UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ARTICULAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO “A CONQUISTA” DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOHANNES PESSOA DE SOUZA NEVES

JOÃO PESSOA/PB
2024

JOHANNES PESSOA DE SOUZA NEVES

ARTICULAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO “A CONQUISTA” DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri

JOÃO PESSOA/PB
2024

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N518a Neves, Johannes Pessoa de Souza.
Articulação entre alfabetização e letramento no livro didático "A conquista" de Língua Portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental / Johannes Pessoa de Souza Neves. - João Pessoa, 2024.
59 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Livro didático. 4. Sistema de escrita alfabético. 5. Ensino fundamental - anos iniciais. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por SUELEEM VIEIRA BRITO - CRB-15/397

Johannes Pessoa de Souza Neves

ARTICULAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO "A CONQUISTA" DE LÍNGUA PORTUGUESA, PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau acadêmico de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em **23** de **outubro** de **2024.**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri
DME/CE/UFPB
Orientador

Prof.ª Dr.ª Fabrini Katrine da Silva Bilro
DME/CE/UFPB
Examinadora

Prof.ª Dr.ª Maria Alves de Azerêdo
DME/CE/UFPB
Examinadora

Dedico este trabalho a mim,
por não ter deixado de sonhar e
acreditar!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me capacitar todos os dias e me permitir sonhar outros sonhos quando os meus pareciam desmoronar.

A Nossa Senhora, que sempre esteve comigo.

A minha família, em especial, a minha irmã, Beatricia, ao meu pai, João Batista, e a minha mãe, Beatriz, pelo amor e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu esposo, Smaylly, e a minha filha, Anna Clara, pelo amor, paciência e parceria dentro do meu lar.

A minha sogra, Maria da Penha, exemplo de pedagoga.

Às minhas companheiras de caminhada de curso, Kércia, Cecília, Maria Tereza e Érika, que tornaram a trajetória menos árdua.

Aos meus colegas de trabalho, Pâmela, Andréia, Janaína, Alisson, Erivaldo e Joelton, pelo apoio e companheirismo.

Aos gestores da escola em que atuo, Edna Maria e Arionelson, pelo apoio e compreensão.

Aos professores do curso de Pedagogia – UFPB, os quais tive o prazer de conhecer e contribuíram para a minha formação docente.

E, ao meu orientador, professor Hermes, pelo suporte, paciência e troca de conhecimento durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.”
(Magda Soares)

RESUMO

Nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as crianças devem estar inseridas em um processo no qual se apropriarão do Sistema de Escrita Alfabética. Nesse processo, cada vez mais, discute-se a relação entre alfabetização e letramento e seu desenvolvimento articulado na aprendizagem inicial da escrita. Dessa forma, considerando que o livro didático é um dos principais recursos pedagógicos disponíveis e utilizados na sala de aula, o presente trabalho teve como objetivo analisar o livro *A conquista - Língua Portuguesa*, para o 1º ano do ensino fundamental, e verificar como nele ocorre a articulação entre alfabetização e letramento. Para isso, esta pesquisa teve como objetivos específicos, apresentar conceitos de alfabetização e letramento bem como sua relação a respeito do alfabetizar *letrando*, identificar e descrever atividades no material didático em que articulem esses dois processos. O percurso metodológico baseou-se no paradigma qualitativo e foi realizada uma pesquisa documental. Para investigação do material didático, optou-se pela análise de conteúdo. A partir dela, verificou-se que o livro didático examinado, apesar da diversidade e quantidade de textos, não articula satisfatoriamente alfabetização e letramento. Nele, as atividades estão divididas por processo (atividades de alfabetização e atividades de letramento), não havendo relação entre elas, demonstrando uma proximidade a concepção de letramento autônomo, ou literacia, um dos pressupostos do material didático.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Livro didático; Sistema de Escrita Alfabético; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In the early years of elementary education, according to the Brazilian Common Core State Standards, children should be inserted in a process in which they will appropriate the Alphabetic Writing System. In this process, the relationship between literacy and literacy and its articulated development in the initial learning of writing is increasingly discussed. Thus, considering that the textbook is one of the main pedagogical resources available and used in the classroom, the present work aimed to analyze the book *A conquista - Língua Portuguesa*, for the 1st year of elementary school, and to verify how the articulation between literacy and literacy occurs in it. For this, this research had as specific objectives to present concepts of literacy and literacy as well as their relationship regarding literacy, to identify and describe activities in the teaching material that articulate these two processes. The methodological path was based on the qualitative paradigm and a documentary research was carried out. For the investigation of the teaching material, content analysis was chosen. From it, it was verified that the textbook examined, despite the diversity and quantity of texts, does not satisfactorily articulate literacy and literacy. In it, the activities are divided by process (literacy activities and literacy activities), with no relationship between them, demonstrating a proximity to the concept of autonomous literacy, or literacy, one of the assumptions of the teaching material.

Keywords: Literacy; Textbook; Alphabetic Writing System; Early Years of Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de identificação de palavras que rimam a partir da quadrinha……...37

Figura 2 - Atividade de escrita de palavras que rimam a partir do poema……...37

Figura 3 - Uso do poema *A fada Mafalda*, de Dilan Camargo……39

Figura 4 - Uso do poema *O maracá*, de José Santos…….40

Figura 5 - Atividades subsequentes à leitura do poema…….42

Figura 6 - Atividades com Parlenda……43

Figura 7 - Atividades com Cantiga……..…44

Figura 8 - *Cartaz com regras e instruções*……...47

Figura 9 - *Regras da turma*……..47

Figura 10 - *Receita culinária*……49

Figura 11 - Produção de escrita *Receita culinária*……...50

Figura 12 - *Legenda de fotografia*……...51

Figura 13 - *Convite*……52

Figura 14 - *Dicionário ilustrado*……...53

Figura 15 - Níveis do vocabulário……...54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado…….18

Quadro 2 - Alguns métodos de alfabetização ……..20

Quadro 3 - Gêneros preferenciais para leitura no Ciclo de Alfabetização e Letramento……..27

Quadro 4 - Categorização da obra analisada……...33

Quadro 5 - Gênero textuais encontrados no livro *A conquista: Língua Portuguesa - 1º ano*……34

Quadro 6 - Distribuição das atividades de leitura e escrita de texto no livro *A conquista Língua Portuguesa 1º ano*…….45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12

2 ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desenvolvimento histórico e conceitos..... 15

2.1. O surgimento e desenvolvimento das escritas.....15

2.2. Alfabetização..... 19

2.3 Letramento.....22

2.4 Articulando alfabetização e letramento..... 26

3 METODOLOGIA..... 30

4 ANÁLISE..... 34

4.1 Texto como pretexto..... 34

4.2 Texto como eixo central..... 44

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 56

REFERÊNCIAS..... 58

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pesquisadores e professores vêm estudando e pesquisando a prática da alfabetização atrelada ao letramento. Esses dois conceitos vêm sendo propostos cada vez mais nas atividades pedagógicas e na formação de docentes visando o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o qual é objeto de conhecimento do processo de alfabetização.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber, 1º e 2º anos, as crianças devem estar inseridas em um processo, no qual deverão se apropriar do SEA, que utilizarão por toda vida para se comunicar, seja através da escrita ou na leitura. É o que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando o planejamento de aulas e conteúdos a partir de práticas de alfabetização e letramento, perpassando em todas as disciplinas (Brasil, 2018).

Nesse sentido, é interessante pensar sobre a relação entre alfabetização e letramento, os quais, de acordo com Soares (2020), são processos distintos, mas ocorrem de forma simultânea e interdependentes. Assim, como aponta a autora (Soares, 2020, p. 27), “a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita”.

A partir dessa perspectiva, o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização deve estar orientado na prática desses dois processos. Sendo assim, considerando que o livro didático é um dos recursos pedagógicos disponíveis e utilizado nas salas de aula pelas docentes[1], emerge a seguinte questão de pesquisa: como o livro didático de Língua Portuguesa “A conquista”, do 1º ano, articula alfabetização e letramento?

A escolha pela temática de investigação acerca do processo de alfabetização está entrelaçada ao fato de a autora cursar Pedagogia. Uma das razões que me impulsionou a ingressar no curso foi certa insatisfação com a fase de alfabetização que minha filha passou, há oito anos atrás, aproximadamente. Ao terminar o 1º ano do Ensino Fundamental, considerei que ela não estava alfabetizada e tinha muita dificuldade em reconhecer as letras do alfabeto. Questionava-me, à época, onde

[1]Embora eu saiba que, pela gramática normativa, o masculino indique gênero não marcado, opto, neste trabalho, por empregar o feminino de tal forma.

poderia estar o erro: na aluna, na metodologia da professora, na instituição? Levei minha filha a uma psicopedagoga a qual não diagnosticou qualquer déficit ou transtorno de aprendizagem. Decidi trocar de escola e repetir o 1° ano por entender que avançar poderia gerar complicações futuras para ela.

Os anos foram se passando e a dificuldade ainda persistia até que se instaurou a pandemia de Covid-19, em 2020. Nesse período, ela cursava o 4º ano. Com as aulas remotas, passei a ensinar-lhe as atividades que a professora enviava diariamente e, mesmo com as explicações da docente, eu reforçava da minha maneira: com mais intensidade e constância. Ao escrever as palavras, por exemplo, fazia com que ela refletisse sobre a palavra e quais letras deveriam ser usadas. Minha filha termina o 5º ano alfabetizada.

No fim do ano de 2020, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) cujo tema era “Alfabetização e Letramento”. Nesse período, tive a oportunidade de estar inserida no Ciclo de Alfabetização, estudar e debater sobre a temática e acompanhar uma turma de 1º ano que começou no ensino remoto e retornou ao presencial no meio do ano de 2021.

As atividades do projeto consistiam em reuniões, oficinas pedagógicas, leituras de livros e artigos científicos, elaboração de fichamentos e escrita acadêmica. As oficinas pedagógicas eram realizadas em uma escola municipal da cidade de João Pessoa e foi minha primeira experiência com a sala de aula e, consequentemente, com a docência.

O objetivo do trabalho no mencionado projeto era planejar uma oficina/aula por mês articulando alfabetização e letramento. Aquele período, entre 2020 e 2021, foi-me desafiador tendo em vista que iniciamos por meio de aulas remotas e, posteriormente, aulas presenciais. Tínhamos que gravar vídeos, enviar atividades *online* e a participação dos alunos era bem pequena.

Nas leituras obrigatórias e orientadas pelo professor coordenador do projeto, tomei conhecimento dos estudos da professora e pesquisadora Magda Soares e do seu livro lançado naquele ano, *Alfaletrar* (Soares, 2020). Essa obra, juntamente com outros estudos sobre o assunto, foi um divisor de águas na minha formação, me encaminhando cada vez mais para o que pretendia estudar. Considero um divisor de águas pelo fato de esses autores, em especial Magda Soares, conceber o processo de alfabetização de maneira diferente da qual eu ainda concebia, principalmente, de como eu havia me alfabetizado por meio dos métodos tradicionais, o silábico. Assim,

ao conhecer as concepções desses autores, a alfabetização na perspectiva do letramento, foi fundamental na minha trajetória discente influenciando minhas preferências durante o curso.

Nesse sentido, concomitantemente à relevância investigativa desta pesquisa, há, a meu ver, uma dimensão pedagógica devido ao fato de objetivar compreender o letramento mais próximo do “chão” da escola, da sala de aula. No meu entender, o letramento deve ser melhor compreendido e articulado ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética visto que, a todo momento, interagimos com a prática da leitura e escrita enquanto práticas sociais.

Do ponto de vista social, o problema de pesquisa visa discutir a alfabetização que ainda é um dos problemas do Brasil: muitos brasileiros ainda não são alfabetizados. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade estão em situação de analfabetismo, o equivalente a 5,6% da população (Brasil, 2022). Ao mesmo tempo, 56% das crianças da rede pública, até o 2º ano do ensino fundamental, encontravam-se alfabetizadas em 2023, segundo o Indicador Criança Alfabetizada.

Nesse contexto, podemos dizer que a aprendizagem da língua escrita é necessária e fundamental na vida de todos, tendo em vista que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica e letrada, cujo processo deve objetivar o desenvolvimento na perspectiva do letramento, culminando no domínio da leitura e da escrita por meio (e para) das práticas sociais (Soares, 2009).

Assim, para a presente pesquisa, estabeleci como **Objetivo geral**: Analisar como o livro didático *A conquista* - Língua Portuguesa - 1º ano articula alfabetização e letramento. E, como **Objetivos específicos**: Apresentar conceitos de alfabetização e letramento; Explicar o que seria alfabetizar *letrando*; Identificar e descrever atividades no livro didático que articulem os dois processos.

O trabalho está organizado em cinco capítulos contando com esta 1. *Introdução*; na sequência a 2. *Escrita, Alfabetização e Letramento,* em que se apresenta a bibliografia a respeito do desenvolvimento da escrita e os conceitos de alfabetização e letramento bem como sua relação; a 3. *Metodologia,* em que se define a caracterização e se explica o caminho metodológico; a 4. *Análise*, na qual se examina o livro didático *A conquista*, considerando a articulação entre alfabetização e letramento; e, por fim, as 5. *Considerações finais*.

2 ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desenvolvimento histórico e conceitos

Nesta seção, em 2.1, será apresentado o histórico dos sistemas de escritas e seu percurso até chegar à escrita alfabética, amplamente utilizada pelas sociedades atuais. Apresentar-se-á, também, 2.2, os conceitos de alfabetização e, 2.3, letramento na história bem como, 2.4, sua distinção e relação no processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

2.1. O surgimento e desenvolvimento das escritas

De início, é preciso explicar que estamos compreendendo a escrita como "uma sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente" (Fisher, 2009, p. 14). Essa definição nem sempre esteve presente no início da humanidade. Remotamente, a partir do período Neolítico, os povos realizavam o que Fisher (2009) define de 'tentativas primitivas de escrita'. Alguns povos, por exemplo, utilizavam nós para registrar tanto quantidades numéricas quanto mercadorias da época, no sentido em que cada forma do nó tinha seu significado. Outra forma de registro foram os entalhes ou talhos em casca de árvore, utilizados desde o *Homo erectus* (Fischer, 2009). Essas duas formas de registros, embora tivessem como objetivo a comunicação, não podem ser consideradas escritas, segundo o mencionado autor, tendo em vista que não havia articulação com a fala nem eram registradas em um suporte durável.

As primeiras escritas, no sentido que atribuímos atualmente, têm seu surgimento há, aproximadamente, cinco mil anos e iniciam-se na região da antiga Mesopotâmia, com os sumérios. Esses povos eram conhecidos por seus grandes comércios que, sentindo a necessidade de fortalecer suas trocas comerciais e registrar informações, inventaram a escrita por meio de pictogramas, os quais, conforme Rojo (2006), tinham como objetivo representar objetos, ações e seres, através de desenhos. Posteriormente, os egípcios também compuseram seu sistema

de escrita com o intuito diferente dos sumérios, agora religioso e político. A escrita egípcia era composta pelos hieróglifos que significam ‘gravura sagrada’ (Rojo, 2006).

Oliveira (2005) esclarece que, com o passar do tempo, a escrita pictográfica, a exemplo dos primeiros sistemas de escrita, apresentava limitações evoluindo para a escrita ideográfica na qual se combinam pictogramas para compor ideias mais abstratas. A distinção entre essas escritas pode ser assim entendida,

> A escrita ideográfica se diferencia da escrita pictográfica em dois sentidos: primeiro, ela passa a representar não apenas o que se desenhou, mas, por extensão, qualquer conceito relacionado ao conceito original. Por exemplo, se numa escrita pictográfica o pictograma significa apenas sol, numa escrita ideográfica, ele significa, além de sol, vários outros conceitos que podem ser relacionados a sol, como, por exemplo, luz, calor, dia, quente, brilho, brilhante, claridade, etc. A segunda diferença entre a escrita pictográfica e a ideográfica é que a segunda não precisa mais guardar o caráter icônico. Assim, a semelhança entre a escrita e o objeto representado pode desaparecer. (Oliveira, 2005, p. 22-23)

O autor (Oliveira, 2005) explica, ainda, que os sistemas de escrita evoluem quando passam a representar os sons da língua, tendo como precursores os sistemas silábicos. Segundo Rojo (2006), nesse sistema, as sílabas são representadas apenas por consoantes, além disso, “o que temos, numa escrita silábica, é a representação de uma unidade maior do que o som individual, unidade esta que chamamos de sílaba e que pode conter, dentro dela, mais de um som” (Oliveira, 2005, p. 24).

Oliveira (2005) também diferencia os sistemas de escritas classificando quanto ao que representam. Ele os classifica em dois planos: o plano do conteúdo e o plano da expressão. O plano do conteúdo refere-se aos sentidos e o plano da expressão, aos sons. Assim, as escritas pictográficas (icônicas) e ideográficas (conceituais) encontram-se no plano do conteúdo enquanto as escritas silábicas e alfabéticas, que veremos adiante, no plano da expressão.

Soares (2020), de forma análoga, também agrupa os sistemas de escrita: os que representam o significado e os que representam o significante. As escritas que têm como objetivo representar o significado consistem em registrar as informações, as coisas, os objetos como elas são, a partir das figuras, dos desenhos, dos pictogramas, dos ideogramas. A autora (Soares, 2020) reconhece a dificuldade de essas escritas quanto a memorização e exemplifica a escrita chinesa visto que são

necessários cerca de 4 mil ideogramas para sua utilização no cotidiano. Por outro lado, Cagliari (1996, p. 114) explica que essas escritas não dependem de “uma língua específica” e exemplifica os sinais de trânsito, os logotipos e a escrita numérica como escrita ideográfica que ainda utilizamos. Outra característica apontada pelo autor (Cagliari, 1996) nesse tipo de sistema é que a menor unidade semântica é a palavra.

As escritas que representam o significante, por sua vez, se baseiam na cadeia de sons das palavras que, segundo Cagliari (1996), dependem da ordem linear e padronizada da escrita. A partir dessa relação, os fenícios, sendo comerciantes e navegadores, inventaram o primeiro alfabeto, em meados de 1200 a.C. De acordo com Soares (2020), a partir desse alfabeto outras civilizações foram adotando e adaptando à sua necessidade:

> Os gregos, no século IX a.C., adotaram esse primeiro alfabeto fenício, aperfeiçoando-o: o sistema de escrita fenício representava apenas as consoantes, os gregos introduziram nele as vogais, tornando-o, assim, capaz de representar todos os segmentos da fala. Os romanos, por sua vez, adaptaram o alfabeto grego, constituindo o sistema alfabético latino ou romano, o sistema mais utilizado por um grande número de línguas e até mesmo para criar sistemas de escrita para línguas ágrafas (Soares, 2020, p. 46).

Assim como a escrita é uma tecnologia, o alfabeto é um objeto cultural, importante invenção da humanidade. “Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos” (Soares, 2020, p. 47). O alfabeto que utilizamos na escrita em língua portuguesa é o latino, composto por 26 letras que faz parte do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

É necessário compreender que o SEA é um sistema notacional e não deve ser confundido com um código e, por isso, evitar expressões como ‘codificar’, ‘decodificar’, ao se referir à apropriação da escrita alfabética. Morais (2012) explica que essa confusão se dá pelo fato da falsa crença que a alfabetização ocorra de forma repetitiva e por memorização, simplificando o trabalho cognitivo do aprendiz. Para se apropriar da escrita alfabética, um sistema notacional, o aprendiz precisa perceber e incorporar seu funcionamento e suas regras. O Quadro 1, abaixo, apresenta dez propriedades que o alfabetizando precisa dominar:

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado

1	Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3	A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4	Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6	As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9	Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012, p. 34-35)

Além das propriedades, a escrita alfabética possui outras características que classificam as ortografias quanto a relação fonema-grafema, ou seja, relação som-letra. Assim, as ortografias são agrupadas em transparentes e opacas em que “são transparentes as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são opacas as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrárias” (Soares, 2016, p. 89). Ou seja, na ortografia transparente cada fonema é representado por um grafema, e na opaca, grafemas diferentes podem representar um mesmo fonema e vice-versa. Dessa forma, os sistemas de escrita alfabética se encontram em um contínuo entre os extremos (transparentes ←→ opacas). Nesse caso, a ortografia do português brasileiro é considerada uma ortografia transparente ou mais próxima da transparência (Soares, 2016).

Todas essas características compõem o SEA e devem ser apreendidas no processo de alfabetização que, no Brasil, passou por diferentes concepções como veremos no próximo tópico.

2.2. Alfabetização

Historicamente, o termo alfabetização sofreu alterações no decorrer dos anos quanto à sua definição e ao seu sentido. Em 1948, por exemplo, esse processo era definido como a capacidade de ler e escrever algum texto, apenas. Enquanto que, em 1951, foi acrescido de ler e escrever "uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana" (Perrota, 1984, p. 3). Perrota (1984) analisou a evolução do conceito de alfabetização entre os anos 1948 e 1980, e observou certa ampliação no que diz respeito à proposta da alfabetização:

> A definição de 1962 abre a perspectiva da alfabetização como processo educativo, não mais limitada a um "conteúdo mínimo", mas concebida como uma alfabetização funcional inscrita no curso de uma educação permanente, conceito firmado em 1965. (Perrota, 1984, p. 4)

Soares (2016, p. 30) corrobora essa afirmação, visto que "a alfabetização só foi assumida como tema legítimo e necessário de estudos e investigação científica, no Brasil, a partir dos anos 1960". Essa mudança, em certo sentido, se inicia nos anos 1950 com a democratização da educação e acesso de alunos de camadas populares à escola que gera sérias consequências para o sistema escolar, pois, nesse momento, os professores enfrentavam dificuldades para alfabetizar essa parte da população. A partir de 1960, com os índices de fracasso na alfabetização, repetência, evasão, reprovação, estudiosos foram pressionados a oferecer soluções, iniciando pesquisas sobre como alfabetizar.

De acordo com Perrota (1984), a partir dos anos 70, verificou-se uma ampliação do conceito a respeito do termo alfabetização, com a introdução do termo funcional, além da inclusão como objetivo relativo a tal ação pedagógica no desenvolvimento humano, econômico e social. Em 1980, o Manual do Recenseador realizou uma mudança quanto ao diagnóstico do 'saber ler e escrever'.

> [...] durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja, da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social [...] (Soares, 2009, p. 21).

A autora (Soares, 2009) explica que essa alteração verificada naquele Censo foi influenciada pela inserção do conceito de letramento, ainda não muito conhecido, que, como veremos posteriormente, juntamente com a alfabetização, naquela época, causou mudanças no que se refere ao significado dado à leitura e escrita no Brasil. De acordo com a mencionada autora, ao constatar a habilidade de leitura e escrita de um bilhete simples, o indivíduo se enquadra no nível de alfabetização funcional, como aquele que, além de saber ler e escrever, faz uso da leitura e da escrita socialmente.

Segundo Soares (2016), até os anos 1980, o objetivo da alfabetização era a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita assegurada pelos métodos sintéticos e métodos analíticos de alfabetização. Ela caracteriza como pendular a forma como esses métodos eram utilizados alternadamente aqui no Brasil nesse período: ora se optava pelos sintéticos, ora pelos métodos analíticos. A autora (Soares, 2016) explica, ainda, que os métodos sintéticos têm como princípio iniciar a aprendizagem da língua escrita a partir das unidades menores da língua como os fonemas, as sílabas e as letras. Englobam os métodos fônico, silábico e soletração. Já os métodos analíticos, de maneira contrária aos anteriores, partem das unidades maiores como a palavra, a frase e o texto. São os métodos da palavração, da sentenciação e global. Alguns desses métodos são caracterizados por Mendonça (2011), apresentados no Quadro 1, abaixo:

Quadro 2 – Alguns métodos de alfabetização

Método	**Características**
Soletração (Alfabético ou ABC)	● Aprendizagem e decoro das 26 letras do alfabeto; ● Seguindo para a associação do valor sonoro à representação gráfica; ● Processo semelhante com as famílias silábicas, concluindo com as cartilhas.

Fônico	● Baseado no som das letras de palavras; ● Ao invés dos nomes das letras, é ensinado o som.
Silábico	● Unir consoante e vogal para formar a sílaba; ● Depois, as sílabas para formar palavras; ● Ensino do nome da vogal, da consoante e, posteriormente, das famílias silábicas.
Global	● Parte de um contexto, da realidade da criança; ● Elementos que fazem sentido para o estudante; ● As crianças aprendem as palavras e depois fazem a decomposição em sílabas.

Fonte: Mendonça (2011)

De acordo com Soares (2016), na metade desse período, surge um novo paradigma na área da alfabetização no Brasil, questionando a ênfase dada aos métodos sintéticos e analíticos. O construtivismo, defendido principalmente por Emilia Ferreiro e amparado na teoria Psicogenética de Piaget, diferente do que propõe os métodos de alfabetização em que o foco da aprendizagem encontra-se no professor, sugere que o aluno seja o foco da sua própria aprendizagem e encontre alternativas para construir seu processo de conhecimento.

> Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido. (Soares, 2016, p. 20)

A autora (Soares, 2016) esclarece que “o construtivismo não propõe um método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita.” A escolha por um ou outro método torna-se insignificante na perspectiva desse novo paradigma. O processo de aprendizagem se dá por meio da interação com textos reais de leitura, os gêneros textuais, diferentemente do que ocorre com os métodos sintéticos e analíticos. (Soares, 2016, p. 22)

Nesse sentido, pode-se inferir a complexidade em conceituar o termo alfabetização que, ao longo dos anos, incorporou diferentes concepções. Além disso, esse processo pode ser definido de acordo com as diferentes competências que pode demandar. Assim, Soares (2016, p. 28) define alfabetização como

“aprendizagem inicial da língua escrita”. Essa definição também é reforçada, a saber:

> O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares; Batista, 2005, p. 24)

Apesar da sua especificidade e definição, o processo de alfabetização, nas últimas décadas no Brasil, vem sendo atrelado e, na maioria das vezes, confundido com outro importante processo relacionado à linguagem: o letramento, que será discutido a seguir.

2.3 Letramento

Segundo Soares (2004), o termo letramento surge simultaneamente em países que se diferenciam tanto geograficamente quanto socioeconomicamente como Brasil, França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, em meados dos anos 80, com a “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 6).

Os países tidos como desenvolvidos, a exemplo da França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, enfatizavam a questão do letramento de maneira distinta do Brasil. Estes concentravam-se na problemática de que a população não participava efetivamente das práticas sociais e profissionais que envolviam a escrita, faltando domínio dessas habilidades, embora alfabetizadas. Nesse sentido, tais países tratam o letramento e a alfabetização de forma independente, sem relação alguma (Soares, 2004).

Por outro lado, no Brasil, o letramento “tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (Soares, 2004, p. 7). Isso pode ser verificado, como já mencionado no tópico anterior, a partir dos censos demográficos

e a mudança no conceito de alfabetizado e analfabeto, com a inclusão, por exemplo, da elaboração de um simples bilhete e não apenas o próprio nome.

Por isso, Kleiman (2005) realiza uma explicação sobre o que não é letramento a fim de esclarecer e evitar confusões. Como observado, embora associados, o letramento não é alfabetização. A autora (Kleiman, 2005) explica que o processo de alfabetização é uma, dentre outras, prática de letramento que possui características específicas e que, apesar de necessária, não é suficiente para que ocorra o letramento, ou seja, uma pessoa em situação de analfabetismo pode ser letrada, conhecer as práticas sociais de leitura e escrita.

> Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (Soares, 2009, p. 24)

O letramento, segundo Kleiman (2005), não pode ser considerado, também, como um método. Essa má interpretação advém do contexto escolar que se equivoca ao entender o conceito de letramento, quando contrário ao de alfabetização, o compara com os métodos globais e quando o interpreta “morfologicamente [...] (no caso, “letra” e “mento”), ele tem sido utilizado como equivalente a um método baseado no ensino da “letra” primeiro (... e a sílaba depois?!)” (Kleiman, 2005, p. 9). Assim, a mencionada autora conclui esclarecendo que o letramento também não é uma habilidade. Esse processo consiste em uma prática que envolve, não uma, mas várias habilidades como, por exemplo, para a leitura de jornais, receitas, convites, entre outros.

Soares (2009) também distingue a palavra letramento de dois adjetivos utilizados na língua portuguesa cujo sentido não está relacionado com esta prática: letrado e iletrado, que significam, respectivamente, “uma pessoa erudita, versada em

letras (letras significando literatura, línguas) ” e “uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta ou quase analfabeta” (Soares, 2009, p. 32).

Nesse sentido, a citada autora explica que o termo letramento tem seu surgimento recente, aparecendo na bibliografia, pela primeira vez, em 1986. Esse termo é uma tradução da palavra *literacy*, de origem inglesa, sendo assim definida:

> [...] *literacy* é a “condição de ser letrado” - dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. [...] *Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (Soares, 2009, p. 35-36)

Dessa forma, a pessoa letrada é aquela que faz uso socialmente da leitura e escrita e que, de acordo com Soares (2009), se diferencia de uma pessoa iletrada nos seguintes aspectos: transforma sua condição social e cultural; pensa e fala de forma diferente a partir do convívio com a língua escrita. Enquanto a pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, apenas.

É a partir dessa perspectiva que o letramento surge no Brasil: enquanto se superava o analfabetismo na época, verificava, também, que as pessoas, embora alfabetizadas, não dominavam a leitura e a escrita como prática social, como leitura de jornais e livros, escrita de cartas, ofícios, entre outros. Assim, essa necessidade demandada da sociedade brasileira foi nomeada de letramento, se diferenciando do processo de alfabetização (Soares, 2009).

Ademais, o letramento também pode ser compreendido, como argumenta Terra (2013), sob a perspectiva de dois modelos: autônomo e ideológico. Entende-se por modelo autônomo “o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera” (Terra, 2013, p. 34). Tal modelo desconsidera a natureza social do letramento, sendo este apreendido no contexto escolar de maneira individualizada.

O modelo ideológico, por sua vez, concebe o letramento como uma prática social. Terra (2013, p. 45) aponta ainda que, diferente do modelo autônomo de letramento, o ideológico defende que “os modos como os indivíduos abordam a

escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal" e que "todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade".

Entretanto, em 2019, no Brasil, a *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) adotou o termo *literacia* em contraposição, de certo modo, a letramento[2]. Bittencourt e Cesa (2023, p. 15) explicam que

> A PNA aposta[va] numa concepção de alfabetização baseada na ciência cognitiva da leitura e defin[ia] alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. (BRASIL, 2019, p. 18). Decorrente da concepção de alfabetização adotada, elege[u] um único método, o fônico, de marcha sintética, para o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Dentro dessa compreensão, nesse documento, *literacia*, segundo José Morais (2014, *apud* Brasil, 2019, p. 21) "é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva" e, conforme o autor afirma, tem sido utilizado internacionalmente por países cuja língua oficial é o português, como Portugal (Brasil, 2019).

A introdução deste conceito, até então não utilizado no Brasil, em um documento oficial de grande importância, traz discussões e reverbera o "afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores"[3], ignorando as discussões que houveram (e que ainda há) sobre letramento, como critica Bunzen (2019), ao explicitar a tentativa de apagamento do termo letramento ao ser substituído por literacia.

> A equipe que elaborou o documento traduziu a palavra "literacy" como "literacia" em todo documento, sem fazer diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores. O uso da palavra "literacia", infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas (Bunzen, 2019, p. 48)

---

[2] Em 2023, houve o encerramento da PNA de 2019/2020 e, em seu lugar, o atual governo instaurou a nova política de alfabetização que foi denominada de "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (Brasil, 2023) .

[3] Buzen (2019) reconhece e cita alguns documentos oficiais que antecederam a PNA e carregam o termo e o sentido do letramento, a exemplo dos PCN 1997 e 1998, PCNEM 1999, OCNEM 2006, além de políticas públicas federais, programas da TV Escola, materiais de formação docentes financiados pelo governo.

O autor supracitado relaciona, ainda, o termo literacia com a concepção de letramento autônomo, como foi discutido acima, que se concentra no indivíduo. Nessa perspectiva, a literacia é reduzida a uma habilidade, que pode ser ensinada, desconsiderando as práticas e interações sociais (Bunzen, 2019). Diferentemente do que ocorre no letramento ideológico, como defende Goulart (2014, p. 37), reforçando a visão de Terra (2013), que a aprendizagem da língua escrita "somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social", sendo complexo, dessa forma, dissociar o conceito de alfabetização do seu caráter social.

Nesse sentido, o processo de letramento se associa ao de alfabetização, o que Soares (2020) defende que, embora sejam distintos, são indissociáveis e, assim, devem ocorrer simultaneamente na aprendizagem inicial da língua escrita, o que seria alfabetizar letrando, que veremos posteriormente.

2.4 Articulando alfabetização e letramento

Segundo Soares (2020), o texto tem a função de eixo central na articulação entre alfabetização e letramento e é através dele, falado ou escrito, que interagimos com a língua. O texto possibilita a interação entre quem o produz e quem o lê. Leal *et al.* (2007) também corrobora esse entendimento, afirmando que, desde cedo, as crianças vivenciam situações em que interagem com a língua oral e, na escola, essa experiência é ampliada com a diversidade de textos. Assim, Leal e Albuquerque (2005) explicitam situações em que comumente utilizamos a escrita e que devem ser contempladas na escola, a saber:

> (1) situações de interação mediadas pela escrita, em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores(as) em diferentes esferas de participação social [...]; (2) situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e pela produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos; (3) situações voltadas para auto-avaliação e expressão "para si próprio(a)" de sentimentos, desejos, angústias [...]; (4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para

> organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, entre outros. (Leal; Albuquerque, 2005, 65-66)

A situação de interação indicará o tipo de texto ou gênero textual que será utilizado a fim de atender os objetivos tanto de quem escreve quanto de quem lê. Assim, o texto não é independente de seu contexto de uso social, pois leva em consideração o contexto, a situação comunicativa, o objetivo da mensagem e o portador, por isso denomina-se de gênero textual (Soares, 2020).

No Ciclo de Alfabetização e Letramento, Soares (2020) propõe gêneros textuais preferíveis considerando as situações comunicativas em que as crianças se envolvem nesse período e as possibilidades de leitura e interpretação adequadas para a faixa etária, se iniciando desde a Educação Infantil. O Quadro 3, abaixo, apresenta tais gêneros:

Quadro 3 - Gêneros preferenciais para leitura no Ciclo de Alfabetização e Letramento

Categorias	**Gêneros**
Interativos	● Bilhete ● Convite ● Carta
Prescritivos (injuntivos)	● Regras de comportamento ● Regras de jogo
Narrativos	● Contos clássicos e outros, lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular ● História em quadrinhos, tirinhas ● Sequência de imagens (livro de imagens), tirinha muda, história em quadrinhos muda
Expositivos	● Texto informativo ● Notícia em jornal, em revista infantil, em folhetos ● Propaganda ● Verbete de dicionário infantil
Poéticos	● Poemas ● Parlendas ● Cantigas infantis ● Trava-línguas ● Adivinhações

Fonte: Adaptado de Soares (2020, p. 212)

Um gênero textual adequado para a alfabetização não é suficiente para determinar sua escolha, pois dependerá, também, de seu nível de complexidade. Para analisar o nível de complexidade de um texto, deve-se considerar critérios, como: gênero textual, tamanho do texto ou livro, estrutura, vocabulário, ilustrações, conhecimentos prévios - demandados para sua compreensão -, intertextualidade (Soares, 2020).

Nesse processo, deve-se levar em consideração, também, o papel do professor alfabetizador, o qual Toledo *et al.* (2024) definem como *agente de letramento*, por ser responsável por conciliar os conhecimentos que as crianças trazem e desenvolvê-los na sala de aula, construindo saberes necessários para a inserção em uma sociedade letrada. Além disso, os autores também apontam a importância da socialização na articulação entre alfabetização e letramento na relação entre professor - aluno e aluno - aluno.

No entanto, alguns docentes encontram dificuldades para alfabetizar letrando, o que pode ser constatado na pesquisa de Toledo *et al.* (2024), que analisaram a prática docente em uma turma de 1° ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública. Os mencionados autores verificaram dificuldades como a falta de aplicação de práticas inovadoras e práticas inapropriadas para o processo de alfabetização. Dessa experiência, eles apontam, ainda, que o docente precisa diversificar sua prática pedagógica, ampliando suas experiências.

Vieira (2010) em seu estudo com professores e supervisora dos Anos Iniciais da rede pública de ensino e com experiência no processo de alfabetização, também analisou as dificuldades apresentadas como necessidades de formação desses docentes referente ao conhecimento da prática da alfabetização na perspectiva do letramento. A mencionada autora destaca, dentre outros, a compreensão dos professores sobre os conceitos de alfabetização e letramento que apontaram aspectos significativos quanto ao primeiro processo, no entanto, entendem letramento de forma equivocada, equiparando-o, por exemplo, a ‘interpretação’, ‘compreensão da escrita’.

Outro aspecto analisado por Vieira (2010) foi a definição de conteúdos e metodologias para alfabetizar *letrando* adotados pelos docentes. Alguns deles acreditam que o processo de alfabetização seja iniciado através do aprendizado do alfabeto (as letras) enquanto os demais utilizam textos durante as aulas, mas com o

intuito de leitura, produção e interpretação sem haver interação social real com os mesmos.

> A formação dessas habilidades cognitivas de leitura e produção textual se situa mais no domínio da alfabetização à medida que os professores citados não fazem uma inserção nas práticas sociais em que os textos circulam, assim como não levam em consideração os processos de interlocução e as situações comunicativas neles envolvidos. Assim, a diversidade de textos é vista como um conteúdo autônomo possível de ser ensinado/aprendido. (Vieira, 2010, p. 204)

Em contrapartida, Oliveira (2017) defende que os professores utilizem atividades que articulem alfabetização e letramento que vão de encontro com as utilizadas tradicionalmente como as supracitadas. Esta autora, por exemplo, apresenta uma proposta de letramento com o gênero textual Cantiga de Roda, especificamente a do *Atirei o pau no gato*, para alunos do 1° ao 5°ano dos Anos Iniciais, que propõe atividades aos alunos como: ouvir e fazer a leitura da letra da canção; fazer questionamentos, principalmente sobre a problemática da canção referente a maus tratos aos animais; destacar palavras na letra da música e analisar; criar novas frases com palavras retiradas da canção.

Nesse sentido, Vieira (2010) enfatiza a importância da prática da alfabetização na perspectiva do letramento, destacando que o trabalho pedagógico com os gêneros textuais não se trata de um gosto por certa concepção, mas “uma nova forma de conceber a criança, devolvendo-lhe a palavra; uma nova forma de conceber a sala de aula como lugar de interação verbal; uma nova forma de conceber o texto como unidade de ensino-aprendizagem” (Vieira, 2010, p. 266).

A alfabetização, sob essa perspectiva, deve ter um caráter discursivo, como defende Goulart (2014), a qual aponta que a escrita ocupa um espaço político social na vida dos sujeitos relacionando-se com suas experiências e valores. A prática pedagógica como discursiva “sobressai quando trazemos à tona o outro dos processos escolares - as crianças, os alunos, não como o outro lado da moeda, mas como encontro e confronto de conhecimentos: vivos, pensantes, desafiadores” (Goulart, 2014, p. 47).

3 METODOLOGIA

O presente estudo percorreu o caminho metodológico baseado na pesquisa qualitativa, a qual é caracterizada por Cardano (2017, p. 24) por possibilitar um "aprofundamento do detalhe à reconstrução do todo" e pela proximidade do pesquisador com o objeto de estudo, orientada por dois caminhos: "o da simplificação do objeto e o da redução da extensão do domínio observado". Assim, ao restringir o campo de estudo, o método qualitativo foca em poucos casos, permitindo a especificação e descrição dos detalhes (Cardano, 2017).

Além disso, a pesquisa qualitativa leva em consideração, também, a subjetividade do pesquisador, suas reflexões com o campo de estudo bem como impressões, transformando-se em dados e, posteriormente, interpretação, segundo Flick (2004). Este autor destaca, ainda, outras características importantes deste tipo de pesquisa, a saber:

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos. (Flick, 2004, p. 20)

Chizzotti (2000, p. 80) defende, ainda, o papel do pesquisador como fundamental neste tipo de pesquisa, considerando-o "um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais". Por isso, este estudo é de caráter qualitativo tendo em vista, também, a proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo, neste caso, o livro didático. A subjetividade da pesquisadora, característica da pesquisa qualitativa, também justifica a escolha considerando as análises e reflexões que serão realizadas pela pesquisadora ao confrontar os conceitos de alfabetização e letramento no material didático.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como o livro didático *A conquista*, para o componente curricular de Língua Portuguesa e para 1º ano do ensino fundamental, articula alfabetização e letramento e objetivos específicos, a saber: apresentar conceitos de alfabetização e letramento; explicar o

que seria alfabetizar letrando; identificar e descrever atividades no livro didático que articulem os dois processos.

Partindo dos objetivos, o estudo fez uso da pesquisa documental visto que foi utilizado o livro didático como objeto de análise, considerado por Ludke e André (1986) do tipo técnico e como um material instrucional, sendo este último entendido por Santos (2018, p. 63) como “todo aquele elaborado com o objetivo de oferecer suporte a realização de atividades de caráter educativo e/ou de formação”. Além disso, as autoras defendem que o documento é “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1986, p. 39).

Optou-se pelo livro *A conquista* - Língua Portuguesa, da editora FTD, da autora Carpaneda (2021), por ser utilizado nas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa/PB, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023. Essa informação foi confirmada por meio de conversa com uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de João Pessoa/PB, destacando que esse livro fora aprovado pelo corpo docente no ano de 2022 para os anos seguintes. A definição da etapa da escolarização foi o 1° ano dos Anos Iniciais por ser o início do Ciclo da Alfabetização, que compreende o 1° e o 2° ano do ensino fundamental, segundo a BNCC (2018).

Este livro didático contém oito unidades, as quais estão organizadas por seções. As seções que compõem as unidades didáticas são as seguintes: *Preparação para a leitura* - atividades sobre conhecimentos prévios dos alunos para a leitura posterior; *Leitura* - investiga tanto a compreensão do assunto quanto à características do gênero textual; *Nossa língua* - análise linguística e gramatical; *Texto por toda parte* - construção intertextual; *Produção de escrita* - prática de escrita sobre o gênero textual estudado na unidade; *Hora da história* - contação de histórias; *Produção oral* - propostas de gêneros orais; *Divertidamente* - atividades lúdicas ao gênero textual ou ao tema abordado na unidade; *Diálogos* - atividades contextualizadas a partir de temas contemporâneos; *Dicionário ilustrado* - verbetes ilustrados com palavras exploradas na unidade; *Vamos recordar?* - retoma o conteúdo de cada unidade.

Além disso, o livro inicia com a seção *Primeiras atividades*, antecedendo a primeira unidade, revisando conteúdos do ano anterior; e, ao final do volume, em "*O que aprendi neste ano? Avaliação final”* retoma o que foi abordado durante todo o

ano. A parte final da obra é composta por: *Referências bibliográficas; Refletir e avaliar;* e *Material complementar.*

Para investigação do material didático, recorreu-se à análise de conteúdo definida por Bardin (2011, p. 37) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esse procedimento tem como ponto de partida o texto e possibilita ao pesquisador realizar inferências sobre “as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da mensagem” (Franco, 2018, p. 27).

Oliveira *et al.* (2003) destacam que, neste método, o pesquisador se apropria do texto a partir de uma leitura flutuante, um tanto exaustiva, com o intuito de estabelecer, posteriormente, as unidades de sentido do texto. Assim, estes autores apresentam as principais etapas da análise de conteúdo, a saber: organização do material trabalhado; definição das unidades de registros; definição e delimitação do tema; e definição de categorias. Esta última, a categorização, é definida como

> [...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 147).

Nesse sentido, as categorias do material a ser analisado foram estabelecidas à luz do referencial teórico, entendendo o processo de alfabetização como aprendizagem da escrita alfabética (tecnologia da escrita) e o de letramento como uso da escrita nas práticas sociais e a articulação desses dois processos a ser verificada no material didático. Deve-se levar em consideração, também, que o livro didático a ser utilizado trata-se do Manual do Professor, com isso também serão analisadas suas orientações às professoras.

Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias para análise do material didático, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Categorização da obra analisada

Categorias de análise	Descrição
Texto como pretexto	Os textos contidos nas unidades são utilizados para trabalhar aspectos do SEA.
Texto como eixo central	Os textos são utilizados para integrar atividades de alfabetização e letramento.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A definição das categorias anteriormente apresentadas ocorreu a partir de uma análise prévia e, depois, de uma nova rodada analítica do mencionado material didático. Nesse processo, fomos agrupando as atividades por assuntos em forma de rubricas e, assim, estabelecemos tais categorias. Junto a elas, trazemos as suas explicações, de forma a deixar mais explícito o que as agrupou.

Feito esta explicação metodológica, na sequência será apresentada a análise e discussão dos dados verificados do material didático de acordo com as categorias estabelecidas supracitadas.

4 ANÁLISE

Neste capítulo, será analisado como o livro *A conquista: Língua Portuguesa - 1º ano* articula o texto com as atividades de alfabetização e letramento, a partir de 4.1, o texto como pretexto e em 4.2, o texto como eixo central. Para as análises, serão apresentadas algumas atividades mais ilustrativas, de forma a facilitar a compreensão do leitor e, também, as orientações às professoras, por se tratar do *Manual do professor.*

4.1 Texto como pretexto

No primeiro momento, foi fundamental verificar a presença de gêneros textuais nos capítulos do livro *A conquista - Língua Portuguesa - 1º ano* e, para isso, foi analisada e contabilizada a quantidade de vezes que os textos aparecem ao todo no material, como mostra o Quadro 5, abaixo. Vale ressaltar que o quadro foi elaborado com as nomenclaturas utilizadas pelo material didático ao apresentar o respectivo gênero, logo *História com repetição* é conhecida comumente como Conto com repetição ou Conto cumulativo *e Cartaz com regras e instruções*, trata-se de um suporte e não, como o livro didático apresenta, como um gênero.

Quadro 5 – Gêneros textuais encontrados no livro *A conquista: Língua Portuguesa - 1º ano*

Gêneros textuais	**Quantidade de vezes que aparecem no livro**
Poema	25
Parlenda	8
Quadrinha	6
Cantiga	5
Conto	4
Legenda em fotos/ilustrações	3
História com repetição	2

Cartaz com regras e instruções	1
Canção	1
Convite	1
Bilhete	1
Anúncio	1
Tirinha	1
Adivinha	1
Receita culinária	1
Trava-línguas	1
Lista	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir dessa busca, verificou-se que os gêneros textuais utilizados no material didático condizem com o Ciclo de Alfabetização e Letramento, como fora mencionado anteriormente por Soares (2020), no *Quadro 3 - Gêneros preferenciais para leitura no Ciclo de Alfabetização e Letramento,* e entre os gêneros sugeridos pela BNCC (2018), a saber:

> [...] agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. [...] notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. [...] enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia. [...] lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum [...] (Brasil, 2018, p. 102; 104; 108; 110).

Esses gêneros, quando bem escolhidos, auxiliam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, atendendo a situações comunicativas que as crianças vivenciam ou deveriam vivenciar. Tomarei como exemplo o gênero convite, na maioria das vezes utilizado no contexto de aniversário, com o objetivo de convidar outras crianças, envolvendo aspectos como remetente, destinatário, data, local e horário. Assim, desde cedo as crianças interagem com a leitura e escrita em

diferentes textos, podendo ser desenvolvidas tais habilidades em sala de aula (Soares, 2020).

Pela análise acima, baseado no Quadro 5, constatou-se uma quantidade significativa de textos pertencentes ao grupo poético, incluindo parlendas, quadrinhas, cantigas, trava-línguas e adivinhações, totalizando 46 textos desse grupo, em comparação a outros tipos de textos, em prosa. Na maioria das vezes em que aparecem, são usados para promover habilidades de consciência fonológica, o que é importante no processo de apropriação do SEA. Morais (2020) sugere o uso de textos poéticos na alfabetização e corrobora o fato de os livros didáticos, principalmente os de primeiro ano do ensino fundamental, estarem repletos com esses gêneros textuais. Este autor elenca algumas características que a maioria deles compartilham, como:

> (a) serem de domínio público e transmitidos entre as gerações principalmente pela modalidade oral da língua, além de apresentarem variações conforme a época e a região do país; (b) brincarem com as palavras e/ou serem cantados durante brincadeiras; (c) serem de fácil memorização, o que faz com que se espere que os recitamos de cor; (d) serem compostos por versos com vocabulários simples; (e) conterem muitas rimas, repetições de palavras e aliterações (repetições de determinado fonema ou sílaba oral), o que lhes dá ritmo e a sensação de “jogo com as palavras” (Morais, 2020, p. 158 - 159).

Nas figuras 1 e 2, são apresentadas atividades do livro didático que exemplificam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica a partir de textos poéticos, como a quadrinha e o poema que, após a leitura, permitem a reflexão sobre as rimas que aparecem nos textos. É importante ressaltar, também, que todo capítulo do material inicia com a seção *Leitura*, que tem, obrigatoriamente, um texto poético (Figura 2).

Figura 1 - Atividade de identificação de palavras que rimam a partir da quadrinha

DIVERTIDAMENTE QUADRINHA

1. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR. DEPOIS, SUBLINHE AS PALAVRAS QUE RIMAM.

DOBRADURA DE CHAPÉU

ESCREVI COMO ME CHAMO
NUMA FICHA DE PAPEL,
DEPOIS FIZ A DOBRADURA
E COLEI NO MEU CHAPÉU.

GIOVANA PEREIRA. EM: BRISAS EDUCATIVAS. DISPONÍVEL EM: https://brisaseducativas.wordpress.com/2020/12/06/quadrinhas-parlendas-e-outros-textos-para-alfabetizacao/. ACESSO EM: 5 FEV. 2021.

Fonte: Carpaneda, 2021, p. 23

Figura 2 - Atividade de escrita de palavras que rimam a partir do poema

LEITURA POEMA

XILOFONE

1. LEIA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

A BANDA DO VIZINHO

A BANDA DO VIZINHO
TEM XILOFONE, TEM TROMPETE,
GUITARRA, BATERIA
E AS PANELAS DA ODETE.
A PLATEIA PEDE BIS
E A BANDINHA REPETE.

JOSÉ SANTOS. ELABORADO ESPECIALMENTE PARA ESTA OBRA.

2. ESCREVA UM NOME QUE PODERIA SUBSTITUIR **ODETE** SEM PERDER A RIMA.

Sugestões de resposta: JANETE, MARGARETE, BETE, ELISABETE, ZANETE, FRANCINETE.

3. COPIE DO POEMA NOMES DE INSTRUMENTOS MUSICAIS QUE RIMAM COM:

O fato de as imagens virem acompanhadas dos respectivos nomes contribui para os alunos perceberem que as palavras terminam com o mesmo som e com as mesmas letras.

TELEFONE — XILOFONE

PATINETE — TROMPETE

CIGARRA — GUITARRA

4. PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS DO POEMA.

Fonte: Carpaneda, 2021, p. 179

A partir de Morais (2020) e dos exemplos apresentados anteriormente, compreendo que a presença desse grupo de textos, nesse caso, serve, de fato, para desenvolver a consciência fonológica dos estudantes, visto se tratar de um livro didático para o 1º ano escolar, ou, também, o 1º ano do ciclo de alfabetização. Além disso, as orientações do manual (do professor) confirmam este fato ao sugerir à professora, na atividade da Figura 1, a desafiar “a turma a verbalizar as palavras que rimam, a localizar essas palavras e a sublinhá-las” e “instigar os alunos a justificarem o que os levou a identificar as palavras PAPEL e CHAPÉU na quadrinha” (Carpaneda, 2021, p. 23).

Na atividade da Figura 2, considerando a evolução sequencial dos conteúdos do material didático ao longo do ano letivo, além das habilidades de consciência fonológica, o manual também sugere outros aspectos a serem desenvolvidos pela professora como a promoção da leitura compartilhada (alunos e docente) em voz alta e a observação das palavras, na escrita, serem separadas por espaços em branco, como pode ser visto na figura retângulos coloridos entre as palavras (Carpaneda, 2021).

> [...] Transcreva o poema em cartolina ou papel pardo e afixe em local visível, promovendo a leitura compartilhada em voz alta. Promova mais uma vez a leitura do poema e ressalte que as palavras, na escrita, são separadas por espaços em branco. 2. Desafie os alunos a localizarem no poema as palavras que rimam, trabalhando, assim, a consciência de rimas. 3. Peça aos alunos que releiam o poema para buscar as palavras que rimam com TELEFONE, PATINETE e CIGARRA. 4. Ressalte que as palavras, na escrita, são separadas por espaços em branco (Carpaneda, 2021, p. 179).

Ademais, não podemos deixar de refletir sobre o quantitativo de vezes (25), que o poema aparece no material didático. Matematicamente, significa dizer o quíntuplo de vezes que a cantiga (5) aparece, o quádruplo da quadrinha (6) e o triplo da parlenda (8), do mesmo grupo dos textos poéticos. A seguir será apresentado como o gênero poema, visto sua discrepância em comparação com os demais textos, vem sendo trabalhado no material didático para além do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, como já foi verificado.

Na Figura 3, abaixo, após a leitura compartilhada do poema *A fada Mafalda*, de Dilan Camargo, é solicitado ao aluno atividades de localização de informações do texto como o nome da fada, o objeto que ela utiliza e a comida da qual ela

transforma a pedra. Além de relacionar com a letra F, que será trabalhada posteriormente no capítulo.

Figura 3 - Uso do poema *A fada Mafalda,* de Dilan Camargo

Fonte: Carpaneda, 2021, p. 101

A respeito do poema, Soares (2020) o diferencia dos outros gêneros do tipo poéticos, destacando que “não são textos para serem lidos e estudados como os demais”, “mas para apreciar, memorizar, cantar, recitar”. Para ela, “a leitura de poemas [...] deve ter por objetivo, sobretudo, o desenvolvimento de uma relação sensível, mais que racional, com o que nos rodeia, já que incentivam uma percepção do mundo estética, emotiva, criativa” (Soares, 2020, p. 212 e 228). Não é o que se verifica no material didático e no exemplo de atividade mostrada na figura acima. O uso do poema está ligado, majoritariamente, às questões de consciência fonológica, à promoção de fluência em leitura oral e à localização de informações explícitas, como demonstram as atividades e apontam as orientações à professora:

> 1. Transcreva o poema **A fada Mafalda** em um suporte amplo para que os alunos acompanhem sua leitura em voz alta. Em seguida, promova a **leitura compartilhada** com os alunos, orientando-os a imprimir ritmo e entonação adequados. [...] 2. Verifique se localizam informações explícitas no texto e chame a atenção para a sonoridade provocada pela aliteração no primeiro verso do poema, entre as palavras FADA e MAFALDA, trabalhando, assim, a **consciência de aliteração** deles. 3. O objetivo da atividade é levar os alunos a **localizarem informações explícitas** no poema lido e verificar a compreensão de texto deles (Carpaneda, 2021, p. 101, grifo da autora).

Outra atividade será mostrada, como exemplo, a partir da Figura 4, abaixo:

Figura 4 - Uso do poema *O maracá,* de José Santos

LEITURA POEMA

MARACÁ

M m

1. LEIA O POEMA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

O MARACÁ

O CURUMIM PEGA A CABAÇA
E PEDRINHAS JOGA LÁ.
PÕE UM CABO, UMAS PENAS,
E CONSTRÓI UM MARACÁ!

JOSÉ SANTOS. **VAMOS TOCAR O ABC**. 2. ED. SÃO PAULO: GLOBAL, 2016. P. 14.

2. CIRCULE NO POEMA OS NOMES DOS MATERIAIS USADOS PARA FAZER O MARACÁ.

3. COPIE DO POEMA A PALAVRA QUE QUER DIZER **MENINO**.

CURUMIM.

Fonte: Carpaneda, 2021, p. 169

Neste capítulo, além da localização de informações, surge, também, a compreensão do significado de palavras que aparecem no poema (*curumim* ou *kurumin*, que na língua tupi significa *menino*). As orientações à professora concentram-se, ainda, na promoção da fluência em leitura oral, de forma gradual a partir da leitura compartilhada. Todavia, entre os objetivos do capítulo, distintamente no que observei nos demais, encontrei o de “declamar poemas com expressividade”, contudo não vem detalhado nem é contemplado no *Roteiro de aula,* como as demais orientações, não havendo assim, sugestões de apreciação, recitação ou outra relação com o poema proposto (Carpaneda, 2021).

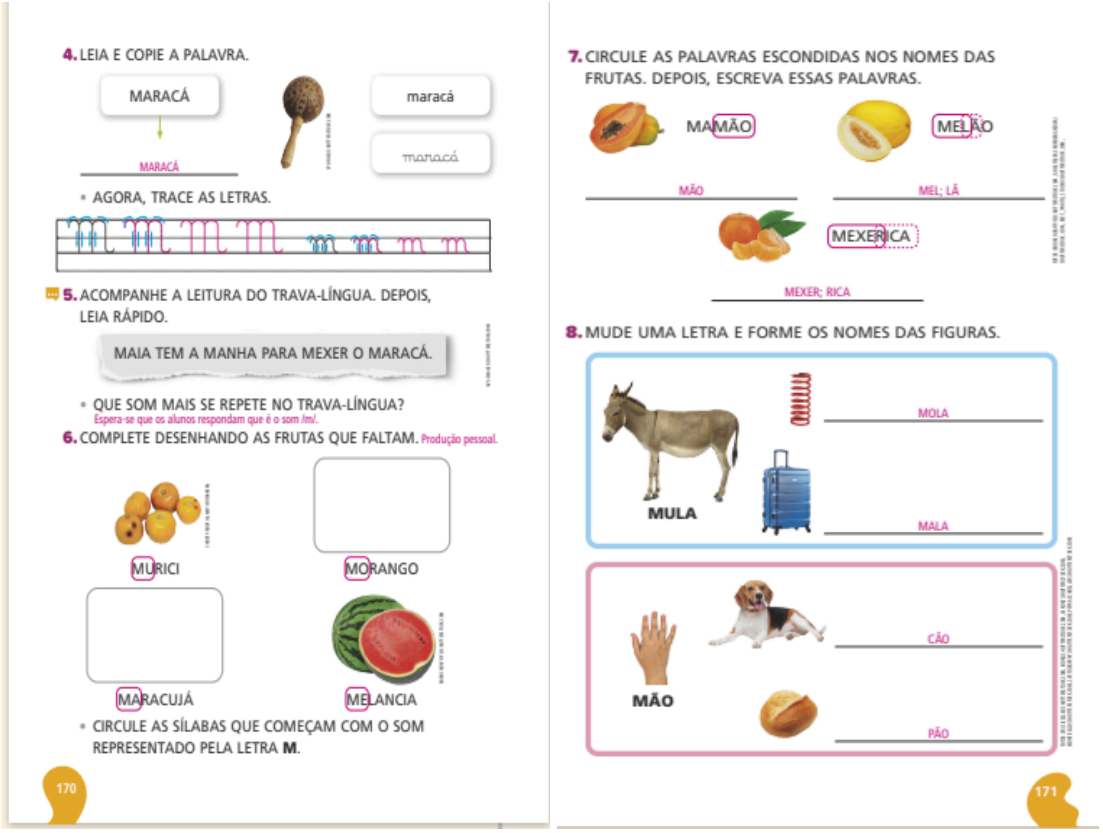
Sorrenti (2007), corroborando com o pensamento anteriormente citado de Soares (2020), chama a atenção para a dificuldade das professoras trabalharem a poesia em sala de aula, sendo mais confortável a ocupação com a gramática, por exemplo. Ela destaca que

> [...] a poesia incluída nos livros didáticos não deverá nunca servir de instrumento utilitarista para se fixar conteúdo programático e muito menos para se resolver questões objetivas do tipo “grifar os substantivos concretos, a oração principal”, por exemplo. (Sorrenti, 2007, p. 18)

Para a autora supracitada (Sorrenti, 2007), a escola, agindo dessa forma, não estimula a capacidade de criação e imaginação dos alunos, podendo sufocar ou enfraquecer tais habilidades. A escola deveria possibilitar ao aluno o conhecimento poético e o gosto pela poesia, pois, “independente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem” (Sorrenti, 2007, p. 17).

Nesse sentido, noto que, apesar da grande quantidade de poemas presentes no livro didático em análise, isso não implica na possibilidade de o aluno se relacionar com a poesia de maneira sensível, possível de apreciar, memorizar ou, no mínimo, recitar. Considero que, do modo como é proposto no material didático, há um empobrecimento quanto ao potencial do poema, restringindo-o apenas às questões de linguagem ou para fins de alfabetização, apropriação do SEA, como exemplificado na Figura 5, a partir das atividades que vêm, logo após à leitura do poema *O maracá* (Figura 4), como leitura e escrita de palavras, segmentação e identificação de sílabas, consciência fonêmica e substituição de sons.

Figura 5 - Atividades subsequentes à leitura do poema



Fonte: Carpaneda, 2021

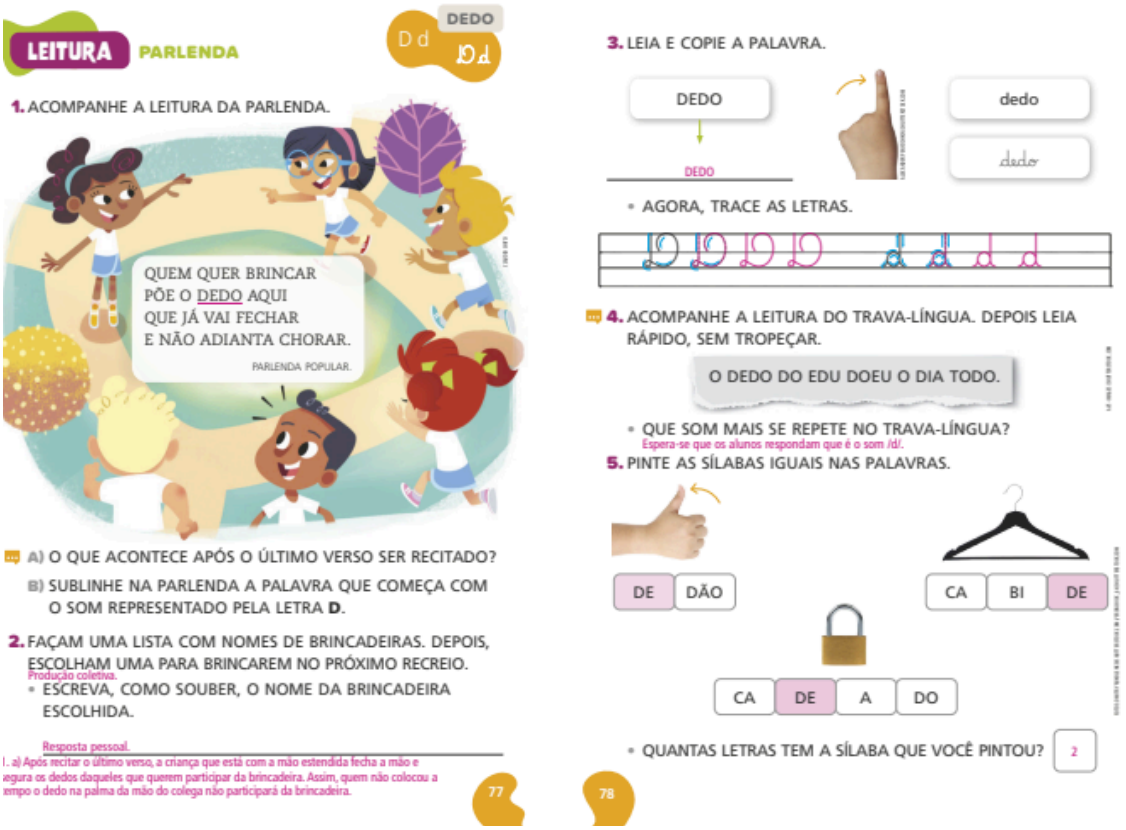
É possível perceber que, como mostra a Figura 5, não existe retomada do poema nas atividades subsequentes à sua leitura, ficando elas, assim, desconexas com o texto. Além disso, as atividades não focam em palavras que aparecem no texto, com exceção de *maracá*, mas, trazem palavras como *morango, maracujá, melancia,* e outras, que estão relacionadas com a letra em questão '*M*' - algo próximo à família silábica da mencionada letra.

Nesse sentido, Souza (2005, p. 93), que também critica a maneira como o poema é trabalhado na sala de aula, destaca que "o ler a poesia, de modo geral, passa a ser apenas um "pretexto" para introduzir os aspectos gramaticais e/ou estruturais do texto e a passagem "rápida" por ele, sem se dar o devido tempo para ler e reler", ficando, assim, sem explorar os sentidos possíveis de serem construídos pelo leitor em sua relação com o texto e o autor do poema.

Essa forma de lidar com o texto, como pretexto, e passando rápido por ele, não se vê apenas com os poemas, mas também com outros gêneros textuais, também do tipo poéticos, sobretudo por se tratar da seção *Leitura* a qual,

obrigatoriamente, após a leitura do texto, trabalha questões de alfabetização. As figuras 6 e 7 apresentam os gêneros textuais parlenda e cantiga, respectivamente, e que, semelhante ao que ocorre com os poemas, as atividades subsequentes à sua leitura são desconexas do texto.

Figura 6 - Atividades com Parlenda



Fonte: Carpaneda, 2021

Por se tratar da mesma seção, *Leitura*, a relação entre as atividades e o texto se assemelha e se repete a cada capítulo. Embora esta seção tenha como finalidade, segundo Carpaneda (2021, p. 5), “propor perguntas que auxiliem os alunos a compreenderem o texto e algumas das características do gênero textual trabalhado”, a maioria das atividades estão relacionadas à aspectos linguísticos, para fins de alfabetização, sendo utilizada uma palavra do texto de referência, como pode ser verificado nas figuras 5, 6 e 7.

Figura 7 - Atividades com Cantiga

Fonte: Carpaneda, 2021

Tendo em vista essa questão dos textos poéticos e sua relação para fins de alfabetização encontrada no material didático, optou-se em analisar os demais gêneros textuais no tópico seguinte e verificar se trazem atividades que articulam alfabetização e letramento.

4.2 Texto como eixo central

A princípio, faz-se necessário compreender um dos pressupostos teóricos que regem o material didático analisado, podendo haver divergência ou não com os conceitos utilizados nesta pesquisa, bem como implicar na maneira que se compreende as habilidades de leitura e escrita. Vale ressaltar que estou entendendo, aqui, o processo de alfabetização como aprendizagem da escrita alfabética e o de letramento como uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (Soares, 2016; Soares, 2020; Soares, 2004; Kleiman, 2005; Soares, 2009; Terra, 2013; Goulart,

2014). O livro *A conquista*: *Língua - 1º ano*, por sua vez, não faz uso do termo *letramento*, mas sim, *literacia*, utilizada internacionalmente e adotada pela PNA (2019) (Carpaneda, 2021).

Dito isto, será analisado como este material didático desenvolve as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos bem como sua integração (ou não) com as atividades de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental ou 1º ano do Ciclo de Alfabetização. A partir de uma busca por essas atividades, verifiquei que aparecem uma vez por unidade, ou seja, não estão presentes em todos os capítulos, por meio das seções *Texto por toda parte e Produção de escrita*. Segundo a autora do livro, Carpaneda, a primeira seção tem como objetivo "ampliar a compreensão dos alunos acerca das características linguístico-discursivas, da função social dos gêneros textuais trabalhados e das semelhanças e diferenças entre eles", enquanto a segunda visa resgatar o gênero textual estudado na unidade, reflete a produção e recepção do texto, "além de suas características linguístico-discursivas, desenvolvendo habilidades para que possam produzir textos com a coesão, a coerência e o nível de informatividade adequados", havendo, assim, certa conexão entre essas duas seções (Carpaneda, 2021, p. 5-6).

Dessa forma, será mostrada, no Quadro 6, abaixo, a distribuição de tais atividades pelo material didático e os respectivos gêneros textuais estudados em cada unidade, bem como a proposta de escrita de cada um. Observa-se que a unidade 1 não possui a seção *Texto por toda parte* e a *Produção de escrita* não está relacionada a um gênero textual, mas, com a escrita do nome próprio do aluno, iniciando, assim, a partir da unidade 2.

Quadro 6 - Distribuição das atividades de leitura e escrita de texto no livro *A conquista Língua Portuguesa 1º ano*

Unidade do livro	**Seção *Texto Por Toda Parte***	**Seção *Produção de Escrita***
1	—--	Desenho e escrita de nomes
2	Cartaz com regras e instruções	Regras da turma
3	Convite	Convite para exposição
4	Fotolegenda em notícia	Legenda em fotografia
5	Mensagem	Bilhete para recolher material reciclável

6	Cantiga de roda	Versos para cantiga
7	Anúncio Receita culinária	—--- Receita culinária
8	História com repetição	Final de História com repetição

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir do Quadro 6, noto que o material didático apresenta certa proporcionalidade entre os tipos textuais, apesar de sobressair os dos tipos instrucionais e interativos, não havendo repetição de gêneros textuais entre as unidades. Assim, considerando apenas a *Produção de escrita,* são: dois textos instrucionais (*Regras da turma e Receita culinária)*; dois textos interativos (*Convite para exposição e Bilhete para recolher material reciclável*); um texto expositivo (*Legenda em fotografia*); um texto poético (*Versos para cantiga*); e um texto narrativo (*Final de história com repetição*).

Soares (2020, p. 265) atenta para o fato quanto à escolha dos gêneros preferenciais para escrita e produção de texto, pois, segundo ela, “há gêneros textuais para ler e escrever, há gêneros para ler e não para escrever”. Dentre os gêneros textuais verificados no livro didático para a produção de texto, apenas o poético merece cautela, a fim de não ter uma função simplista da rima, como já foi discutido no tópico anterior.

Será examinado o exemplo da Unidade 2, demonstrado nas Figuras 8 e 9, de como estão dispostas suas atividades. O cartaz, que enfatiza regras e instruções para determinados moradores, é apresentado ao aluno, inicialmente, na seção *Texto por toda parte*. Após a exploração do cartaz, com questões a partir de informações que podem estar explícitas ou implícitas no texto, a seção subsequente, *Produção de escrita*, tem como objetivo planejar e produzir um texto do gênero do qual foi estudado na seção anterior.

Figura 8 - *Cartaz com regras e instruções*

Fonte: Carpaneda, 2021

Figura 9 - *Regras da turma*

Fonte: Carpaneda, 2021

A partir da Figura 8, nesse primeiro contato com o gênero textual no material didático, noto que o estudante realiza certa reflexão sobre o contexto social do texto, a quem se destina seu conteúdo, seu objetivo, bem como a linguagem utilizada nesse tipo de texto. O *Roteiro de aula* orienta às professoras quanto à linguagem utilizada nesse tipo de texto:

> 3. Explore a linguagem que comumente é usada em regras e instruções e outras frases do cartaz, dando ênfase aos outros verbos e locuções que expressam ordens: não podem, use, recolha, explorando assim a identificação de gêneros e de estruturas de texto. Pergunte aos alunos se, para eles, as regras são claras. Espera-se que concluam que sim (Carpaneda, 2021, p. 49).

Essa seção, *Texto por toda parte*, parece ilustrar a situação comunicativa envolvida no gênero textual em questão, ou seja, a situação que motivou a produção daquele texto, preparando o aluno para sua própria produção na seção seguinte, considerando que textos são escritos “em situações de interação entre quem escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola”. Assim, as situações dentro da escola devem propor à criança que “produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores” (Soares, 2020, p. 254 - 255).

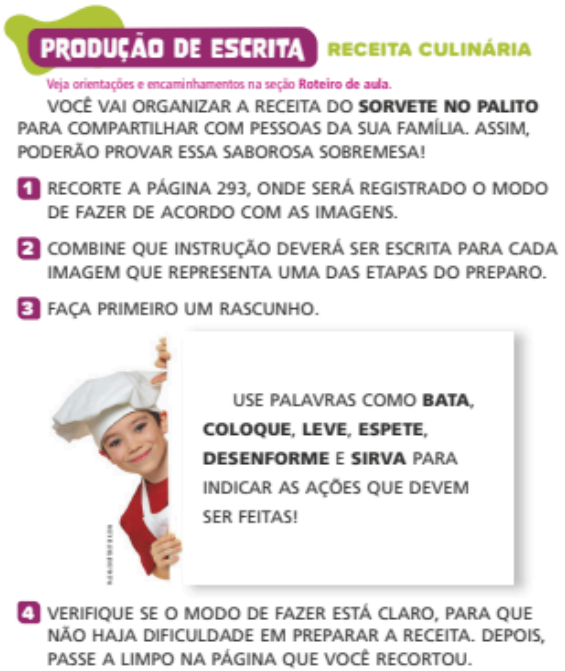
Os textos instrucionais, a exemplo das *Regras e instruções* (Figuras 8 e 9) e *Receita culinária* (Figura 10), que será apresentada a seguir, estão presentes no cotidiano das crianças, podendo estas se depararem com esses textos tanto dentro como fora da escola. Como por exemplo, na comunicação oral, as crianças recebem instruções de como se comportar, de como realizar determinada brincadeira ou utilizar um brinquedo novo. E, a escola, pode (e deve) ajudar os alunos a escrever esses textos (Leal; Brandão, 2005).

Na Figura 9, observo a proposta de escrita de um mural com regras de convivência da turma com o intuito de ser consultado durante todo o ano letivo. Os alunos e a professora deverão estabelecer combinados e regras de comportamento para que uma boa convivência seja necessária na sala de aula. Além disso, o material didático orienta, também, que os estudantes atentem para as palavras que se usam para a construção de regras e instruções. Nesse sentido, Leal e Brandão (2005) defendem que, a partir da interação com esse gênero textual,

> [...] na escola, as crianças podem aprender, por exemplo, sobre a importância de organizar seqüencialmente as informações nessas espécies de texto; aprender a distinguir o que é essencial e merece ser dito daquilo que é menos importante e, portanto, pode ser omitido; aprender a flexionar os verbos nos modos imperativo e infinitivo com maior domínio; aprender a usar os articuladores textuais pertinentes aos propósitos; aprender a estruturar sintaticamente as frases, atendendo às exigências dos textos escritos; aprender a elaborar inferências nos casos em que as informações não estão explicitamente colocadas no texto, entre outros. (Leal; Brandão, 2005, p. 133 - 134)

Assim, compartilhando das mesmas características, habilidades e conhecimentos dos textos instrucionais, o material didático orienta, também, a produção de escrita da *Receita culinária*, apresentada nas Figuras 10 e 11, abaixo. Após ter sido apresentada uma receita na seção anterior, a *Produção de Escrita* propõe que os alunos organizem o modo de preparo do *Sorvete no palito*, planejando o que irão escrever e atentando-se às palavras usadas para instruções. Vale destacar que essa produção de escrita encontra-se na Unidade 7, penúltima unidade do livro, ou seja, é esperado que os alunos tenham avançado na apropriação do sistema de escrita alfabética, realizando de forma mais autônoma esta atividade, ao contrário da produção do cartaz (Unidade 2), em que sugeria a professora como escriba.

Figura 10 - *Receita culinária*



Fonte: Carpaneda, 2021, p. 222

O livro didático direciona a realizar esta escrita a partir de um material complementar, apresentado na Figura 11, que consta no final do livro e, por ser consumível, pode ser recortado a fim de registrar os passos da receita no *Modo de fazer*. O *Roteiro de aula* orienta à professora que estimule os alunos a comentarem a respeito da organização da receita bem como os ingredientes e procedimentos que deverão escrever e registrar, primeiramente, em um rascunho. Reforça, também, "a importância de usarem palavras (formas verbais) que indiquem ordens, instruções, como: PEGUE, MEXA, FAÇA". A expectativa acerca do avanço na apropriação do SEA durante o ano letivo também pode ser observada a partir da orientação do *Manual* quando sugere que as etapas de releitura e revisão de texto "são de extrema importância, pois é nesse momento que, além de checar questões ortográficas, verifica-se a necessidade de reformular, acrescentar ou cortar alguma informação" (Carpaneda, 2021, p. 222).

Figura 11 - Produção de escrita *Receita culinária*

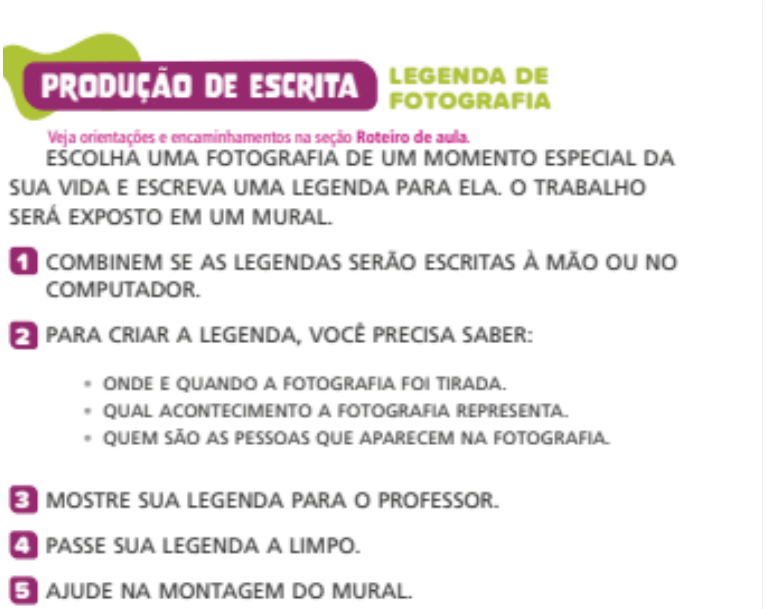
Fonte: Carpaneda, 2021, p. 293

O *Modo de fazer* da receita culinária, acima, consiste em escrever uma instrução para cada imagem que representa as etapas do processo a ser seguido. Esse tipo de atividade, a escrita de frases associada a desenhos, facilita “para a criança a leitura, pois a figura apoia o significado da frase, diminuindo o esforço de ler e compreender”. No Ciclo de Alfabetização e Letramento, a escrita de frases é importante para a preparação da escrita de textos, inclusive quando acompanhadas de imagens articuladas entre as cenas, auxiliando a criança a estruturar e organizar frases em textos (Soares, 2020, p. 199).

No caso da receita culinária, as figuras são sequenciais por se tratarem de etapas que precisam ser seguidas na ordem, ou seja, a instrução seguinte necessita da instrução anterior a fim de que faça sentido a receita, dando suporte à criança quanto à organização e avanço para a escrita de textos.

De forma semelhante, é possível observar esse tipo de atividade em outra *Produção de escrita*, na Unidade 4, a partir da *Legenda de fotografia*, apresentada na Figura 12. O livro orienta a escolher uma fotografia pessoal e escrever uma legenda para ela, a fim de montar um mural, considerando as características deste texto: curto e que descreva informações. A escrita da legenda também é apoiada em uma imagem, como o exemplo da atividade anterior, e, além disso, por se tratar de uma fotografia pessoal, a escrita poderá fazer mais sentido para as crianças. (Soares, 2020)

Figura 12 - *Legenda de fotografia*

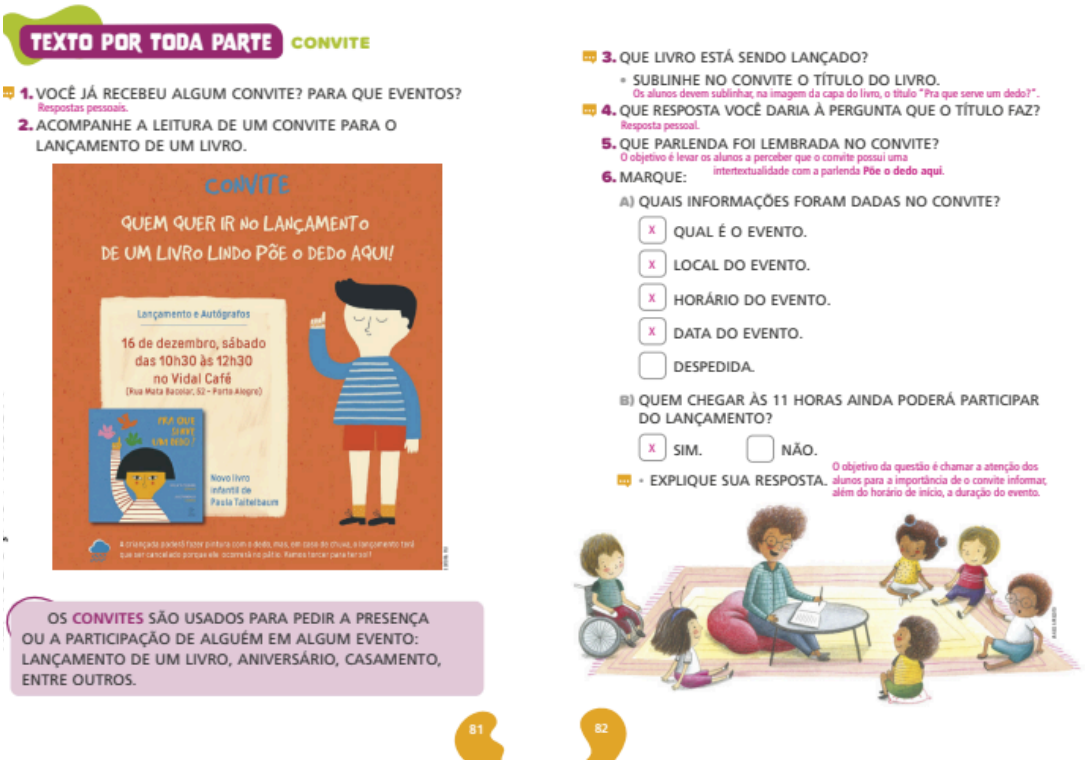


Fonte: Carpaneda, 2021, p. 125

Assim, é possível notar, aqui, certa articulação entre atividades de apropriação do SEA com a prática de letramento, visto que, nestas propostas de escrita, envolvem gêneros textuais (receita culinária e legenda) e a escrita de palavras e de frases de acordo com o princípio alfabético. A seguir serão discutidos outros exemplos apresentados no material didático.

Da mesma maneira dos textos instrucionais (regras e receita culinária), o outro tipo de texto que mais sobressai no livro didático é o interativo, com a proposta do convite e do bilhete. As crianças convivem, ou deveriam, desde cedo com gêneros desse tipo, os quais aparecem em situações de caráter pessoal e, apesar de frequentemente serem escritos, podem estar presentes na comunicação oral (Soares, 2020). Na Figura 13, é demonstrada a seção *Texto por toda parte* em que traz o convite de um evento relacionado ao lançamento de um livro, divulgado em um cartaz. As questões posteriores à leitura do convite referem-se às informações do texto como nome do livro lançado, data, horário e local do evento.

Figura 13 - *Convite*



Fonte: Carpaneda, 2021

O *Roteiro de aula* orienta a professora a instigar os alunos a perceberem a "função do convite, onde ele circula e a quem se destina" e que, essa atividade, envolve uma leitura multimodal, ou seja, leitura de textos e imagens. Além disso, indica consultar a seção *Dicionário ilustrado*, ao final da unidade, como mostra a Figura 14, com o intuito de explorar significados de possíveis termos desconhecidos pelos alunos como *evento, lançamento, autógrafo e café*, para ampliação do repertório (Carpaneda, 2021, p. 81).

Figura 14 - *Dicionário ilustrado*

Fonte: Carpaneda, 2021

Vale ressaltar que a seção do material didático acima, apresentada na Figura 14, encontram-se algumas páginas posteriores à leitura do texto de referência e que, dentre as atividades subsequentes à leitura desse texto (Figura 13), não se encontram a exploração ou a indicação de palavras desconhecidas, ficando à critério

da professora em realizar ou não, visto que a orientação é visualizada apenas pela docente.

Contudo, é válido destacar, também, essa orientação para o significado e compreensão de novas palavras e, consequentemente, ampliação do vocabulário, tendo em vista que está presente, também, em outras unidades e seções do material didático, sobretudo nas seções *Leitura* e *Texto por toda parte*. A respeito disso, Soares (2020) considera essencial o vocabulário, no Ciclo de Alfabetização de Letramento, como um dos componentes no desenvolvimento da leitura e interpretação de textos. A partir da Figura 15, a mencionada autora apresenta os níveis em que o vocabulário se organiza:

Figura 15 - Níveis do vocabulário

Fonte: Soares, 2020, p. 239

O Ciclo de Alfabetização e Letramento deve se concentrar, justamente, no nível 2, em que novas palavras são encontradas a partir da leitura de textos, como exemplificado no livro didático, “sempre destacando palavras que as crianças devem incorporar ao vocabulário ativo e realizando atividades em que elas apareçam em diferentes situações para que as crianças tenham oportunidade de usá-las” (Soares, 2020, p. 239) e ampliando e consolidando o nível 1.

Retomando a Figura 13, que apresenta o convite como gênero textual, é possível notar que as atividades após sua leitura e exploração não estão relacionadas à alfabetização ou aprendizagem do sistema alfabético, mas às habilidades de compreensão do texto, de forma a identificar informações que estão

explícitas no texto. As atividades destinadas à alfabetização como consciência fonológica, segmentação de palavras, reconhecimento dos sinais gráficos, entre outras, estão presentes, majoritariamente, na seção *Leitura,* no início de cada capítulo, como pode ser verificado no tópico anterior, quando se explora o desenvolvimento desses conhecimentos a partir de um texto.

As seções *Texto por toda parte* e *Produção de escrita* ficam responsáveis por apresentar gêneros textuais distintos dos que aparecem em *Leitura* (textos poéticos), prevalecendo o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão de texto, bem como a prática de escrita textual. Nesse sentido, parece não haver uma articulação, ao menos satisfatória, entre as atividades de alfabetização e letramento, apesar da diversidade textual e outros componentes essenciais para o Ciclo de Alfabetização e Letramento (vocabulário, leitura e escrita de textos) presentes no material didático. Tais atividades, a partir da análise, estão definidas por *seções*, não havendo relação entre elas e, principalmente, o texto, como eixo central.

Albuquerque e Morais (2005, p. 156), ao realizarem uma análise em livros didáticos de língua portuguesa de alfabetização também constataram a dificuldade de tais materiais articularem alfabetização e letramento, ou seja, “articular as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à reflexão sobre palavras e suas unidades menores e, portanto, mais adequadas ao aprendizado do SEA”. Assim, mesmo após 20 anos deste estudo, percebo a mesma dificuldade do material didático fazer essa articulação.

Além disso, observo que a concepção do material didático analisado está muito próxima a uma ideia de letramento autônomo, sem muita ênfase na dimensão de como o contexto vai afetar o uso da escrita, focando muito no indivíduo e trabalhando o letramento como uma habilidade, o que seria a literacia, um dos pressupostos do livro com foi apontado no início deste tópico, segundo Carpaneda (2021).

Terra (2013, p. 35) corrobora com essa visão quando aborda a hipótese de que, na escola, baseando-se no letramento autônomo, “as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de apropriação da escrita alfabética, a alfabetização, tem sido historicamente um desafio, desde há muito tempo, para docentes, pesquisadores, acadêmicos, governantes e aprendizes. A aquisição dessa tecnologia, no âmbito escolar, envolve aspectos sociais, culturais, pedagógicos, políticos, dentre outros. Considerando a importância desse processo e que, segundo a BNCC (2018), deve ocorrer do 1º ao 2º ano, este trabalho ocupou-se em analisar o livro didático *A conquista - Língua Portuguesa - 1º ano* e como ele articula alfabetização e letramento.

Assim, a primeira categoria de análise teve como objetivo verificar se os textos contidos nas unidades trabalhavam aspectos do SEA isoladamente, a qual nomeei de *Texto como pretexto.* Constatou-se uma quantidade significativa de textos poéticos, sobretudo do gênero textual *poema* que, apesar de estar relacionado, em algumas situações, com a promoção da consciência fonológica, apresentou-se, também, atrelado às questões fundamentalmente de natureza linguística ou de apropriação do SEA.

A preocupação com os textos serem tidos como pretextos para alfabetizar é que não são trabalhados todos os aspectos (ou maioria) daquele gênero textual, tendo em vista que o material didático concentra-se em explorar questões de alfabetização. A respeito do poema, e de outros textos poéticos, não aborda, por exemplo, a recitação ou declamação, não promovendo uma relação mais sensível com tais textos (Soares, 2020). Tendo em vista que os textos poéticos são importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica no Ciclo de Alfabetização e Letramento, surge o seguinte problema de pesquisa como tema para futuras pesquisas: Como promover a consciência fonológica sem desconsiderar, dessa forma, a percepção estética e emotiva desses textos?

A segunda categoria de análise, por sua vez, teve como objetivo investigar se os textos das unidades integravam atividades de alfabetização e letramento. Verificou-se que, no livro didático, as atividades de alfabetização e letramento estão separadas e organizadas por *seções*, como por exemplo, as de alfabetização encontram-se mais em *Leitura*, na qual constatou-se a presença significativa de

textos poéticos, e as de letramento, nas seções *Texto por toda parte* e *Produção de escrita,* não havendo articulação entre elas.

A partir da análise, foi possível refletir a respeito do trabalho com gêneros textuais na escola. Nem sempre quantidade significa qualidade, a exemplo do material analisado que, apesar da diversidade de textos presentes, não articula, de acordo com o esperado, alfabetização e letramento em suas atividades. O letramento é tido mais como uma habilidade do que uma prática situada num determinado contexto social, no qual a escrita será utilizada, ficando muito próximo da noção de letramento autônomo (Terra, 2013) ou literacia (Morais, 2014), como é utilizado no próprio livro didático (Carpaneda, 2021).

Dessa forma, merece destaque, aqui também, o papel das professoras enquanto alfabetizadoras e responsáveis por articular o processo com letramento. Apesar das dificuldades encontradas no material didático, a forma de uso dependerá da prática pedagógica adotada pelas docentes. E, dependendo da sua formação e posicionamento quanto à alfabetização, seguirá, ou não, o caminho do alfabetizar letrando (Soares, 2005, 2016, 2020).

Em suma, esta pesquisa reforça a importância e denuncia as limitações encontradas durante o processo de alfabetização e letramento. Precisando avançar ainda mais em políticas públicas, materiais pedagógicos, formação inicial e continuada docente a fim de romper com tais limitações e promover, de fato, alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, esta investigação contribuiu de forma significativa para a minha formação acadêmica e deve influenciar na futura prática pedagógica, tendo em vista se tratar de um tema do “chão da escola”, que faz parte do cotidiano da Pedagoga, enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana. B. C; MORAIS, Artur. G. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. *In:* MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BITTENCOURT, Ricardo Luiz; CESA, Nazaré Nunes Barbosa. A política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular na Perspectiva dos Teóricos da Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 21, p. 1–17, 2023. DOI: 10.47249/rba2023688. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/688. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD contínua**: Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. [Brasília]: 2023, 12 jun. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada. Acesso em: 12 nov. 2024.

BUZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa: 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 35-51, Ago./Dez. 2014

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever?. Ceale/FaE/UFMG, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, E. B. C. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. *In:* BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. *In:* BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In:* Brasil. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Acervo Digital UNESP**, ago/2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

PERROTA, Carmen. O conceito de alfabetização - aspecto histórico. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 16. Porto Alegre. Nov/1984.

SANTOS, Izabel Lima dos. Elaborando material instrucional em bibliotecas universitárias: uma proposta multidisciplinar. **Páginas a&b**, v.3, n. 10, p. 60-70, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25 jan/fev/mar/abr/2004.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Ivane Maria Pedrosa. Poesia em práticas de alfabetização. *In:* BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11 - 27, maio/ago. 2003

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda. **Revista Tropos**, v. 6, n. 2, dez/2017.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D. E. L.T. A,** São Paulo, v. 29. n. 1, p. 29-58, 2013.

TOLEDO, M. J. C.; ARAÚJO, C. W. G. de.; ALMEIDA, B. P. Promovendo alfabetização e letrando: superando desafios na prática pedagógica. **Revista Científica Sistemática**, São José dos Pinhais, v.13, n. 1, jan./mar., 2024.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 335 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2010.