



Leitura e escrita: contribuições entre emoção e inteligência

Reading and writing: contributions between emotion and intelligence

Tomé Simão Kissanga Marcelo¹

Marlene Schüssler D'Aroz²

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas³

RESUMO

Este artigo analisa a leitura e a escrita como processos integrados às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento humano. Por meio de revisão bibliográfica narrativa, foram examinadas contribuições de estudos das áreas de psicologia, neurociência, linguística e educação, destacando que aprender a ler e a escrever vai além do domínio técnico da linguagem. Tem como objetivo analisar, à luz da literatura especializada, de que modo leitura e escrita se configuram como processos integrados às dimensões emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento humano. A reflexão desse estudo mostra que a emoção desempenha papel central, estruturando a memória, modulando a atenção e orientando a cognição, enquanto a inteligência emocional permite ao indivíduo gerenciar seus estados afetivos diante de desafios de aprendizagem. A leitura é compreendida como prática sociocognitiva, que exige habilidades mentais complexas e interações sociais significativas, e a escrita envolve processos cognitivos, competências linguísticas e participação cultural, mediadas pelo professor e pelo contexto escolar. Conclui-se que metodologias pedagógicas devem integrar, para o ensino da leitura e a escrita, a emoção, cognição e interações sociais, promovendo experiências de aprendizagem significativas e construindo competências de letramento pleno.

Palavras-chave: leitura; escrita; emoção; cognição; aprendizagem; letramento.

ABSTRACT

This article analyzes reading and writing as processes integrated with the cognitive, emotional, and social dimensions of human development. Through a narrative literature review, contributions from studies in the fields of psychology, neuroscience, linguistics, and education were examined, highlighting that learning to read and write goes beyond the technical mastery of language. Its goal is to analyze, in light of the specialized literature, how reading and writing are configured as processes integrated with the emotional, cognitive, and social dimensions of human development. The reflection of this study shows that emotion plays a central role, structuring memory,

¹ Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa. Pós-graduando em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campos de Humaitá, AM. AM. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0594781310497363>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1628-8925>; Email: Sethmarcelo1990@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora adjunta do colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação, em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campos de Humaitá, AM. E-mail: marlenedaroz@ufam.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

³ Doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha, 2004. Docente do Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Ciências E Humanidades na disciplina Epistemologia das Ciências Humanas (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas, graduação e pós-graduação. E-mail: suelyanm@ufam.edu.br. Brasil. Orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>



modulating attention, and guiding cognition, while emotional intelligence allows the individual to manage their affective states in the face of learning challenges. Reading is understood as a socio-cognitive practice, which requires complex mental skills and meaningful social interactions, and writing involves cognitive processes, linguistic skills, and cultural participation, mediated by the teacher and the school context. It is concluded that pedagogical methodologies should integrate emotion, cognition, and social interactions into the teaching of reading and writing, promoting meaningful learning experiences and building full literacy skills.

Keywords: reading; writing; emotion; cognition; learning; literacy.

INTRODUÇÃO

Este artigo, busca investigar como essas dimensões, emoção e a inteligência, articulam-se no processo de alfabetização e letramento, especialmente no contexto escolar, no qual o professor assume papel central como mediador das práticas de linguagem. Tem como objetivo analisar, à luz da literatura especializada, de que modo leitura e escrita se configuram como processos integrados às dimensões emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento humano. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica qualitativa, envolvendo estudos de autores das áreas de psicologia, neurociência, linguística e educação, buscando identificar convergências teóricas e implicações pedagógicas.

A leitura e a escrita constituem competências essenciais para o desenvolvimento humano e para a participação plena na vida social. Longe de se restringirem a habilidades técnicas, esses processos envolvem dimensões emocionais, cognitivas, linguísticas e socioculturais que interagem de maneira contínua na construção do conhecimento. Pesquisas recentes em psicologia, neurociência e educação têm demonstrado que aprender a ler e escrever depende tanto das operações mentais quanto das experiências afetivas e dos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos (ALEXANDROFF; 2012; KANDEL, 2009; MELLO, 2022).

Entretanto, embora amplamente reconhecida, essa complexidade (Operações mentais/cognitivas, Experiências afetivas e Contextos sociais), ainda é pouco integrada às práticas pedagógicas cotidianas, o que contribui para persistentes desafios relacionados à compreensão leitora, à produção textual e ao engajamento dos estudantes. Autores como Ekman (1994), Primi (2003) e Silva (2019) ressaltam que as emoções influenciam diretamente a atenção, a memória e a motivação, condições fundamentais para a aprendizagem da linguagem. Do mesmo modo, estudos de Mascarenhas (2005), Koch e Elias (2010) e Terzi e Scavassa



(2005) evidenciam que leitura e escrita se constituem em práticas cognitivas e sociais, mediadas por interações culturais e pedagógicas.

As emoções constituem um eixo estruturante do processo de leitura e escrita, posto que, como indicam Rodrigues e Freitas, “as emoções... causam impactos na mente e ao mesmo tempo são afetadas pelos sentimentos” (2018, p.6). A aprendizagem, portanto, não se reduz a operações cognitivas isoladas, mas depende de ambientes afetivamente favoráveis, nos quais prevaleçam estímulos positivos, motivação e segurança emocional. Os autores ressaltam que estudantes inseridos em contextos afetivos saudáveis tendem a apresentar melhor desempenho, pois “convivem em uma atmosfera de emoções e sentimentos positivos” (RODRIGUES; FREITAS, 2018, p.7). Além disso, a interação pedagógica, entendida como um vínculo social permeado por afeto, favorece a construção da autonomia intelectual, uma vez que tais emoções contribuem para o amadurecimento cognitivo e para a permanência da curiosidade epistêmica dos alunos.

No campo cognitivo, a leitura e a escrita articulam-se de forma profunda com o desenvolvimento da inteligência. Rodrigues e Freitas (2018) explicam, à luz das neurociências, que o ensino da leitura envolve a formação de uma hierarquia de aprendizagem que vai do reconhecimento de letras e grafemas à sua conversão em imagens acústicas, processo que estimulam habilidades mentais sofisticadas. Maia e Fonseca (2002) reforçam que a leitura exige uma diversidade de comportamentos semelhantes aos avaliados nos testes de inteligência, o que explica sua complexidade. Para esses autores, o indivíduo alfabetizado estabelece “relações simbólicas mais amplas com o meio ambiente” (2002, p.262), ampliando sua capacidade de interpretação e raciocínio. Dessa forma, além de depender de competências cognitivas, a leitura também retroalimenta o desenvolvimento intelectual, influenciando outras habilidades e áreas do pensamento, já que pode “afetar outras áreas” de processamento mental (MAIA; FONSECA, 2002, p.262).

Dessa forma, o presente estudo adota a revisão narrativa como metodologia científica de caráter interpretativo, considerando seus aspectos técnicos e formativos e promovendo reflexões dialógicas sobre as capacidades e limitações inerentes a esse tipo de produção teórico-científica. Para isso, foram examinados trabalhos e produções acadêmicas diretamente



vinculados ao tema, incluindo artigos científicos, dissertações e obras especializadas, encontradas em plataformas digitais como Google Acadêmico, SciELO e CAPES.

Assim, após apresentadas as diretrizes centrais e as considerações introdutórias, desenvolvem-se as discussões que fundamentam o eixo investigativo, evidenciando debates relevantes acerca da leitura e a escrita como processos integrados às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento humano. A organização do estudo segue a seguinte estrutura: primeiramente, analisa-se a relação entre emoção, cognição e aprendizagem da linguagem; depois, examina-se a leitura como prática cognitiva e social; posteriormente, discute-se a escrita enquanto processo cognitivo, linguístico e social; e, por fim, são expostos os resultados e debates que articulam as perspectivas teóricas reunidas.

EMOÇÃO, INTELIGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A compreensão do desenvolvimento humano implica reconhecer que emoção e inteligência constituem dimensões profundamente integradas. Alexandroff (2012) explica que a consciência nasce desde os primeiros anos de vida na relação com o outro, afirmando que “a constituição da consciência é uma dialogia entre o indivíduo e o outro” (p. 37). Desse modo, vínculos afetivos e experiências compartilhadas introduzem a criança no universo da linguagem, oferecendo-lhe os primeiros instrumentos de significação.

Nesse processo inicial, a emoção desempenha papel estruturante. Segundo Alexandroff (2012), historicamente ela foi interpretada de forma ambígua, “ora como um elemento desagregador, ora como um elemento ativador e organizador de ações” (p. 37). Essa ambivalência demonstra que compreender o lugar da emoção envolve reconhecer sua capacidade de orientar comportamentos, influenciar decisões e moldar a forma como o indivíduo percebe e reage ao ambiente.

O desenvolvimento emocional antecede o amadurecimento racional. A autora esclarece que a afetividade constitui a camada mais arcaica da vida psíquica e prepara o terreno para a emergência do pensamento, conforme registra:

A emoção é a fase mais arcaica do desenvolvimento. Ao sair do estado puramente orgânico, a pessoa é um ser emocional, no qual, lentamente, surge o racional. No



início da vida, a afetividade e a inteligência estão misturadas, mas há predomínio do afetivo (ALEXANDROFF, 2012, p. 39).

Essa base afetiva permite que o corpo adquira forma, consistência e presença no mundo. Antes mesmo da linguagem verbal, o sujeito comunica-se por meio de afetos, sensações e gestos, que regulam suas interações com o ambiente. Como descreve Alexandroff (2012), as emoções se expressam através de reações neurovegetativas e corporais que acompanham todas as fases do desenvolvimento: “aceleração do batimento cardíaco, mudança na respiração, secura na boca, perturbações digestivas [...] e na mímica facial” (p. 40). Tais manifestações revelam que a emoção é inseparável da experiência vivida e da construção da subjetividade.

A articulação entre emoção, memória e aprendizagem é evidenciada pelos estudos de Kandel (2009), para quem o estado emocional interfere diretamente no funcionamento da memória. O autor enfatiza que “as emoções são determinantes para o bom funcionamento da memória” (KANDEL, 2009, p. 63), o que explica por que acontecimentos emocionalmente marcantes tendem a ser lembrados com maior intensidade. A profundidade dessa relação aparece quando o cérebro revisita registros de longo prazo. Conforme sintetiza Kandel (2009, citado por MELLO, 2022, p. 70) “por meio do que fica registrado na memória de longo prazo, somos levados a percursos que nos permitem recordar acontecimentos e sentir as mesmas sensações, como se vivêssemos novamente aquele momento”.

Essas evidências demonstram que a experiência emocional estrutura, orienta e sustenta operações cognitivas essenciais à aprendizagem, como atenção, retenção e interpretação.

Os estudos de Primi (2003) incorporam outra dimensão ao discutir a natureza adaptativa das emoções. Para Forgas (2001, citado por PRIMI, 2003, p. 72), “as emoções têm efeitos importantes na adaptação e têm poderosos efeitos na cognição”, influenciando tanto a forma quanto o conteúdo do pensamento. Isso ocorre porque são sistemas evolutivamente organizados para enfrentar situações-problema. Primi (2003) reforça essa ideia ao afirmar que “as emoções são um conjunto organizado de reações programadas evolutivamente no cérebro para enfrentar situações-problema que ameaçam a sobrevivência do organismo, (p. 72).”

A capacidade adaptativa também fundamenta o conceito de inteligência emocional, que depende da compreensão da própria inteligência e de sua relação com o meio. Primi explica que a inteligência pode ser entendida como a capacidade de adaptação, apoiada por habilidades



cognitivas específicas que facilitam o enfrentamento de desafios. E ainda, em sua análise, “a inteligência fluida elevada está associada à capacidade de resolver problemas por meio da descoberta de relações entre várias informações disponíveis” (PRIMI, 2003, p. 72). Assim, indivíduos diferem quanto à habilidade de lidar com informações emocionais, aspecto que constitui a base da inteligência emocional. Para o mesmo autor, esse processo inclui mecanismos de autorregulação, os quais envolvem “o monitoramento, a avaliação e a utilização do conhecimento dos próprios humores, para mantê-lo ou modificá-lo conforme as necessidades” (2003, p. 75).

Silva (2019) amplia esse diálogo ao associar inteligência emocional às práticas de linguagem. Para a autora, tanto a leitura quanto a inteligência emocional exigem reflexão crítica; ambas convocam o sujeito a interpretar, analisar e posicionar-se diante dos discursos que o cercam. Em suas palavras: “tanto inteligência emocional quanto leitura [...] revelam a necessidade de os sujeitos refletirem sobre os objetos com os quais interagem” (SILVA, 2019, p. 160). A inteligência emocional, portanto, não se limita a traços inatos, mas configura-se como competência construída nas relações sociais e historicamente situada. Ela destaca ainda “comprovações científicas de que a inteligência emocional não é uma questão de personalidade apenas” (SILVA, 2019, p. 164), associando esse entendimento ao papel da linguagem na construção e transformação de identidades ao longo do tempo.

Nesse conjunto de reflexões, torna-se possível compreender que leitura e escrita não se limitam a procedimentos técnicos ou mecânicos. Elas mobilizam processos afetivos e cognitivos que influenciam a atenção, a memória, a adesão ao sentido e a própria relação do sujeito com o conhecimento. Em cada ato de leitura ou produção textual, emoções, experiências vividas e estruturas cognitivas dialogam, configurando modos singulares de interpretar e significar o mundo.

A emoção e a inteligência são elementos que de forma articulada ajudam no desenvolvimento humano, pois, como apontam Rodrigues e Freitas (2018), as emoções influenciam de forma direta o funcionamento da mente humana e sustentam processos como atenção, motivação e busca pelo saber. Esses autores também dizem que ambientes afetivos positivos favorecem o crescimento e o amadurecimento cognitivo, mostrando que a afetividade potencializa a inteligência. Maia e Fonseca (2002), ao relacionarem leitura, cognição e



comportamento, reforçam que o desenvolvimento intelectual depende, sim, da capacidade de estabelecer relações simbólicas cada vez mais complexas, algo que também é impulsionado por experiências emocionais significativas. Assim, tanto a emoção quanto a inteligência atuam juntos na construção do raciocínio, da autonomia e da capacidade de aprender ao longo da vida, constituindo pilares centrais do desenvolvimento humano.

A partir dessa compreensão integrada entre afetividade e processos mentais, torna-se necessário aprofundar como a leitura se organiza enquanto prática que envolve tanto operações cognitivas quanto interações sociais, conduzindo ao próximo tópico.

Leitura como atividade cognitiva e social

A leitura, compreendida como prática cognitiva e social, é atravessada por múltiplas perspectivas teóricas que dialogam entre si. Mascarenhas (2005), ao discutir a cognição na era do conhecimento, entende que “a cognição [...] é a peça fundamental dos objetivos da educação” (p. 13), defendendo que o desenvolvimento cognitivo deve ser equilibrado entre dimensões analíticas, criativas e práticas. Essa ênfase na estruturação cognitiva oferece o eixo base para compreender a leitura como atividade mental complexa, visão compartilhada por Mello (2022), que afirma que “a leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada” (p. 33). Assim, ambos os autores convergem ao atribuir à cognição um papel central no processo leitor.

Dessa maneira, enquanto Mascarenhas (2005) foca o funcionamento interno da cognição e a influência de previsões nos comportamentos de aprendizagem, segundo ela, “o organismo é orientado por antecipações ou previsões num processo cognitivo de curto prazo” (p. 19), de modo que Mello (2022) amplia o debate ao articular os aspectos cognitivos com sua dimensão social e interacional. Para a autora, “o leitor é um construtor, o texto é o espaço da interação e os interlocutores são sujeitos ativos” (p. 26), aproximando-se das contribuições do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) citado por Tonin (2016, p. 47), ao dizer que “a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social”. O que Mascarenhas compreende como aprimoramento interno dos sujeitos, Mello e o CEALE expandem para a esfera das relações comunicativas, mostrando que a leitura ocorre sempre em contexto social.



A discussão entre perspectivas também se articula com Koch e Elias (2010), que reforçam o caráter sociocognitivo da leitura ao afirmar que ela exige a mobilização de vastos saberes no evento comunicativo. Assim, sua visão ajuda a integrar os argumentos de Mascarenhas (2005) e Mello (2022), se por um lado há operações mentais complexas, por outro tais operações só adquirem sentido dentro de práticas sociais concretas.

Outro ponto de discussão aparece ao considerar o papel das emoções. Enquanto Mascarenhas (2005) enfatiza funções cognitivas estruturais e preditivas, Mello (2022) propõe uma ampliação significativa ao incorporar a afetividade como componente central do processo leitor. Segundo a autora, “as emoções são protagonistas, e não secundárias, na compreensão leitora” (p. 69). Essa perspectiva se fortalece com a explicação neurocientífica de Kandel (2009 apud MELLO, 2022), apresentada na seguinte citação: “Ao recordar, nosso cérebro faz uma ‘viagem mental’ e ativa as mesmas áreas cerebrais que estiveram envolvidas no episódio” (KANDEL, 2009 apud MELLO, 2022, p. 70).

Desse modo, Mello e Kandel ampliam a concepção cognitiva estrita discutida por Mascarenhas ao integrarem memória afetiva e subjetividade como elementos decisivos.

Na dimensão social da leitura, Soares (1998, p. 47) contribui para o debate ao enfatizar que ela é “interação verbal entre indivíduos socialmente determinados”. Essa definição converge com a perspectiva defendida pelo CEALE, citado por Tonin (2016) e por Mello (2022), sustentando que o sentido textual é construído na relação entre autor e leitor. Padilha e Souza (2009) reforçam a ideia ao afirmarem que a leitura permite interpretar o mundo e participar da vida social, ampliando o alcance da prática para o campo da cidadania. Tal abordagem complementa a proposta de Freire (1986), ainda que não citado diretamente no corpus, ao defender que ler é também ler a realidade.

Além disso, ao discutirem a necessidade de fluência e acesso facilitado ao texto, Mello e Moraes (2022 apud MELLO, 2022, p. 54) mostram outra faceta cognitiva da leitura. A autora explica que “a maioria das palavras deve ser reconhecida rapidamente”, enquanto Moraes alerta que a falta de fluência compromete a compreensão, pois, “Se o leitor não é fluente em reconhecer as palavras, parte de sua memória será utilizada na decodificação, não sobrando muita memória para o exercício da compreensão” (MORAES apud MELLO, 2022, p. 54).



Aqui, observa-se mais uma complementaridade: Mascarenhas (2005) discute os aspectos cognitivos estruturais, enquanto Mello (2022) trata da operacionalidade cotidiana da leitura e suas consequências diretas no desempenho escolar.

No âmbito pedagógico, as perspectivas se ampliam: Alves (2008, citado por MELLO, 2022) reforça que as estratégias de leitura variam conforme o gênero textual e devem ser ensinadas de modo explícito. Práticas de leitura e escrita (2006, p. 21) acrescenta que a compreensão não se desenvolve automaticamente, o que converge com a necessidade de uma mediação docente intencional. Nesse sentido, Mello (2022, p. 35) sustenta que “o professor (...) terá o papel de ajudar os alunos a perceberem o texto como unidade linguística de natureza comunicativa”, evidenciando a articulação entre processos cognitivos individuais e práticas sociais coletivas de leitura. A essa discussão somam-se as contribuições de Ribeiro e D’Aroz (2023), que destacam que “um bom método se baseia nas experiências vivenciadas pelas crianças, tornando-se quase fundamentais, pois são nas convivências que elas se encontram mais familiarizadas”, enfatizando que a aprendizagem se fortalece quando parte das experiências reais das crianças, como descobertas espontâneas e brincadeiras.

Assim, torna-se claro que, para que o aluno compreenda e desenvolva o conhecimento, é necessário “um método diferenciado, na qual ela seja capaz de compreender e desenvolver o conhecimento” (RIBEIRO; D’ARÓZ, 2023, p. 302), reafirmando que a mediação pedagógica deve integrar estratégias explícitas de leitura com práticas que dialoguem com o universo vivido pelos estudantes. Com essas bases consolidadas sobre a mediação docente e os processos envolvidos na leitura, é possível avançar para a compreensão de como a escrita também se constitui como atividade complexa e multifacetada no contexto escolar, o que direciona à discussão seguinte.

Escrita como processo cognitivo, linguístico e social

Compreender a escrita como prática humana implica reconhecê-la como fenômeno simultaneamente cognitivo, linguístico e social. Autores como Hodges e Nobre (2012), bem como Mello (2022) convergem ao afirmar que escrever não é apenas dominar um código, mas



mobilizar processos mentais complexos, apropriar-se de instrumentos culturais e participar de práticas sociais que conferem sentido ao uso da linguagem.

Do ponto de vista cognitivo, Hodges e Nobre (2012) lembram que a aprendizagem da escrita envolve processos internos responsáveis por extrair sentido do ambiente e orientar ações. Esses processos incluem atenção, percepção, memória e funções executivas, que, embora não devam constituir o centro exclusivo do planejamento pedagógico, são fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita e, portanto, não podem ser negligenciados. Contudo, Hodges e Nobre (2012) alertam que reconhecer a importância desses mecanismos não implica defender práticas pedagógicas mecânicas baseadas em repetição: ao contrário, argumentam que a intervenção deve contemplar tanto os processos cognitivos básicos quanto as representações conceituais que se constroem na interação com a linguagem.

Nesse ponto, Vygotsky (1991) contribui ao evidenciar que as funções cognitivas superiores só emergem na relação do sujeito com o outro, nas interações sociais e historicamente situadas. A linguagem, concebida como signo mediador por excelência, permite que o indivíduo internalize ferramentas culturais, entre elas a escrita, tornando-as compreensíveis e utilizáveis. Coelho Pisoni (2012) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento humano não é passivo, pois a criança nasce apenas com funções elementares e, pela mediação do outro, transforma-as em funções superiores, como o controle consciente do comportamento e a ação intencional. Assim, a aprendizagem, impulsionada pelas relações sociais, ocorre em saltos qualitativos e estrutura a formação do pensamento.

O caráter sociocultural da escrita também é ressaltado por Terzi e Scavassa (2005), para quem o letramento não pode ser reduzido ao simples uso cultural da escrita, visto que mesmo indivíduos analfabetos possuem algum conhecimento sobre ela. Os mesmos autores mostram que sujeitos em processo de alfabetização atribuem à escrita significados que transcendem a técnica: acreditam que ela possibilita enfrentar problemas, tomar decisões e alcançar prestígio social, tomando o professor, enquanto modelo de domínio da escrita, como referência a ser alcançada. Assim, escrever é também moldar modos de participação social, estabelecer comparações, reavaliar posições e interpretar o mundo.

Nesse entrelaçamento entre cognição e cultura, emerge ainda a dimensão linguística da escrita. Oliveira (2005) destaca que o desenvolvimento do escrever exige a apropriação da



estrutura fonológica da língua, incluindo a capacidade de analisar sílabas, unidades intra-silábicas, sons e fonemas. O conhecimento de que uma notação escrita representa a linguagem, ainda que não se saiba escrever convencionalmente, precede o domínio da escrita propriamente dito. A intervenção educativa é, portanto, condição indispensável para que o aprendiz acesse essas unidades, estabeleça correspondências entre segmentos sonoros e letras e avance na construção da autonomia linguística necessária ao ato de escrever.

Silva (2024) complementa essa discussão ao evidenciar a complexidade da descoberta do princípio alfabético, uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas crianças no caminho da literacia. Ele ressalta que práticas de escrita inventada possibilitam que as crianças realizem análises que vão além da sílaba, discernindo unidades fonológicas mais abstratas, favorecendo análises fonêmicas e compreendendo progressivamente que a escrita codifica a linguagem. Todavia, o autor critica o fato de que, muitas vezes, a escola ignora as particularidades do processo de aprendizagem infantil ao centrar-se apenas em procedimentos pedagógicos, sem considerar o protagonismo cognitivo da criança.

Nas articulações entre linguagem e escola, Rangel e Carmo (2012) reforçam que ler e escrever bem, no sentido de compreender e produzir sentido, representam conquistas fundamentais a serem alcançadas no espaço escolar, ambiente de conhecimento formal e sistematizado. Para que o aluno atribua significado e ressignifique o que lê e escreve, é necessário que desenvolva competências específicas, apoiadas por práticas organizadas e planejadas pelo professor. Esse profissional, como principal articulador das práticas de letramento, estrutura atividades que dão sentido à linguagem em suas múltiplas formas, criando condições para que os processos linguísticos sejam assimilados, compreendidos e integrados ao cotidiano do estudante.

Assim, quando se pensa a escrita como processo cognitivo, linguístico e social, constata-se, conforme sintetizam Hodges e Nobre (2012), que a aquisição da leitura e da escrita é multifacetada, atravessando dimensões interdependentes que se influenciam mutuamente. A alfabetização, a compreensão de textos e a produção escrita só se consolidam quando são mobilizados processos cognitivos, desenvolvidas habilidades linguísticas e construídas práticas sociais significativas de uso da escrita. Em suma, escrever implica pensar, significar e interagir



com o mundo, sendo a escola responsável por articular essas dimensões em um percurso de formação integral do sujeito leitor e escritor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica realizada permitiu compreender que a leitura e a escrita constituem processos profundamente interligados às dimensões emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento humano. Ao reunir contribuições de Alexandroff (2012), Kandel (2009), Primi (2003), Silva (2019), Mello (2022) e outros autores, torna-se evidente que a aprendizagem da linguagem escrita ultrapassa a simples decodificação ou domínio técnico, configurando-se como prática constituída pela interação entre sujeitos, culturas, afetos e estruturas mentais. Nesse contexto, as contribuições de Ekman (1994) ampliam a compreensão do papel das emoções no desenvolvimento humano ao afirmar que “a orientação cognitiva reconhece a importância das emoções primárias, mas destaca que muitas coisas interessantes e importantes sobre as experiências emocionais surgem das experiências individuais, sociais e culturais” (EKMAN, 1994, p. 195). Essa perspectiva reforça a ideia de que a emoção não se limita a reações biológicas automáticas, mas é influenciada pelos contextos nos quais o sujeito se forma, pensa e aprende.

Os estudos investigados mostram que a emoção não apenas acompanha, mas estrutura e orienta a aprendizagem, confirmando os pressupostos de Alexandroff (2012) de que o desenvolvimento humano se inicia pela afetividade, sobre a qual o pensamento racional se apoia. A perspectiva neurocientífica apresentada por Kandel (2009) reforça essa conclusão ao demonstrar que as emoções modulam atenção, memória e retomada de experiências, elementos centrais para que o aluno compreenda, interprete e produza textos. Ekman (1994) contribui diretamente para esse entendimento ao mostrar que estados emocionais possuem múltiplas nuances: “a raiva, por exemplo, é uma emoção básica, mas é também uma família de emoções que inclui hostilidade, ira, fúria, ultraje, aborrecimento, ressentimento, inveja e frustração” Ekman (1994, p. 197). Essa complexidade demonstra que a aprendizagem não ocorre dissociada dos sentimentos, pois estes influenciam a forma como o sujeito reage ao texto, à escrita e aos desafios cognitivos.



Além disso, Ekman (1994) explicita que, embora socialmente moduladas, as emoções têm base biológica e preparam o corpo para agir. Como afirma o autor: “Mas as emoções são também reações biológicas, respostas mobilizadoras de energias que preparam o corpo para adaptar-se às situações que enfrentamos, sejam elas quais forem.” Ekman (1994, p. 190).

Esse entendimento reforça a convergência entre as perspectivas de Ekman (1994), Alexandroff (2012) e Kandel (2009), apontando que emoção, corpo e cognição funcionam como uma unidade integrada no processo de aprender. Assim, os autores demonstram que não existe leitura ou escrita eficaz sem engajamento emocional, pois é a emoção que regula o interesse, a permanência na atividade e a construção de sentidos.

A inteligência emocional, tal como defendida por Primi (2003) e Silva (2019), surge como competência indispensável para que o sujeito administre suas próprias emoções diante dos desafios da linguagem, reconhecendo que o ato de ler e escrever envolve esforço, reflexão crítica, tomada de decisões e enfrentamento de frustrações.

A leitura, conforme mostram os autores analisados, caracteriza-se como atividade simultaneamente mental e social. Mascarenhas (2005) destaca que a cognição organiza antecipações e previsões que orientam o comportamento leitor, enquanto Mello (2022), Koch e Elias (2010) e os estudos do CEALE (2006) ampliam essa visão ao afirmar que a leitura só se realiza plenamente em interação com outros sujeitos, discursos e contextos. Assim, a compreensão leitora depende tanto das operações cognitivas, como atenção, inferência, fluência e memória, quanto das práticas sociais em que o texto circula e ganha sentido.

Outro aspecto relevante identificado na análise diz respeito ao papel da afetividade no ato de ler. Mello (2022), apoiada nas contribuições de Kandel (2009), demonstra que a memória emocional influencia diretamente a compreensão, reforçando que textos significativos emocionalmente têm maior potencial de gerar engajamento e interpretação profunda. Nesse sentido, as nuances emocionais descritas por Ekman (1994) ajudam a compreender por que determinados textos mobilizam o leitor de formas diferentes: sentimentos como alegria, alívio, satisfação ou orgulho podem impulsionar o interesse e a permanência na leitura, enquanto emoções como irritação, frustração ou aborrecimento podem bloquear o processo interpretativo.



A escrita, por sua vez, revelou-se como prática cognitiva, linguística e social profundamente interdependente. Hodges e Nobre (2012), indicam que escrever envolve atenção, planejamento, memória de trabalho e funções executivas, enquanto a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) evidencia que essas funções só se desenvolvem plenamente nas interações sociais mediadas pela linguagem. A dimensão linguística, destacada por Oliveira (2005), demonstra que a compreensão da estrutura sonora da língua é fundamental para que o aprendiz acesse o princípio alfabético, sendo necessário que a escola ofereça atividades que valorizem a construção ativa do conhecimento, perspectiva reforçada por Silva (2024), que discute a importância da escrita inventada no desenvolvimento da consciência fonológica.

Os estudos de Terzi e Scavassa (2005) mostram que o sentido da escrita ultrapassa seu domínio técnico: indivíduos em processo de alfabetização atribuem à escrita significados culturais, sociais e simbólicos, percebendo-a como ferramenta de autonomia, participação social e desenvolvimento pessoal. Essas dimensões reforçam que a escrita mobiliza também estados afetivos, como confiança, autoestima e pertencimento, elementos diretamente influenciados pelas emoções descritas por Ekman (1994).

Ao considerar as implicações pedagógicas, a análise evidencia que a qualidade das metodologias de ensino é decisiva para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O professor aparece como mediador essencial entre emoção, cognição e práticas sociais da linguagem, sendo responsável por organizar ambientes que promovam segurança emocional, estimulem habilidades cognitivas e integrem práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Os resultados sugerem que a formação docente precisa integrar saberes teóricos, didáticos e socioemocionais para que o professor possa planejar experiências de aprendizagem significativas, nas quais ler e escrever sejam processos vivos, interativos e intelectualmente desafiadores.

Em síntese, a pesquisa revela que emoção, inteligência e cognição formam um sistema integrado indispensável à aprendizagem; que a leitura é uma prática sociocognitiva que depende tanto do funcionamento mental quanto das interações sociais; que a escrita é uma prática multifacetada que envolve processos cognitivos, competências linguísticas e participação cultural; e que as metodologias de ensino influenciam diretamente o desenvolvimento dessas



habilidades, cabendo ao professor a função central de integrar tais dimensões no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar, à luz da literatura especializada, de que modo a leitura e a escrita se configuram como processos integrados às dimensões emocionais, cognitivas e sociais do desenvolvimento humano. A revisão bibliográfica permitiu constatar que a aprendizagem da linguagem escrita não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas ou mecanizadas, mas deve ser compreendida como fenômeno multifacetado, constituído na articulação entre emoção, inteligência, cognição, interação social e práticas culturais. Ao reunir contribuições de autores como Alexandroff (2012), Kandel (2009), Primi (2003), Silva (2019), Mello (2022), Mascarenhas (2005), Koch e Elias (2010), entre outros, tornou-se evidente que aprender a ler e escrever exige condições afetivas favoráveis, operações mentais sofisticadas e oportunidades educativas que valorizem o protagonismo do estudante e a mediação qualificada do professor.

A análise demonstrou que o letramento significativo, entendido como prática que articula o domínio do sistema de escrita às experiências sociais e afetivas que dão sentido ao uso da linguagem, constitui um elemento estruturante do desenvolvimento humano. Ao reconhecer o aluno como sujeito de emoções, de história e de cultura, o letramento possibilita que ele mobilize sua capacidade de interpretar o mundo, agir sobre ele e construir sentidos próprios. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano amplia-se quando a escola oferece práticas de leitura e escrita conectadas às experiências reais dos estudantes, pois é na interação com textos significativos, mediados por relações afetivas e cognitivamente desafiadoras, que se consolidam aprendizagens duradouras e socialmente relevantes.

A relação entre emoção e inteligência, amplamente discutida ao longo do estudo, revelou-se central para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento. As emoções, não apenas modulam a atenção, a memória e a motivação, mas estruturam a forma como o sujeito se engaja com o conhecimento. A inteligência, por sua vez, compreendida aqui em sua dimensão adaptativa e relacional, integra operações cognitivas, competências socioemocionais e estratégias de autorregulação que permitem ao indivíduo enfrentar desafios,



resolver problemas e interpretar discursos. Nesse sentido, emoção e inteligência não são esferas dissociadas, mas dimensões complementares que, quando adequadamente estimuladas no ambiente escolar, potencializam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados evidenciam que o professor atua como mediador decisivo na integração entre emoção, cognição e práticas sociais da linguagem. Suas escolhas metodológicas, sua postura afetiva e sua capacidade de organizar ambientes de aprendizagem acolhedores e intelectualmente estimulantes determinam, em grande medida, a qualidade do processo de alfabetização e letramento. A literatura analisada reforça que a formação docente precisa contemplar, não apenas, conhecimentos técnicos sobre leitura e escrita, mas também fundamentos psicológicos, neurocientíficos e socioculturais, permitindo que o professor compreenda o estudante de forma integral.

As discussões, aqui, apresentadas, em síntese, permitem afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita, constitui processo complexo e interdependente, sustentado pela articulação entre emoção, inteligência, cognição e interação social. Ao reconhecer essa complexidade e integrá-la às práticas pedagógicas, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis, autônomos e capazes de participar plenamente da vida social. Portanto, reafirma-se a necessidade de ampliar práticas de letramento significativo, fortalecer a formação docente e promover ambientes educativos que acolham as dimensões emocionais e cognitivas do aprender, assegurando que, a alfabetização seja, não apenas, um processo técnico, mas uma experiência humana integral e transformadora.

REFERÊNCIAS

EKMAN, Paul. **Natureza da emoção: cinco questões pertinentes**. In: EKMAN, Paul; DAVIDSON, Richard J. *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/35327/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. **Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita.** *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2019/08/processos-cognitivos-metacognitivos-e-metalinguisticos-na-leitura-2.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; FONSECA, Mônica Lúcia. **Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 261-270, 2002. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru; Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/188/18815204.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MURARO, Darcísio Natal. **Críticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização.** 2015.

OLIVEIRA, Cristina Maria de. **A apropriação do princípio alfabético – compreensão do processo.** 2005.

PADILHA, Gabriela Fagundes; SOUZA, Fernanda. **Leitura como prática para a formação da cidadania.** 2009.

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. **Metodologia do ensino de leitura e produção de textos.** São Paulo: Cortez, 1986.

PRIMI, Ricardo. **Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida.** *Avaliação Psicológica*, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/cuj3omxmprd2tgkycdkmaaumx4>. DOI: <https://doi.org/10.5935/1678-4670.20030008>. Acesso em: 21 set. 2025.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. **O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita.** Universidade Federal Fluminense – UFF, 2012.

RIBEIRO, Mirian Lopes; D'ARÓZ, Marlene Schüssler. **O aprendizado infantil e a importância das brincadeiras na transmissão de conhecimentos.** *Revista Saberes da Educação*, v. 6, n. 1, p. 299-313, 2023. DOI: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.195>.

RODRIGUES, Samla Cristiane Soares; FREITAS, Camilla Correia. **Os aspectos cognitivos e as emoções no aprendizado da leitura.** *Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 11, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8783>. Acesso em: 9 dez. 2025.



SABINO, Maria Manuela do Carmo de. **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção.** Escola Secundária Dr. Francisco Fernández Lopes, Portugal, 2008.

SILVA, Ana Cristina. **Descobrir o princípio alfabético.** *Análise Psicológica*, v. XXII, n. 1, p. 187-191, 2004.

SILVA, Júlio Fernando da. **Docência universitária e o envolvimento estudantil: didática no ensino superior, estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar.** 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento – um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TERZI, Sylvia Bueno; SCAVASSA, Júlia Sant’Ana. **Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 185-200, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/8x7mQkYJ9zFf7r7t7g7g7g7/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer.** Campinas, 2016.

Recebido em: 30 de setembro de 2025.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.

Autoria:

Autor 1:

Nome: Tomé Simão Kissanga Marcelo

Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa. Pós-graduando em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campos de Humaita, AM. AM.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0594781310497363>;

Email: Sethmarcelo1990@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1628-8925>;

País: Luanda, Angola

Autor 2:

Nome: Marlene Schüssler D’Aroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Magistério Superior e integrante do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)



Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: marlenedaro@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

País: Brasil

Autor 3

Nome: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha, 2004. Docente do Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Ciências E Humanidades na disciplina Epistemologia das Ciências Humanas (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas, graduação e pós-graduação

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: suelyanm@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>

País: Brasil