a prática docente



Fonte: Buzetti, Capellini, 2026

No pré-teste, as práticas mencionadas concentram-se em atividades mais tradicionais, como leitura coletiva, cópia, escrita inicial e formação de palavras, ainda que algumas propostas potencialmente relevantes para o desenvolvimento da leitura já estivessem presentes de forma intuitiva. No entanto, essas práticas eram frequentemente descritas sem uma justificativa clara em relação aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

No pós-teste, destaca-se um aumento significativo da prática de leitura em sala de aula, que passa de cinco para quatorze menções, indicando maior valorização da leitura diversificada e sistemática como eixo estruturante da alfabetização. Além disso, surgem com maior frequência atividades voltadas ao trabalho explícito com habilidades fonológicas, como rima e aliteração, que não apareciam ou eram pouco mencionadas no pré-teste.

Essas mudanças sugerem que, após o curso, os professores passaram a reconhecer o papel dessas atividades no desenvolvimento das habilidades preditoras da leitura, ressignificando práticas que anteriormente eram utilizadas de forma intuitiva ou lúdica, mas sem clareza de seus fundamentos teóricos. A formação, portanto, contribuiu para alinhar a prática pedagógica a uma compreensão mais consistente dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados também indicam que os professores passaram a compreender de maneira mais explícita que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas aos resultados de

aprendizagem dos alunos. Esse deslocamento conceitual é relevante, pois rompe com uma visão instrumental ou meramente metodológica do ensino, aproximando a prática docente de uma perspectiva baseada em evidências, na qual as escolhas pedagógicas são orientadas pelo conhecimento sobre como as crianças aprendem.

Além das práticas, os professores também mencionaram diferentes recursos pedagógicos, como livros, jogos, materiais manipuláveis, atividades impressas e propostas de produção textual. Esses recursos refletem a forma como os docentes concretizam, no cotidiano da sala de aula, as habilidades necessárias à alfabetização. Assim, os dados indicam que a ampliação do repertório conceitual promovida pela formação repercutiu não apenas nas práticas relatadas, mas também na escolha e no uso mais intencional dos recursos pedagógicos.

De modo geral, os resultados deste tópico evidenciam que a formação continuada baseada em evidências científicas favoreceu mudanças qualitativas nas práticas docentes, promovendo maior coerência entre concepções, estratégias pedagógicas e processos de aprendizagem. Ainda que tais mudanças não se apresentem de forma homogênea entre todos os participantes, os dados indicam avanços significativos na direção de uma prática alfabetizadora mais consciente, fundamentada e alinhada aos pressupostos da ciência da leitura.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo corroboram evidências nacionais e internacionais de que a formação continuada baseada em evidências científicas que envolve a articulação entre decodificação, fluência e compreensão leitora exerce papel central na reorganização das concepções e das práticas de professores alfabetizadores. Embora as mudanças observadas não tenham ocorrido de forma homogênea entre todos os participantes, os dados indicam um movimento consistente de transformação conceitual, caracterizado pela passagem de explicações predominantemente intuitivas e experientialistas para compreensões progressivamente mais alinhadas à ciência da leitura e à psicologia cognitiva. Esse padrão é amplamente descrito na literatura sobre desenvolvimento profissional docente, que destaca a natureza gradual, cumulativa e não linear dos processos de mudança conceitual (DESIMONE, 2009; DARLING-HAMMOND et al., 2017; TIMPERLEY et al., 2007).

No que se refere aos conhecimentos prévios necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, o predomínio do alfabeto como referência central no discurso docente confirma achados recorrentes da literatura brasileira, que apontam a persistência histórica de concepções

centradas na dimensão gráfica da escrita e na aprendizagem das letras como eixo estruturante da alfabetização (SOARES, 2020; MORAIS, 2012). No entanto, a ampliação conceitual observada no pós-teste, com a incorporação de noções relacionadas à consciência fonológica, à relação grafema-fonema e ao funcionamento do sistema de escrita alfabética, indica um avanço relevante no sentido de uma compreensão mais integrada do processo alfabetizador.

Essa reorganização conceitual dialoga diretamente com modelos explicativos consolidados na literatura internacional, como a Simple View of Reading (GOUGH; TUNMER, 1986) e o modelo da Reading Rope (SCARBOROUGH, 2001), que enfatizam a interdependência entre decodificação, linguagem oral e compreensão. Estudos mostram que professores que compreendem esses modelos tendem a planejar intervenções mais eficazes, pois passam a reconhecer que o ensino das letras deve estar articulado ao desenvolvimento de habilidades fonológicas e linguísticas, e não ocorrer de forma isolada (EHRI, 2005; MOATS, 2020).

A ampliação das concepções sobre os processos cognitivos envolvidos na alfabetização constitui um dos achados mais relevantes deste estudo. No pré-teste, a predominância de explicações baseadas em coordenação motora e lateralidade reflete concepções ainda fortemente presentes na cultura escolar, frequentemente associadas a modelos maturacionistas de aprendizagem. Após a formação, a emergência de referências à memória, à atenção e ao controle inibitório evidencia um deslocamento importante em direção a uma compreensão mais atualizada do desenvolvimento da leitura e da escrita, alinhada às evidências da psicologia cognitiva (DIAMOND, 2013; CARTER et al., 2020).

Esse deslocamento é particularmente significativo, pois pesquisas indicam que lacunas no conhecimento docente sobre os processos cognitivos da leitura estão diretamente associadas a práticas pedagógicas menos eficazes e à dificuldade de identificar precocemente riscos para dificuldades de aprendizagem (MOATS; FOORMAN, 2003; MOATS, 2020). Ao reconhecer a complexidade cognitiva da alfabetização, os professores passam a interpretar as dificuldades dos alunos de forma menos reducionista, considerando a interação entre fatores individuais, contextuais e pedagógicos, conforme defendido por modelos contemporâneos de intervenção em leitura (FLETCHER et al., 2019).

Os resultados também trazem implicações relevantes para a compreensão do papel da Educação Infantil no processo de alfabetização. Ao reconhecerem a importância de habilidades cognitivas e linguísticas fundamentais, os professores passam a compreender essa etapa como

responsável pela construção de bases essenciais para a leitura e a escrita, e não como um espaço de antecipação do ensino formal. Essa perspectiva está alinhada a evidências que defendem a continuidade entre as etapas da educação básica e a necessidade de práticas coerentes com o desenvolvimento infantil (SNOW; MATTHEWS, 2016; SOARES, 2020).

No campo das práticas pedagógicas, os dados indicam que a formação continuada produziu impactos concretos e observáveis na atuação docente. O aumento expressivo da prática de leitura em sala de aula e a incorporação de atividades voltadas à rima e à aliteração revelam maior intencionalidade pedagógica e maior alinhamento com o desenvolvimento das habilidades preditoras da leitura. Essas mudanças corroboram estudos que demonstram que professores com maior conhecimento conceitual sobre a leitura tendem a selecionar práticas mais eficazes e consistentes com as evidências científicas (SCARBOROUGH, 2001; MOATS, 2020).

Um aspecto particularmente relevante é que muitas das práticas relatadas no pós-teste já estavam presentes no cotidiano escolar antes da formação, porém eram utilizadas de forma intuitiva, desvinculadas de uma compreensão explícita de seus objetivos cognitivos. A formação continuada, nesse sentido, atuou como um processo de ressignificação da prática, fortalecendo a relação entre o saber teórico e a ação pedagógica. Esse achado dialoga com o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman (1986), ao evidenciar que a qualidade da prática docente depende diretamente da compreensão profunda dos processos de aprendizagem que sustentam o ensino.

Apesar dos avanços observados, os resultados também evidenciam limites importantes. A heterogeneidade das mudanças conceituais e a persistência de dúvidas indicam que formações pontuais ou de curta duração tendem a produzir impactos parciais. A literatura aponta que mudanças mais profundas e sustentáveis requerem processos formativos contínuos, com acompanhamento sistemático, oportunidades de reflexão sobre a prática e aprofundamento progressivo dos fundamentos teóricos (DESIMONE, 2009; TIMPERLEY et al., 2007; DARLING-HAMMOND et al., 2017).

Dessa forma, os achados deste estudo reforçam a necessidade de políticas de formação continuada fundamentadas em evidências científicas, que ultrapassem a lógica da transmissão de métodos e técnicas e invistam na qualificação conceitual do professor alfabetizador. Ao fortalecer a compreensão sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, tais formações contribuem para práticas pedagógicas mais conscientes, eficazes e equitativas, com impactos

diretos na redução das dificuldades de aprendizagem e na garantia do direito à alfabetização de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998; MOATS, 2020; SOARES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a formação continuada fundamentada em evidências científicas pode promover mudanças significativas nas concepções e nas práticas de professores alfabetizadores, especialmente no que se refere à compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados indicam que, após a formação, os professores passaram a apresentar explicações mais consistentes sobre os conhecimentos prévios necessários à alfabetização, os processos cognitivos implicados e a intencionalidade pedagógica das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Observou-se que, embora o conhecimento do alfabeto permaneça como elemento central no discurso docente, houve uma ampliação conceitual relevante, com a incorporação de princípios relacionados à consciência fonológica, à relação grafema-fonema e às funções executivas. Esse movimento sinaliza um avanço na direção de uma compreensão mais integrada e cientificamente fundamentada da alfabetização, alinhada aos pressupostos da ciência da leitura e da psicologia cognitiva.

No âmbito das práticas pedagógicas, os dados revelaram mudanças qualitativas importantes, destacando-se o aumento da prática sistemática de leitura em sala de aula e a inclusão de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades fonológicas, como rima e aliteração. Tais mudanças indicam que a formação contribuiu não apenas para a introdução de novas estratégias, mas sobretudo para a ressignificação de práticas já existentes, fortalecendo a relação entre conhecimento teórico e ação pedagógica.

Apesar desses avanços, os resultados também evidenciam limites que merecem atenção. As mudanças conceituais ocorreram de forma heterogênea entre os participantes, o que reforça a compreensão de que processos formativos pontuais ou de curta duração tendem a produzir impactos parciais. Nesse sentido, os achados deste estudo reforçam a necessidade de políticas de formação continuada de caráter longitudinal, que promovam aprofundamento teórico, acompanhamento sistemático e espaços permanentes de reflexão sobre a prática docente.

Como implicação para a área, este estudo destaca a importância de investir em formações continuadas baseadas em evidências científicas como estratégia central para

qualificar o trabalho do professor alfabetizador e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao fortalecer a compreensão docente sobre como as crianças aprendem, tais formações contribuem para práticas pedagógicas mais conscientes, eficazes e comprometidas com o direito à alfabetização de qualidade.

Por fim, ressalta-se a necessidade de futuras pesquisas que investiguem os efeitos de formações continuadas de maior duração e acompanhem, de forma longitudinal, o impacto dessas mudanças conceituais e pedagógicas no desempenho dos alunos, ampliando a compreensão sobre os caminhos mais eficazes para a formação de professores alfabetizadores no contexto brasileiro.

AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

As autoras agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa, por meio do Processo nº 439194/2016-4, que viabilizou o desenvolvimento do estudo

REFERÊNCIAS

- BONGERS F, et al. Structure and floristic composition of the lowland rain forest of Los Tuxtlas, Mexico. *Vegetatio*, 1988; 74: 55-80.
- CAPELLINI SA, GERMANO GD. Processos cognitivos e dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista Psicopedagogia*, 2017; 34(104): 123-134.
- CARTER AS, et al. Executive function and literacy development in early childhood. *Developmental Psychology*, 2020; 56(3): 567-579.
- DARLING-HAMMOND L, et al. Effective teacher professional development. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017; 76p.
- DESIMONE LM. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 2009; 38(3): 181-199.
- DIAMOND A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 2013; 64: 135-168.
- EHRI LC. Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 2005; 9(2): 167-188.
- FLETCHER JM, et al. Learning disabilities: from identification to intervention. New York: Guilford Press, 2019; 412p.

GOUGH PB, TUNMER WE. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 1986; 7(1): 6-10.

MOATS LC. Teaching reading is rocket science: what expert teachers of reading should know and be able to do. *American Educator*, 2020; 44(2): 4-13.

MOATS LC, FOORMAN BR. Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 2003; 53: 23-45.

MORAIS AGB. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012; 192p.

SCARBOROUGH HS. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: NEUMAN SB, DICKINSON DK, eds. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, 2001; 97-110.

SHULMAN LS. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 1986; 15(2): 4-14.

SNOW CE, BURNS MS, GRIFFIN P. Preventing reading difficulties in young children. Washington: National Academy Press, 1998; 432p.

SNOW CE, MATTHEWS TJ. Reading and language in the early grades. *The Future of Children*, 2016; 26(2): 57-74.

SOARES M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020; 384p.

TIMPERLEY H, et al. Teacher professional learning and development. Brussels: International Academy of Education, 2007; 32p.