RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Análise do método fônico: contribuições para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Analysis of the phonics method: contributions to literacy in the early years of Elementary Education

Análisis del método fónico: contribuciones a la alfabetización en los primeros años de la Educación Primaria

Diandra Queiroz da Silva e Silva; Fabiana Santos Souza; Fabiany de Queiroz Paim Souza; Lídia Grusegoch; Marta dos Santos Dourado Souza; Rafaela Dourado Franco Barros; Raquel Esther de Campos Rocha; Rosely Gomes da Silva; Stefanni Silva Gomes; Vilma de Souza Neris Pereira

Resumo:
Este estudo analisa os fundamentos do método fônico e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão contempla a consciência fonológica e fonêmica, as correspondências entre fonemas e grafemas, a decodificação, a fluência e a compreensão leitora, além das práticas pedagógicas e dos desafios relacionados à aplicação dessa proposta. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações e documentos institucionais nacionais. Foram priorizadas publicações divulgadas entre 2021 e 2025, complementadas por trabalhos anteriores considerados essenciais para a compreensão do tema. Os resultados apontam que o ensino explícito e progressivo das relações entre sons e letras pode favorecer a precisão na leitura, a escrita de palavras e a autonomia do estudante. Contudo, a instrução fônica não deve ocorrer de maneira isolada, pois a alfabetização também requer ampliação do vocabulário, oralidade, produção escrita e contato com diferentes gêneros textuais. Conclui-se que o método fônico pode contribuir para a formação do leitor quando integrado a práticas contextualizadas, inclusivas e adequadas às necessidades das crianças.

Palavras-chave:
Alfabetização. Consciência fonêmica. Consciência fonológica. Decodificação. Método fônico.

Abstract:
This study analyzes the foundations of the phonics method and its contributions to learning to read and write in the early years of Elementary Education. The discussion addresses phonological and phonemic awareness, phoneme-grapheme correspondences, decoding, fluency, and reading comprehension, as well as pedagogical practices and the challenges related to applying this approach. This is a qualitative and exploratory bibliographic study based on books, scientific articles, dissertations, and Brazilian institutional documents. Publications issued between 2021 and 2025 were prioritized and complemented by earlier works considered essential to understanding the subject. The results indicate that explicit and progressive instruction in sound-letter relationships can foster reading accuracy, word writing, and student autonomy. However, phonics instruction should not occur in isolation, because literacy also requires vocabulary expansion, oral language, written production, and contact with different textual genres. It is concluded that the phonics method can contribute to reader development when integrated with contextualized and inclusive practices suited to children's needs.

Keywords:
Literacy. Phonemic awareness. Phonological awareness. Decoding. Phonics method.

Resumen:

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Este estudio analiza los fundamentos del método fónico y sus contribuciones al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de la Educación Primaria. La discusión contempla la conciencia fonológica y fonémica, las correspondencias entre fonemas y grafemas, la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora, además de las prácticas pedagógicas y los desafíos relacionados con la aplicación de esta propuesta. Se trata de una investigación bibliográfica, cualitativa y exploratoria, fundamentada en libros, artículos científicos, disertaciones y documentos institucionales brasileños. Se priorizaron publicaciones difundidas entre 2021 y 2025, complementadas por trabajos anteriores considerados esenciales para comprender el tema. Los resultados indican que la enseñanza explícita y progresiva de las relaciones entre sonidos y letras puede favorecer la precisión en la lectura, la escritura de palabras y la autonomía del estudiante. Sin embargo, la instrucción fónica no debe darse de forma aislada, pues la alfabetización también requiere ampliar el vocabulario, la oralidad, la producción escrita y el contacto con diferentes géneros textuales. Se concluye que el método fónico puede contribuir a la formación del lector cuando se integra en prácticas contextualizadas, inclusivas y adecuadas a las necesidades de los niños.

Palabras clave:
Alfabetización. Conciencia fonémica. Conciencia fonológica. Decodificación. Método fónico.

1 Introdução

A alfabetização ocupa uma posição central na trajetória escolar, pois oferece condições para que a criança participe de situações nas quais a leitura e a escrita são necessárias. Esse processo não corresponde apenas ao reconhecimento das letras ou à reprodução de palavras apresentadas pelo professor. Ele envolve a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da linguagem oral, a ampliação do vocabulário e a capacidade de atribuir significado ao que se lê. Sargiani (2022) compreende o ensino da leitura como uma atividade que necessita de planejamento, explicitação dos conteúdos e acompanhamento contínuo da aprendizagem. Alves e Finger (2023), por sua vez, relacionam a formação do leitor à integração entre conhecimentos linguísticos, experiências comunicativas e práticas significativas de uso da escrita. Desse modo, alfabetizar significa oferecer instrumentos para que o estudante compreenda como a escrita se organiza e possa utilizá-la com autonomia.

Entre as diferentes propostas destinadas ao ensino inicial da leitura e da escrita, o método fônico concentra-se na apresentação sistemática das correspondências entre fonemas e grafemas. Capovilla e Seabra (2021) defendem que a criança precisa aprender a identificar os sons da fala e associá-los às letras ou aos grupos de letras que os representam. Costa (2023) acrescenta que essa abordagem se caracteriza por uma sequência organizada, na qual as relações mais regulares e frequentes são trabalhadas antes das estruturas de maior complexidade. A

criança passa a utilizar o conhecimento adquirido para combinar sons, formar sílabas, reconhecer palavras e produzir registros escritos. Essa dinâmica favorece a leitura de vocábulos desconhecidos, uma vez que o estudante deixa de depender exclusivamente da memorização visual.

O trabalho com a dimensão sonora da língua também se relaciona ao desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a capacidade de reconhecer e manipular palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas. Cruz (2021) identificou uma associação positiva entre habilidades fonológicas e o desempenho de crianças em atividades de leitura e escrita. Gregório (2024) considera que a reflexão sobre a estrutura sonora auxilia o estudante a compreender que as letras representam partes da fala, ainda que essa relação nem sempre ocorra de maneira simples ou inteiramente regular. Puliezi e Maluf (2012) também associam a aquisição inicial da leitura à consciência fonológica, à memória de trabalho e à velocidade de nomeação. Esses elementos demonstram que aprender a ler resulta da interação entre diferentes conhecimentos e operações cognitivas, não de uma única habilidade.

Apesar das possíveis contribuições do método fônico, sua utilização desperta debates no campo educacional. Marinho e Bochembuzio (2022) ponderam que a ênfase nas correspondências sonoras não deve reduzir a alfabetização a um treinamento técnico, separado das funções comunicativas da escrita. Morais (2020) verificou que crianças alfabetizadas por uma proposta fônica ainda apresentavam dificuldades em algumas tarefas de consciência fonêmica, especialmente naquelas que exigiam segmentar ou pronunciar fonemas isoladamente. Em sentido complementar, Silva e Rodriguez (2022) observaram que atividades de intervenção fonológica podem favorecer a leitura e a compreensão de sentenças, sobretudo entre escolares com risco para dificuldades de aprendizagem. Essas diferentes contribuições mostram que a discussão não deve se limitar à defesa ou à rejeição de um método, mas precisa considerar como ele é aplicado e articulado às demais dimensões da alfabetização.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender os fundamentos da abordagem fônica e as condições pedagógicas necessárias para sua utilização nos anos iniciais. Parte das dificuldades observadas durante a alfabetização está relacionada ao desconhecimento das correspondências entre a oralidade e a escrita, o que pode comprometer a decodificação, a formação do repertório de palavras e a fluência leitora. Ao mesmo tempo, a simples realização de exercícios com letras e sons não garante que a criança compreenda textos ou utilize a escrita em situações concretas. Brasil (2021a) recomenda que o ensino dos componentes essenciais da leitura esteja associado a atividades de oralidade, vocabulário e compreensão. Oliveira (2023) acrescenta que a consciência fonológica contribui para a apropriação do sistema alfabético, mas

não constitui, isoladamente, uma garantia de alfabetização. Diante dessa realidade, apresenta-se a seguinte problemática: de que maneira o método fônico pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais sem restringir a alfabetização à repetição mecânica de sons e letras?

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os fundamentos, as características e as contribuições do método fônico para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a participação da consciência fonológica e fonêmica no processo de alfabetização; examinar a relação entre fonemas e grafemas no desenvolvimento da decodificação; discutir as possíveis contribuições da instrução fônica para a fluência e a compreensão leitora; e identificar práticas pedagógicas e desafios relacionados à utilização dessa abordagem no cotidiano escolar. A definição desses objetivos considera a necessidade de examinar tanto as possibilidades quanto os limites do método. Enquanto Capovilla e Seabra (2021) ressaltam o valor do ensino explícito das correspondências sonoras e gráficas, Alves e Finger (2023) defendem que o domínio formal da língua precisa permanecer integrado às experiências comunicativas e à construção de sentidos.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória. A busca das publicações foi orientada pelos descritores “alfabetização”, “método fônico”, “consciência fonológica”, “consciência fonêmica”, “fonema e grafema”, “decodificação”, “fluência leitora” e “compreensão leitora”. Os termos foram pesquisados individualmente e combinados com o operador booleano AND nas bases Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e repositórios institucionais brasileiros. Como critérios de inclusão, foram selecionados livros, capítulos, artigos científicos, dissertações e documentos institucionais disponíveis integralmente, publicados prioritariamente entre 2021 e 2025 e diretamente relacionados ao tema. Trabalhos anteriores foram admitidos quando apresentaram relevância conceitual para a discussão. Excluíram-se publicações duplicadas, textos sem autoria ou procedência identificável, materiais sem acesso às informações bibliográficas e trabalhos que apenas mencionavam a alfabetização sem discutir as habilidades investigadas. Após a seleção, realizou-se leitura temática, comparação dos argumentos e organização dos conteúdos conforme os objetivos propostos.

2 Fundamentos e características do método fônico na alfabetização

O método fônico fundamenta-se na compreensão de que a escrita alfabética representa aspectos sonoros da fala. Capovilla e Seabra (2021) situam o ensino das correspondências entre fonemas e grafemas como uma das bases da aprendizagem inicial, enquanto Costa (2023) caracteriza essa proposta pela explicitação e pela organização progressiva dos conteúdos. Nesse percurso, a criança aprende que uma letra ou um conjunto de letras pode representar determinado som e utiliza esse conhecimento para ler e escrever. A instrução não fica condicionada à descoberta espontânea das regularidades da escrita, pois o professor apresenta as relações de forma planejada, oferece exemplos e orienta sua aplicação em palavras variadas.

Fonema e grafema pertencem a dimensões diferentes da linguagem. O primeiro corresponde a uma unidade sonora capaz de diferenciar palavras, enquanto o segundo se refere à representação escrita desse som. Gregório (2024) associa a compreensão dessa relação à apropriação do princípio alfabético, e Alves e Finger (2023) ressaltam que as características fonológicas e ortográficas da língua precisam ser consideradas no processo. Quando a criança percebe que “faca” e “vaca” possuem significados distintos em razão da alteração do primeiro som, começa a compreender a função distintiva dos fonemas. Ao associar essa diferença às letras “f” e “v”, estabelece uma conexão que pode ser aplicada na leitura e na escrita de outros vocábulos.

Sargiani (2022) defende que o ensino inicial da leitura precisa seguir uma organização que permita introduzir, revisar e consolidar os conhecimentos. Brasil (2021a) também orienta que a apresentação dos conteúdos ocorra de maneira explícita e cumulativa. Em uma sequência dessa natureza, as correspondências mais frequentes ou regulares podem ser ensinadas inicialmente, seguidas por estruturas silábicas, dígrafos e convenções ortográficas mais complexas. O avanço não deve obedecer apenas a um calendário rígido, pois a observação das respostas dos estudantes precisa orientar as retomadas e adaptações.

Depois de conhecer os sons representados pelas letras, o aprendiz combina os segmentos para formar sílabas e palavras. Capovilla e Seabra (2021) vinculam essa combinação à possibilidade de ler vocábulos ainda não memorizados, ao passo que Puliezi e Maluf (2012) relacionam o desempenho inicial a habilidades fonológicas, à memória de trabalho e à velocidade de nomeação. Durante as primeiras tentativas, a leitura pode ocorrer de maneira lenta e segmentada. Com o aumento das experiências corretas, a identificação das sequências gráficas torna-se mais rápida e o reconhecimento das palavras exige menos esforço consciente.

Na escrita, a criança precisa observar a palavra falada, identificar seus componentes e escolher letras para representá-los. Cruz (2021) encontrou relação positiva entre consciência fonológica e desempenho em leitura e escrita, enquanto Oliveira (2023) considera a reflexão

sobre os sons importante para a apropriação de propriedades do sistema alfabético. As produções infantis oferecem indícios sobre o que já foi compreendido. Uma escrita incompleta pode demonstrar que o aluno reconheceu alguns segmentos, embora ainda não domine todas as correspondências necessárias. A intervenção docente deve partir dessas evidências, em vez de limitar-se à classificação da resposta como certa ou errada.

A consciência fonêmica possui importância nessa dinâmica, mas não deve ser confundida com toda a consciência fonológica. Oliveira (2023) distingue atividades relacionadas a palavras, sílabas, rimas e fonemas, mostrando que elas demandam operações cognitivas diferentes. Morais (2020) verificou que algumas tarefas fonêmicas permanecem complexas mesmo para crianças que já conseguem ler e escrever. A segmentação de uma palavra em todos os seus fonemas, por exemplo, pode ser mais difícil do que reconhecer sua sílaba inicial. Por essa razão, as propostas pedagógicas precisam respeitar uma progressão coerente e evitar que tarefas artificiais sejam tratadas como único indicador de aprendizagem.

Costa (2023) demonstra que a compreensão conceitual do alfabetizador influencia a forma como o método é desenvolvido. Gregório (2024) reforça a necessidade de uma mediação capaz de relacionar reflexão, leitura e escrita. Cabe ao docente selecionar palavras adequadas, modelar os procedimentos, formular perguntas, analisar erros e oferecer novas oportunidades de aprendizagem. Também é necessário conhecer as particularidades do português brasileiro, pois uma mesma letra pode representar sons distintos, e um mesmo fonema pode aparecer registrado por diferentes grafemas.

Alves e Finger (2023) observam que as experiências linguísticas das crianças influenciam o processo de alfabetização, sobretudo em contextos marcados pela diversidade regional ou pelo bilinguismo. Marinho e Bochembuzio (2022) defendem uma utilização crítica do método, sem desconsiderar os aspectos sociais da linguagem. Ensinar a escrita convencional não autoriza a escola a desvalorizar sotaques, variedades regionais ou modos familiares de expressão. O professor deve explicar que a fala varia entre grupos e contextos, enquanto a escrita segue convenções necessárias à comunicação em diferentes espaços.

Brasil (2021b) reconhece a importância dos componentes relacionados ao princípio alfabético, mas também inclui vocabulário, fluência e compreensão entre as dimensões da aprendizagem. Alves e Finger (2023) sustentam que a formação de leitores eficientes requer conhecimentos formais sem se limitar a eles. Dessa forma, exercícios de combinação sonora podem coexistir com leitura de histórias, poemas, bilhetes, listas e textos informativos. As palavras trabalhadas podem ser retiradas de produções que despertem interesse e retornem ao texto depois da análise.

Sargiani (2022) associa a revisão organizada ao fortalecimento da aprendizagem, e Capovilla e Seabra (2021) defendem oportunidades frequentes de aplicação do conhecimento. Repetir, nesse caso, não significa reproduzir indefinidamente a mesma ficha. Uma relação fonema-grafema pode reaparecer em jogos, leitura de palavras, formação de frases, escrita espontânea e comparação de vocábulos. A variação mantém o objetivo didático e permite que o estudante utilize o conteúdo em situações novas.

Embora o método fônico ofereça um caminho para a decodificação, não pode ser apresentado como solução exclusiva para todas as dificuldades. Morais (2020) questiona a prioridade concedida ao treino isolado de fonemas quando ele ocupa o espaço destinado à leitura e à compreensão de textos. Marinho e Bochembuzio (2022) também apontam os riscos de transformar uma proposta metodológica em resposta única para um processo complexo. A aprendizagem depende da interação entre linguagem oral, memória, vocabulário, conhecimentos prévios, oportunidades de leitura, condições de ensino e particularidades individuais.

3 Consciência fonológica e consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita

A consciência fonológica corresponde à capacidade de perceber, analisar e manipular conscientemente os componentes sonoros da linguagem. Essa habilidade envolve diferentes unidades, como palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas, razão pela qual não deve ser compreendida como uma competência única e homogênea. Cruz (2021) identifica uma relação positiva entre o desenvolvimento da percepção fonológica e o desempenho de crianças em atividades de leitura e escrita. Oliveira (2023) acrescenta que os diferentes níveis dessa habilidade apresentam graus próprios de complexidade e exigem operações cognitivas variadas. Assim, reconhecer que duas palavras rimam não equivale a conseguir segmentá-las em todos os seus fonemas, embora as duas tarefas envolvam atenção à dimensão sonora da língua.

As primeiras manifestações dessa percepção podem aparecer antes do ensino formal da escrita. Por meio de músicas, parlendas, poemas, adivinhas e brincadeiras, a criança reconhece repetições, semelhanças sonoras e diferentes ritmos da fala. Alves e Finger (2023) relacionam essas experiências linguísticas à formação de conhecimentos que posteriormente participam da alfabetização. Gregório (2024) considera que as atividades com a oralidade podem preparar o estudante para reflexões mais precisas sobre o funcionamento do sistema alfabético. A escola pode aproveitar esse repertório, valorizando práticas familiares e culturais, sem antecipar exercícios formais inadequados à faixa etária.

No interior desse conjunto mais amplo encontra-se a consciência fonêmica, que designa a capacidade de identificar e manipular fonemas. Essas unidades sonoras mínimas permitem distinguir palavras, como ocorre entre “pato” e “gato”, cuja diferença de significado decorre da substituição do som inicial. Capovilla e Seabra (2021) vinculam a identificação dos fonemas à aprendizagem das correspondências entre sons e letras. Costa (2023) também considera que a atenção aos segmentos sonoros auxilia a criança a compreender o princípio alfabético. Ao associar um som a determinada representação gráfica, o aprendiz adquire uma estratégia que pode ser utilizada tanto na leitura quanto na escrita de novas palavras.

A consciência fonológica e a aprendizagem da escrita mantêm uma relação de influência recíproca. Cruz (2021) observa que crianças com melhor desempenho em tarefas fonológicas também apresentam resultados mais favoráveis na leitura e na produção escrita. Alves e Finger (2023) explicam que o contato com as letras torna certas características da fala mais perceptíveis. A criança pode reconhecer rimas antes de aprender a ler, mas a compreensão do sistema alfabético favorece análises sonoras cada vez mais específicas. Por isso, não se trata apenas de desenvolver habilidades fonológicas antes da alfabetização; o próprio aprendizado da escrita amplia a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora das palavras.

Puliezi e Maluf (2012) demonstram que a aquisição inicial da leitura se relaciona não apenas à consciência fonológica, mas também à memória de trabalho e à velocidade de nomeação. Sargiani (2022) igualmente compreende a alfabetização como resultado da interação entre diferentes conhecimentos e processos cognitivos. Durante a leitura de uma palavra, a criança precisa observar os grafemas, recuperar os sons correspondentes, conservar temporariamente essas informações e combiná-las até reconhecer uma forma linguística conhecida. Caso uma dessas operações exija esforço excessivo, a leitura pode tornar-se lenta e sujeita a interrupções.

As habilidades fonológicas apresentam uma progressão que precisa ser considerada no planejamento pedagógico. Oliveira (2023) verificou maior presença de atividades relacionadas às sílabas em uma coleção didática destinada à Educação Infantil, bem como menor variedade de operações envolvendo outros níveis. Gregório (2024) defende uma mediação que avance gradualmente das unidades sonoras mais perceptíveis para análises menores e mais complexas. A criança costuma reconhecer ou separar sílabas com maior facilidade, pois elas podem ser pronunciadas isoladamente de modo mais natural. Os fonemas, ao contrário, são unidades abstratas e nem sempre podem ser articulados sem o apoio de outros sons.

Entretanto, essa progressão não deve ser transformada em uma sequência rígida e igual para todos. Morais (2020) verificou que crianças alfabetizadas com um método fônico, embora

já conseguissem ler e escrever palavras, apresentavam dificuldades em tarefas de segmentação, contagem e síntese de fonemas. Marinho e Bochembuzio (2022) também advertem que o trabalho fonêmico não pode se tornar uma atividade mecânica, distante dos usos sociais da escrita. O desempenho insuficiente em uma tarefa de pronúncia isolada não significa, automaticamente, que o estudante desconheça o princípio alfabético ou seja incapaz de utilizar correspondências fonográficas durante a leitura.

Na produção escrita, a consciência fonêmica ajuda a criança a analisar a palavra pronunciada e selecionar grafemas para representá-la. Gregório (2024) associa esse processo à compreensão de que a escrita registra segmentos da fala, enquanto Capovilla e Seabra (2021) relacionam a análise dos sons à codificação. Quando o estudante escreve apenas algumas letras de uma palavra, sua produção pode indicar quais partes sonoras já foram percebidas. Em vez de considerar o registro somente como erro, o professor pode utilizá-lo para identificar os conhecimentos construídos e os aspectos que ainda requerem intervenção.

Na leitura, a percepção dos fonemas auxilia a transformação da sequência gráfica em uma forma sonora reconhecível. Costa (2023) explica que a instrução fônica explícita oferece procedimentos para a leitura de palavras que ainda não foram memorizadas. Puliezi e Maluf (2012) mostram, porém, que a qualidade dessa leitura depende da combinação entre consciência dos sons, memória e rapidez de acesso às informações linguísticas. O estudante inicialmente pode pronunciar cada componente de maneira separada; após encontros repetidos e bem-sucedidos com a palavra, o reconhecimento tende a se tornar mais rápido.

A intervenção pedagógica pode explorar diferentes operações, como identificação, comparação, síntese, segmentação, adição, retirada e substituição de sons. Brasil (2021a) propõe que essas atividades sejam organizadas de maneira explícita, progressiva e articulada às correspondências alfabéticas. Oliveira (2023) ressalta que a diversidade das operações é importante para evitar um trabalho limitado à separação silábica. O professor pode solicitar que a turma identifique palavras com o mesmo som inicial, forme novos vocábulos pela troca de um fonema ou compare diferentes formas escritas. Letras móveis e cartões com figuras podem apoiar a reflexão, desde que o objetivo linguístico permaneça claro.

A intervenção baseada em habilidades fonológicas também pode apoiar crianças que apresentam risco de dificuldades de leitura. Silva e Rodriguez (2022) identificaram melhora na compreensão de sentenças entre escolares que participaram de atividades envolvendo reconhecimento do alfabeto, rima, aliteração, segmentação e discriminação fonêmica. Cruz (2021) reforça a contribuição dessas competências para o desempenho no segundo ano do Ensino Fundamental. No entanto, uma dificuldade persistente precisa ser examinada de maneira

ampla, pois fatores linguísticos, cognitivos, pedagógicos, sociais ou sensoriais podem afetar a aprendizagem.

O acompanhamento deve considerar os avanços individuais e evitar comparações constrangedoras. Brasil (2021b) defende o monitoramento dos componentes da alfabetização, enquanto Sargiani (2022) associa a avaliação à tomada de decisões pedagógicas. A observação pode incluir leitura de palavras, produção escrita, reconhecimento de rimas, identificação de sons e compreensão de pequenos textos. Os resultados servem para reorganizar as intervenções, formar grupos temporários e oferecer atividades complementares. A avaliação perde seu sentido educativo quando funciona apenas como classificação ou responsabilização da criança.

A consciência fonológica também precisa estar relacionada à compreensão e ao uso significativo da linguagem. Alves e Finger (2023) defendem a integração entre os aspectos formais e comunicativos da alfabetização. Marinho e Bochembuzio (2022) lembram que o conhecimento das relações sonoras não substitui o contato com textos nem a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Uma história pode servir de contexto para explorar rimas, comparar palavras e identificar sons, sem deixar de lado personagens, acontecimentos e sentidos. Dessa maneira, a reflexão fonológica participa de uma experiência completa de linguagem.

Silva e Rodriguez (2022) associam a estimulação fonológica a possíveis avanços na leitura e na compreensão de sentenças, enquanto Puliezi e Maluf (2014) relacionam a automatização do reconhecimento de palavras à fluência e à compreensão. As habilidades sonoras oferecem suporte à decodificação, mas o significado depende de vocabulário, conhecimento sintático, inferências e experiências anteriores. A criança pode pronunciar corretamente uma palavra sem compreender o que ela significa. Por esse motivo, cada atividade de leitura precisa abrir espaço para conversas sobre o conteúdo, explicação de vocábulos e relações com outros conhecimentos.

4 Relação entre fonemas e grafemas no desenvolvimento da decodificação

A compreensão das relações entre fonemas e grafemas constitui uma etapa relevante na aprendizagem da leitura, pois permite que a criança reconheça como os elementos sonoros da fala aparecem representados graficamente. Capovilla e Seabra (2021) explicam que o fonema corresponde a uma unidade sonora, enquanto o grafema se refere à letra ou ao conjunto de letras que pode representá-la na escrita. Gregório (2024) acrescenta que a apropriação do princípio alfabético ocorre quando o aprendiz percebe que as marcas registradas no papel não

representam diretamente os objetos, mas partes sonoras das palavras pronunciadas. Essa descoberta possibilita que a leitura deixe de depender apenas da memorização visual.

A relação entre som e letra não ocorre de forma completamente regular no português brasileiro. Alves e Finger (2023) mostram que as características fonológicas e ortográficas da língua precisam ser consideradas durante a alfabetização. Sargiani (2022) também defende que o ensino seja organizado segundo a frequência, a regularidade e a complexidade das correspondências. Em determinados casos, uma letra representa um som bastante previsível; em outros, seu valor depende da posição ocupada na palavra ou das letras que aparecem ao redor. O grafema “s”, por exemplo, pode representar sons diferentes em “sapo”, “casa” e “pasta”. Essa diversidade exige uma progressão didática que evite a apresentação simultânea de muitas exceções.

No método fônico, o professor ensina diretamente algumas correspondências e demonstra como elas podem ser combinadas. Costa (2023) relaciona essa prática ao desenvolvimento dos procedimentos de codificação e decodificação, enquanto Capovilla e Seabra (2021) ressaltam que o conhecimento dos sons permite ler palavras que ainda não foram memorizadas. A explicitação oferece à criança uma estratégia aplicável a vocábulos novos, pois ela pode observar as letras, recuperar seus valores sonoros e realizar a síntese até reconhecer a palavra. Esse procedimento favorece a autonomia e reduz a dependência de adivinhações baseadas apenas em ilustrações ou no contexto.

Sobre a progressão promovida pelo método fônico, Costa declara:

> Tal método propõe a progressão da leitura e da escrita nos anos iniciais da alfabetização, produzindo processos de codificação e decodificação eficientes (Costa, 2023, p. 6).

O trecho evidencia que codificação e decodificação constituem movimentos complementares. Na leitura, o estudante parte dos grafemas e recupera os sons correspondentes; na escrita, observa a palavra falada, identifica seus componentes e seleciona as letras que podem representá-los. Gregório (2024) associa essa reciprocidade à compreensão mais ampla do sistema alfabético. Cruz (2021) também identifica vínculos entre consciência fonológica, leitura e produção escrita, mostrando que as atividades voltadas à análise sonora podem repercutir nas duas aprendizagens.

Puliezi e Maluf (2012) relacionam seu desenvolvimento à consciência fonológica, à memória de trabalho e à velocidade de nomeação. Pinto e Rodrigues (2022) acrescentam que o aprendizado da leitura envolve a integração de processos perceptivos, linguísticos, cognitivos e mnemônicos. Ao ler uma palavra desconhecida, a criança precisa reconhecer as letras, recuperar os sons, conservar provisoriamente essas informações e combiná-las em uma

sequência. Quando uma dessas operações ainda não está consolidada, surgem pausas, trocas, omissões ou tentativas incompletas.

Essas dificuldades não devem ser interpretadas imediatamente como falta de capacidade. Cruz (2021) mostra que o domínio da leitura e da escrita se desenvolve de modo gradual, enquanto Brasil (2021a) recomenda intervenções compatíveis com os conhecimentos demonstrados pelos estudantes. Uma leitura segmentada pode indicar que a criança já conhece as correspondências, embora ainda precise de tempo para realizar a combinação. Nessa situação, a mediação deve valorizar o procedimento empregado, corrigir de forma respeitosa e proporcionar novas oportunidades de aplicação.

Depois de reconhecer os sons, o aprendiz precisa reuni-los até chegar à forma oral da palavra. Capovilla e Seabra (2021) defendem atividades explícitas de combinação, ao passo que Costa (2023) vincula essa prática à progressão da leitura. O professor pode modelar inicialmente o processo, prolongando alguns sons e demonstrando como eles se unem. Em seguida, a criança realiza a combinação com apoio e, mais tarde, de maneira independente. A atividade precisa terminar com o reconhecimento da palavra e a discussão de seu significado, para que a leitura não se restrinja à pronúncia.

Sargiani (2022) recomenda que as tarefas sejam organizadas conforme os conteúdos já ensinados. Brasil (2021b) destaca a importância de uma progressão que permita prática, revisão e consolidação. Palavras compostas por correspondências conhecidas ajudam a criança a aplicar o princípio alfabético com maior segurança. A introdução precoce de muitas irregularidades pode gerar confusão e fazer com que o aprendiz abandone a estratégia de decodificação. Gradualmente, palavras mais complexas podem ser incorporadas, acompanhadas de explicações sobre suas particularidades.

Oliveira (2023) relaciona as atividades de consciência fonológica à apropriação das propriedades do sistema escrito, enquanto Gregório (2024) ressalta o valor da reflexão sobre a organização das palavras. Ao montar, desmontar e comparar vocábulos, a criança percebe que a retirada, a inclusão ou a troca de uma letra pode modificar a pronúncia e o significado. A manipulação concreta não substitui a escrita manual, mas pode reduzir momentaneamente as exigências motoras e direcionar a atenção para a estrutura sonora e gráfica.

Alves e Finger (2023) valorizam a reflexão explícita sobre os aspectos formais da língua, e Capovilla e Seabra (2021) utilizam a comparação como apoio à discriminação sonora. Palavras como “pato” e “gato”, “faca” e “vaca” ou “mala” e “sala” permitem observar que a modificação de um elemento altera a leitura. O professor pode perguntar o que permaneceu

igual, qual som mudou e qual letra registrou essa alteração. A resposta não deve ser oferecida antes que a criança tenha oportunidade de formular uma hipótese.

Alves e Finger (2023) observam que a pronúncia varia conforme o contexto linguístico, regional e social. Costa (2023) ressalta que o professor necessita de formação para interpretar essas variações sem confundi-las com dificuldades de alfabetização. Em muitas regiões brasileiras, palavras escritas de maneira idêntica podem apresentar pequenas diferenças de pronúncia. A escola deve ensinar a convenção ortográfica sem classificar o modo de falar do aluno como errado ou inferior. A explicação precisa mostrar que a oralidade admite variações, enquanto a escrita utiliza formas compartilhadas socialmente.

Morais (2020) problematiza a ideia de que a pronúncia isolada de todos os fonemas seja requisito absoluto para a leitura. Crianças que já compreendiam o princípio alfabético demonstraram dificuldade em determinadas tarefas de segmentação fonêmica. Marinho e Bochembuzio (2022) igualmente alertam para os limites de uma alfabetização concentrada em exercícios técnicos. Essa constatação não elimina a contribuição da instrução fônica, mas impede que uma tarefa específica seja utilizada como medida exclusiva da aprendizagem. A criança pode aplicar relações sonoras durante a leitura mesmo sem conseguir verbalizar separadamente cada fonema.

Puliezi e Maluf (2014) relacionam a automatização do reconhecimento das palavras ao desenvolvimento da fluência. Silva e Rodriguez (2022) apontam que o fortalecimento das habilidades fonológicas pode contribuir para o desempenho em leitura e compreensão de sentenças. Inicialmente, o aprendiz precisa analisar cada elemento; após sucessivos encontros, algumas palavras passam a ser identificadas com rapidez. A automatização não resulta da memorização mecânica de listas, mas da aplicação repetida das correspondências em atividades diversificadas.

5 Contribuições do método fônico para a fluência e a compreensão leitora

A fluência leitora corresponde à capacidade de ler com precisão, ritmo adequado e expressividade, de modo que o reconhecimento das palavras não impeça a construção do sentido. Puliezi e Maluf (2014) compreendem essa habilidade como uma ligação entre a decodificação e a compreensão, enquanto Capovilla e Seabra (2021) relacionam o domínio das correspondências entre letras e sons à leitura progressivamente mais segura. Nos primeiros contatos com uma palavra, a criança pode precisar analisar cada grafema e recuperar seu valor

sonoro. Com a prática, esse procedimento passa a exigir menos esforço, permitindo que a atenção seja direcionada às informações apresentadas pelo texto.

O método fônico contribui para a precisão ao ensinar uma estratégia que pode ser aplicada a palavras ainda desconhecidas. Costa (2023) associa a instrução explícita das correspondências fonográficas ao desenvolvimento da codificação e da decodificação. Sargiani (2022), por sua vez, defende que o ensino inicial da leitura precisa apresentar conteúdos organizados, cumulativos e compatíveis com o progresso dos estudantes. Ao observar uma sequência de letras, o aprendiz deixa de depender exclusivamente da memorização ou das imagens e passa a utilizar os sons para chegar à palavra. Essa possibilidade amplia a autonomia e reduz adivinhações que não consideram todas as informações gráficas.

Puliezi e Maluf (2014) explicam que a fluência envolve o reconhecimento correto das palavras em uma velocidade que favoreça a compreensão. Alves e Finger (2023) acrescentam que a formação do leitor exige integração entre conhecimentos linguísticos e experiências significativas com a escrita. Quando a criança demora muito para identificar cada elemento, pode esquecer o início da frase antes de chegar ao final. Dessa forma, mesmo que pronuncie corretamente todas as palavras, terá dificuldade para estabelecer relações entre elas e compreender o conteúdo.

A repetição orientada favorece a automatização, desde que não se transforme em exercício sem sentido. Capovilla e Seabra (2021) destacam a importância da prática das correspondências já ensinadas, enquanto Brasil (2021a) propõe retomadas que permitam consolidar as habilidades trabalhadas. A criança precisa encontrar as mesmas relações em palavras, frases e textos variados. A leitura repetida de uma pequena história, por exemplo, pode ajudá-la a reconhecer vocábulos com maior rapidez, ajustar as pausas e perceber a pontuação. Contudo, a releitura deve possuir um propósito compreensível e não ser usada como punição diante de erros.

Puliezi e Maluf (2014) relacionam o reconhecimento rápido à liberação de recursos cognitivos para operações mais complexas. Pinto e Rodrigues (2022) consideram que a aprendizagem da leitura envolve integração entre percepção, memória, linguagem e atribuição de significado. Quando a decodificação se torna eficiente, o leitor pode dedicar maior atenção às ideias, às relações entre as frases e às informações implícitas. Portanto, a rapidez possui valor pedagógico somente quando contribui para a compreensão e mantém a precisão.

Alves e Finger (2023) ressaltam que a leitura envolve conhecimentos linguísticos que ultrapassam o reconhecimento isolado das palavras. Puliezi e Maluf (2014) incluem ritmo, entonação e agrupamento adequado entre os aspectos que aproximam a leitura oral da fala

expressiva. Um aluno que respeita a pontuação, altera a voz conforme a intenção de um personagem e realiza pausas coerentes demonstra que está organizando o conteúdo em unidades de sentido. A prosódia, assim, pode oferecer ao professor indícios sobre o nível de compreensão alcançado.

Brasil (2021a) recomenda práticas de leitura compartilhada e modelada, ao passo que Sargiani (2022) valoriza intervenções explícitas e acompanhadas. Durante a leitura em voz alta, o educador pode mostrar como a pontuação orienta as pausas, como a entonação ajuda a diferenciar perguntas e afirmações e como determinadas palavras recebem destaque. Em seguida, os estudantes podem reler trechos curtos, experimentar interpretações diferentes e conversar sobre as mudanças de sentido produzidas pela voz.

Silva e Rodriguez (2022) associam o acesso lexical ao entendimento de sentenças, enquanto Alves e Finger (2023) situam a linguagem oral como uma base importante para a alfabetização. Uma criança pode decodificar corretamente determinada palavra e, ainda assim, não compreender seu significado. Por essa razão, as atividades fônicas precisam explorar o sentido dos vocábulos, utilizá-los em frases e relacioná-los ao contexto. A explicação de uma palavra nova não deve ficar limitada a uma definição; exemplos, imagens, comparações e situações de uso ajudam a integrá-la ao repertório do estudante.

Brasil (2021b) inclui a compreensão oral e leitora entre os componentes que devem receber atenção durante a alfabetização. Gregório (2024) defende práticas que articulem o domínio do sistema alfabético às experiências concretas de leitura. Antes de apresentar um texto, o professor pode conversar sobre o tema, explorar o título e recuperar o que a turma já conhece. Após a leitura, perguntas, inferências e retomadas permitem verificar se as informações foram relacionadas e compreendidas, em vez de avaliar apenas a pronúncia das palavras.

Essa consciência contribui para a fluência por oferecer suporte à decodificação, mas não explica sozinha o desenvolvimento da leitura. Puliezi e Maluf (2012) demonstram que memória de trabalho e velocidade de nomeação também participam da aquisição inicial. Cruz (2021) identifica relações entre a percepção sonora e o desempenho em leitura e escrita. Essas contribuições indicam que crianças expostas às mesmas atividades podem apresentar ritmos diferentes de progresso. Algumas aprendem rapidamente as correspondências, enquanto outras necessitam de exemplos adicionais, apoio visual, prática em pequenos grupos ou acompanhamento individual.

Silva e Rodriguez (2022) observaram que a intervenção baseada na consciência fonológica favoreceu o desempenho de escolares em atividades de compreensão de sentenças.

Morais (2020), contudo, demonstra que o sucesso na leitura não depende do domínio perfeito de todas as tarefas fonêmicas. A interpretação desses resultados exige equilíbrio. Trabalhar com os sons pode fortalecer a decodificação e facilitar o acesso às palavras, mas a criança não deve permanecer durante longos períodos em exercícios de segmentação oral sem contato com textos. O componente fônico precisa conduzir à leitura e à produção de sentidos.

A compreensão deve ser estimulada desde o início da escolarização, inclusive quando a criança ainda não lê com autonomia. Brasil (2021a) valoriza a leitura realizada pelo professor como meio de ampliar linguagem, repertório e conhecimento de mundo. Alves e Finger (2023) defendem a presença de textos significativos ao longo do processo. Ouvir histórias, antecipar acontecimentos, comentar personagens e formular perguntas desenvolvem capacidades que serão utilizadas posteriormente na leitura independente. Dessa maneira, não é necessário esperar que a decodificação esteja completamente consolidada para iniciar o ensino da compreensão.

Os textos destinados à prática da decodificação precisam apresentar dificuldade compatível com os conhecimentos já construídos. Capovilla e Seabra (2021) defendem materiais que permitam aplicar as correspondências ensinadas, enquanto Sargiani (2022) recomenda progressão e revisão planejadas. Se o texto reúne muitas relações ainda desconhecidas, o aluno pode depender de ajuda constante e perder o sentido do que lê. Por outro lado, materiais excessivamente simples deixam de oferecer desafios. A escolha adequada permite praticar precisão e fluência sem abandonar a coerência e a qualidade do conteúdo.

Puliezi e Maluf (2014) tratam a velocidade como um dos elementos da leitura fluente, e Silva e Rodriguez (2022) mostram que a compreensão precisa integrar a análise do desempenho. O professor deve observar trocas, omissões, autocorreções, pausas, entonação e entendimento das informações. Uma medida numérica pode auxiliar o acompanhamento, mas não representa sozinha a qualidade da leitura. Também se deve evitar comparações públicas que provoquem constrangimento ou estimulem uma velocidade sem compreensão.

Cruz (2021) associa a avaliação das habilidades fonológicas à identificação de aspectos que ainda necessitam de apoio. Gregório (2024) considera a mediação pedagógica essencial para transformar dificuldades em oportunidades de reflexão. Quando a criança troca uma letra, omite uma sílaba ou tenta adivinhar a palavra, o professor pode analisar a estratégia utilizada e escolher uma orientação específica. A correção precisa conduzir à observação do escrito, sem fornecer imediatamente a resposta nem expor o estudante diante da turma.

A leitura compartilhada constitui uma forma de integrar instrução fônica, fluência e compreensão. Brasil (2021b) defende a articulação dos diferentes componentes da

alfabetização, enquanto Alves e Finger (2023) ressaltam a necessidade de associar forma e significado. O professor pode selecionar um texto, explorar seu tema, realizar a leitura expressiva e depois retomar palavras que apresentem as correspondências trabalhadas. Após a análise, a turma volta ao texto para reler trechos e discutir o conteúdo. Essa organização evita que os sons apareçam separados das funções comunicativas da linguagem.

Marinho e Bochembuzio (2022) alertam que a alfabetização não pode ser reduzida à aplicação de um único método. Morais (2020) também questiona propostas nas quais o treino fonêmico ocupa grande parte do tempo destinado à leitura e à produção textual. A contribuição da abordagem fônica torna-se mais consistente quando integrada ao vocabulário, à oralidade, à escrita e à compreensão. O estudante precisa dominar procedimentos de decodificação, mas também deve reconhecer a leitura como fonte de informação, imaginação, participação cultural e comunicação.

6 Práticas pedagógicas e desafios da aplicação do método fônico nos anos iniciais

A aplicação do método fônico nos anos iniciais requer um planejamento que considere os conhecimentos já construídos pelas crianças e as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas. Capovilla e Seabra (2021) defendem que o ensino das relações entre fonemas e grafemas ocorra de maneira explícita, sistemática e progressiva. Costa (2023) acrescenta que o domínio conceitual do professor interfere diretamente na qualidade dessa aplicação. Antes de iniciar uma sequência didática, torna-se necessário identificar quais letras os estudantes reconhecem, quais sons conseguem discriminar, como realizam a leitura de palavras e quais estratégias utilizam em suas produções escritas. Esse diagnóstico ajuda a evitar atividades incompatíveis com o nível da turma.

Sargiani (2022) relaciona a aprendizagem da leitura à apresentação ordenada e cumulativa das correspondências fonográficas, enquanto Brasil (2021a) recomenda a revisão frequente das habilidades ensinadas. O trabalho pode começar pelas relações mais regulares e frequentes, avançando para estruturas silábicas, dígrafos e convenções ortográficas de maior complexidade. Contudo, essa sequência não deve funcionar como roteiro inflexível. O desempenho dos estudantes precisa orientar o ritmo das aulas, as retomadas e a seleção dos exemplos.

Pode ser trabalhada por meio de atividades que envolvam palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas. Oliveira (2023) chama atenção para a diversidade dessas unidades e para a necessidade de variar as operações propostas. Gregório (2024) associa a reflexão sobre os

sons à compreensão do princípio alfabético, especialmente quando a criança relaciona aquilo que ouve às letras utilizadas na escrita. Cantigas, parlendas, adivinhas, poemas, jogos com nomes e comparação de palavras permitem desenvolver essa percepção sem afastar o estudante de práticas significativas de linguagem.

O estímulo frequente ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica é importante para que o processo de apropriação de algumas propriedades do sistema alfabético ocorra... (Oliveira, 2023, p. 3).

A afirmação precisa ser interpretada sem transformar a consciência fonológica em condição única da alfabetização. Cruz (2021) identifica uma relação positiva entre essa habilidade e o desempenho em leitura e escrita, mas Alves e Finger (2023) mostram que a formação do leitor também depende das experiências linguísticas, do vocabulário e do contato com textos. O trabalho frequente mencionado por Oliveira (2023) ganha maior sentido quando as atividades sonoras ajudam a criança a ler, escrever e compreender palavras empregadas em situações comunicativas.

Capovilla e Seabra (2021) valorizam atividades de análise e síntese, enquanto Gregório (2024) ressalta a necessidade de tornar perceptível a organização sonora e gráfica das palavras. O professor pode pronunciar um vocábulo e solicitar que os estudantes selecionem as letras necessárias para representá-lo. Posteriormente, a turma pode comparar diferentes montagens, observar letras ausentes e verificar como a troca de um grafema modifica a palavra. Esse recurso reduz temporariamente a exigência motora da escrita e concentra a atenção na estrutura alfabética.

Marinho e Bochembuzio (2022) alertam que uma abordagem exclusivamente técnica pode separar o domínio do código das práticas de letramento. Alves e Finger (2023) também defendem a integração dos aspectos formais da língua com experiências comunicativas. Uma sequência pode começar pela leitura de uma história, explorar algumas palavras que contenham a relação fonográfica estudada e retornar ao texto para discutir personagens, acontecimentos e significados. Dessa forma, a análise de sons e letras não perde sua finalidade social.

Brasil (2021a) valoriza a leitura realizada pelo professor como referência para o desenvolvimento do vocabulário, da fluência e da compreensão. Puliezi e Maluf (2014) relacionam a leitura fluente à liberação de recursos cognitivos para a construção do sentido. Durante essa prática, o professor pode modelar ritmo, entonação e pausas, além de convidar a turma a localizar palavras conhecidas. Em outro momento, as crianças podem reler pequenos trechos com apoio ou em duplas.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Os jogos também podem ser incorporados ao planejamento, desde que apresentem finalidade pedagógica clara. Oliveira (2023) observa que as atividades de consciência fonológica devem contemplar diferentes níveis e operações. Sargiani (2022) defende que os recursos sejam escolhidos conforme a habilidade que se deseja desenvolver. Jogos de memória entre figuras e letras iniciais, dominós de rimas, agrupamento de palavras pelo som inicial e formação de novos vocábulos pela substituição de fonemas são algumas possibilidades. Ao final, é importante conversar sobre as estratégias utilizadas, permitindo que os estudantes expliquem como chegaram às respostas.

Tabela 1 – Práticas pedagógicas relacionadas ao método fônico

Prática pedagógica	**Objetivo principal**	**Exemplo de aplicação**	**Cuidados necessários**
Identificação de sons iniciais	Desenvolver atenção aos fonemas	Selecionar figuras cujos nomes começam com o mesmo som	Pronunciar as palavras naturalmente e respeitar as variedades linguísticas
Comparação de palavras	Perceber semelhanças e diferenças sonoras e gráficas	Comparar “pato”, “gato”, “mato” e “rato”	Discutir também o significado das palavras
Síntese fonêmica	Combinar sons para formar palavras	Apresentar separadamente os sons e solicitar a formação do vocábulo	Começar por palavras curtas e correspondências conhecidas
Segmentação de palavras	Identificar os componentes sonoros	Separar palavras em sílabas e, gradualmente, em fonemas	Não tratar a segmentação fonêmica perfeita como único indicador de alfabetização
Letras móveis	Relacionar sons e representações gráficas	Montar palavras ditadas pelo professor	Solicitar que a criança leia e explique sua escolha
Leitura compartilhada	Integrar decodificação, fluência e compreensão	Ler histórias e localizar palavras com as correspondências trabalhadas	Não interromper excessivamente a leitura para analisar sons
Escrita de palavras e frases	Desenvolver codificação e conhecimento ortográfico	Produzir listas, legendas, bilhetes e pequenas frases	Analisar os erros como indícios de aprendizagem
Leitura repetida	Aprimorar precisão, ritmo e expressividade	Reler pequenos textos ou diálogos	Evitar competição, exposição e repetição sem propósito
Jogos com rimas e aliterações	Ampliar a consciência fonológica	Encontrar palavras que rimam ou começam com sons semelhantes	Relacionar o jogo à leitura e à escrita
Avaliação diagnóstica	Identificar avanços e dificuldades	Observar leitura, escrita, consciência fonológica e compreensão	Utilizar os resultados para planejar intervenções, não para rotular

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2021a), Capovilla e Seabra (2021), Oliveira (2023) e Sargiani (2022).

As atividades não devem se limitar à repetição oral de fonemas. Brasil (2021b) propõe o trabalho integrado de diferentes componentes da alfabetização, e Marinho e Bochembuzio (2022) defendem uma leitura crítica das propostas metodológicas. Identificar sons, combinar segmentos e montar palavras são ações relevantes, mas precisam conduzir à leitura e à escrita. Quando o exercício termina na pronúncia isolada, a criança pode executar uma tarefa sem compreender sua relação com o sistema alfabético.

Costa (2023) verificou divergências entre o conhecimento que alfabetizadores declaravam possuir e a compreensão demonstrada sobre teorias e métodos. Gregório (2024) reforça que uma mediação adequada exige conhecimento sobre a estrutura da língua, o desenvolvimento infantil e as características da escrita alfabética. O professor precisa compreender a diferença entre fonema, som, letra, sílaba e grafema, além de reconhecer as particularidades ortográficas do português. Sem essa base, a atividade pode apresentar explicações imprecisas e provocar novas dúvidas.

Cruz (2021) mostra que crianças da mesma etapa escolar podem apresentar desempenhos diferentes em consciência fonológica, leitura e escrita. Puliezi e Maluf (2012) indicam que memória de trabalho e velocidade de nomeação também influenciam a aprendizagem inicial. Por essa razão, uma única atividade aplicada no mesmo ritmo para todos dificilmente atenderá às necessidades existentes. O planejamento pode incluir momentos coletivos, intervenções em pequenos grupos e acompanhamento individual, sem estabelecer expectativas inferiores para quem precisa de mais tempo.

Alves e Finger (2023) abordam a alfabetização em contextos monolíngues e bilíngues, evidenciando que as experiências anteriores influenciam a percepção e a produção dos sons. Costa (2023) reconhece que a formação docente precisa preparar o professor para interpretar essas particularidades. A variação regional da fala não deve ser apresentada como defeito. Cabe à escola ensinar a forma ortográfica convencional e explicar que a oralidade varia conforme o território, o grupo social e a situação de comunicação.

Morais (2020) demonstra que crianças capazes de ler e escrever podem apresentar dificuldade em tarefas que exigem a pronúncia isolada de fonemas. Oliveira (2023) igualmente diferencia os níveis e as operações que compõem a consciência fonológica. Esses elementos mostram que o professor não deve avaliar toda a aprendizagem por meio de uma única tarefa. É necessário observar reconhecimento de letras, leitura de palavras, produção escrita, compreensão, vocabulário, fluência e capacidade de aplicar as correspondências em situações variadas.

A identificação precoce das dificuldades permite organizar intervenções antes que o estudante acumule defasagens. Silva e Rodriguez (2022) encontraram melhora na compreensão de sentenças após uma intervenção fonológica com escolares em fase inicial de alfabetização. Cruz (2021) reforça a contribuição do acompanhamento das habilidades metalinguísticas. Entretanto, uma dificuldade persistente não autoriza diagnósticos precipitados. Problemas de linguagem, audição, atenção, acesso à escolarização ou condições emocionais também podem interferir no desempenho e exigem análise cuidadosa.

A participação da família pode fortalecer a aprendizagem quando ocorre sem transferência da responsabilidade pedagógica. Brasil (2021a) sugere práticas que ampliem o contato das crianças com a leitura, enquanto Alves e Finger (2023) valorizam as experiências linguísticas realizadas em diferentes espaços. A escola pode orientar os responsáveis a ler histórias, conversar sobre palavras e valorizar as tentativas de escrita. Não é adequado exigir que a família reproduza aulas formais ou corrija cada manifestação oral da criança, pois isso pode gerar tensão e desmotivação.

7 Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho permitiu compreender que o método fônico pode contribuir para a alfabetização ao tornar explícitas as relações entre os sons da fala e suas representações gráficas. A organização progressiva dessas correspondências oferece à criança uma estratégia para ler e escrever palavras, reduzindo sua dependência da memorização visual ou de tentativas baseadas apenas em imagens. A consciência fonológica e a consciência fonêmica participam desse percurso, mas apresentam diferentes níveis de complexidade e não se desenvolvem da mesma maneira entre todos os estudantes.

Também se constatou que a decodificação é necessária, mas não suficiente para formar um leitor autônomo. O reconhecimento preciso das palavras favorece a fluência e permite que a atenção seja direcionada à compreensão, porém o entendimento dos textos depende ainda de vocabulário, conhecimentos prévios, inferências, domínio linguístico e experiências sociais de leitura. Portanto, a instrução fônica precisa estar articulada à literatura, à oralidade, à produção escrita e ao contato com diferentes gêneros textuais. A repetição mecânica de fonemas, desvinculada de situações comunicativas, reduz a amplitude da alfabetização.

Conclui-se que a qualidade da aplicação do método depende principalmente da formação docente, do planejamento, da avaliação diagnóstica e do respeito às características individuais e linguísticas das crianças. Não existe procedimento único capaz de solucionar todas as dificuldades presentes no cotidiano escolar. A abordagem fônica apresenta possibilidades relevantes quando utilizada de forma crítica, inclusiva e contextualizada. Nesse sentido, deve ser compreendida como parte de uma proposta pedagógica mais ampla, destinada a proporcionar o domínio do sistema alfabético e, simultaneamente, favorecer a participação consciente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/copy2_of_livrodoprofessor_03_09.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/RENABE_web.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alfabetização: método fônico. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2021.

COSTA, Zilá Carvalho. Alfabetização, método fônico e seus processos: um estudo com professores alfabetizadores. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2023. Disponível em: https://www.univas.edu.br/Egressos_Web/ZILA_CARVALHO_COSTA.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

CRUZ, Simone Maria Martins. Consciência fonológica como uma habilidade metalinguística facilitadora da alfabetização: um estudo com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/24873. Acesso em: 5 set. 2026.

GREGÓRIO, Lucimara Cristina. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/3643ebe5-96bb-4f8a-b497-cf675fbcab80/download. Acesso em: 5 set. 2026.

MARINHO, Anna Katharina Barbato; BOCHEMBUZIO, Cintia Milene Fávaro. Alfabetização e letramento: um olhar crítico sobre o método fônico. Revista Educação, Jaú, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698223345.

OLIVEIRA, Débora Letícia de. O trabalho com a consciência fonológica em uma coleção de livro didático da Educação Infantil. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/53588/1/TCC_D%C3%A9bora%20Let%C3%ADcia%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

PINTO, Miriam da Silva; RODRIGUES, Fabiano de Abreu Agrela. Alfabetização sob a perspectiva da neurociência. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad del Este, v. 6, n. 2, 2022. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1716.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 32, n. 82, p. 213-227, 2012.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009.

SARGIANI, Renan (org.). Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SILVA, Cláudia da; RODRIGUEZ, Ligia Morais. Influência da consciência fonológica na compreensão de sentenças na alfabetização. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 39, n. 119, p. 191-202, 2022. DOI: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220017.