

# ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: INTERLOCUÇÃO COM RELATÓRIOS FÔNICOS INTERNACIONAIS

LITERACY IN BRAZIL: DIALOGUE WITH  
INTERNATIONAL PHONICS REPORTS

**Rebeca Szczawlinska Muceniecks**

Universidade Federal do Paraná  
rebeca.muceniecks@ufpr.br

**Silvia M. Gasparian Colello**

Universidade de São Paulo  
silviacolello@silviacolello.com.br

## RESUMO

O artigo objetiva analisar posturas que fundamentam o ensino da língua escrita, confrontando o método fônico à luz do referencial discursivo de língua. Examina os documentos *National Reading Panel* (2000) e *National Early Literacy Panel* (2009) que figuram, para o movimento fônico brasileiro, como referência em pesquisas em alfabetização, trazendo suposta legitimidade a esta perspectiva. A nova configuração do movimento fônico é apregoada como um método baseado em evidências, em acordo com rigorosos padrões científicos utilizados em outros países. Embora se possa comprovar a estreita relação entre concepções dos pesquisadores fônicos do Brasil e do exterior, é certo que os documentos estudados são mais cautelosos que os nacionais, evitando a defesa radical em prol do método fônico.

**Palavras-Chave:** Alfabetização, método fônico, consciência fonológica, perspectiva discursiva de alfabetização.

## ABSTRACT

The article aims to analyze positions that underlie the teaching of written language, comparing the phonic method in light of the discursive language framework. It examines the documents *National Reading Panel* (2000) and *National Early Literacy Panel* (2009), which appear, for the Brazilian phonic movement, as a reference in literacy research, bringing supposed legitimacy to this perspective. The new configuration of the phonic movement is touted as an evidence-based method, in accordance with rigorous scientific standards used in other countries. Although the close relationship between the conceptions of phonic researchers in Brazil and abroad can be proven, it is certain that the documents studied are more cautious than the national ones, avoiding a radical defense in favor of the phonic method.

**Keywords:** Literacy, phonic method, phonological awareness, discursive perspective on literacy.

## Introdução

Seja na legitimação de seus aportes teóricos, seja no estabelecimento de programas oficiais ou no reconhecimento das práticas pedagógicas que garantam resultados efetivos na aprendizagem da língua escrita pelas crianças, a alfabetização permanece como um campo em disputa. Nas duas últimas décadas, foi possível observar o fortalecimento do movimento fônico no Brasil, revigorado por meio do engajamento midiático de parte de seus pesquisadores, pela presença massiva no mercado editorial (tanto com a venda de pacotes didáticos-metodológicos; quanto com o alinhamento de seu material aos requisitos do Programa Nacional do Livro Didático), bem como pelo seu entrelaçamento em documentos oficiais como o “Relatório Alfabetização Infantil: Novos caminhos”, de 2007, construído sob a chancela da Câmara dos Deputados e a “Política Nacional de Alfabetização”, de 2019 (MUCENIECKS, COLELLO, 2024).

As revisões sobre a história da alfabetização no Brasil demonstram que os métodos sintéticos (incluindo o fônico) e globais predominaram nas escolas brasileiras até meados da década de 1980, com a prevalência de um sobre o outro em alguns momentos, ou com a coexistência entre ambos em outros (SOARES, 2004; FRADE, 2005, 2007; MORTATTI, 2019). Entretanto, o considerável aporte teórico acerca da aprendizagem inicial da língua escrita, construído desde então pela linguística, psicolinguística, sociolinguística e psicologia, coloca em questão as razões pelas quais a perspectiva fônica tem se destacado novamente na pauta da alfabetização. Uma síntese de tais contribuições é delineada por Colello (2014, p. 176):

Nos anos 1980, as ciências linguísticas defendem o sujeito falante e a legitimidade dos diferentes modos de falar, combatendo os preconceitos linguísticos que circulavam até mesmo entre os educadores: a ideia de que a “correção linguística” (conforme os padrões da norma culta) deveria ser um pré-requisito para a alfabetização. Ao mesmo tempo, a emergência de investigações psicogenéticas lideradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) chamam a atenção para a aprendizagem como construção cognitiva, a partir de concepções e hipóteses dos sujeitos sobre a língua. As traduções dos estudos de Vygotsky e colaboradores (VYGOTSKY, 1987, 1988; VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988), por sua vez, evidenciam a aprendizagem no contexto sócio-histórico, situando a língua como um objeto cultural. Seguindo o mesmo paradigma desses estudos soviéticos, os trabalhos de seus compatriotas vinculados ao círculo de Bakhtin (1977) que chegam ao Brasil revelam, como visto, a natureza dialógica do ensino. [...] Desde os anos 1990, os estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2004; SOARES, 1998; TFOUNI, 1995) promovem um caloroso debate acerca do próprio conceito de alfabetização (COLELLO, 2010a), defendido pelos construtivistas como a própria cultura escrita (FERREIRO, 2001; WEISZ; SANCHEZ, 2002) e pelos pesquisadores liderados por Magda Soares (1998) como a articulação entre a aquisição do sistema (alfabetizar) e a conquista do estado ou condição de quem se torna o usuário da língua (letramento) (COLELLO, 2014, p. 176).

Seria esperado que tal contribuição do conhecimento científico acerca da alfabetização possibilitasse a superação de proposições anteriores, em especial daquelas que não tenham se sustentado em face das novas proposições, o que de fato não aconteceu. Contudo, a volta de argumentos em favor do método fônico não se configura como mero retorno, tendo em vista novas disputas políticas e ideológicas que afetam diretrizes e práticas pedagógicas.

A nova configuração do movimento fônico é hoje apreendida como um método baseado em evidências, supostamente em acordo com rigorosos padrões científicos utilizados em países que alcançaram êxito em seus programas nacionais de alfabetização, como os EUA, a França e a Inglaterra. Trata-se de uma postura que merece revisão para que a proposta nacional não se reduza a uma transposição reducionista ou equivocada.

À luz das atuais contribuições e ancorado em uma perspectiva discursiva de alfabetização, este artigo objetiva analisar dois documentos internacionais que figuram, para o movimento fônico brasileiro, como referência no desenvolvimento de pesquisas em alfabetização, trazendo suposta legitimidade a esta perspectiva. Para tanto, organizamos o artigo em três partes. Nas duas primeiras caracterizamos os relatórios *National Reading Panel: Teaching children to read (NRP)*<sup>1</sup> e *National Early Literacy Panel (NELP)*<sup>2</sup> buscando apreender os principais tópicos de abordagem. Na terceira, tecemos considerações sobre as concepções de língua escrita, leitura e processo ensino-aprendizagem dos documentos.

Tal seleção de documentos justifica-se pelo pressuposto de que o trabalho americano com alfabetização se constitui como referência ao movimento fônico no Brasil no Relatório Alfabetização Infantil: Novos caminhos (AINC), de 2019, e na Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019. O que se observa, portanto, é que a força dos argumentos que chegam ao Brasil vem sustentada pelo histórico de campanhas realizadas em outros contextos e por debates cujas conclusões se anunciam como posturas indiscutíveis.

## 1. National Reading Panel (NRP)

O *National Reading Panel (NRP)* foi criado no final de 1997, a partir de uma convocação do Congresso Nacional Americano com o objetivo de realizar um amplo levantamento das pesquisas publicadas sobre o ensino da leitura no país. A comissão trabalhou durante dois anos e, ao final deste período, publicou seu relatório final, um documento com 449 páginas. O foco do trabalho esteve nos processos de leitura através dos seguintes eixos de abordagem: 1) Conhecimento alfabético; 2) Fluência; 3) Compreensão; 4) Formação de professores e instrução de leitura; 5) Tecnologia da computação e instrução de leitura. No Brasil, a PNA 2019 foi amplamente embasada nesse documento, replicando os eixos 1, 2 e 3.

Para a realização da pesquisa, a comissão responsável pelo Painel seguiu na triagem estudos experimentais, ou quase-experimentais, sendo que estes também foram submetidos a uma série de critérios para serem validados e incorporados aos resultados do trabalho, assumindo a aproximação com pesquisas psicológicas e médicas.

Tal rigor no estabelecimento de procedimentos metodológicos revela aspectos problemáticos, que interferem nos resultados obtidos. Além da seleção inicial dos eixos refletir, a priori, uma dada postura de seus integrantes, a desconsideração de outros aportes teóricos distintos do modelo experimental contribui para o estreitamento do panorama alcançado pelo Painel.

Dessa forma, a própria estruturação do estudo merece questionamento. Gontijo (2014, p. 30) resalta que há diferenças fundamentais entre estudos nas ciências exatas e aqueles que são realizados nas ciências humanas: no primeiro caso “há um intelecto que procura conhecer uma coisa, um objeto e não outros sujeitos”, enquanto, no segundo, “[...] o que se contrapõe ao sujeito cognoscente é outro sujeito. Sua memória, pensamento, atenção e interesse, que se manifestam por meio da linguagem, não podem ser controlados ou isolados facilmente.” Em outras palavras, a própria pretensão de cientificidade, com descrição objetiva de dados, pode comprometer a consideração da complexidade dos processos.

---

1 Painel Nacional de Leitura: Ensinando crianças a ler (EUA, 2000, 449 páginas - Tradução das autoras).

2 Painel Nacional de Alfabetização Precoce (EUA, 2009, 253 páginas - Tradução das autoras).

## 1.1 Conhecimento alfabético

O primeiro eixo busca verificar o conhecimento alfabético das crianças em idade escolar por meio da observação sobre o desenvolvimento da *consciência fonêmica* (CF) e da *instrução fônica* (IF).

Ao discorrer sobre os estudos elencados, o documento faz distinção entre consciência fonológica, instrução de consciência fonêmica e instrução fônica: a consciência fonológica englobaria vários tipos de consciência, incluindo unidades maiores da fala; a consciência fonêmica “refere-se à habilidade de identificar e manipular fonemas em palavras”; e a instrução fônica, por sua vez, estaria relacionada a “ensinar aos estudantes como usar correspondências grafema-fonema para decodificar ou soletrar palavras” (NRP, 2000, p. 24).

De acordo com o relatório, são consideradas atividades próprias da instrução de consciência fonêmica: isolamento fonêmico (reconhecimento de sons individuais em palavras); identificação fonêmica (reconhecimento do mesmo som em palavras diferentes); aliteração (reconhecimento da palavra com som diferente em uma sequência de três ou quatro palavras); síntese fonêmica (necessidade de que seja ouvida uma sequência de sons pronunciados separadamente, de modo a serem combinados para formar uma palavra reconhecível); segmentação fonêmica (separação de uma palavra em sons, retirando ou contando os fonemas, ou então pronunciando e marcando cada som); exclusão fonêmica (reconhecimento de qual palavra permanece quando determinado fonema é removido).

A conclusão do Painel afirma que “[...] ensinar as crianças a manipular fonemas em palavras foi altamente eficaz em todos os domínios e resultados da alfabetização” (NRP, 2000, p. 26), o que contribui para a aprendizagem da leitura e soletração. No entanto, a instrução de consciência fônica não teria sido eficaz para melhorar a ortografia em leitores com déficits.

O documento considera que a instrução de consciência fonêmica não precisa consumir longos períodos de tempo para ser eficaz e alerta os professores que adquirir consciência fonêmica é um meio e não um fim. Nesse sentido, afirma que “O treinamento de CF não constitui um programa de leitura completo. [...] obviamente há muito mais a ser ensinado às crianças para que possam adquirir competência leitora e escrita” (NRP, 2000, p. 29). Em uma clara postura para evitar exageros pedagógicos de treinamento fonêmico, o Painel alerta que a ênfase nisso “pode desestimular a aprendizagem, produzindo confusão ou tédio” (NRP, 2000, p. 54).

A orientação do Painel, portanto, não defende que na alfabetização ocorra, inicialmente, apenas o ensino das correspondências sonoras e gráficas da escrita, relegando demais processos reflexivos para um momento posterior, como é postulado por importantes defensores do movimento fônico no Brasil: o texto como etapa posterior à sistematização da correspondência entre grafemas e fonemas (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2002).

A natureza da relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da língua escrita, conforme Soares (2018), é marcada por uma relação de interação e influência recíproca e, portanto, não se justificam propostas de ensino “que pressupõem a possibilidade de pronúncia isolada de fonemas, ou consideram como ‘pré-requisito’ para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio de exercícios e treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas” (SOARES, 2018, p. 208).

Tais propostas mecânicas de ensino não dariam conta da complexidade do processo de apropriação da língua escrita, pois desconsideram que, para além do domínio de uma técnica, a aprendizagem da leitura e da escrita assume aspectos conceituais que demandam considerável esforço cognitivo. Nas palavras de Nunes (1993, p. 16), “Descobrir que a escrita representa a sequência

fonológica e não diretamente o significado das palavras não é uma tarefa simples para as crianças”. Isso porque, originalmente, a memória humana possui uma organização semântica, ela está focada no significado das palavras e não em sua sonoridade. Depois de ouvir uma história, não lembramos as palavras exatas que foram utilizadas, mas sim o seu significado, já que esta é a maneira predominante de nos relacionarmos com a linguagem oral. A criança que, da mesma forma, costumava permanecer centrada no significado da palavra, é obrigada a superar o apego semântico e considerar o aspecto fonológico para se apropriar do sistema alfabético de escrita.

Na busca dessa compreensão, as crianças geralmente conquistam primeiro a relação fonológica em nível silábico (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; BYRNE, 1998; EHRI, 2005). Para Nunes (1993), a escrita silábica demonstra o papel ativo da criança ao aprender ler, não se limitando a reproduzir o que lhe foi ensinado, mas refletindo sobre a língua e suas possibilidades de funcionamento. Mais que um processo de discriminação audiovisual, ocorre um processo de reflexão linguística.

Em um processo construtivo de alfabetização, as atividades didáticas a partir do desenvolvimento da consciência fonológica precisam levar em consideração esse movimento ativo das crianças de pensarem sobre a língua. A escola pode (e deve) potencializar significativamente o ritmo e a efetividade dessa aprendizagem, privilegiando atividades que favoreçam os níveis de compreensão da escrita relacionados às práticas culturais no lugar de treinos mecânicos (REGO, 1989; NUNES, 1993; SOARES, 2018; COLELLO, 2012, 2021).

Há de se considerar também que, no âmbito da consciência fonêmica, é necessário ir além das práticas de segmentação e manipulação dos segmentos sonoros, realizando o trabalho de identificação de fonemas para que a criança chegue à escrita alfabética.

Destacamos a constatação do NRP de que a consciência fonêmica demonstrou favorecimento para os usuários da língua inglesa, e que tais resultados foram consideravelmente inferiores em outras línguas. “Uma razão intrigante para os tamanhos de efeito maiores em inglês pode originar-se do fato de que o sistema de escrita em inglês não ser tão transparente na representação de fonemas como acontece nas outras línguas” (NRP, 2000, p. 47). Assim, a diferença nos resultados entre os falantes do inglês e de outros idiomas depende parcialmente das características específicas de cada língua, como sua profundidade ortográfica e a estrutura silábica predominante.

Ao ponderar sobre tais especificidades, Soares (2018) problematiza a pertinência de tomar estudos sobre a alfabetização na língua inglesa como modelo padrão para outras línguas. A autora reconhece que as pesquisas sobre a aquisição do inglês compõem uma valiosa contribuição, entretanto, no sentido de comparação por contraste, e não por transposição teórica-metodológica.

A dificuldade de comparar países é destacado também por Teberosky (2005, s/p), que explica que outros fatores “[...] influenciam no processo de aquisição da escrita, como as características de cada idioma. É muito mais fácil alfabetizar em uma língua em que há correspondência entre o sistema gráfico e o sonoro ou naquelas em que as construções sintáticas são simples”.

Em relação à instrução fônica direta, o documento afirma ser recorrente o uso de pseudopalavras ou de palavras isoladas, relegando o uso do texto a estágios posteriores do ensino. Para o subgrupo de trabalho, “o desequilíbrio que favorece palavras isoladas não é surpreendente, visto que a instrução fônica busca melhorar a capacidade das crianças de ler e soletrar palavras” (NRP, 2000, p. 105). Essa constatação mostra que os estudos desconsideram os conhecimentos linguísticos que definem no texto a unidade capaz de fomentar a construção e negociação de sentidos pela língua escrita. Em outras palavras, em nome da aquisição do sistema alfabético, rompe-se com aquilo que é o mais essencial na língua: sua natureza discursiva e seu propósito comunicativo.

O maior impacto da instrução fônica foi observado em estudantes da educação infantil e em alunos de 1º ano, sendo que, para os mais avançados, não houve impacto significativo na melhora da leitura. A informação não surpreende, tendo em vista que o fortalecimento deste conhecimento faz sentido apenas para crianças que alcançaram níveis silábicos da escrita. “As crianças em níveis evolutivos menos avançados talvez não compreendam a informação sobre fonemas. Estas crianças são capazes de analisar a fala, mas de outra maneira, e esta análise não lhes impedirá de chegar à consciência fonológica” (FERREIRO, 2013, p. 215).

Para a mensuração dos resultados, o Painel classificou a capacidade leitora das crianças em três níveis: 1) desenvolvimento normal de leitura, 2) situação de risco ou baixo desempenho e 3) déficit de leitura. Concluíram que o impacto do trabalho fônico é maior em crianças que se encaixam no primeiro nível. Para crianças com baixo desempenho ou déficit de leitura, a partir do 2º ano, não obtiveram impacto significativo, de modo que podemos concluir que aquelas que já aprenderiam com ou sem instrução fônica direta foram beneficiadas, mas as que tinham dificuldades e precisavam de medidas complementares não obtiveram benefício do procedimento.

A despeito da adesão dos pesquisadores do Painel à perspectiva fônica, eles não chegam a endossar a aplicação de um programa fônico único como sendo suficiente para o processo de alfabetização, tampouco admitem a possibilidade de, por essa via, alcançar a totalidade de alunos em uma turma ou grupo específico. Por isso, são cautelosos em suas indicações e reforçam a necessidade de aprofundamento em pesquisas.

Pode-se esperar que os professores usem determinado programa fônico em suas aulas, mas logo fica evidente que o programa é mais adequado para alguns estudantes que para outros. [...] é importante enfatizar que a instrução fônica sistemática **deve ser integrada a outras instruções de leitura para criar um programa de leitura equilibrado**. A instrução fônica nunca é um programa de leitura total. (...) O conteúdo fônico não deve tornar-se o componente dominante em um programa de leitura (NRP, 2000, pp. 109-110, grifos nossos).

Essa postura cautelosa difere da encontrada no movimento fônico brasileiro, que postula a abordagem como solução para a alfabetização brasileira, como assumido pelo relatório AINC (2019, p. 48): “O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências”. Na mesma direção, Capovilla afirma (2003, s/p): “O método fônico evoca a fala, a mesma fala com a qual a criança pensa e se comunica, por isso é um método muito natural. [...] As professoras que empregam o método fônico ficam maravilhadas.” Ou ainda por Alves *et al* (2023, p. 63) quando defendem que o segredo do sucesso no ensino da língua escrita consiste em “Alfabetização por método fônico e ensino fortemente estruturado, exercitados persistentemente até serem incorporados à rotina da rede”.

## 1.2 Fluência

Com base em pesquisa realizada no final da década de 1990 nos EUA<sup>3</sup>, o documento explica a fluência como o segundo eixo do relatório, em função da preocupação crescente de que as crianças não estejam alcançando essa competência, o que resultaria em dificuldades de compreensão das leituras.

3 Avaliação Nacional do Progresso Educacional, que conduziu um grande estudo do status de aquisição de fluência na educação norte-americana (PINNELL et al., 1995).

Ainda que não se tenha um acordo sobre as formas mais eficientes de conduzir as atividades de leitura, o grupo assume que a conquista da fluência está diretamente associada às práticas de leitura, já que, de acordo com os estudos elencados pelo Painel, elas “tiveram um impacto consistente e positivo no reconhecimento de palavras, na fluência e na compreensão, conforme medido por uma variedade de instrumentos de teste e em vários níveis de ensino” (RPN, 2000, p. 185).

O documento defende uma evolução no conceito da fluência leitora, na qual o entendimento limitado no âmbito do processamento automático de informações amplia-se para o suporte da fluência e destes para os processos de compreensão da leitura. Segundo seus autores, “A fluência ajuda a permitir a compreensão leitora ao liberar recursos cognitivos para a interpretação, mas também está envolvida no processo de compreensão, pois inclui necessariamente etapas interpretativas preliminares.” (RPN, 2000, p. 188). A explicação para esta contribuição é feita a seguir:

O leitor deve reconhecer as palavras impressas (decodificação) e construir significado a partir das palavras reconhecidas (compreensão). Tanto a decodificação quanto a compreensão requerem recursos cognitivos. A qualquer momento, a quantidade de recursos cognitivos disponíveis para essas duas tarefas é restringida pelos limites da memória. Se a tarefa de reconhecimento de palavras for difícil, todos os recursos cognitivos disponíveis podem ser consumidos pela tarefa de decodificação, deixando pouco ou nada para uso na interpretação. Conseqüentemente, para o leitor não fluente, a dificuldade no reconhecimento de palavras retarda o processo e ocupa recursos valiosos que são necessários para a compreensão (RPN, 2000, p. 190).

De modo diverso, compreendemos que, na leitura, a relação entre velocidade de reconhecimento de palavras e compreensão do texto extrapola a liberação de recursos cognitivos, conforme supõe o relatório. A fluência leitora é composta pela fluência oral e pela fluência semântica (aquela em que há compreensão), sendo que, conforme Bräkling (2012), a agilidade na decifração das palavras pode colaborar para a ativação do sentido e vice-versa. Para a autora, a leitura será mais competente na medida em que o leitor for capaz de realizar, enquanto processa o texto, antecipações relativas tanto ao conteúdo ou gênero, quanto aos aspectos sintáticos, gramaticais ou ortográficos.

Outro aspecto fundamental para a leitura fluente é a capacidade de fazer inferências, entendendo-as como processo de atribuição de sentido ao texto. Bräkling (2012) exemplifica este argumento indicando a prática com textos dramáticos como estratégica para o desenvolvimento da fluência. Para a autora, a prática pode colaborar tanto para a fluência oral quanto a semântica, devido à natureza do ato dramático que favorece a necessidade de se compreender o texto para melhor caracterizar os personagens, interpretar o que dizem e suas emoções, evidenciar o contexto dos fatos e pormenores do texto. Ou seja, a motivação e o propósito do texto dramático remetem ao estudo do próprio texto.

Em síntese, para conquistar a leitura fluente, não é coerente conceber o processo de aprendizagem da língua por etapas sequenciais, em que primeiro o código é aprendido para depois buscar a compreensão. É na busca de compreensão, enquanto aprende a ler, que a criança mobiliza diferentes capacidades de leitura, tanto gráficos quanto semânticos, podendo alcançar, por fim, uma leitura competente e fluente.

### 1.3 Compreensão

O eixo Compreensão englobou a discussão sobre: a) vocabulário, b) instrução de compreensão de vocabulário e c) preparação de professores para instrução e estratégias de compreensão. Mesmo postulando que a compreensão depende do conhecimento de palavras e do raciocínio, o estudo se concentra na aquisição de vocabulário, apontando para os ganhos relacionados à essa habilidade e à idade:

1 - A instrução de vocabulário por computador apresenta ganhos de aprendizagem positivos em relação aos métodos tradicionais. 2 - A instrução de vocabulário leva a ganhos de compreensão. 3 - O vocabulário pode ser aprendido incidentalmente no contexto da leitura de um livro de histórias ou da escuta da leitura de outras pessoas. 4 - A exposição repetida a itens de vocabulário é importante para ganhos na aprendizagem. Os melhores ganhos foram obtidos na instrução que se estendeu além dos períodos de uma única aula e envolveu múltiplas exposições em contextos autênticos fora da sala de aula. 5 - A instrução prévia de palavras do vocabulário antes da leitura pode facilitar tanto a aquisição quanto a compreensão do vocabulário. 6 - A reestruturação dos materiais textuais ou dos procedimentos facilita a aquisição e a compreensão do vocabulário, por exemplo, substituindo palavras difíceis por fáceis (RPN, 2000, p. 222).

A ênfase do NRP direcionada à ampliação de vocabulário contrasta com a constituição dos principais materiais didáticos elaborados para a alfabetização na abordagem fônica, tendo em vista que, como compreendem que ler e aprender a ler são processos separados, é preferível dispensar o uso de textos reais em suas publicações, privilegiando textos artificiais que enfatizam as correspondências grafo-sonoras a serem trabalhadas em cada unidade do material.

Contrariando essa postura, Bettelheim e Zelam (1992) alertam sobre o contínuo declínio no número de palavras utilizadas nas publicações voltadas para a alfabetização, no último século, lamentando publicações com palavras repetidas e enfadonhas que, ao invés de colaborarem para a ampliação do vocabulário infantil, favorecem o desencanto das crianças pela leitura: “[...] são livros de leitura que contêm um aglomerado de palavras interminavelmente repetidas, as quais fingem ser histórias, embora de fato não o sejam (BETTELHEIM, ZELAN, 1992, p. 27)”.

Apreender o desenvolvimento da compreensão apenas como ampliação de vocabulário é uma conclusão reducionista que pode ser contestada, já que o ato de ler não se limita a descobrir os significados pretendidos pelos autores. Mais que isso, de acordo com Bräkling (2008, p. 6), implica em “[...] interpretar os possíveis sentidos dos textos lidos a partir de um conjunto de referências semânticas constituídos por cada um”.

A esse respeito, vale situar a distinção entre sentido e significado. Em uma língua, todas as palavras possuem um conjunto de significados razoavelmente estáveis no processo de enunciação, conhecidos coletivamente pelos seus usuários. O leitor experiente vai além, extrapolando a margem destes significados, construindo um conjunto de sentidos pessoais, decorrentes das experiências vividas individualmente. “Essa é a característica fundante da linguagem: a dialogicidade, a conversa inevitável dos textos que produzimos com todos os outros com os quais tivemos contato de alguma forma e que nos constituíram” (Bräkling, 2008, p. 6).

#### **1.4 Formação de professores e tecnologias da computação**

Os dois eixos finais do relatório foram apresentados pelos autores articulados às orientações de instrução de leitura. Ambos receberam atenção significativamente menor que os eixos anteriores em razão do número reduzido de estudos que atenderam aos critérios de análise do Painel.

Acerca das estratégias de compreensão leitora ensinadas pelos professores, o relatório evidencia a relevância de uma boa formação para os docentes. Os autores afirmam que os resultados mostraram que a intervenção no desenvolvimento profissional produziu um desempenho significativamente maior dos estudantes, mas que, devido ao pequeno número de estudos que constituíram a amostra final, não foi possível determinar como a pesquisa pode ser usada para melhorar a formação de professores.

Em relação ao suporte de tecnologias, o texto restringe-se a afirmar que é possível usar a tecnologia da computação para o ensino da leitura, tendo em vista que todos os estudos na análise relataram resultados positivos.

### 1.5 Contraponto de um dos membros do Painel

Ao final do RNP, encontra-se anexado um documento complementar denominado “Visão minoritária”, elaborado por Joanne Yatvin, uma das pesquisadoras do Painel que insistiu em demonstrar ao grande público que os resultados obtidos pelo Painel não foram consensuais, pontuando suas inconsistências.

Uma das questões de maior relevância indicada por Yatvin é a de que, em que pese todo o processo rigoroso de seleção do escopo da pesquisa – a preocupação em seguir critérios estritamente científicos e supostamente neutros –, a seleção dos eixos norteadores foi guiada por posicionamentos pessoais. A autora (RNP, 2000, p. 432) pondera que o relatório “não é de má qualidade”, porém desequilibrado, o que resultaria em desserviço público e em conclusões precipitadas e errôneas, considerando que seu conteúdo seria utilizado para amparar decisões políticas em nível nacional, estadual e local, podendo, inclusive, ser aproveitada inclusive como parâmetros para outros países, como foi o caso do Brasil. Nas palavras dela:

Tópicos que nunca foram investigados serão mal interpretados como práticas falhas. As perguntas não respondidas serão consideradas respondidas negativamente. Infelizmente, a maioria dos legisladores e dos cidadãos comuns não lerá as análises completas. Eles não verão as explicações do Painel sobre o porquê de tão poucos tópicos terem sido investigados, nem os entendimentos de que os resultados de pesquisas sobre alguns dos tópicos são inconclusivos. Eles não ouvirão os apelos do Painel por pesquisas cada vez mais refinadas. Ironicamente, o relatório que o Congresso pretendia que fosse uma bênção para o ensino da leitura acabará trazendo dificuldades (RNP, 2000, p. 432).

Por fim, em seu manifesto, a autora chama a atenção para o aspecto de favorecimento a uma corrente com presença marcada no mercado editorial:

[...] fui abordada por vários professores que me agradeceram por representá-los e manifestaram esperança de que o relatório do Painel alivie a pressão da legislação estadual e dos conselhos escolares locais para adotar programas comerciais unilaterais que tirariam sua autoridade de decidir o que é melhor para seus estudantes e que consumiriam a maior parte do tempo alocado para leitura ao longo de vários anos escolares. Não tive coragem de lhes dizer que o Relatório do PNL provavelmente abriria a porta para o aumento da pressão, em vez de diminuí-la (RNP, 2000, p. 433, grifo nosso).

Vale dizer que esse movimento de venda de cursos a famílias, formações para redes públicas e privadas de ensino, cartilhas e pacotes didáticos diversos também foi registrada no Brasil (MUCENIECKS, COLELLO, 2023; BELINTANE, 2006; WEISZ, 2004).

A análise do RNP evidencia que a expansão de um mercado científico simbólico (MORTATTI, 2010), respaldada por uma linguagem de convencimento, forte presença na mídia e no mercado editorial, sujeita a elaboração de políticas públicas e decorrentes práticas escolares às disputas educacionais e ideológicas em detrimento da produção de conhecimento científico.

## 2. National Early Literacy Panel (NELP)

Em 2002, o Congresso Nacional Americano fez nova convocação de um Painel, denominado como *National Early Literacy Panel* (NELP). O enfoque deste novo trabalho pretendeu estabelecer quais ferramentas e habilidades desenvolvidas por crianças entre 0 e 5 anos (seja nas escolas ou fora delas) poderiam antever o sucesso no processo de alfabetização.

A comissão entregou seu relatório final em 2009 enfocando os seguintes eixos: 1) identificação de ferramentas e habilidades vinculadas a ganhos posteriores na leitura, escrita e soletração; 2) impacto de intervenções focadas no código; 3) impacto de intervenções de leitura compartilhada; 4) impacto de programas domiciliares; 5) impacto da frequência de alunos em pré-escolas/creches; 6) impacto de intervenções de aprimoramento de linguagem.

Sem invalidar o relatório anterior como referência de aprendizagem da leitura (NRP, 2000), os procedimentos metodológicos do NELP basearam-se nos mesmos padrões, com a utilização de pesquisas de caráter experimental, ou quase-experimental, e estabelecimento de critérios específicos para incorporação de estudos.

Para o NELP (2009), as habilidades convencionais de leitura e escrita que são desenvolvidas desde o nascimento até os 5 anos de idade têm uma relação clara e consistente com as habilidades de alfabetização convencionais posteriores. Como premissa, o relatório privilegiou o desenvolvimento do seu primeiro eixo para assim estabelecer seis variáveis que se constituiriam nas competências precursoras para a alfabetização: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida de letras ou dígitos, nomeação automática rápida de objetos ou cores, escrita do nome e memória fonológica.

Estas variáveis, de acordo com o relatório, funcionariam como parâmetros para o bom desenvolvimento cognitivo e linguístico (comprovado pela mensuração das referidas habilidades específicas) na educação infantil. Assim, os autores procuraram identificar o impacto (ganhos ou prejuízos) dos programas, intervenções e outras abordagens ou procedimentos instrucionais nas habilidades de leitura, escrita e ortografia das crianças. Buscaram também identificar ambientes, contextos e características que pudessem afetar os resultados.

Com exceção do primeiro eixo, no qual as premissas acima foram consideradas consistentes para o sucesso na alfabetização posterior, nos demais encontramos de maneira recorrente a explicação de que os estudos disponíveis não seriam suficientes para alcançar conclusões definitivas sobre o papel das habilidades iniciais na aprendizagem formal da língua escrita. Consideramos que, por admitir apenas estudos experimentais como delimitação do trabalho, muitas outras pesquisas com potencial de contribuição para os temas propostos ficaram de fora.

Ao abordar aspectos como características socioeconômicas, etnia ou densidade populacional, o relatório reconhece que os estudos realizados foram também inconclusivos para avaliar a relação entre essas variáveis e a leitura e escrita. Entretanto, aconselha que seria prudente disponibilizar a instrução focada no código, orientação esta que reflete a opção por uma padronização no processo educacional e desconsiderando os diferentes contextos das crianças.

Em um evidente alinhamento teórico com outros documentos recentemente publicados por organismos internacionais<sup>4</sup>, o relatório menciona que alguns estudos consideravam o grau de instrução dos pais, em especial das mães, um componente impactante para os programas de educação infantil.

Em síntese, as conclusões do relatório estão restritas à comprovação dos efeitos positivos das variáveis instituídas sobre o processo posterior de alfabetização.

4 Por exemplo, o relatório "Perda de Oportunidades: o elevado custo de não educar as meninas" (BANCO MUNDIAL, 2018).

## Considerações

A prevalência da leitura sobre a escrita no NRP remete-nos à tradição dos países de língua inglesa de privilegiar a leitura, mas também, conforme esclarece Frade (2019, p. 126), relembra da indissociabilidade entre alfabetização e realidade concreta social: “Por algum tempo, as decisões sobre ensinar leitura e escrita no período da alfabetização foram determinadas não apenas por uma teoria pedagógica, mas pela disponibilidade de papel e de instrumentos seguros, como penas metálicas ou lápis, para as crianças escreverem”. Ou seja, por muito tempo, a ênfase na leitura deu-se pelas possibilidades reais do processo educacional, e não por uma concepção propriamente pedagógica, que priorizasse um aspecto em detrimento de outro.

Entretanto, a partir da metade do século XIX, na Europa, registra-se a tendência de incorporação mais sistemática da escrita no processo de alfabetização. No Brasil, a simultaneidade no ensino entre leitura e escrita ocorre no final do século XIX. “Essa relação entre escrita e leitura no processo inicial de aquisição [...] reforça que, independentemente do método de alfabetização, a pedagogia tem que dialogar com as práticas sociais que permitem ler ou experimentar escrever no processo de aquisição da escrita e de seus usos” (FRADE, 2019, p. 126), o que, conforme dito, não ocorreu no NPR.

A concepção de leitura explicitada nos dois relatórios (NRP e NELP) remete à compreensão de que a língua escrita é uma representação dos sons da fala, um código que precisa ser aprendido para ser reproduzido. A complexidade da língua fica reduzida à correspondência entre caracteres gráficos e sonoros.

Em ambos os documentos, a “construção de um diálogo com o texto” – e com o mundo – não é contemplada nas explicações acerca da leitura. A compreensão do texto ocorre mediante a recuperação estrita da intenção do autor e na retenção de informações que possam ser replicadas, sem espaços para a negociação de sentidos. Nessa perspectiva, trata-se de um processo reducionista, compatível com o método fônico, tendo em vista a ênfase no reconhecimento de palavras, na valorização da fluência como decodificação automatizada e na retenção literal das informações lidas.

A aprendizagem parece ser compreendida em articulação a processos simplistas de transmissão de instruções, reforçando treinamento e transferência de aprendizagem, sem interesse manifesto pelos processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças durante a aquisição da língua escrita.

Longe de serem valorizadas pelo seu potencial pedagógico de construção coletiva, as práticas interativas entre colegas, consideradas aspectos secundários, são marcadas apenas pela dinâmica resposta-recompensa ou como estratégia de motivação.

Em face dessa concepção reducionista, vale lembrar as palavras de Geraldi (2013, p. 5) que chamam a atenção para a complexidade dos desafios pedagógicos: ensinar a língua para além da própria língua; ensinar a língua no contexto das variáveis que integram os processos cognitivos e dão sentido à aprendizagem: “[...] não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo.”

Impregnada nos documentos estudados, a simplificação da língua escrita está associada a uma neutralidade dos processos e da educação em si. Ao contrário do que a pretensa neutralidade supõe, as desigualdades no acesso efetivo às práticas significativas de leitura e escrita tendem a reforçar quadros de desigualdade educacional. No bojo dessa desigualdade, a concepção reducionista de língua contribui para um ensino mínimo e cristaliza o *status quo*. Nas palavras de Colello, (2017, p. 33) “É justamente porque a escola garante o foco nos padrões mínimos [...] que o ensino da língua escrita, mesmo quando as pessoas aprendem a ler e a escrever, fica aquém das possibilidades de formação do leitor crítico.

Recuperando o argumento de Dehaene (2012), Soares (2018) explica o paradoxo da leitura, no qual o ser humano parece estar plenamente adaptado aos processos de leitura e escrita, ainda que não esteja equipado biologicamente para estas habilidades. A fala, a audição e a visão são capacidades inatas, mas manejar a língua escrita, não. A solução para o paradoxo encontra-se na plasticidade da arquitetura cerebral, que pode se adaptar a objetos culturais criados pelo ser humano. Ocorre então uma reciclagem neuronal, uma reconversão de circuitos neuronais já funcionais, fundamentalmente os circuitos da linguagem e da visão, para fins relacionados à leitura. Na prática, essa conquista implica (e ao mesmo tempo, pressupõe) que a aprendizagem da língua escrita seja compreendida em uma perspectiva cultural. Trata-se de um processo de apropriação conceitual que demanda intencionalidade e estratégia pedagógica sintonizadas com práticas sociais de interação e comunicação.

É nessa direção que se pode compreender as palavras de Ferreiro (2002, p. 27): “Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de habilidades básicas. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto”. A partir desse princípio, a autora (2002) lamenta as diretrizes que insistem em priorizar as habilidades perceptivas, a memória visual, os aspectos motores e o componente fonológico como eixos prioritários do processo de alfabetização:

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre a folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2002, p. 36)

Ainda que a consciência fonológica seja um aspecto relevante na construção inicial da língua escrita, não se pode reduzir a alfabetização a um processo meramente sensorial. O reconhecimento de fonemas assume preponderância nas estratégias teórico-metodológicas apenas se considerarmos a visão simplista que compreende o sistema de escrita alfabética como uma maneira visual de representar os sons, tão somente um código, o que não é o caso quando o objetivo é ensinar a língua como efetiva prática de comunicação. Vem daí a necessidade de se construir propostas didático-pedagógicas como “[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos” (SOARES, 2018, p. 53).

O maior mérito do estudo de documentos estrangeiros que subsidiam o método fônico não é o de comprovar a sintonia com os pesquisadores brasileiros que tão avidamente procuram justificar a sua causa, tampouco o de reforçar a proclamada natureza científica da fundamentação teórica. Pelo contrário, a contribuição do referido estudo é evidenciar a provisoriedade de conclusões emitidas pelos relatórios originais, a cautela com relação a posicionamentos mais radicais, as polêmicas em torno de direcionamentos que estão longe de ser definitivos e a certeza de que é preciso projetar a alfabetização a partir de concepções, princípios e diretrizes que façam justiça à sua complexidade.

## Referências

- ALVES, Isabella Starling et al. *Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo, o que acontece no dia a dia*. 1. ed. Uberlândia, MG: Dados consultoria, 2023.
- BELINTANE, Claudemir. Leitura e Alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAM, Karen. *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? *Revista Aprender Juntos*. São Paulo (SP): Edições SM; 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2019.
- BYRNE, Brian. *The foundation of literacy: the child's acquisition of the alphabetic principle*. East Sussex: Psychology Press, 1998.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2002.
- CAPOVILLA, Fernando César. Dissonância na alfabetização (entrevista). *Folha Sinapse*, 25 de novembro de 2003.
- COLELLO, Silvia, M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- COLELLO, Silvia, M. G. *A escola que não ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- COLELLO, Silvia, M. G. *Alfabetização: o quê, por quê e como*. São Paulo: Summus, 2021.
- COLELLO, Silvia, M. G. S. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. Pp. 169-186.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Ytad. Leonor Sciar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, Linnea. Learning to read words: theory, findings and issues. *Scientific studies of Reading*, v. 9, n. 2. Disponível em: <https://ala.asn.au/wp-content/uploads/2020/05/Ehri-Word-Learning.pdf> Acesso em: mai/2024.
- FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF)*. Belo Horizonte, MG. V. 1, n. 10 (Edição Especial), jul./dez. 2019.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/ UFMG, 2005.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2014.

MEC. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização (Caderno)*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf) Acesso em: Abr./2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/> Acesso em dez. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora UNESP, 2019. Disponível em: <https://editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463394,metodos-de-alfabetizacao-no-brasil> Acesso em nov. 2023.

MUCENIECKS, Rebeca S.; COLELLO, Silvia M. G. Alfabetização: embates entre o construtivismo e o método fônico. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 62. São Paulo/ Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona/ Cemoroc-FEUSP, set-dez, 2024, p. 1-18. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih62/Silvia.pdf> Acesso em mai.2024.

NELP. Developing early literacy. Report of the national early literacy panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. National Institute for Literacy. 2009.

NRP. *National Reading Panel*. Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: NICHD, 2000

NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice M. L. S. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. Pp.13-50.

REGO, Lúcia B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler. In: KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1989. Pp. 105-134.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

TEBEROSKY, Ana. Fala, mestre! (entrevista). *Revista Nova Escola*. nov/05.

WEISZ, Telma. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. Pátio. *Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 28, p. 57-62, 2004.

WORLD BANK. *Missed opportunities: the high cost of not educating girls*. World Bank Group: Washington, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/01a423c9-8a5a-5a4f-bcf3-2983fdb1b215/content>. Acesso em mai/2024.

Recebido em: 29/07/2024

Aceito em: 19/01/2025