

MÉTODOS FÔNICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Recebido em: 26/04/2023

Aceito em: 02/06/2023

DOI: 10.25110/educere.v23i1-020

Pamela Marcele Bello Kosloski ¹
Maria Ester Rodrigues ²

RESUMO: Introdução. A alfabetização, principalmente no que se refere aos métodos, tem sido foco de intensas discussões e controvérsias, figurando como objeto de debate no mundo político-acadêmico nacional. No Brasil, evidências científicas relacionadas à alfabetização são recorrentemente desprezadas, tais como a eficácia do método fônico. Assim, pretendemos, por meio deste trabalho, apresentar e ressaltar a eficácia desse método na alfabetização. Tanto a importância do método fônico na alfabetização quanto a sua subutilização nas escolas e na formação de professores justificam a realização deste trabalho. Método. Foram escolhidos textos de autores considerados referência na área, obtidos a partir de busca na base de dados do Periódicos Capes, do Google Acadêmico e textos indicados pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação (GPSIE). Resultados. Apresentamos os principais métodos de alfabetização/letramento (globais e fônicos), as principais características dos métodos fonológicos, os três estágios de aquisição da leitura (logográfico, alfabético e ortográfico), as duas principais rotas da leitura (fonológica e lexical), a avaliação da competência leitora, a quem se destinam os métodos fônicos/fonológicos (todas as crianças, especialmente as disléxicas) e descrevemos o método elaborado por Seabra e Capovilla (2010). Discussão e Conclusão. A literatura evidencia a eficácia do método fônico, especialmente em países que o adotaram. Além disso, os resultados das avaliações em larga escala no Brasil demonstram o fracasso da alfabetização nacional, que, assim os PCNs, privilegiam o método global, uma prática sem evidências científicas a seu favor. Esses resultados revelam a necessidade de se aprimorar as práticas de alfabetização a partir de métodos balizados por evidências científicas.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos Fônicos; Alfabetização; Letramento; Evidências Científicas.

PHONIC METHODS OF LITERACY

ABSTRACT: Introduction. Literacy, especially with regard to methods, is permeated by intense discussions and controversies, and continues to be the subject of debate in the national political-academic world. In Brazil, scientific evidence is ignored. Through this work, we intend to present and highlight the effectiveness of this method in literacy. The importance of the phonic method in literacy and its underutilization in schools and in teacher training justify the accomplishment of the work. Method. Texts by authors considered a reference in the area were chosen, obtained from a search in the Periódicos Capes database; Google Scholar search engine and texts indicated by the Research Group on Psychology and Education - GPSIE. Results. We present the main literacy/literacy methods (global and phonic) and the main characteristics of phonological methods; the three stages of reading acquisition (logographic, alphabetical and orthographic), the two

¹ Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

E-mail: pamela.kosloski@gmail.com

² Doutora em Psicologia da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

E-mail: mariaester.rodrigues@gmail.com

main routes of reading (phonological and lexical); the assessment of reading competence; for whom phonic/phonological methods are intended (all children, especially dyslexic children), with a detailed presentation of the phonic method developed by Seabra and Capovilla (2010). Discussion and Conclusion. The literature shows the effectiveness of the phonic method and the results of large-scale assessments show the failure of Brazilian literacy, but even so, Brazilian PCNs favor the global method, a practice without evidence in its favor. This indicates an urgent need to improve literacy practices in our environment related to scientific evidence.

KEYWORDS: Phonic Methods; Alphabetization; Literacy; Scientific Evidences.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO FÓNICA

RESUMO: Introdução. La alfabetización, especialmente en lo que se refiere a los métodos, há sido foco de intensas discusiones y controversias, apareciendo como objeto de debate en el mundo político-académico nacional. En Brasil, las evidencias científicas relacionadas con la alfabetización son recurrentemente desatendidas, como la efectividad del método fónico. Por lo tanto, pretendemos, a través de este trabajo presentar y resaltar la eficacia de este método en la alfabetización. Tanto la importancia del método fónico en la lectoescritura como su subutilización en las escuelas y en la formación docente justifican este trabajo. Método. Se eligieron textos de autores considerados referencia en el área, obtenidos a partir de una búsqueda en el área, obtenidos a partir de una búsqueda en la base de datos de Periódicos Capes, Google Scholar y textos indicados por el Grupo de Investigación en Psicología y Educación (GPSIE). Resultados. Presentamos los principales métodos de alfabetización (global y fonológico), las principales características de los métodos fonológicos, las três etapas de adquisición de la lectura (logográfica, alfabética y ortográfica), las dos principales rotas de lectura (fonológica y léxica), la evaluación de competencia lectora, a quienes van destinados los métodos fónico/fonológicos (todos los niños, especialmente los disléxicos) y describimos el método desarrollado por Seabra y Capovilla (2010). Discusión y conclusión. La literatura muestra la efectividad del método fónico, especialmente en los países que lo han adoptado. Además, los resultados de las evaluaciones a gran escala en Brasil demuestran el fracaso de la alfabetización nacional, que, como los PCN, favorecen el método global, una práctica sin evidencia científica a su favor. Estos resultados revelan la necesidad de mejorar las prácticas de alfabetización a partir de métodos guiados por la evidencia científica.

PALABRAS CLAVE: Métodos Fónicos; Alfabetización; Lectoescritura; Evidencia Científica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, principalmente no que se refere aos seus métodos, ao longo das décadas, tem sido foco de intensas discussões e controversias, e continua, na atualidade, sendo objeto de debate no mundo político-acadêmico nacional. A alfabetização refere-se à aprendizagem de um sistema notacional que representa os fonemas da fala por meio de grafemas (Soares, s.d.).

A leitura é composta de diferentes ações, tais como a decodificação dos grafemas e a compreensão do texto. Essa prática social consiste na produção de sentidos a partir das relações estabelecidas entre as informações do texto e os conhecimentos dos leitores (Soares, s.d.). Contudo, isso não é possível alcançar se a decodificação for desprezada, já que permite o reconhecimento e a recombinação dos sons das letras em diferentes sílabas e palavras, os quais, por sua vez, serão decodificados e recombinaados em novas palavras, mais complexas, formando frases e textos.

Conforme o leitor é bem-sucedido no processo de decodificação, consegue ler qualquer palavra, incluindo as desconhecidas, muito embora as conhecidas possam ser reconhecidas com mais rapidez. A compreensão faz parte da habilidade geral de leitura, mas não se resume a ela, podendo ser trabalhada com ampliação de vocabulário e com conhecimentos sobre o mundo. Apenas conhecimentos prévios não são o suficiente para formar um bom leitor, nem no nível da compreensão e ainda menos no da decodificação.

Existem diferentes perspectivas de como a alfabetização deve ser tratada, todavia, visões políticas ou ideológicas, em meados dos anos 1990, levaram diversos países, incluindo o Brasil e o México, a rejeitar evidências científicas a respeito de como as crianças aprendem a ler. A Comissão Internacional de Especialistas, por meio do relatório “Alfabetização infantil: novos caminhos” (Brasil, 2019a), recomenda oficialmente os métodos fônicos. Nos cursos de graduação, entretanto, o método global ainda é apresentado, generalizadamente, como eficaz. Conforme pontuam Seabra e Dias (2011), anualmente, as escolas recebem novos educadores, que difundem e aplicam uma prática, comprovadamente, pouco eficaz.

Para Capovilla e Capovilla (2002) e Seabra e Capovilla (2010), entre a maioria dos países que aceitam evidências científicas acerca da alfabetização, temos os Estados Unidos, que, em 1997, devido à queda nos desempenhos em leitura e escrita, solicitaram ao Congresso um relatório de pesquisas referentes à eficácia de métodos de ensino de leitura e escrita. Assim, houve uma preocupação por parte do governo para reverter o quadro de fracasso acadêmico generalizado. Da mesma maneira que os Estados Unidos, educadores britânicos e de todos os países desenvolvidos do mundo perceberam que o método global de alfabetização não apresentava bons resultados. Por isso, embasados em estudos científicos (leia-se milhares de estudos experimentais que produzem evidências, aplicados em larga escala), comprovaram a superioridade dos métodos fônicos/fonológicos, levando à sua adoção.

Seabra e Dias (2011) debruçaram-se sobre dados de pesquisa que evidenciam a superioridade do método fônico de alfabetização para crianças típicas e para crianças com dislexia e com problemas de leitura e escrita. Conforme pontuam as autoras, o método fônico é recomendado por associações como a *British Dyslexia Association* (s.d) para o ensino de crianças disléxicas. Desse modo, se o método é eficaz em países de língua inglesa, cujas correspondências grafofonêmicas são irregulares (correspondências imprevisíveis entre letra e som), na língua portuguesa, em que as relações são mais regulares, a sua eficácia é ainda maior. Em concordância com esse posicionamento, Rodrigues (2015) afirma: “Na nossa língua portuguesa, a recombinação de sílabas e letras parece ser favorecida pela regularidade da mesma, o que facilita ao estudante ler novas palavras não ensinadas explicitamente pela recombinação de sílabas e de letras que compõem palavras já conhecidas. (p. 816)”.

Atualmente, os métodos fônicos são oficialmente recomendados e adotados por todos os países desenvolvidos, como a Finlândia, o Canadá, a Austrália, a Irlanda, a Inglaterra, a Escócia, a Suécia, a Bélgica, a Noruega, a França, os Estados Unidos, a Dinamarca, a Espanha, a Itália, a Alemanha, Cuba, Israel e Portugal (Seabra & Capovilla, 2016), os quais registram os melhores resultados no *Programme for International Student Assessment* (PISA). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) brasileiros fizeram a opção inversa e priorizam o método global de alfabetização. Além de não se apoiarem em pesquisas experimentais, não se utilizam dos resultados dos milhares de estudos já existentes e negam as evidentes consequências negativas dessa opção, como os resultados dos estudantes brasileiros em exames internacionais, a exemplo do PISA, e nacionais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Em diversos países, incluindo o Brasil, autores apresentam estudos que comprovam a eficácia do método fônico (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Broom & Doctor, 1995; Ehri & Nunes, 2002; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Phillips & Menchetti, 2008; Graaff et al., 2009; Capellini et al., 2010; Shapiro & Solity, 2010; Silva & Capellini, 2011; British Dyslexia Association, s.d.).

Não por acaso, as estatísticas oficiais sobre alfabetização são estarrecedoras (Brasil, 2013, 2016, 2018, 2020). No que se refere às avaliações nacionais, em 2016, ocorreu a última edição da ANA e os resultados, divulgados por meio do Relatório SAEB³/ANA 2016 (Brasil, 2018), mostraram que 33% dos estudantes atingiram o nível

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

2 em uma escala de 4 níveis de proficiência em leitura. Os itens que caracterizavam esse nível exigiam a compreensão de textos simples, considerando o gênero textual e o reconhecimento de informações contidas, principalmente, no título ou na frase inicial. O nível 1 foi alcançado por 22% dos estudantes, sendo caracterizado pela leitura de palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas. Nos níveis 1 e 2, portanto, encontravam-se mais da metade dos estudantes (55%). No nível 3, figuraram 32% dos estudantes, que conseguiam compreender textos mais longos e com um grau maior de complexidade, além de incluir habilidades referentes à relação de várias informações presentes no texto, tais como inferir o sentido de uma palavra ou expressão e o assunto em textos verbais e não verbais. Apenas 13% dos estudantes avaliados alcançaram o nível 4, apontado como desejável para a idade e nível de escolaridade e que engloba a identificação de pronomes e advérbios, em função do gênero textual, da relação de tempo entre ações em fábulas, do interlocutor em entrevista ficcional e a compreensão de expressões não usuais em fragmentos de texto (Brasil, 2018).

De acordo com os dados do PISA (Brasil, 2020), observou-se que os níveis abaixo de 2 - 1a, 1b, 1c e inferior a 1c - foram atingidos por 26,7%, 17,7%, 5,3% e 0,4% dos estudantes de 15 anos de idade, respectivamente. A soma dos percentuais alcançados no nível 1 totaliza 50% de estudantes, que apresentaram dificuldade para ler materiais que não são conhecidos ou são moderadamente extensos e complexos, necessitando, portanto, de instruções ou dicas antes de se envolverem com um texto.

O nível 2 de proficiência, considerado como mínimo, foi alcançado por 24,5% dos estudantes, e é caracterizado pela capacidade de o leitor identificar a ideia principal de um texto de tamanho moderado, encontrar informações baseadas em critérios explícitos e refletir sobre os objetivos geral ou específicos de textos, desde que sejam explicitamente instruídos a fazê-lo. A soma dos percentuais dos níveis 1 e 2, os mais baixos, é de surpreendente, 74, 6% dos estudantes de 15 anos, o que atesta o fracasso do nosso processo de alfabetização e letramento.

O nível 3 foi alcançado por 16, 3% dos estudantes, e os níveis 4, 5 e 6, os mais sofisticados, por apenas 7,4%, 1,7% e 0,2% dos estudantes, respectivamente. O nível 3 envolve a capacidade de representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais, de reunir partes do texto para identificar a ideia principal, de interpretar o significado de uma palavra quando as informações necessárias para isso são apresentadas em uma única página, de procurar

informações com base em avisos indiretos e de localizar informações que não estão em posição de destaque.

O nível 4 apresenta características como a compreensão de trechos em configurações de texto único ou múltiplo, a comparação das perspectivas e a extração das conclusões baseadas em múltiplas fontes. Nesse nível, ainda, os leitores são capazes de pesquisar, de localizar e de integrar várias informações incorporadas na presença de distratores plausíveis, de lidar com tarefas que exigem a memorização do contexto anterior à tarefa, de avaliar a conexão entre declarações específicas, a posição ou conclusão geral de uma pessoa sobre um determinado tópico e de refletir sobre as estratégias que os autores utilizam para transmitir seus pontos de vista, baseadas em características importantes do texto (títulos e ilustrações).

O nível 5, por sua vez, é marcado pela compreensão de textos longos e pela inferência de informações relevantes. Leitores desse nível também são capazes de: responder a perguntas indiretas, percebendo a relação entre a pergunta e as informações distribuídas em textos ou outras fontes; estabelecer as diferenças entre o conteúdo e o propósito e entre fato e opinião; avaliar a neutralidade e o viés com base em pistas explícitas ou implícitas; e conseguem tirar conclusões sobre a confiabilidade dos argumentos.

Por fim, o nível 6 requer do leitor a capacidade de compreensão de textos longos, abstratos e complexos envolvendo múltiplas perspectivas e possivelmente discrepantes. O leitor deve, desse modo, contrastar e integrar informações conflitantes por meio de vários critérios, produzindo inferências em diferentes informações para determinar como elas podem ser utilizadas, bem como refletir profundamente sobre a fonte do texto em relação ao seu conteúdo, usando critérios extratextuais (Brasil, 2020).

Os resultados destacados nos parágrafos anteriores podem ser explicados, em parte, devido às condições sociais e econômicas dos estudantes e, nesse caso, a questão do método de ensino de leitura torna-se ainda mais vital para auxiliá-los no desafio de aprender. Não obstante a isso, de acordo com Seabra e Capovilla (2010), o baixo desempenho dos estudantes não é somente uma questão de nível socioeconômico, de participação dos pais na educação dos filhos ou de condições de vida. Não é possível esperar que as crianças aprendam sozinhas ou que as condições econômicas mudem radicalmente. É preciso que o senso comum seja superado por meio de evidências científicas, que sejam capazes de identificar as causas dos problemas educacionais.

Recentemente, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), um documento que apresenta cinco objetivos, dos quais destacamos o primeiro e o quinto. O primeiro objetivo trata de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas. O quinto objetivo, por sua vez, almeja promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019b). Ainda que o documento reitere, por várias vezes, que se propõe a assumir e difundir contribuições de estudos científicos, não impõe um método de alfabetização, haja vista que, no campo científico, não se defende métodos, mas sim se lida com evidências.

Salas (2019), a pedido da Revista Nova Escola, entrevistou Alessandra Gotuzo Seabra, especialista da Universidade Presbiteriana Mackenzie que contribuiu para a PNA. De acordo com a entrevistada, o documento sugere a introdução dos métodos fônicos, pois as evidências científicas apontam a sua superioridade em resultados. Além disso, ela ressalta que a política sugere que a escola ou o sistema educacional incorpore métodos fônicos em suas metodologias. A especialista ainda solicitou que, caso alguém tenha evidências mais robustas em favor de outro método, as disponibilize, ressaltando que tais dados não devem ser produzidos por experiência própria, casuísmo ou apenas teorização, mas sim por resultados tratados em larga escala, produzidos por métodos científicos propriamente ditos. A esse respeito, o PND ressalta: “Ora, basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (Brasil, 2019b, p. 20).

Considerando a série de justificativas apresentadas ao longo da introdução que se concentram na importância do método fônico na alfabetização, sua superioridade em termos de evidências científicas, sua larga utilização mundo afora, sua subutilização nas escolas e na formação de professores brasileira, nosso objetivo com essa revisão, é apresentar e ressaltar a eficácia desse método na alfabetização já consagrada pela literatura.

MÉTODO

Documentos

Textos legais e de autores considerados referência na área da alfabetização, obtidos a partir da busca em bases de dados e indicados pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação (GPSIE).

Instrumentos/Materiais

Os mecanismos de busca utilizados foram Periódicos Capes e Google Acadêmico.

Procedimentos

Para uma pesquisa avançada, utilizamos a expressão e palavras-chave “método fônico” AND alfabetização AND leitura. Para uma busca de proximidade, acrescentamos as aspas no descritor com mais de um termo, além do operador booleano AND. Não houve restrição ao período de busca, porém, privilegiaram-se os trabalhos mais recentes.

A seleção foi realizada com base na leitura dos títulos, das palavras-chave e do resumo. Os trabalhos selecionados deviam ter sido produzidos por autores referência na área e com a temática “métodos fônicos”.

As categorias de análise dos textos foram geradas a partir da discussão dos dados das pesquisas selecionadas:

- a. Métodos de alfabetização/letramento;
- b. Neurociência e principais características dos métodos fonológicos
- c. Fases/estágios da leitura;
- d. Avaliação da competência leitora;
- e. Quais métodos fônicos e para quem?

Estabelecidas as categorias, a seguir, consideramos cada uma delas (ressaltamos que as categorias a e b foram apresentadas conjuntamente), além da descrição de um dos métodos fônicos encontrados na pesquisa de Seabra e Capovilla (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Métodos de Alfabetização/Letramento, Neurociência e Principais Características dos Métodos Fonológicos

Existem basicamente dois tipos de métodos de alfabetização: os sintéticos e os analíticos. Nos métodos sintéticos, os procedimentos de ensino iniciam-se por unidades menores (sons, letras, sílabas) para se chegar a unidades maiores (palavras, frases, textos).

Com os métodos analíticos ocorre o inverso, os procedimentos iniciais partem de unidades maiores de significado (palavras, sentença/frase, texto) para as menores. Os métodos globais compõem o conjunto dos métodos analíticos, pois partem de unidades maiores, sendo a menor unidade a palavra. Os métodos fônicos, por sua vez, pertencem ao conjunto dos métodos sintéticos, privilegiando correspondências grafofonêmicas entre os sons da fala e da escrita (Seabra & Dias, 2011).

Dehaene (2012) argumenta que não é possível aprender a ler de “cem” maneiras diferentes, pois, apesar de cada criança ser única, quando se trata de alfabetização, todas as crianças têm o mesmo cérebro, o que requer a mesma sequência de aprendizagem. O cérebro ativa os circuitos corretos para a leitura quando aprende a relação entre sons e símbolos gráficos, ganhando velocidade e autonomia para a leitura de palavras novas. Para tanto, é primordial seguir uma sequência, do simples para o complexo, que é possibilitada pelo método fônico.

A aquisição da leitura em uma sequência lógica é exposta por Shaywitz (2006). Primeiramente, a criança percebe que as palavras ouvidas não são apenas blocos sonoros inteiros. Posteriormente, a criança compreende que esses segmentos representam os sons e, a partir de então, passa a relacionar as letras que vê aos sons que ouve na linguagem oral. Ela começa a entender, desse modo, que a palavra impressa tem uma natureza subjacente, que é a mesma que ouve na palavra falada; contudo, esse processo não é “automático”, deve ser ensinado intencional e planejadamente, para que a aprendizagem se torne menos “penosa” e menos sujeita a erros. Segundo a autora supracitada, a criança, quando ensinada, compreende que tanto a palavra escrita quanto a palavra falada podem ser construídas e reconstruídas com base nos mesmos sons, e que, na palavra escrita, as letras representam esses sons. Ao realizar tal conexão, a criança terá dominado o que se chama de princípio alfabético, estando habilitada para a leitura.

Em concordância com Shaywitz (2006), Dehaene (2012) afirma que a alfabetização é mais rápida quando ensinada explicitamente. O autor ressalta quatro pontos importantes. O primeiro é que as letras representam diferentes sons, sendo necessário ensinar a criança a identificar os sons que compõem uma palavra para que consiga compreender que as letras representam esses sons. No segundo ponto, Dehaene (2012) argumenta que a criança precisa aprender a juntar as letras para produzir o bloco sonoro (combinação de letras/grafemas). O terceiro ponto consiste em ajuda a criança na direção da leitura, que é da esquerda para a direita (LI e não IL). Por fim, no quarto ponto, a criança deve ser instruída a perceber que uma mesma forma gráfica pode representar

sons e letras diferentes dependendo da posição (ex. p, b, d, q), ou, ainda, que sons semelhantes podem ser representados graficamente de modo bastante diferente (T, D).

Há inúmeras pesquisas que determinam quais são as competências e habilidades pré-requisito fundamentais para aquisição da leitura e da escrita. Esses estudos baseados em evidências concordam que o desenvolvimento da consciência fonológica é um dos fatores mais relevantes. Considerando essa habilidade, outras necessárias foram compiladas por meio de uma análise demonstrada na terceira edição do Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (Brasil, 2019a), a saber:

1. Consciência fonológica, entendida como a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades diferentes de seu sentido, reconhecer aliteração e rimas e contar sílabas nas palavras;
2. Familiaridade com textos impressos, incluindo a habilidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo) etc.;
3. Metalinguagem: o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. Um dos tipos de conhecimento metalinguístico é a consciência metafonológica;
4. Consciência fonêmica - a habilidade de compreender que cada palavra falada pode ser concebida como uma série de fonemas. Essa consciência é imprescindível para a compreensão do princípio alfabético, uma vez que os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras;
5. Conhecimento do princípio alfabético - as letras representam sons;
6. Decodificação - o processo de conversão de sequências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico é o tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar no estabelecimento dessas correspondências;
7. Fluência - a habilidade de ler com velocidade e precisão, compreendendo o sentido do que é lido;
8. Vocabulário - o conhecimento da correspondência entre as palavras e os seus significados;
9. Estratégias de compreensão de textos.

Fases/Estágios da Leitura

Conforme pontuam Seabra e Capovilla (2010), para a aquisição de leitura e da escrita, a criança passa por três estágios, nesta ordem: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. No estágio logográfico, o texto é tratado como se fosse um desenho. Assim, a leitura corresponde ao reconhecimento visual do todo de palavras comuns e frequentes, tais como a marca de rótulos e o seu próprio nome. A criança observa a cor da palavra, o desenho e o formato e a uma mudança nas letras seguintes, à primeira vista, não é notada.

No estágio alfabético, as relações entre texto e fala se consolidam. Durante a escrita, a criança já tem o controle dos sons da fala e, a partir disso, faz a seleção das letras. Durante a leitura, a pronúncia é feita sob o controle das sílabas escritas e dos grafemas do texto. Essas ações são desenvolvidas por meio de atividades de correspondências entre letras e sons, visto que a criança compreende que a escrita alfabética é a representação dos sons das palavras. Compreendida essa relação, a criança é capaz de realizar a escrita por codificação fonográfica, isto é, falar consigo mesma ao escrever e converter esses sons nas letras correspondentes.

O último estágio, o ortográfico, é aquele no qual a criança percebe que existem irregularidades entre os grafemas e os fonemas de algumas palavras. Desse modo, depois de aprender as regras de correspondências entre grafema e fonema, ela aprende que é necessário memorizar essas palavras, que são exceções às regras (Seabra & Capovilla, 2010).

Seabra e Capovilla (2010) explicam que o processamento da informação concernente à leitura ocorre por meio de duas principais rotas: a fonológica e a lexical. A rota fonológica corresponde à decodificação grafofonêmica, típica de leitores em fase de alfabetização ou mesmo leitores experientes que se deparam com pseudopalavras, desconhecidas ou escritas em outras línguas. Para as autoras, “Na rota fonológica a pronúncia da palavra é construída segmento a segmento por meio da aplicação de regras de correspondência grafofonêmica.” (Seabra & Capovilla, 2010, p. 118). Na rota lexical, de modo diferente, não há a construção da pronúncia por segmento a segmento, mas é resgatada como um todo a partir do léxico. Essa rota só pode ser utilizada quando a representação ortográfica do item a ser lido grafofonemicamente já está pré-armazenada no léxico mental ortográfico. Nesse caso, a obtenção da pronúncia se dá pelo reconhecimento visual do elemento escrito, e o leitor acessa o significado do que lê antes de emitir a pronúncia (Seabra & Capovilla, 2010). Isso ocorre quando nos deparamos com

palavras já conhecidas, sendo um recurso usado por leitores experientes, nunca por crianças em fase de alfabetização.

É importante ressaltar que, ao adquirir uma estratégia, a criança não abandona as aprendidas anteriormente, mas, de acordo com Seabra e Capovilla (2010), elas ficam disponíveis o tempo todo para que sejam utilizadas em momentos pertinentes.

Não é possível discutir a definição de rotas fonológicas ou lexicais por meio do significado. Não é possível saber o significado do que não se conhece (palavras em língua desconhecida, texto para quem não é alfabetizado etc.). A apreensão do significado faz parte da leitura, mas não se resume a isso. Atrelar a leitura ao significado, exclusivamente, equivale a não ter compreendido o processo cerebral pelo qual se dá a leitura e que o método fonológico facilita. É possível existir decodificação sem que exista significado, mas não é possível existir significado sem que exista decodificação. Dessa forma, conforme destacam Seabra e Capovilla (2010), o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos é progressivo, à medida que o leitor se torna mais competente, mais automático se torna o processo, ou seja, a rota lexical vai se tornando mais proeminente embora não seja abandonada. O significado é trabalhado de outras formas como com a ampliação de vocabulário e discussão sobre o conteúdo de pequenos textos apropriados à faixa etária dos leitores, técnica de CLOZE etc.

Avaliação da Competência Leitora

A competência leitora pode ser avaliada por meio de testes, como o Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras (TCLP), que, de acordo com Capovilla et al. (2005), tem por objetivo avaliar o desenvolvimento da leitura ao longo dos estágios logográfico, alfabético e ortográfico. Por meio do TCLP, é possível interpretar o padrão de leitura específico do sujeito examinado, em termos de modelo de desenvolvimento da leitura e escrita, compreender a etapa de desenvolvimento de leitura utilizada (logográfico, alfabético, ortográfico) e as estratégias de leitura predominantes. Esse teste pode ser realizado com papel e lápis, mas existe a versão computadorizada para crianças surdas ou com distúrbios neuromotores. Por meio das fichas de normatização, que acompanham o TCLP, avalia-se, ainda, o grau de desvio entre o padrão de leitura do sujeito examinado e o de seu grupo de referência, de acordo com o nível de escolaridade.

O TCLP é composto por itens de treino e 70 itens de teste reunidos em um caderno de aplicação. Integrando cada item, há uma figura e um elemento escrito (pode ser uma palavra ou pseudopalavra). As palavras são escritas com letras maiúsculas e a criança

precisa marcar com um “X” os itens incorretos (aqueles cujo significado não corresponde à figura ou que a escrita apresenta discrepância) e circular os itens corretos.

Os itens são distribuídos aleatoriamente durante o teste e contam com 10 itens de teste para cada tipo de par:

Tipo 1 (CR: Corretas Regulares): Palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafofonemicamente regulares, a serem aceitas, como a palavra escrita FADA sob a figura de fada; Tipo 2 (CI: Corretas Irregulares): Palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafofonemicamente irregulares, a serem aceitas, como a palavra escrita TÁXI sob figura de táxi; Tipo 3 (VS: Vizinhas Semânticas): Palavras ortograficamente corretas, mas semanticamente incorretas, a serem rejeitadas, como a palavra escrita CACHORRO sob figura de rato; Tipo 4 (VV: Vizinhas Visuais): Pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas visuais, a serem rejeitadas, como a pseudopalavra escrita CAEBÇA sob figura de cabeça; Tipo 5 (VF: Vizinhas Fonológicas): Pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas fonológicas, a serem rejeitadas, como a pseudopalavra escrita MÁCHICO sob figura de mágico; Tipo 6 (PH: Pseudopalavras Homófonas): Pseudopalavras ortograficamente incorretas a serem rejeitadas, embora homófonas a palavras semanticamente corretas, como a pseudopalavra escrita PÁÇARU sob figura de pássaro; Tipo 7 (PE: Pseudopalavras Estranhas): Pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranhas, tanto fonologicamente quanto visualmente, a serem rejeitadas, como a pseudopalavra escrita XUNVACO sob figura de sanfona. (Capovilla et al., 2005, p. 18)

Palavras com ortografia e semântica corretas, grafofonemicamente regulares ou irregulares devem ser assinaladas com círculo, e palavras incorretas semanticamente ou pseudopalavras marcadas com um “X”. Conforme a criança assinala, revela um padrão de erros que indica a natureza da dificuldade. Quando o indivíduo marca “X” nos pares que apresentam CI, pode denotar dificuldade ou falta do processamento lexical. Marcar PH com um círculo também está relacionado a dificuldades no processamento lexical, mas em um nível mais acentuado com uso exclusivo da rota fonológica. Assinalar VF pode indicar leitura somente pela rota fonológica sem o uso da rota lexical, porém, com o agravante de dificuldades com o processamento fonológico. Circular VC pode ressaltar ausência de acesso ao léxico semântico. Marcar VV com círculo pode revelar dificuldades relacionadas ao processamento fonológico e recurso à estratégia de leitura logográfica. Por fim, circular PE pode evidenciar sérios problemas de leitura ou atenção (Capovilla et al., 2005).

Quais Métodos Fônicos e Para Quem?

Pesquisas no mundo todo apontam a superioridade dos métodos fônicos para qualquer criança (sem diagnósticos ou problemas adicionais), mas, principalmente, para as que apresentam transtornos de aprendizagem, como a dislexia. Ao mesmo tempo, revelam a inferioridade do método global em relação ao fônico quando as crianças apresentam apenas risco de atraso em leitura e escrita ou desvantagens socioculturais.

Todos os métodos fônicos são recomendados para quaisquer crianças, mas crianças com transtorno de aprendizagem com prejuízo na leitura, conhecido como dislexia, não tendem a ter bons resultados se não forem ensinadas com métodos fônicos/fonológicos. Por quê? Porque esse é um transtorno que gera dificuldades na decodificação de palavras e na consciência fonológica. Isso não se relaciona à idade do indivíduo, pois, mesmo com QI na média ou superior, com instrução convencional e oportunidade sociocultural, continua falhando na aquisição da leitura. A dislexia é causada por uma falha no processamento fonológico que impede ou dificulta a decodificação de palavras (American Psychiatric Association, 2014; International Dyslexia Association, 2017).

De acordo com Muszkat e Rizzutti (2012), o método fônico para essas crianças tem maior eficácia pelo desenvolvimento das habilidades metafonológicas e pelo ensino das correspondências grafofonêmicas. Conforme asseveram os autores, esse método está fundamentado na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldades em discriminar, segmentar e manipular, conscientemente, os sons da fala. Entretanto, esses obstáculos podem diminuir significativamente a partir da introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e “Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita.” (Muszkat & Rizzutti, 2012, p. 71).

A leitura e a escrita são atividades complexas que demandam um treinamento específico, sendo necessárias instruções sobre a relação entre as letras e os sons para permitir que a criança consiga realizar os processos de codificação (a partir da fala escrever) e de decodificação (a partir da palavra decodificar o texto e produzir fala) (Muszkat & Rizzutti, 2012). Isso é válido para qualquer criança; se é válido para crianças com dificuldades extremas, como as disléxicas, os resultados com as demais tendem a ser ainda melhores.

É possível, desse modo, afirmar que métodos de ensino que não enfatizam a aquisição de consciência fonológica (de que palavras podem ser decompostas em

fonemas e de que os grafemas podem ser conectados) devem ser evitados. Trata-se de um engano ensinar apenas pelo significado sem ensinar correspondência letra-som (grafema-fonema) ou sem a ampliação da consciência fonológica para qualquer um, especialmente para os indivíduos com transtorno de leitura.

Uma das modalidades do método fônico, recomendada para os disléxicos mais velhos que já passaram anteriormente por inúmeros métodos (a partir da 5ª série), é o método multissensorial. Trata-se da combinação do método fônico com o ensino multissensorial, recomendada para alunos com dislexia que já passaram por muitos métodos e apresentam um histórico de fracasso repetido na aprendizagem da leitura e escrita. O método multissensorial combina de modo simultâneo diferentes modalidades sensoriais no ensino da leitura e escrita, tais como a modalidade visual (forma visual de letras e palavra), a auditiva (sons/fonemas), a cinestésica (grafia - movimentos necessários para o traçado de letras e palavras), a articulatória (movimentos e posições necessárias para pronunciar sons e palavras) e a tátil (memória tátil da forma das letras, com relevos e texturas). A criança disléxica frequentemente tem dificuldades em uma ou em mais modalidades sensoriais (visual, auditiva), portanto, a associação com outros sentidos facilita a aprendizagem e a memorização da leitura e da escrita (Seabra & Dias, 2011; Muszkat & Rizzutti, 2012).

Seabra e Dias (2011) ressaltam que uma variação do método multissensorial foi proposta inicialmente por Orton e Gillingham. A técnica de ensino de Orton-Gillingham visa a trabalhar a formação de palavras e, posteriormente, de frases. Inicialmente, ensinam-se as correspondências entre as letras e seus sons; posteriormente, as unidades são aumentadas progressivamente para palavras; somente depois, para frases. Para exemplificar: pode-se iniciar com o ensino de cada letra separadamente, junto com seu nome e som. Após apresentar as letras, a criança deve traçá-las enquanto diz o seu nome, inicialmente com o modelo visual e depois sem ele. Feita a introdução das letras isoladas, são apresentadas as sílabas simples com sons regulares. Na sequência, as sílabas são combinadas formando palavras, momento em que podem ser introduzidas palavras com correspondências irregulares. Por fim, as palavras são combinadas em frases (Seabra & Dias, 2011).

As variações mais conhecidas do método fônico em nosso meio são:

1. O “Método das boquinhos”, criado pela Fonoaudióloga Renata Jardim. É comumente conhecido como um método fonovisuoarticulatório, pois utiliza-se

das estratégias fônica (fonema/som), visual (grafema/letra) e articulatória (artígrafo/Boquinhas) (Jardini, 2021);

2. A “A casinha feliz”, de Iracema Meireles. Trata-se de um método que tem como ponto de partida o fonema e os grafemas, que aparecerem associados a figuras do universo do aluno. O objetivo das imagens é desencadear um processo de associação, que facilita a descoberta das correspondências grafema-fonema (Meireles, 2021);

3. O “Método dos Dedinhos”, de Érika Campos. Nesse método, para cada fonema da língua portuguesa há um gesto específico. Com o desenvolvimento das crianças na área da fala, foram criados gestos específicos para os principais elementos de conexão da língua (artigos, preposições e conjunções) (Campos, 2021); e

4. A “Alfabetização fônica: construindo competências de leitura e escrita” (Seabra & Capovilla, 2010), que descrevemos mais detalhadamente a seguir.

Apresentação do Método Fônico de Seabra & Capovilla

No método fônico de Seabra e Capovilla (2010), as consoantes, cujos sons são facilmente pronunciados de maneira isolada, são chamadas de consoantes prolongáveis e apresentadas após as vogais. Essas consoantes são divididas em duas categorias: regulares e irregulares. Inicialmente, apresentam-se as regulares, que recebem esse nome porque tendem a ter apenas um som, como F, J, M, N, V e Z. O som dessas consoantes é pronunciado de forma prolongada, por exemplo, nas palavras “fffffora”, “jjjjjanela”, “mmmmola”, “nnnnnada”, “vvvvvaca” e “zzzzzebra”. A introdução aos grafemas F, J, M, N, V e Z envolvem atividades de: rima e aliteração, com exercícios de identificação de figuras cujos nomes rimam; complementação de palavras escritas que rimam; revisão de letras já aprendidas; classificação de figuras, conforme a terminação de seus nomes falados; manuseio de formas geométricas, representando os sons das palavras; manipulação de formas geométricas, representando os sons de pseudopalavras; escolha da terminação que rima com a palavra ouvida; produção oral de palavras que aliteram; complementação de palavras escritas que aliteram; e classificação de figuras conforme o início de seus nomes falados.

Em seguida, são apresentadas as consoantes irregulares, que tendem a ter mais de um som, como L, S, R e X. O som do L, por exemplo, apresenta variações nas palavras MALA e ALMA, pois, na palavra ALMA, a pronúncia remete ao som de U. Nas palavras

PASTA e CASA, a consoante S tem uma variação, com som de Z na palavra CASA. A consoante R, nas palavras CACHORRO e CAROÇO, também varia o som. E nas palavras XÍCARA e EXERCÍCIO, o X tem som de Z, em EXERCÍCIO. É importante destacar que são explicitados apenas os sons regulares e frequentes dessas letras, ao passo que os sons irregulares são inseridos em exercícios posteriores. O trabalho com as consoantes irregulares (L, S, R e X) envolve atividades de: aliteração, rima e aliteração; consciência silábica, com exercícios de manipulação de formas geométricas representando os sons de palavras; manipulação de formas geométricas, representando os sons de pseudopalavras; revisão das letras já aprendidas; escolha de figuras cujos nomes rimam ou aliterem com um modelo; marcação de sílabas em canções; contagem de sílabas em nomes próprios; e cômputo de sílabas durante a nomeação oral de figuras.

As consoantes com sons mais difíceis de pronunciar de maneira isolada são apresentadas em seguida, sendo estas: B, C, P, D, T, G, e Q. Para trabalhá-las, são indicadas atividades como: consciência silábica; identidade fonêmica e consciência fonêmica; exercícios de contagem de sílabas e classificação de figuras conforme seu comprimento; jogo do percurso, em que o aluno completará um trajeto com figuras representadas em cartas; adição e subtração de sílabas; síntese de sílabas; transposição de sílabas; identificação do mesmo fonema em palavras diferentes; reconhecimento do fonema inicial para classificação de figuras; dominó com figuras; escolha de figuras cujos nomes comecem com o mesmo som de um desenho modelo; correção de palavras com trocas fonêmicas; síntese de fonemas; e substituição de vogais em palavras.

A consoante H, caracterizada por não ter som, é apresentada em seguida, e, por fim, são introduzidas as letras K, W e Y. Com a consoante H, são realizadas atividades de consciência fonêmica, por meio de exercícios de análise e adição de fonemas e revisão de todas as letras. Em seguida, para abordar as letras K, W e Y, são realizadas atividades de consciência fonêmica, por meio de exercícios de substituição de fonemas, análise e contagem de fonemas e síntese de fonemas.

Depois dessa sequência, as correspondências grafofonêmicas irregulares, representadas pelos dígrafos CH, NH, LH, RR, SS, GU e QU, são consideradas. Ao se trabalhar com esses dígrafos, é possível desenvolver atividades que envolvem consciência fonêmica, por meio de exercícios de síntese de fonemas, adição e subtração de fonemas e inversão de nomes próprios. A introdução do cedilha também será realizada por meio de exercícios que destaquem as peculiaridades desse grafema. Demais usos das letras

como o R e o S, dos sons irregulares e dos encontros consonantais devem ser considerados posteriormente.

Para cada segmento da sequência apresentada existem atividades que devem ser trabalhadas para o desenvolvimento de consciência de palavras, de rimas, de aliterações, de sílabas e, finalmente, de fonemas. Para a introdução de todas as letras, é importante que o professor apresente simultaneamente todas as formas como elas podem ser escritas, seja cursiva ou caixa alta, maiúsculas e minúsculas (Seabra & Capovilla, 2010). No ensino das vogais, que ocorre antes de se abordar as consoantes, Seabra e Capovilla (2010) indicam atividades de consciência de palavras por meio de exercícios de segmentação de frases e de sentenças em palavras, de verificação do comprimento de palavras, de divisão de frases em palavras, de espaçamento entre palavras de frases., de contagem do número de palavras e de substituição de palavras. Após o ensino das vogais, desenvolvem-se atividades relacionadas ao ão, por exemplo, a produção oral de palavras que rimam.

Seabra e Capovilla (2010) ressaltam que, para realizar quaisquer dessas atividades, o professor pode utilizar materiais tais como jogos, músicas, histórias, cartazes, fichas, material impresso, crachás com o nome dos alunos, fantoches ou dedoches para contação de história, além de adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos.

O maior e final objetivo do método fônico de Seabra e Capovilla (2010) é o desenvolvimento das habilidades de leitura, de produção e de interpretação de diferentes tipos de texto. Sem o desenvolvimento prévio da consciência fonológica e sem o conhecimento das correspondências entre letras e som, não é possível alcançar efetivamente as habilidades de leitura, de produção e de interpretação de textos. Por essa razão, atividades relacionadas a essas habilidades são apresentadas posteriormente à aquisição de aptidões essenciais aos níveis da letra e da palavra.

Para que a criança seja capaz de compreender e produzir a escrita em diferentes estilos, são apresentadas atividades de leitura e de produção de diferentes tipos de texto, como narrativas, poesias, provérbios, receitas e textos informativos. As estratégias de compreensão textual são trabalhadas por meio de exercícios interpretativos, a partir dos quais a criança deve pensar sobre o conteúdo lido, responder questões ou representar o significado do texto por meio de desenhos. Já as atividades de produção são realizadas por meio da escrita de textos a partir de diferentes propostas, como figuras, sequência de figuras, texto já iniciado, carta ou poesia. A apresentação de textos com dificuldade

gradativa proporciona maior sucesso na experiência, fortalecendo a confiança e o interesse da criança (Seabra & Capovilla, 2010).

As atividades são intercaladas de maneira balanceada ao longo do manual elaborado pelas autoras, iniciando com as de consciência fonológica e de correspondências regulares entre letras e sons. Em segundo momento, o manual indica exercícios de produção e interpretação de texto, além de atividades envolvendo correspondências grafofonêmicas mais complexas (Seabra & Capovilla, 2010).

Acrescentamos à lista de materiais que orientam a respeito dos métodos fônicos – os quais disponibilizam uma variedade de informações, atividades e passo a passo sobre como trabalhar os métodos fônicos em sala – a cartilha “Facilitando a Alfabetização: Multissensorial, fônica e articulatória” (Nico & Gonçalves, 2016), lançada em parceria com a ABD, em 2006, e relançada em 2016, na Bienal do Livro. Essa cartilha é fundamentada na proposta de ensino de Orton-Gillingham. Para uma prática efetiva, é essencial que o professor selecione materiais adequados, tais como os indicados neste ensaio, e respeite a ordem de sequência do método, visto que cada segmento tem um determinado objetivo, resultando, posteriormente, na aquisição da leitura pelo aluno.

CONCLUSÃO

Conforme já exposto, a alfabetização tem sido foco de intensas discussões e controvérsias, principalmente no que se refere aos métodos. Evidências científicas relacionadas à alfabetização são recorrentemente desprezadas no Brasil, tais como a eficácia do método fônico. Tanto a importância do método fônico na alfabetização quanto a sua subutilização nas escolas e na formação de professores justificaram a realização deste trabalho. Quando não se alfabetiza a contento não se leva a cabo a tarefa política da Educação, a construção da cidadania, a possibilidade de mudança de histórias pessoais e coletivas. O objetivo desta revisão narrativa foi atingido, qual seja, apresentar e ressaltar a eficácia desse método na alfabetização, o fônico.

Embora pesquisas, evidências científicas e resultados de avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, confirmem os reveses do método global na alfabetização, ele ainda é privilegiado pelos PCNs brasileiros e pelas práticas sem suporte científico, conduzindo crianças e jovens a níveis que correspondem não só à precariedade de leitura, mas também descaracterizam condições mínimas necessárias ao pleno exercício da cidadania. Não é possível explicar a escolha de um método comprovadamente ineficaz para a alfabetização. Trata-se de um tema complexo que

percorre concepções políticas, ideológicas e mesmo de formação de professores pelas universidades brasileiras, desaguando no aluno, a parte mais fraca.

As contribuições do método fônico na alfabetização têm sido amplamente evidenciadas pela literatura. Trata-se de um método comprovado cientificamente, haja vista que os resultados do PISA e inúmeras outras avaliações em larga escala demonstram sua eficácia em países que o adotaram para o processo de alfabetização/letramento. A academia e em especial a sociedade muito teria a ganhar com a larga utilização de métodos de alfabetização e letramento já consagrados pelas evidências científicas e largamente utilizados mundo afora, como comprovadamente eficazes. Um processo de alfabetização inicial com atropelos traz dificuldades não apenas para a vida escolar posterior de um indivíduo, mas para a sua inserção no mundo do trabalho. Multipliquemos isso para a vida de muitos indivíduos e teremos um problema social. Um método capaz de produzir bons resultados em crianças disléxicas (desde que usado no tempo certo e da forma adequada) não produziria resultados muito mais interessantes em crianças típicas? Porque não utilizar um método que apresenta resultados baseados em evidências científicas no mundo todo? Porque insistir em um método utilizado apenas em um ou dois países e cujos resultados já mostraram ser tão questionáveis?

É evidente que a escolha do método não é o único problema da alfabetização. O uso dos métodos fônicos não é capaz de resolver todos os problemas da alfabetização/letramento, mas certamente aprimora sobremaneira um conjunto importante de componentes ligados à alfabetização e é, no mínimo, uma atividade de caráter urgente.

O presente trabalho não é inovador no sentido científico pois não apresenta nenhum resultado novo, apenas organiza e apresenta o que já está exposto na literatura. Porém, destoa das vozes hegemônicas e propõe algo desprezado no cenário educacional brasileiro: que se leve em consideração evidências científicas (na alfabetização, especificamente).

A nossa recomendação para trabalhos futuros é que se expandam os profissionais e locais que se pautem mais por evidências científicas do que por recomendações ou preferências políticas do grupo hegemônico que comanda o MEC no nosso país. Vamos utilizar mais métodos fônicos de alfabetização, tanto no ensino privado quanto no público, bem como em pesquisas educacionais nacionais (as estrangeiras já fazem isso há muito tempo). E embora a pesquisa científica não pare nunca, vamos nos render temporariamente às evidências já existentes. Elas são muitas.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V*. (1ª ed.). Artmed.
- Bocheneck, S. (2011). Políticas Nacionais: Alfabetização e Letramento. *Educere – Revista da Educação*, v. 11, n. 1, p. 7-18, jan./jun.
- Brasil. (2013). *Brasil no Pisa 2012*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>
- Brasil. (2016). *Brasil no Pisa 2015*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>
- Brasil (2018). *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>
- Brasil. (2019a). Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (3ª ed.). Câmara dos Deputados. http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gast_ao_vieira.pdf.
- Brasil. (2019b). *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Ministério da Educação. <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/publicacoes>
- Brasil. (2020). *Brasil no Pisa 2018*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>
- British Dyslexia Association. (s.d.). *About Dyslexia* <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia>
- Broom, Y. M., & Doctor, E. A. (1995). Developmental phonological dyslexia: A case study of the efficacy of a remediation programme. *Cognitive Neuropsychology*, 12(7), 725-766. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643299508251400>.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 313–321. <https://psycnet.apa.org/record/1990-04122-001>.
- Campos, E. (2021). *Método dos Dedinhos. Sobre o método*. <https://www.metododosdedinhos.com.br/sobre-o-metodo/>
- Capellini, S.A., Sampaio, M.N., Kawata, K.H.S., Padula, N.A.R.M., Santos, L.C.A., Lorencetti, M.D., & Smythe, I. (2010). Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Revista CEFAC*, 12(1), 27-39, 2010. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/WZhYJSN9kMfH6RqZPPKtRfh/?lang=pt#>

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F.C. (2002). Método fônico para prevenção e tratamento de atraso de leitura e escrita: Efeito em crianças de 4 a 8 anos. In F. C. Capovilla (Ed.), *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar* (pp. 155-168). Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.

Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K., Mauricio, A., & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 15-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100003>

Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, 12(1), 55-64. <https://www.scielo.br/j/psuf/a/sBwpkJ93LjDtmcXXhg3jpZv/?lang=pt>

Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. (2019). Diário Oficial da União, seção 1, Edição 70-A, p. 15. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Penso.

Ehri, L., & Nunes, S. (2002). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Journal of Direct Instruction*, 2(2), 121-166. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543071003393>

Graaff, S., Bosman, A. M. T., Fasselmann, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318-333. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10888430903001308?scroll=top&nedAccess=true>

International Dyslexia Association. (2017). *Dyslexia in the classroom What every teacher needs to know*. <https://dyslexiaida.org/links-we-like-november-2017/>

Jardini, R. S. R. (2021). *BOQUINHAS. Fundamentação teórica*.: <https://metododasboquinhas.com.br/fundamentacao-teorica/>

Meireles, I. (2021). *A casinha feliz. Método Iracema Meireles*. <http://www.acasinhafeliz.com.br/indexFrameset.htm>

Muszkat, M., & Rizzutti, S. (2012). *O professor e a dislexia*. Cortez.

Nico, M. A., & Gonçalves, A. M. S. (2016). *Cartilha: Facilitando a Alfabetização Multissensorial, Fônica e Articulatória*. ABD.

Phillips, B., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1) 3-17. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4450148/>

Rodrigues, M. E. (2015). *Problemas de aprendizagem: métodos de pesquisa e intervenção* [Anais]. XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, Brasil. <https://abrapee.wordpress.com/conpe/xii-conpe-2015/>

- Salas, P. (2019). *PNA: O que o MEC pensa sobre alfabetização?* <https://novaescola.org.br/conteudo/18313/pna-o-que-o-mec-pensa-sobre-alfabetizacao>
- Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2010). *Alfabetização: método fônico* (5ª ed.). Memnon.
- Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2016). *Alfabetização fônica: construindo competências de leitura e escrita: livro do aluno* (4ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Seabra, A.G., & Dias, N. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, 28(87), 306-320. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/161/metodos-de-alfabetizacao--delimitacao-de-procedimentos-e-consideracoes-para-uma-pratica-eficaz>
- Shapiro, L., & Solity, J. (2010). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597-620. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709908x293850>
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia: um novo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Artmed.
- Silva, AA. P. C., & Capellini, S. A. (2011). Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(1), 13-20. <https://www.scielo.br/j/jsbf/a/ytFb68kCKJnXkKhG55J6mHG/?lang=pt#>
- Soares, M. (s.d.) *Alfabetização*. Glossário Ceale. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>