

**DA EVIDÊNCIA À PRÁTICA:
O DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM
QUATRO CONTEXTOS
EDUCACIONAIS**

**FROM EVIDENCE TO PRACTICE: PHONOLOGICAL AWARENESS
DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION ACROSS FOUR
EDUCATIONAL CONTEXTS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 19/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789804373](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789804373)

Erica Aparecida Souto Tavares¹

Dinassalze Anelize de Oliveira²

Cristina Cruz Pires³

Eduarda Aparecida Vaz Souto Tavares⁴

RESUMO

A consciência fonológica integra as habilidades de literacia emergente associadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Embora intervenções intencionais possam favorecê-la, a existência de evidências não garante sua incorporação sustentada ao cotidiano da Educação Infantil. Este artigo analisa como Brasil, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra traduzem conhecimentos relacionados à consciência fonológica em orientações curriculares, formação profissional e mecanismos de apoio à prática. Realizou-se revisão narrativa comparativa com análise documental e seleção intencional de estudos empíricos, revisões e documentos oficiais. A síntese considerou evidência científica, currículo ou política, formação docente, conhecimento profissional, prática pedagógica, recursos, acompanhamento e implementação. No Brasil, os documentos contemplam rimas, aliteraões e sons da língua, mas não permitem inferir implementação uniforme. Em Portugal, as orientações explicitam a consciência fonológica e estudos relacionam formação, crenças e práticas. Nos Estados Unidos, o Head Start oferece referenciais e recursos, enquanto a literatura sobre desenvolvimento profissional ressalta o *coaching*. Na Inglaterra, o ensino sistemático de *phonics* recebe apoio institucional, embora *phonics* não seja equivalente à consciência fonológica. A síntese sugere que a passagem da evidência à prática é favorecida por formação, materiais, tempo, planejamento, apoio e acompanhamento. A comparação não sustenta um ranking entre países, mas evidencia diferentes formas de organizar a implementação educacional.

Palavras-chave: consciência fonológica; Educação Infantil; literacia emergente; formação docente; implementação educacional.

ABSTRACT

Phonological awareness is an emergent literacy skill associated with

early reading and writing. Although intentional interventions can foster it, evidence does not ensure sustained adoption in early childhood classrooms. This article analyzes how Brazil, Portugal, the United States, and England translate knowledge related to phonological awareness into curriculum guidance, professional learning, and support for practice. A comparative narrative review with documentary analysis was conducted through purposive selection of empirical studies, reviews, and official documents. The synthesis addressed scientific evidence, curriculum or policy, teacher education, professional knowledge, classroom practice, resources, monitoring, and implementation. Brazilian documents include rhymes, alliteration, and speech sounds but do not support an inference of uniform implementation. Portuguese guidance explicitly addresses phonological awareness, and studies connect training, beliefs, and practices. In the United States, Head Start provides frameworks and resources, while professional development research highlights *coaching*. In England, systematic *phonics* instruction receives institutional support, although *phonics* is not equivalent to phonological awareness. The synthesis suggests that the evidence-to-practice pathway is supported by training, materials, time, planning, institutional support, and feedback. The comparison does not support a country ranking; rather, it identifies different ways of organizing educational implementation.

Keywords: phonological awareness; early childhood education; emergent literacy; teacher professional development; educational implementation.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem escrita começa antes do ensino formal da leitura e da escrita e envolve a construção progressiva de

conhecimentos sobre a linguagem oral, os usos sociais dos textos e o funcionamento do sistema de escrita. Nesse processo, a consciência fonológica corresponde à capacidade de refletir sobre e manipular unidades sonoras da fala, incluindo palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. A consciência fonêmica constitui um nível específico desse conjunto e se refere à identificação e à manipulação dos fonemas (Morais, 2019).

A literatura científica indica que essas habilidades podem ser favorecidas por intervenções intencionais. Na meta-análise de Rice *et al.* (2022), que reuniu 46 estudos experimentais e quase-experimentais, com 59 amostras independentes de crianças da pré-escola ao primeiro ano, a instrução em consciência fonêmica produziu efeito moderado sobre os resultados dessa habilidade ($g = 0,63$; $p < 0,001$). O estudo também mostrou que características como conteúdo ensinado, duração, tamanho do grupo, tipo de instrutor e uso de letras precisam ser consideradas no planejamento.

Evidências produzidas em língua portuguesa reforçam a relevância de considerar as características linguísticas e educacionais de cada contexto. Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri (2011), em experimentos realizados com crianças pré-escolares brasileiras, demonstraram que o conhecimento dos nomes das letras e a consciência fonológica contribuem para a aprendizagem das relações entre letras e sons. No experimento que incluiu atividades de rima e aliteração, as crianças que receberam treinamento fonológico apresentaram maior facilidade para aprender os sons das letras do que as do grupo de comparação.

Demonstrar a eficácia potencial de uma prática, contudo, não equivale a demonstrar sua presença ou qualidade no cotidiano

escolar. Entre a produção científica e a prática pedagógica existe um percurso que envolve tradução curricular, formação inicial e continuada, conhecimentos e crenças profissionais, disponibilidade de materiais, tempo de planejamento, apoio da gestão e acompanhamento da implementação. Assim, documentos oficiais podem reconhecer determinados objetivos de aprendizagem sem que isso assegure aplicação homogênea entre redes, escolas e turmas.

A comparação entre contextos educacionais pode contribuir para compreender esse percurso, desde que não transforme diferenças estruturais em um ranking entre países. Brasil e Portugal possuem orientações curriculares nacionais para a Educação Infantil ou Educação Pré-Escolar. Os Estados Unidos apresentam organização descentralizada; por isso, programas federais como o Head Start funcionam como referências específicas, mas não representam um currículo nacional. A Inglaterra, por sua vez, apresenta orientação nacional fortemente estruturada em torno do *systematic synthetic phonics*, especialmente na Reception e no primeiro ano escolar.

Também é necessário distinguir consciência fonológica de *phonics*. A primeira se concentra na reflexão e na manipulação dos sons da linguagem oral; o segundo envolve o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas e o uso dessas relações na leitura e na escrita. Embora os dois domínios se relacionem, não são equivalentes. Por essa razão, a experiência inglesa é examinada neste estudo como exemplo de institucionalização de uma prática sistemática ligada às relações entre sons e escrita, e não como demonstração de uma política exclusivamente voltada à consciência fonológica.

Diante desse cenário, a questão orientadora deste artigo é: como Brasil, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra traduzem evidências relacionadas à consciência fonológica em orientações curriculares, formação profissional e condições de implementação na Educação Infantil? O objetivo é analisar comparativamente essas formas de tradução em quatro contextos educacionais, identificando mecanismos que podem aproximar ou distanciar o conhecimento científico da prática pedagógica.

2. MÉTODO

2.1. Delineamento e Justificativa

Realizou-se uma revisão narrativa comparativa, acompanhada de análise documental. Esse delineamento foi escolhido porque a questão investigada reúne fontes de naturezas distintas, estudos de intervenção com crianças, pesquisas sobre conhecimentos, crenças e práticas docentes, revisões sobre desenvolvimento profissional e documentos curriculares ou programáticos. A finalidade não foi estimar um efeito combinado, mas compreender os mecanismos que ligam evidência, orientação educacional e prática.

A revisão narrativa é assumida de forma explícita e não deve ser confundida com revisão integrativa ou sistemática. Não foram produzidos contagens de identificação, duplicatas e exclusões, avaliação padronizada do risco de viés ou fluxograma de seleção. Em contrapartida, buscou-se aumentar a transparência mediante a explicitação dos contextos escolhidos, dos tipos de fontes, dos critérios de pertinência e das categorias utilizadas na análise.

2.2. Busca, Seleção e Atualização das Fontes

O corpus inicial foi constituído por estudos e documentos diretamente relacionados ao desenvolvimento de habilidades fonológicas, às práticas docentes, à formação profissional e aos mecanismos institucionais de implementação nos quatro contextos. A busca e a verificação das fontes foram atualizadas em 16 de setembro de 2026 mediante consultas dirigidas ao ERIC, PubMed e RCAAP, aos portais dos periódicos e às páginas oficiais do Ministério da Educação do Brasil, da Direção-Geral da Educação de Portugal, do Office of Head Start e do Department for Education da Inglaterra.

Foram combinados, em português e inglês, termos relacionados a consciência fonológica, consciência fonêmica, literacia emergente, Educação Infantil, educação pré-escolar, *preschool*, *early literacy*, formação docente, *professional development*, *teacher knowledge*, *coaching*, implementação e política educacional, acrescidos dos nomes dos países ou programas de interesse. As consultas foram adaptadas às características de cada portal, e o rastreamento das listas de referências dos estudos centrais foi utilizado para localizar trabalhos complementares.

Foram incluídos: (a) estudos com crianças da Educação Infantil ou em transição para o ensino formal; (b) pesquisas sobre conhecimentos, crenças ou práticas de profissionais da primeira infância; (c) estudos e revisões sobre formação continuada ou *coaching* em literacia emergente; e (d) documentos oficiais que explicitassem objetivos, recursos ou mecanismos de apoio à implementação. Excluíram-se trabalhos centrados exclusivamente em estudantes mais velhos, sem relação com o desenvolvimento inicial da linguagem escrita, e fontes que não contribuíssem para ao menos uma das dimensões analíticas.

A seleção foi intencional e orientada pela relevância conceitual, não pela pretensão de exaustividade. Brasil, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra foram escolhidos por apresentarem combinações contrastantes entre organização curricular, estrutura administrativa, produção científica e mecanismos de suporte. As unidades comparadas não são administrativamente equivalentes: Head Start representa um programa federal estadunidense, enquanto a experiência inglesa inclui a Reception e o primeiro ano escolar, situados na transição entre a primeira infância e a alfabetização formal.

2.3. Categorias e Procedimento de Análise

As fontes foram organizadas por contexto e examinadas segundo oito dimensões. Para cada documento, foram registrados autoria institucional ou individual, ano, contexto, tipo de fonte, população ou abrangência, objetivo, resultados relevantes, mecanismos de apoio à prática e limitações inferenciais. Essas informações foram reunidas em uma matriz de extração e comparadas segundo as questões apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Dimensões da análise comparativa

Dimensão	Questão analítica
Evidência científica	O que a literatura indica sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas?
Currículo ou política	Como o conhecimento aparece nas orientações educacionais?
Formação docente	Que preparação inicial ou continuada é descrita?
Conhecimento profissional	Que conhecimentos e crenças dos profissionais são relatados?

Prática pedagógica	Que práticas são relatadas ou observadas?
Recursos e condições	Que materiais, tempo e condições institucionais são previstos?
Acompanhamento	Existem coaching, supervisão, feedback ou desenvolvimento profissional?
Implementação	Como o contexto procura aproximar orientação e prática?

Fonte: elaboração própria.

A análise ocorreu em três movimentos. Primeiro, identificaram-se as formas pelas quais a consciência fonológica ou habilidades próximas aparecem nos documentos e nas pesquisas de cada contexto. Em seguida, examinaram-se evidências sobre formação, prática, recursos e acompanhamento. Por fim, realizou-se uma síntese comparativa orientada pela sequência evidência científica - currículo ou política - formação - condições - prática - acompanhamento.

Os resultados de estudos locais não foram tratados como retratos nacionais. Do mesmo modo, documentos oficiais foram interpretados como prescrições ou referenciais, e não como prova de implementação. Essa distinção orientou toda a análise e delimitou o alcance das conclusões.

2.4. Corpus Central

O Quadro 2 reúne as fontes centrais utilizadas na síntese e explicita a função analítica de cada uma. Documentos normativos e estudos empíricos foram mantidos como categorias distintas, evitando atribuir a um documento o estatuto de evidência sobre práticas efetivamente realizadas.

Quadro 2. Fontes centrais e contribuição para a análise

Fonte	Contexto	Tipo	Contribuição principal
Rice et al. (2022)	Internacional	Meta-análise	Efeito da instrução em consciência fonêmica e moderadores do planejamento.
Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri (2011)	Brasil	Estudos experimentais	Relações entre nomes de letras, consciência fonológica e aprendizagem letra-som.
Correia, Barboza e Valle (2025)	Brasil	Estudo qualitativo local	Conhecimentos declarados e práticas observadas com quatro professoras.
BNCC (Brasil, 2018)	Brasil	Documento curricular	Objetivos envolvendo sons, rimas, aliterações, cantigas e poemas.
OCEPE (Silva <i>et al.</i> , 2016)	Portugal	Documento curricular	Definição explícita e progressão da consciência fonológica em contexto lúdico.
Amorim e Castelo (2025)	Portugal	Estudo exploratório	Práticas, crenças e necessidades de formação de profissionais e concluintes.
Cadime <i>et al.</i> (2025)	Portugal	Estudo correlacional	Relações entre formação continuada, crenças e práticas autorrelatadas.
Head Start ELOF (2015)	Estados Unidos	Referencial programático	Resultados esperados e recursos para

			planejamento e práticas intencionais.
Hsieh <i>et al.</i> (2009)	Estados Unidos	Intervenção com coaching	Observação, feedback e mudança de estratégias de literacia emergente.
Milburn <i>et al.</i> (2015)	Canadá	Intervenção profissional	Workshops acrescidos de coaching e referências à consciência fonológica.
Ciesielski e Creaghead (2020)	Internacional	Revisão sistemática	Variação dos efeitos de desenvolvimento profissional sobre resultados infantis.
Reading Framework (DfE, 2023)	Inglaterra	Orientação nacional	Linguagem oral, histórias e ensino sistemático de phonics.
DfE (2024)	Inglaterra	Avaliação de processo	Implementação, apoio especializado e desafios dos English Hubs.
Trippett e Dixon (2026)	Inglaterra	Avaliação quase experimental	Efeito estimado do apoio intensivo dos English Hubs no Phonics Screening Check.

Fonte: elaboração própria com base nas fontes analisadas.

3. SÍNTESE COMPARATIVA

3.1. Brasil: Presença Curricular e Heterogeneidade das Práticas

No Brasil, a discussão não pode ser atribuída à ausência de evidências produzidas com falantes de português. Os estudos de

Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri (2011) demonstram relações entre consciência fonológica, conhecimento das letras e aprendizagem das correspondências letra-som em crianças pré-escolares brasileiras. Essa produção sustenta a relevância da dimensão fonológica, mas não informa, por si só, como as práticas são implementadas nas redes de Educação Infantil.

No plano curricular, a BNCC inclui objetivos relacionados à exploração sonora da linguagem no campo 'Escuta, fala, pensamento e imaginação. Para as crianças bem pequenas, prevê identificar e criar sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos; para as crianças pequenas, inclui a criação de rimas, aliterações e ritmos em brincadeiras cantadas, poemas e canções (Brasil, 2018). O documento, portanto, oferece pontos de entrada compatíveis com a consciência fonológica, especialmente por meio de experiências orais, musicais e lúdicas.

Essa presença, contudo, não equivale a uma progressão curricular detalhada nem a um programa nacional de implementação. A BNCC define aprendizagens essenciais, mas a tradução em currículos locais, materiais, rotinas e formação depende das redes e das instituições. Por isso, não se pode inferir uniformidade apenas a partir do texto normativo.

Correia, Barboza e Valle (2025) ajudam a ilustrar essa distância em um contexto específico. O estudo entrevistou quatro professoras de turmas de quatro anos e observou duas salas de uma escola municipal de Linhares, no Espírito Santo. As participantes conheciam o termo, mas apresentaram dúvidas conceituais, e as observações indicaram baixa frequência de atividades de reflexão e manipulação dos sons. Pela dimensão e seleção da amostra, o

estudo não representa os professores brasileiros; sua contribuição está em mostrar como conhecimento parcial, material impresso e rotina podem limitar a transformação do currículo em experiências sistemáticas.

Assim, o corpus brasileiro revela três níveis que não devem ser confundidos: existência de evidência científica, presença de objetivos curriculares e ocorrência concreta de práticas. O principal vazio está na insuficiência de estudos de implementação capazes de mapear, em diferentes redes e regiões, a qualidade, a frequência, a progressão e as condições dessas práticas.

3.2. Portugal: Explicitação Curricular, Crenças e Formação

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam formulação mais explícita da consciência fonológica. O documento a define como capacidade de identificar e manipular elementos sonoros de diferentes tamanhos e descreve progressão que envolve sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. Também recomenda exploração lúdica da linguagem por meio de rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e poesia (Silva *et al.*, 2016).

Essa organização combina intencionalidade pedagógica e respeito à especificidade da infância. O documento não propõe antecipar mecanicamente o ensino formal, mas sustenta que o educador pode organizar propostas progressivamente mais exigentes, observando o desenvolvimento das crianças e integrando a reflexão sonora a experiências significativas.

Os estudos com profissionais, entretanto, mostram que explicitação curricular não elimina necessidades formativas. Amorim e Castelo (2025) analisaram respostas de 58 educadores de infância e

professores do primeiro ciclo em exercício e 23 estudantes finalistas de cursos de formação. Os resultados apontaram lacunas em práticas e crenças e sustentaram a necessidade de formação inicial e continuada.

Cadime e colaboradores (2025), com 266 professores da Educação Pré-Escolar, observaram que práticas de linguagem oral e consciência fonológica estavam entre as mais frequentemente relatadas. A formação continuada em literacia emergente esteve associada a maior frequência de práticas de consciência fonológica e de relação entre linguagem oral e escrita. Como os dados foram autorrelatados e a amostra se concentrou principalmente no norte de Portugal, o estudo não comprova a qualidade ou a frequência observada em todas as salas, mas oferece evidência de que formação e prática se relacionam.

O caso português evidencia que um documento curricular conceitualmente detalhado pode oferecer linguagem comum e orientar o planejamento, mas sua apropriação continua dependente do desenvolvimento profissional, das crenças e das condições dos contextos educativos.

3.3. Estados Unidos: Referenciais Programáticos e Coaching

A descentralização do sistema educacional estadunidense impede tratar um único documento como currículo nacional. Nesse cenário, o Head Start constitui uma referência programática federal voltada à primeira infância, não uma representação de todas as pré-escolas do país. O Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five inclui a consciência fonológica no domínio de literacia e orienta programas a utilizarem o referencial na escolha de currículos

e materiais, no planejamento diário e nas práticas intencionais de ensino (Office of Head Start, 2015).

A relevância do Head Start para esta análise está na existência de instrumentos de apoio à tradução: estrutura interativa, guias de práticas efetivas, materiais para profissionais, recursos de desenvolvimento profissional e orientações de alinhamento curricular. Esses mecanismos aproximam resultados esperados, planejamento e reflexão sobre a prática, embora sua utilização e qualidade possam variar entre programas (Office of Head Start, 2015).

A literatura sobre desenvolvimento profissional acrescenta evidências sobre acompanhamento. Hsieh e colaboradores (2009) investigaram cinco professoras por meio de um delineamento experimental de caso único. O *coaching* realizado no local de trabalho envolveu apresentação de estratégias, observações periódicas, registro de dados e discussões posteriores. Após o acompanhamento, aumentou o uso de estratégias de literacia emergente, incluindo práticas relacionadas à consciência fonológica e ao princípio alfabético.

Como evidência complementar sobre o mecanismo de *coaching*, e não como retrato do sistema estadunidense, Milburn e colaboradores (2015) estudaram, no Canadá, 31 educadores e 121 crianças. Um grupo recebeu 21 horas de *workshops* e cinco sessões de *coaching*; o outro recebeu apenas os *workshops*. No pós-teste, o grupo com *coaching* apresentou maior frequência de referências à consciência fonológica durante uma atividade de escrita e artes em pequenos grupos. O estudo não demonstra superioridade universal

do *coaching*, mas sustenta que observação, *feedback* e apoio contextualizado podem facilitar a incorporação de estratégias.

A revisão sistemática de Ciesielski e Creaghead (2020) identificou variação considerável nos efeitos de programas de desenvolvimento profissional sobre resultados de consciência fonológica de pré-escolares. Em conjunto, essas evidências sugerem que oferecer conteúdo é necessário, mas não suficiente: duração, modelagem, oportunidade de aplicação, acompanhamento e alinhamento ao contexto influenciam a transferência para a prática.

3.4. Inglaterra: Institucionalização do Phonics e Infraestrutura de Apoio

A Inglaterra apresenta uma política nacional explícita para o ensino inicial da leitura. O Reading Framework articula desenvolvimento da linguagem oral, leitura de histórias e *systematic synthetic phonics* e oferece orientações para que as escolas analisem sua oferta, identifiquem necessidades e organizem o ensino (Department for Education, 2023).

Essa experiência deve ser interpretada com duas cautelas. Primeiro, *phonics* se refere principalmente às relações entre grafemas e fonemas, não à consciência fonológica em sentido amplo. Segundo, parte da política examinada incide sobre a Reception e o primeiro ano, abrangendo a transição entre o Early Years Foundation Stage e a escolarização obrigatória. Assim, seus resultados não podem ser transferidos diretamente para toda a Educação Infantil brasileira.

A contribuição inglesa está na infraestrutura de implementação. Criado em 2018, o English Hubs Programme conta com 34 centros que apoiam escolas no ensino de *phonics* e leitura inicial. O apoio

inclui especialistas em literacia, auditorias, planos de ação, formação continuada e financiamento de recursos. A avaliação de processo identificou como o programa foi entregue e vivenciado e registrou desafios de implementação, mostrando que a publicação de uma orientação foi acompanhada por mecanismos de suporte (Department for Education, 2024).

A avaliação de impacto publicada em 2026 estimou que o apoio intensivo aumentou entre três e cinco pontos percentuais a proporção de alunos do primeiro ano que atingiram o padrão esperado no *Phonics Screening Check* ao final do suporte completo. Os autores utilizaram métodos quase experimentais e reconheceram limitações relacionadas à seleção das escolas e ao contexto pandêmico (Trippett; Dixon, 2026). O resultado diz respeito a desempenho em *phonics*, e não mede consciência fonológica na Educação Infantil; ainda assim, é relevante como evidência de que uma estrutura de acompanhamento pode ser avaliada em escala.

O caso inglês, portanto, não demonstra que a distância entre evidência e prática tenha sido eliminada. Ele mostra uma tentativa de transformar implementação em responsabilidade distribuída entre política, escola, especialistas, formação, recursos e avaliação.

3.5. Síntese Entre os Contextos

Os quatro contextos apresentam formas distintas de organizar a passagem da evidência à prática. O Quadro 3 resume as convergências e as cautelas necessárias.

Quadro 3. Síntese comparativa dos contextos analisados

Dimensão	Brasil	Portugal	Estados Unidos	Inglaterra
Posição curricular	Sons, rimas e aliterações na BNCC.	Consciência fonológica explicitada nas OCEPE.	Sem currículo nacional; ELOF no Head Start.	Phonics sistemático em orientação nacional.
Formação e apoio	Arranjos heterogêneos entre redes.	Formação continuada associada às práticas.	Guias, workshops e estudos de coaching.	Especialistas, auditorias, planos e CPD.
Evidência de prática	Experimentos e estudos locais; falta mapeamento amplo.	Estudos exploratórios e autorrelatos.	Intervenções e revisão de desenvolvimento profissional.	Avaliações de processo e impacto dos Hubs.
Cautela central	Documento curricular não prova implementação.	Autorrelato não equivale à observação.	Head Start não representa todo o país.	Phonics não equivale à consciência fonológica.

Fonte: elaboração própria com base nas fontes analisadas.

A síntese evidencia um padrão recorrente, o reconhecimento curricular ou programático das habilidades fonológicas não assegura implementação uniforme. As diferenças mais relevantes aparecem na explicitação conceitual, na estrutura da formação, nos recursos disponíveis e na existência de acompanhamento. Em nenhum contexto, porém, o corpus permite afirmar que todas as instituições realizem práticas consistentes ou que um sistema tenha resolvido integralmente a distância entre evidência e prática.

4. DISCUSSÃO

4.1. Evidência Científica Não é Implementação

A comparação confirma a necessidade de separar eficácia, prescrição e implementação. Estudos experimentais e meta-análises respondem se determinadas intervenções podem produzir ganhos sob condições específicas. Documentos curriculares indicam o que um sistema valoriza ou espera. Estudos de prática e avaliações de implementação examinam, por sua vez, o que os profissionais realizam, com que apoio e em quais condições. Confundir esses níveis produz conclusões excessivas.

No Brasil, por exemplo, a presença de rimas e aliterações na BNCC não autoriza afirmar que a consciência fonológica seja trabalhada de modo sistemático em todas as instituições. Em Portugal, a definição explícita nas OCEPE não elimina lacunas formativas. Nos Estados Unidos, a existência de recursos do Head Start não representa a totalidade do sistema. Na Inglaterra, uma política de *phonics* acompanhada por Hubs não constitui evidência direta sobre consciência fonológica em toda a primeira infância.

A principal conclusão comparativa é, portanto, institucional, ou seja, transformar evidência em prática exige uma cadeia de mediações. A fragilidade de qualquer elo - interpretação do currículo, conhecimento docente, material, tempo, liderança ou *feedback* - pode reduzir a consistência da prática.

4.2. Professor, Formação e Acompanhamento

O professor ocupa posição central nessa cadeia, mas não pode ser responsabilizado isoladamente pelas distâncias observadas. Conhecer uma definição não significa saber selecionar tarefas, graduar níveis de dificuldade, integrar atividades à rotina, observar

respostas das crianças e ajustar o planejamento. Esse conhecimento pedagógico precisa ser construído e sustentado.

Os estudos de Cadime e colaboradores (2025), Hsieh e colaboradores (2009) e Milburn e colaboradores (2015) convergem ao indicar que o desenvolvimento profissional ganha força quando se aproxima da prática. Formação continuada, modelagem, observação, *feedback* e oportunidades de aplicação podem favorecer a transferência do conteúdo para as interações cotidianas. A revisão de Ciesielski e Creaghead (2020), contudo, adverte que os resultados variam, o que impede tratar qualquer formato de formação como solução automática.

Essa evidência sugere distinguir cursos informativos de processos de desenvolvimento profissional. Os primeiros podem ampliar o repertório conceitual; os segundos acrescentam planejamento, experimentação, acompanhamento e reflexão. Para a Educação Infantil, a formação também precisa discutir como promover reflexão sonora sem reduzir a experiência infantil a fichas impressas ou antecipar mecanicamente o ensino formal.

4.3. Intencionalidade Pedagógica e Ludicidade

A intencionalidade no desenvolvimento da consciência fonológica é compatível com os princípios da Educação Infantil quando se concretiza em experiências significativas. Cantigas, parlendas, poemas, histórias, jogos de escuta, brincadeiras com nomes, segmentação oral, produção de rimas e exploração de sons podem integrar interações e brincadeiras, sem transformar a pré-escola em cópia do primeiro ano.

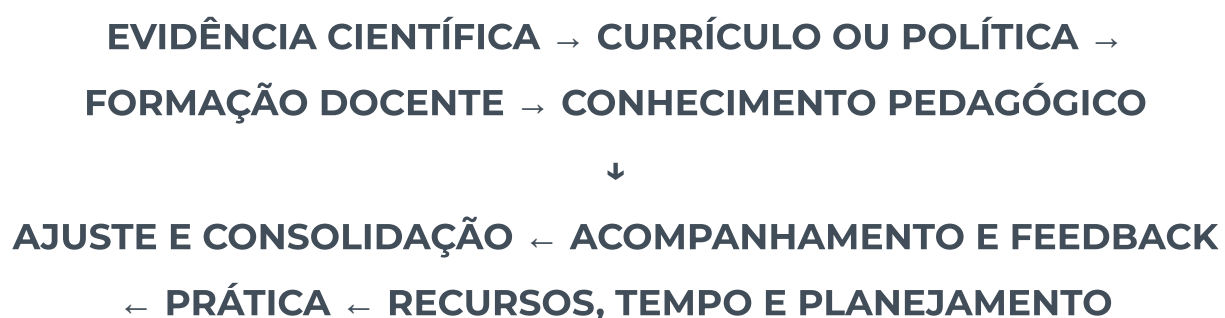
A progressão deve considerar a complexidade das unidades e das operações solicitadas. Identificar rimas ou segmentar sílabas costuma exigir menos abstração do que isolar, combinar ou suprimir fonemas. Isso não implica uma sequência rígida igual para todas as crianças, mas requer observação pedagógica e propostas ajustadas ao desenvolvimento, à língua e aos conhecimentos do grupo (Morais, 2019; Silva *et al.*, 2016).

Os documentos português e brasileiro oferecem possibilidades lúdicas, mas diferem no nível de explicitação. Para que orientações amplas se convertam em prática, os sistemas podem fornecer exemplos flexíveis, materiais abertos e formação que ajude o professor a compreender o objetivo linguístico de cada atividade, preservando autonomia e contextualização.

4.4. Um Modelo Interpretativo de Tradução da Evidência

Com base no corpus, propõe-se compreender a implementação como um processo de mediação institucional organizado pela seguinte sequência:

Figura 1. Modelo interpretativo de tradução da evidência



Fonte: elaboração própria com base nas dimensões analisadas.

A sequência não representa uma cadeia causal comprovada nem pressupõe fluxo linear. O *feedback* da prática pode alterar a formação, os materiais e as orientações, e diferentes níveis atuam simultaneamente. Sua função é indicar os pontos nos quais a tradução pode ser favorecida ou interrompida.

O modelo desloca a implementação de uma responsabilidade individual para uma responsabilidade compartilhada. Professores realizam escolhas pedagógicas, mas essas escolhas são influenciadas pela clareza das orientações, pela qualidade da formação, pelo acesso a materiais, pelo tempo para planejar, pela liderança e pelas oportunidades de analisar resultados.

4.5. Implicações para o Contexto Brasileiro

Para o Brasil, a comparação sugere quatro frentes. A primeira é ampliar pesquisas de implementação em redes diversas, com observação das práticas e descrição de frequência, progressão, materiais e apoio institucional. Estudos locais são importantes, mas não bastam para inferir padrões nacionais.

A segunda é fortalecer a formação inicial e continuada, articulando conceitos linguísticos e decisões pedagógicas. O professor precisa compreender o que cada tarefa mobiliza, como graduar a complexidade e como integrar a proposta a brincadeiras, textos literários, músicas e situações de oralidade.

A terceira é produzir e disponibilizar recursos pedagógicos flexíveis, acompanhados de orientações claras. Materiais não devem funcionar como roteiros rígidos nem substituir o planejamento docente; devem apoiar adaptações ao repertório cultural, às características linguísticas e às necessidades das crianças.

A quarta é criar formas de acompanhamento formativo, com planejamento colaborativo, observação entre pares, devolutivas e reflexão sobre evidências de aprendizagem. O acompanhamento deve apoiar a autonomia profissional, e não assumir caráter meramente fiscalizador.

4.6. Limitações da Revisão

Esta revisão possui limitações inerentes ao delineamento narrativo. A seleção intencional não pretende esgotar a produção de cada país e não permite estimar a prevalência de práticas ou comparar quantitativamente os sistemas. Estudos de intervenção, pesquisas autorrelatadas, observações locais e documentos oficiais respondem a questões distintas e não possuem o mesmo peso inferencial.

Além disso, os contextos não são equivalentes. Head Start é um programa específico; a Inglaterra concentra parte da evidência em *phonics* e em crianças na transição para o ensino obrigatório; e as pesquisas brasileiras e portuguesas citadas não representam todas as redes. As conclusões devem, portanto, ser compreendidas como síntese interpretativa de mecanismos, e não como avaliação global de desempenho nacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de evidências científicas sobre a consciência fonológica não assegura sua implementação sistemática na Educação Infantil. Brasil, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra incorporam habilidades relacionadas aos sons e à linguagem escrita por caminhos distintos, que incluem documentos curriculares, referenciais programáticos, formação profissional e estruturas de acompanhamento.

O corpus analisado não sustenta a afirmação de que um país esteja simplesmente adiantado ou atrasado. A comparação revela diferenças na explicitação conceitual e, sobretudo, nos mecanismos utilizados para apoiar a implementação. Portugal oferece orientação curricular mais direta sobre consciência fonológica; o Brasil inclui experiências sonoras na BNCC, mas carece de evidências amplas sobre sua concretização; o Head Start articula resultados esperados e recursos profissionais; e a Inglaterra apresenta infraestrutura mais institucionalizada para *phonics*, domínio relacionado, porém não equivalente.

A síntese sugere que a passagem da evidência à prática é favorecida por formação que dialogue com o cotidiano, materiais adequados, tempo de planejamento, apoio da gestão, acompanhamento e oportunidades de *feedback*. Essas mediações precisam preservar as especificidades da Educação Infantil, articulando intencionalidade, oralidade, literatura, música, jogos e brincadeiras, sem antecipar de forma mecanicista a alfabetização formal.

Como agenda de pesquisa, são necessários estudos de implementação que acompanhem redes e instituições ao longo do tempo e examinem não apenas se atividades são realizadas, mas como são compreendidas, adaptadas, sustentadas e avaliadas. Compreender essas condições é essencial para que o conhecimento científico deixe de permanecer apenas nos documentos e contribua, de modo contextualizado, para as experiências de linguagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Clara; CASTELO, Adelina. A promoção da consciência fonológica no jardim de infância e no 1.º CEB: estudo exploratório sobre práticas educativas, crenças e necessidades formativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 38, n. 1, e25011, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.33964>.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 set. 2026.

CADIME, Irene; ALVES, Diana; MENDES, Sofia; PINTO, Patrícia; CRUZ, Joana. Teachers' beliefs and practices to support emergent literacy development in preschool education: the moderating role of continuous training. **International Journal of Early Childhood**, v. 57, p. 157-179, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00393-2>.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; MESQUITA, Tereza Cristina Lara; EHRI, Linnea C. Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 109, n. 1, p. 25-38, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>.

CIESIELSKI, Emily J. M.; CREAGHEAD, Nancy A. The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: a systematic review. **Literacy Research and Instruction**, v. 59, n. 2, p. 121-147, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>.

CORREIA, Alice Mação; BARBOZA, Amanda do Rosário; VALLE, Márcia Perini. Consciência fonológica na Educação Infantil: percepção dos professores em Linhares-ES. **Kiri-Kerê: Pesquisa em**

Ensino, v. 1, n. 23, p. 159-182, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i23.47187>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. A process evaluation of the English Hubs Programme. London: Department for Education, 2024. **Research Report RR1463**. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/a-process-evaluation-of-the-english-hubs-programme>. Acesso em: 15 ago. 2026.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. The reading framework: teaching the foundations of literacy. **London: Department for Education**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/the-reading-framework-teaching-the-foundations-of-literacy>. Acesso em: 16 ago. 2026.

HSIEH, Wu-Ying; HEMMETER, Mary Louise; MCCOLLUM, Jeanette A.; OSTROSKY, Michaelene M. Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 229-247, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>.

MILBURN, Trelani F.; HIPFNER-BOUCHER, Kathleen; WEITZMAN, Elaine; GREENBERG, Janice; PELLETIER, Janette; GIROLAMETTO, Luigi. Effects of coaching on educators' and preschoolers' use of references to print and phonological awareness during a small-group craft/writing activity. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 46, n. 2, p. 94-111, 2015. DOI: https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OFFICE OF HEAD START. Head Start Early Learning Outcomes Framework: ages birth to five. Washington, DC: U.S. **Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families**, 2015. Disponível em: <https://headstart.gov/school-readiness/article/head-start-early-learning-outcomes-framework>. Acesso em: 22 ago. 2026.

RICE, Marianne; ERBELI, Florina; THOMPSON, Christopher G.; SALLESE, Mary Rose; FOGARTY, Melissa. Phonemic awareness: a meta-analysis for planning effective instruction. **Reading Research Quarterly**, v. 57, n. 4, p. 1259-1289, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.473>.

SILVA, Isabel Lopes da; MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. **Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação**, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 16 ago. 2026.

TRIPPETT, James; DIXON, Chris. English Hubs Programme phonics impact evaluation: 2019 to 2025. **London: Department for Education**, 2026. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED679939>. Acesso em: 22 ago. 2026.

¹ Mestra em Ciências do Movimento Humano pela UENP. Professora de Educação Básica I da Secretaria Municipal de Educação de São Pedro do Turvo, SP, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestra em Ciências do Movimento Humano pela UENP. Professora de Educação Básica I da Secretaria Municipal de Educação de São Pedro do Turvo, SP, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Graduada em Pedagogia pela UENP. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de São Pedro do Turvo, SP, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Graduada em Educação Física pela UENP. Professora de Educação Física das Secretarias Municipais de Educação de Bernardino de Campos e Santa Cruz do Rio Pardo, SP, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).