

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

ISADORA BENEDUZI

“GENTE, EU JÁ SEILER”:
REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

ERECHIM

2026

ISADORA BENEDEZI

**“GENTE, EU JÁ SEILER”:
REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Beneduzi, Isadora

"Gente, eu já sei ler": representações e concepções de alfabetização em livros de literatura infantil / Isadora Beneduzi. -- 2026.

117 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2026.

1. História da alfabetização no Brasil. 2. Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais. 3. Livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização: uma pesquisa de Estado do Conhecimento. 4. Análise de representações e concepções de alfabetização em livros de literatura infantil. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

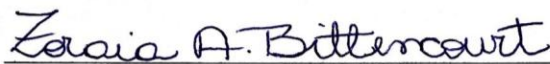
ISADORA BENEDUZI

**“GENTE, EU JÁ SEILER”:
REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL**

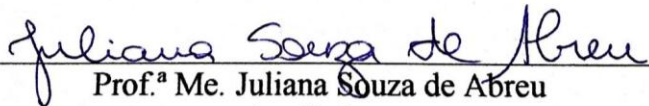
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em 22/06/2026.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt
Orientadora



Prof.^a Me. Juliana Souza de Abreu
Avaliadora



Prof.^a Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais, que, sem
pensar duas vezes, me apoiaram nesta jornada
cheia de mudanças – de lares e de
pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa vai além do recebimento de um diploma e de um título. Poder ver tudo o que conquistei, aprendi, entendi e (con)vivi durante esses quase cinco anos de graduação, vivendo sozinha em outra cidade, me fez crescer muito como pessoa – mental, espiritual e profissionalmente. Para que isso pudesse se concretizar, devo o meu agradecimento pelo apoio e pelo incentivo que tive de pessoas muito especiais em minha vida, e não seria possível deixar de mencioná-las neste momento.

Agradeço aos meus pais, Juliana e Altemir, por tudo o que fizeram e fazem por mim. Deixar a minha cidade, Passo Fundo, e ir encarar o desconhecido sozinha para seguir um sonho só se tornou realidade porque vocês acreditaram em mim e me apoiaram durante todo esse processo. Sou e serei eternamente grata por ter dois pais que sempre me incentivaram em tudo, especialmente nos meus estudos. À minha irmã, Maísa, que foi porto seguro durante todos esses anos, o meu muito obrigada. Desenvolvemos uma relação muito bonita nesses últimos anos, nos aproximamos ainda mais e espero que possamos, juntas, compartilharmos muitos outros momentos. Amo muito vocês!

Agradeço imensamente ao meu namorado, Vincenzo, que me apoia em todos os momentos e me incentiva a ser uma pessoa melhor todos os dias. São seis anos de relacionamento em que pude conhecer essa pessoa incrível, atenciosa, inteligente, carinhosa, empática e que, desde 2024, passei a dividir a rotina e os sonhos (juntamente, é claro, dos nossos filhos de quatro patas, Mística, Jon Snow e Lina). Sou muito grata pela parceria e pela história que construímos juntos. Te amo muito!

Aos meus dois melhores amigos, Glória e Matheus. Nossa história iniciou há muitos anos, desde crianças, e são inúmeras as memórias juntos! Nunca fomos considerados um “trio”, mas a distância foi nos aproximando cada vez mais. Desde 2022, ano em que me mudei para Erechim, vocês têm sido meus confidentes, ouvintes e conselheiros. Sempre que penso em compartilhar os acontecimentos da vida, sejam eles bons ou ruins, lembro de vocês, pois sei que sempre estarão ao meu lado para me apoiar e me animar em todos os momentos. Amo muito vocês!

Agradeço à UFFS, que foi casa por quatro anos e meio. Lá, conheci colegas incríveis, bem como professoras e professores maravilhosos. Para além de conhecimentos teóricos e práticos compreendidos durante a graduação, cresci muito como pessoa dentro desta universidade pública e de muita qualidade. Gostaria de agradecer em especial à minha colega e amiga Luana, que, desde o momento em que nos aproximamos, esteve ao meu lado e me

auxiliou durante muitos momentos, indo muito além de conversas sobre o curso. Espero que nossa amizade se fortaleça ainda mais!

Por último, agradeço à minha orientadora de TCC, Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt. Sua disposição, compreensão, orientação e ensinamentos foram fundamentais para eu estar aqui hoje. Desde a primeira disciplina até o fim da graduação, você foi minha inspiração, como professora e como mulher. Meu interesse pela alfabetização, pela literatura e por querer cursar Letras como minha segunda graduação se deve muito pela sua pessoa.

Muito obrigada!

Cada letra que João ia aprendendo ia logo aparecendo em tudo que era lugar.
João saía da escola e se punha a procurar.
E assim João viu surgir nas placas e nos pacotes, nos ônibus e nos postes, tudo que ele aprendia.
Até que chegou um dia em que João olhou a placa da rua onde ele morava. E lá estava:
‘RUA DO SOL’.
Reunindo aquelas letras, formou-se o nome que João já conhecia: Rua do Sol.
E, de repente, João compreendeu:
– **Gente, eu já sei ler!**

(Rocha, 1998, p. 30-33, grifos meus).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita apresentam representações e concepções de alfabetização. Para isso, oito (8) livros de literatura infantil que apresentam essa temática foram analisados, sendo eles: *A menina que descobriu o mistério das palavras*; *Isa, você sabe ler?*; *Leitor desconfiado*; *Licinha: a menininha sem letras*; *Nina aprendeu a ler*; *O menino que aprendeu a ver*; *O menino que aprendeu os sons das letras*; e *O menino que não sabia ler*. A metodologia utilizada neste trabalho consolidou-se em três principais etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento e pesquisa documental, além da análise de dados baseada em Bardin (1977). A análise dos livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização foi organizada em duas categorias: i) *Representações e concepções dos métodos tradicionais* e ii) *Representações e concepções da visão construtivista*. Os resultados da análise das imagens e dos textos dos livros infantis expõem representações e concepções dos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente no que se refere à abordagem mecanicista utilizada pelas personagens professoras, bem como pela postura de transmissoras do conhecimento e por não levarem em consideração as crianças como centro do planejamento e nem suas experiências prévias à escola. Contudo, constatou-se a predominância de representações e de concepções da visão construtivista da alfabetização, uma vez que os livros mencionam características como o uso social da escrita, a aprendizagem significativa, as hipóteses da escrita das personagens crianças e a sua centralidade no planejamento. Nesse sentido, esses livros evidenciam diferentes representações e concepções de alfabetização na literatura infantil brasileira, auxiliando na veiculação de ideias e de imaginários sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Literatura infantil; Alfabetização; Representações e concepções de alfabetização; Estudos Culturais.

ABSTRACT

This research aims to understand how Brazilian children's literature books that address the teaching and learning processes of reading and writing present representations and conceptions of literacy. For this, eight children's literature books that present this theme were analyzed, namely: *A menina que descobriu o mistério das palavras*; *Isa, você sabe ler?*; *Leitor desconfiado*; *Licinha: a menininha sem letras*; *Nina aprendeu a ler*; *O menino que aprendeu a ver*; *O menino que aprendeu os sons das letras*; and *O menino que não sabia ler*. The methodology adopted in this work was organized into three main stages: bibliographic research, state-of-the-knowledge research and documentary research, aside from the data analysis based on Bardin (1977). The analysis of the children's literature books that address the literacy process was organized into two categories: i) *Representations and conceptions of the traditional methods* and ii) *Representations and conceptions of the constructivist perspective*. The results of the analysis of the images and texts in the children's books reveal representations and conceptions of the traditional methods, specifically when it comes to the mechanistic approach adopted by the teachers characters, as well as their stance as transmitters of knowledge and by not considering children as the center of the planning process or taking into account their experiences prior to school. However, a predominance of representations and conceptions of the constructivist perspective of literacy was identified, since the books mention characteristics such as the social use of writing, meaningful learning, the children characters' hypotheses about writing and their centrality in the planning process. In this sense, these books reveal different representations and conceptions of literacy in Brazilian children's literature, contributing to the circulation of ideas and social imaginaries about the teaching and learning processes of reading and writing.

Keywords: Children's literature; Literacy; Representations and conceptions of literacy; Cultural Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo.....	33
Figura 2 – Esquema do método sintético.....	39
Figura 3 – Exemplo de atividade em cartilha de método sintético.....	41
Figura 4 – Esquema do método analítico	42
Figura 5 – Exemplo de atividade em cartilha de método analítico	43
Figura 6 – Exemplo de escrita de <i>nível 1</i> : David, 5 anos de idade CB (classe baixa).....	48
Figura 7 – Exemplo de escrita de <i>nível 2</i> : Martín, 5 anos de idade CM (classe média).....	49
Figura 8 – Exemplo de escrita de <i>nível 3</i> : Mariano, 6 anos de idade CM (classe média).....	50
Figura 9 – Exemplo de escrita de <i>nível 4</i> : Maria Paula, 4 anos de idade CM (classe média) ..	51
Figura 10 – Exemplo de escrita de <i>nível 5</i> : Vanina, 6 anos de idade CM (classe média).....	52
Figura 11 – Capa do livro <i>A menina que descobriu o mistério das palavras</i>	80
Figura 12 – Capa do livro <i>Isa, você sabe ler?</i>	81
Figura 13 – Capa do livro <i>Leitor desconfiado</i>	82
Figura 14 – Capa do livro <i>Licinha, a menininha sem letras</i>	83
Figura 15 – Capa do livro <i>Nina aprendeu a ler</i>	84
Figura 16 – Capa do livro <i>O menino que aprendeu a ver</i>	84
Figura 17 – Capa do livro <i>O menino que aprendeu os sons das letras</i>	85
Figura 18 – Capa do livro <i>O menino que não sabia ler</i>	86
Figura 19 – Ilustrações do livro <i>Nina aprendeu a ler</i> (p. 4 e 5).....	87
Figura 20 – Ilustrações do livro <i>O menino que aprendeu os sons das letras</i> (p. 7-9).....	89
Figura 21 – Ilustrações do livro <i>O menino que aprendeu a ver</i> (p. 8).....	90
Figura 22 – Ilustrações do livro <i>O menino que aprendeu a ver</i> (p. 14-15)	90
Figura 23 – Ilustrações do livro <i>O menino que aprendeu a ver</i> (p. 24-25)	91
Figura 24 – Ilustrações do livro <i>O menino que não sabia ler</i> (p. 6, 8 e 9).....	92
Figura 25 – Ilustrações do livro <i>A menina que descobriu o mistério das palavras</i> (p. 9-10) ..	94
Figura 26 – Ilustrações do livro <i>A menina que descobriu o mistério das palavras</i> (p. 12).....	95
Figura 27 – Ilustrações do livro <i>A menina que descobriu o mistério das palavras</i> (p. 17-18)	96

Figura 28 – Ilustrações do livro <i>Isa, você sabe ler?</i> (p. 9, 10 e 12)	97
Figura 29 – Ilustrações do livro <i>Leitor desconfiado</i> (p. 26 e 29-30).....	97
Figura 30 – Ilustrações do livro <i>O menino que aprendeu a ver</i> (p. 12, 20 e 32-34)	98
Figura 31 – Ilustrações do livro <i>O menino que não sabia ler</i> (p. 11 e 34-37).....	99
Figura 32 – Ilustrações do livro <i>Licinha, a menininha sem letras</i> (p. 20).....	101
Figura 33 – Ilustrações do livro <i>Isa, você sabe ler?</i> (p. 14-15).....	102
Figura 34 – Ilustrações do livro <i>Isa, você sabe ler?</i> (p. 16)	102
Figura 35 – Ilustrações do livro <i>Isa, você sabe ler?</i> (p. 21)	103
Figura 36 – Ilustrações do livro <i>Isa, você sabe ler?</i> (p. 24)	104
Figura 37 – Ilustrações do livro <i>Licinha, a menininha sem letras</i> (p. 14-15)	105
Figura 38 – Ilustrações do livro <i>O menino que não sabia ler</i> (p. 10).....	106
Figura 39 – Atividade presente na <i>Cartilha maternal</i>	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações consultadas sobre o tema de Alfabetização	22
Quadro 2 – Publicações consultadas sobre o tema de Literatura Infantil e Estudos Culturais.	23
Quadro 3 – Organização da <i>Bibliografia Anotada</i>	25
Quadro 4 – Organização da <i>Bibliografia Sistematizada</i>	26
Quadro 5 – Organização da <i>Bibliografia Categorizada</i>	26
Quadro 6 – Organização da <i>Bibliografia Propositiva</i>	27
Quadro 7 – Leis e documentos normativos que abordam a alfabetização e a literatura.....	29
Quadro 8 – Livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização e suas capas utilizados neste TCC.....	29
Quadro 9 – Exemplos de indicadores sobre o tema da pesquisa	34
Quadro 10 – Livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização utilizados neste TCC	62
Quadro 11 – Resumo geral da busca do EC na base do Google Acadêmico	62
Quadro 12 – Organização da <i>Bibliografia Anotada</i>	63
Quadro 13 – Títulos dos trabalhos selecionados na <i>Bibliografia Anotada</i> deste EC	64
Quadro 14 – Organização da <i>Bibliografia Sistematizada</i>	67
Quadro 15 – Títulos utilizados na <i>Bibliografia Sistematizada</i> deste EC	67
Quadro 16 – Organização da <i>Bibliografia Categorizada</i>	71
Quadro 17 – Trabalhos analisados no EC deste TCC a partir da <i>Bibliografia Categorizada</i> ..	72
Quadro 18 – Organização da <i>Bibliografia Propositiva</i>	78
Quadro 19 – Achados e proposições da <i>Bibliografia Propositiva</i>	78
Quadro 20 – Livros que possuem representações dos métodos tradicionais.....	87
Quadro 21 – Livros que possuem representações da visão construtivista.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas do EC por ano de publicação	68
Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas do EC por tipo de publicação	69
Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas do EC por IES	69
Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas do EC por regiões do Brasil	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CB	Classe Baixa
CM	Classe Média
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ESEAG	Escola Superior de Educação Almeida Garrett
EC	Estado do Conhecimento
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UPF	Universidade de Passo Fundo
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	23
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	25
2.3 PESQUISA DOCUMENTAL	29
2.3.1 Análise de dados.....	33
3 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	38
3.1 OS MÉTODOS TRADICIONAIS	40
3.2 A VISÃO CONSTRUTIVISTA	45
4 LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	58
4.1 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE ABORDAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	62
4.1.1 A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em <i>O menino que aprendeu a ver</i>	74
4.1.2 O processo de alfabetização com significado	76
5 ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES E DE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.....	81
5.1 REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DOS MÉTODOS TRADICIONAIS	87
5.2 REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DA VISÃO CONSTRUTIVISTA	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, a melhor forma de alfabetizar crianças tornou-se um tema cada vez mais presente e crucial em discussões entre professoras alfabetizadoras e pesquisadores da área. “Como alfabetizar? Por onde começar? Pelos nomes das letras, pelos sons das letras, pelas sílabas, por palavras-chave, por sentenças ou por histórias?” (Mortatti, 2009, p. 92). São diversas as indagações que permeiam essa temática, questionamentos que pairam sobre a mente das professoras que possuem a importante (e desafiadora) tarefa de alfabetizar as crianças matriculadas em turmas dos Anos Iniciais, em especial aquelas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Para além desses questionamentos, outra preocupação que vem à tona é: os sujeitos que passaram por esse processo foram plenamente alfabetizados ou possuem lacunas na compreensão e na interpretação daquilo que leem? Em sua última coleta de dados, em 2024, o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) apontou que apenas 35% da população brasileira entre 15 e 64 anos é alfabetizada em nível consolidado, enquanto 36% é em nível elementar e 29% é analfabeta funcional (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025). Esses dados mostram que, além do número expressivo de analfabetos funcionais no país, há mais de um terço (36%) de brasileiros que foram alfabetizados em nível elementar¹, sendo estes os indivíduos que leem e escrevem apenas em situações de pouca complexidade, não sendo classificados como alfabetizados consolidados. Dessa forma, pensa-se que a escola nem sempre tem conseguido cumprir essa tarefa de forma plena e significativa. Um dos fatores que pode contribuir para esse cenário é a forma como as professoras alfabetizam as suas turmas, ou seja, por meio do método ou da perspectiva de alfabetização adotada pelas docentes.

Nesse viés, Cagliari (1998, p. 34) cita que “hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas. Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor”. Sendo assim, a abordagem das professoras em sala de aula tem, sim, relação com esses índices. Com o intuito de analisar tais práticas, torna-se necessário compreender os métodos ou a visão que pautaram historicamente o ensino da leitura e da escrita

¹ “É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, em certas condições e com pequenas inferências. Ele também resolve problemas sobre operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle. O alfabetizado funcional em nível elementar tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples sobre situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Consegue fazer tarefas da vida social mais básicas que requeiram ferramentas digitais” (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025).

no Brasil. Ao passo que as discussões sobre alfabetização no país foram sendo ampliadas ao decorrer da história brasileira, novas políticas também foram criadas.

Em relação às abordagens utilizadas no ensino da alfabetização, Mortatti (2019) cita que o método pioneiro no Brasil, que perdurou até o período Imperial, era o sintético, que tem como objetivo alfabetizar as crianças da menor parte da língua para o todo. Em contrapartida, a partir de 1890, instaurou-se no país o método analítico, que se contrapõe ao anterior, pois parte do todo para a menor parte (Mortatti, 2019). Então, a datar do fim do século XIX, já havia dúvidas sobre qual dos dois métodos era o mais adequado a ser utilizado, fazendo desse tema uma questão que, mesmo sendo antiga, ainda é debatida.

Ao longo das décadas, esses métodos tradicionais, de marcha sintética e analítica, continuaram a ser trabalhados nas escolas, havendo também a criação do método misto, que englobava ambos. Mortatti (2019) também menciona que, após quase um século de discordâncias metodológicas, Ferreiro e Teberosky (1999) introduzem uma visão construtivista sobre o assunto, apresentada na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Desde então, esse intenso debate se acentuou ainda mais, com apoiadores do pensamento construtivista e defensores dos métodos tradicionais de alfabetização espalhados por todo o país.

De acordo com Mortatti (2019), essa querela dos métodos exige que seus defensores promovam uma simplificação do passado, rotulando os modelos que vieram antes, considerados “antigos”, como obsoletos e prejudiciais neste processo. Dessa forma, o “novo” se autoafirma como superior, embora sua construção ocorra, inevitavelmente, a partir do que foi construído e desenvolvido nos métodos que vieram antes dele.

Essa discussão, embora antiga, ainda é muito atual. Assim, ocorreram (e ainda ocorrem) mudanças e movimentos sobre a temática que estão ligados à história brasileira. É nesse contexto que a literatura infantil entra em cena, muitas vezes assumindo a função de veículo para abordar, validar ou questionar essa disputa na alfabetização, com autores utilizando dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita como tema central de suas obras voltadas ao público infantil.

O apreço pela área das linguagens, pela alfabetização e pela literatura fez com que surgisse o interesse em buscar um assunto em comum. Durante o componente curricular de *Ensino de Língua Portuguesa* do presente curso de graduação, comentou-se sobre a obra *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, que aborda o processo e o método de alfabetização utilizado pela personagem professora da história. Nesse sentido, esse livro também fomentou o gosto e a curiosidade por pesquisar se existiam outras obras com a mesma finalidade, resultando na escolha deste tema. Além do mais, este trabalho se justifica pela necessidade de ampliar esse

debate também no campo da literatura infantil brasileira, apoiado nas pesquisas sobre os métodos tradicionais e a visão construtivista de alfabetização, acrescentando ao campo científico um estudo que alie a alfabetização e sua presença na literatura infantil.

Nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “*Gente, eu já sei ler*”: *representações e concepções de alfabetização em livros de literatura infantil*², possui como temática as representações e as concepções de alfabetização³ em livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A partir disso, procurou-se responder quais são as representações e as concepções de alfabetização presentes em livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por meio dessa temática, os objetivos deste trabalho foram definidos. O objetivo geral deste TCC é compreender de que forma livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita apresentam representações e concepções de alfabetização. Os objetivos específicos são: reconhecer como os métodos tradicionais de alfabetização e a visão construtivista são representados em livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; identificar e selecionar livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; e problematizar concepções e representações de alfabetização em imagens e em textos de livros de literatura infantil.

A fim de atingir esses objetivos, os caminhos metodológicos desta pesquisa foram separados em três momentos: 1) Pesquisa Bibliográfica, que consistiu na coleta e na seleção de escritos, como artigos e livros, que dialogam com os temas de História da alfabetização no Brasil, Métodos e visão construtivista da alfabetização e Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais; 2) Pesquisa de Estado do Conhecimento (EC), na qual foram pesquisados, identificados e analisados monografias, dissertações, teses e artigos encontrados no Google Acadêmico⁴ que possuem temática similar a este TCC, os quais abordam representações e/ou

² A citação “Gente, eu já sei ler” (Rocha, 1998, p. 33), presente no título deste TCC, bem como na epígrafe deste trabalho, faz referência à fala de João, personagem principal do livro *O menino que aprendeu a ver*, quando se dá conta de que já compreende o funcionamento da escrita, já tendo quebrado a barreira do código.

³ As *concepções de alfabetização* dizem respeito às abordagens pedagógica e científica que explicam o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, como aquelas fundamentadas nos métodos tradicionais ou na perspectiva construtivista. As *representações de alfabetização*, por sua vez, referem-se às formas como esse processo é apresentado em obras de literatura infantil, por meio de personagens, de textos e de situações, por exemplo.

⁴ O Google Acadêmico é uma plataforma on-line e gratuita desenvolvida pelo Google que serve como uma base de dados de variados tipos de publicação. “Em um único lugar, você pode pesquisar em diversas disciplinas e fontes: artigos, teses, livros, resumos e pareceres judiciais, de editoras acadêmicas, sociedades profissionais, repositórios online, universidades e outros sites” (Google Acadêmico, 2026).

concepções de alfabetização em livros de literatura infantil brasileira; e 3) Pesquisa documental, em que foram analisadas as legislações brasileiras que abordam o processo de alfabetização, bem como os oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita escolhidos para este trabalho.

Em relação à organização, este TCC foi estruturado em seis capítulos, sendo esta *Introdução* o primeiro deles, no qual são apresentados justificativa, tema, problema, objetivos e síntese da metodologia desta pesquisa.

O segundo capítulo, *Caminhos metodológicos*, trata sobre o percurso realizado e a abordagem utilizada durante este trabalho, com três subcapítulos: *Pesquisa Bibliográfica*, que apresenta os textos utilizados como embasamento teórico sobre Alfabetização e Literatura Infantil na perspectiva dos Estudos Culturais; *Estado do Conhecimento*, que explicita as fases desse tipo de pesquisa; e *Pesquisa Documental*, que aponta quais são as legislações brasileiras que dialogam sobre o processo de alfabetização e quais são os oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita escolhidos para análise. Dentro deste último subcapítulo, também se encontra a *Análise de dados*, percurso utilizado para analisar as obras literárias.

O terceiro capítulo, *História da alfabetização no Brasil*, diz respeito à análise histórica dos momentos mais importantes da alfabetização no Brasil, que datam desde o fim do século XIX até o fim do século XX. *Os métodos tradicionais* e *A visão construtivista* são os seus respectivos subcapítulos, que tratam sobre as diferentes concepções de alfabetização, exemplificadas por meio de escritos teóricos e de figuras.

O quarto capítulo, *Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais*, dialoga sobre a sua concepção e sobre os Estudos Culturais desse gênero. O subcapítulo *Livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização: uma pesquisa de Estado do Conhecimento* expõe o passo a passo feito na Pesquisa de Estado do Conhecimento (EC) deste TCC, que abrange os trabalhos com a mesma temática deste. A análise das pesquisas desse subcapítulo também foi organizada em dois momentos, a partir das categorias criadas de mesmos nomes: “A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em *O menino que aprendeu a ver*” e “O processo de alfabetização com significado”. Por fim, são apresentadas as proposições emergentes e as inferências desenvolvidas a partir das pesquisas do EC.

O quinto capítulo, *Análise de representações e de concepções de alfabetização em livros de literatura infantil*, e seus dois subcapítulos, *Representações e concepções dos métodos*

tradicionais e *Representações e concepções da visão construtivista* apresentam ilustrações e trechos dos livros literários que comprovam a análise proposta pelo presente TCC.

Por fim, o sexto e último capítulo, *Considerações finais*, evidencia as conclusões a partir da análise dos oito (8) livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos desta pesquisa, os quais estão constituídos, respectivamente, pela Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa Documental.

Diante dessas considerações, Gil (2002, p. 162) aponta que, na metodologia, “descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa”.

A pesquisa científica objetiva encontrar respostas a respeito de um determinado problema para o qual não se têm informações concretas para solucioná-lo. Para o seu desenvolvimento é necessário realizar todos os procedimentos, estruturar e respeitar as fases do protocolo.

O entendimento dos diferentes tipos de estudos e suas classificações, assim como a escolha e a combinação que melhor se aplica à questão e aos objetivos do estudo são fundamentais para a obtenção de sucesso na realização da pesquisa científica (Fontelles *et al.*, 2009, p. 7).

Em relação à importância da pesquisa, aquelas da área da educação trazem à tona questionamentos interessantes. Gatti (2012) cita a necessidade de relações entre pesquisas em educação e em outras áreas, uma vez que costumam desvalorizar os campos das Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, este trabalho também faz a conexão entre as áreas da História, Pedagogia, Linguística e Literatura, exemplificando a complexidade por trás da alfabetização e da literatura infantil no processo de alfabetização.

Outro aspecto sobre a pesquisa em educação, mencionado pela autora, é o:

[...] surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. **A diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores**, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. **Trata-se de um novo passo**, não para a construção de um consenso hegemônico, mas **para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções** (Gatti, 2012, p. 32, grifos meus).

Assim, a partir da metodologia, organizam-se as fases necessárias a fim de responder o problema desta pesquisa. Como cada trabalho possui as suas especificidades, os métodos/tipos de metodologia variam de acordo com a temática e a necessidade do pesquisador. Nesse caso, a seguir, apresenta-se a primeira etapa metodológica do presente estudo, a Pesquisa Bibliográfica.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Considerando os objetivos desta pesquisa e a necessidade de compreender e de analisar os debates que envolvem a alfabetização e a literatura infantil, adotou-se a pesquisa bibliográfica como um dos procedimentos metodológicos deste TCC.

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica:

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] As pesquisas [...] que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nesse sentido, esta etapa metodológica teve como objetivo analisar publicações preexistentes de legislações e de autores que dialogam com a temática do presente trabalho, por meio de livros, artigos científicos, publicações, periódicos, dissertações e/ou teses, sejam eles físicos ou digitais.

Em relação aos autores, para o debate sobre a *História da Alfabetização no Brasil* foram utilizados os escritos de Ferreira e Teberosky (1999), Cagliari (1998), Soares (2025) e Mortatti (2000, 2009, 2019), além de leis e de normativas voltadas ao processo de alfabetização. Ademais, o tema da *Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais* foi embasado nas publicações de Coelho (2000), Cademartori (2010) e Zilberman (2003, 2014), bem como por autores como Ang (2022), Hall (2016) e Pereira (2014).

Assim, os quadros a seguir (Quadros 1 e 2) explicitam as fontes consultadas sobre o assunto a ser pesquisado, organizadas a partir dos temas de cada capítulo teórico deste TCC: alfabetização, métodos e/ou visão construtivista de alfabetização; e literatura infantil, sua concepção e intersecção com os Estudos Culturais.

Quadro 1 – Publicações consultadas sobre o tema de Alfabetização

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	EDITORIA
1	<i>Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados</i>	Maria do Rosário Longo Mortatti	2010	Revista Brasileira de Educação
2	<i>Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu</i>	Luiz Carlos Cagliari	1998	Scipione
3	<i>Alfaletrar</i>	Magda Soares	2025	Contexto
4	<i>A “querela dos métodos” de alfabetização no</i>	Maria do Rosário	2009	Unesp

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	EDITORA
	<i>Brasil: contribuições para metodizar o debate</i>	Longo Mortatti		(Revista eletrônica)
5	<i>Métodos de alfabetização no Brasil</i>	Maria do Rosário Longo Mortatti	2019	Unesp (Revista eletrônica)
6	<i>Os sentidos da alfabetização</i>	Maria do Rosário Longo Mortatti	2000	Unesp
7	<i>O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freiriana</i>	Moacir Gadotti	2005	Pátio (Revista)
8	<i>Psicogênese da Língua Escrita</i>	Emilia Ferreiro; Ana Teberosky	1999	Artmed

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir do levantamento apresentado no quadro anterior (Quadro 1), é possível visualizar as publicações que dialogam sobre o tema de alfabetização, que servirão de embasamento científico para o capítulo teórico *História da alfabetização no Brasil* e para os seus respectivos subcapítulos: *Os métodos tradicionais* e *A visão construtivista*. Seguindo a mesma lógica, o quadro a seguir (Quadro 2) lista as obras relacionadas à literatura infantil, que constituirão a base teórica do capítulo *Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais*:

Quadro 2 – Publicações consultadas sobre o tema de Literatura Infantil e Estudos Culturais

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	EDITORA
1	<i>A literatura infantil na escola</i>	Regina Zilberman	1998	Global
2	<i>Como e por que ler a literatura infantil brasileira</i>	Regina Zilberman	2014	Objetiva
3	<i>Cultura e representação</i>	Stuart Hall	2016	PUCRio
4	<i>Literatura infantil: teoria, análise, didática</i>	Nelly Novaes Coelho	2000	Moderna
5	<i>O que é literatura infantil</i>	Ligia Cademartori	2010	Brasiliense
6	<i>O que são Estudos Culturais hoje?</i>	Luís Henrique Sacchi dos Santos; Lodenir Becker Karnopp; Maria Lúcia Castagna Wortmann	2022	Pimenta Cultural

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	EDITORIA
7	<i>Professoras que as histórias nos contam</i>	Rosa Maria Hessel Silveira (org.)	2002	DP&A

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Lakatos e Marconi (2003) também reiteram a importância dessa metodologia, uma vez que, ao revistar os materiais que vão ao encontro desta pesquisa, é possível compreender a relevância do tema. Além disso, este trabalho possui como objetivo trazer uma perspectiva pouco explorada acerca desta temática, uma vez que existem diversas publicações relacionadas à alfabetização e à literatura infantil, mas, neste caso, buscaram-se os estudos que abordam o processo de alfabetização *em* livros de literatura infantil. Nesse sentido, para mapear e analisar as produções acadêmicas existentes sobre essa temática, utilizou-se o Estado do Conhecimento como um dos percursos metodológicos desta pesquisa, apresentado em seguida.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento (EC), de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), caracteriza-se pela:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

É nele que se organizam as publicações existentes sobre o tema de pesquisa, que, neste caso, trata-se dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e suas concepções e representações de alfabetização presentes em livros de literatura infantil. A partir do tema a ser pesquisado, é necessário reunir todo o material encontrado para compor este trabalho, juntando as publicações identificadas em quadros e fazendo uma seleção e uma categorização desses materiais.

Dessa forma, é necessário que esses pré-conceitos sejam deixados de lado para que o pesquisador possa compreender a sua temática para além do seu ponto de vista. Nesse sentido, busca-se todas as publicações relativas a esse tema para que, assim, se compreenda de que modo os autores que dialogam sobre o assunto o abordam. Com base nisso, a metodologia do EC é essencial neste momento.

Como forma de realizar o EC, escolhe-se uma base de dados que contenha os repositórios das publicações encontradas sobre o assunto (artigos, monografias, dissertações e/ou teses) e, para esta pesquisa, a plataforma digital que serviu como base foi o Google Acadêmico. Morosini e Fernandes (2014, p. 158) também reconhecem que o Estado do Conhecimento “fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo”. Em vista disso, é clara a importância dessa metodologia na construção de uma pesquisa.

Para iniciar o Estado do Conhecimento, é necessário estabelecer palavras-chave ou descritores sobre o assunto (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025) como forma de pesquisá-los em repositórios digitais. Nesses termos, os descritores utilizados neste trabalho foram os títulos dos livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita selecionados para a análise nesta pesquisa, uma vez que não foi possível identificar publicações na plataforma com descritores similares aos do título deste TCC.

Em relação à construção do EC, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025) o organizam em quatro etapas, respectivamente: *Bibliografia Anotada*, *Bibliografia Sistematizada*, *Bibliografia Categorizada* e *Bibliografia Propositiva*. A primeira etapa, *Bibliografia Anotada*, caracteriza-se pela organização, em quadro, de todas as pesquisas encontradas sobre o assunto. Nesse quadro, organiza-se número, ano de publicação, autor(a), título, palavras-chave e resumo da pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025).

Quadro 3 – Organização da *Bibliografia Anotada*

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação					

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Após organizar as publicações a partir do quadro anterior, inicia-se a segunda etapa, *Bibliografia Sistematizada*. Aqui, há uma “seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 67). Nesse caso, utiliza-se de base as pesquisas presentes no quadro da primeira etapa (Quadro 3) e, como forma de realizar o afunilamento do trabalho, é possível que algumas publicações não sejam inseridas nessa segunda fase, visto que seus resumos não condizem com o objetivo desta pesquisa. Na *Bibliografia Sistematizada*, organiza-se o quadro (Quadro 4) com o número da publicação (mantendo o mesmo do quadro anterior), ano, autor(a), título, nível (graduação, mestrado ou doutorado), objetivos, metodologia e resultados.

Quadro 4 – Organização da *Bibliografia Sistematizada*

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODO-LOGIA	RESUL-TADOS
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODO-LOGIA	RESUL-TADOS

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Depois de finalizar essa etapa, inicia-se a *Bibliografia Categorizada*, que, como traz em seu nome, é relativa ao processo de agrupar e de organizar as pesquisas por categorias, que podem ser criadas a partir da leitura das publicações, palavras-chave, resumos etc. Aqui, utiliza-se o mesmo quadro da etapa prévia (Quadro 4), apenas adicionando a informação do nome da categoria. Ademais, é importante que o nome dado à categoria também seja explicado, apresentando a linha de pensamento que o pesquisador utilizou para chegar à sua escolha, além da necessidade de que as pesquisas enquadradas em uma das categorias não possam ser inseridas em outras (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025).

Quadro 5 – Organização da *Bibliografia Categorizada*

CATEGORIA –							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODO-LOGIA	RESUL-TADOS

CATEGORIA –							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODO- LOGIA	RESUL- TADOS

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Em seguida, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025) afirmam que a última etapa, *Bibliografia Propositiva*, se caracteriza pela intervenção e crítica do pesquisador em relação às publicações selecionadas. A partir do quadro da *Bibliografia Categorizada* (Quadro 5), é necessário, além dos resultados, buscar as proposições dos autores (proposições do estudo) acerca do seu trabalho e, a partir delas, desenvolver as suas próprias proposições (proposições emergentes).

Quadro 6 – Organização da *Bibliografia Propositiva*

Nº	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Por fim, depois que todas as etapas foram finalizadas (de forma sucessiva), organiza-se o texto analítico, em que o pesquisador descreve o passo a passo que utilizou nessa metodologia (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025), enunciando a forma como realizou o EC com os dados das pesquisas encontradas (neste caso, as publicações que tenham relação com os títulos dos livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização escolhidos para a análise deste TCC) e analisando criticamente os resultados obtidos.

Como última etapa metodológica deste TCC, faz-se necessária a análise das legislações nacionais que dialogam sobre a alfabetização e a literatura infantil, bem como os livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita selecionados. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, a metodologia da pesquisa documental utilizada neste estudo.

2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

A metodologia da pesquisa documental deste TCC está voltada à análise das legislações brasileiras que abordam os temas de alfabetização e da literatura infantil, bem como dos livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização selecionados para análise neste TCC, respectivamente. Nesse momento, a pesquisa documental é fundamental, pois:

[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa [...] algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (Gil, 2002, p. 45-46).

Entende-se que esse procedimento de pesquisa tem como objetivo analisar criticamente um material existente que ainda não recebeu um tratamento analítico e que, neste caso, são os livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio dessa fonte, eles serão estudados com o propósito de identificar quais são as representações e as concepções de alfabetização presentes em imagens e em trechos dos livros que justifiquem sua categorização em abordagens mais tradicionais ou mais construtivistas sobre ensinar e aprender a ler e a escrever.

Segundo Lüdke e André (2017, p. 45), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, é por meio dela que a presente pesquisa se faz pertinente, visto que levanta uma discussão sobre as representações e as concepções sobre o processo de alfabetização *em* livros de literatura infantil, seja sob um diferente ponto de vista ou um novo questionamento sobre a temática.

Num primeiro momento, juntamente com a pesquisa bibliográfica, analisar-se-ão as leis e os documentos normativos que abordam os temas de alfabetização e da literatura infantil. A partir disso, organizou-se um quadro cronológico (Quadro 7) com as legislações que dialogam sobre essas temáticas:

Quadro 7 – Leis e documentos normativos que abordam a alfabetização e a literatura

LEIS E DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS	SIGLA	ANO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN	1997

LEIS E DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS	SIGLA	ANO
Parecer CNE/CEB Nº 4/2008	—	2008
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	DCNEB	2010
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	PNAIC	2013
Plano Nacional de Educação	PNE	2014
Base Nacional Comum Curricular	BNCC	2017
Programa Mais Alfabetização	PMAlfa	2019
Política Nacional de Alfabetização	PNA	2019
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	CNCA	2023

Fonte: elaborado pela autora (2025).

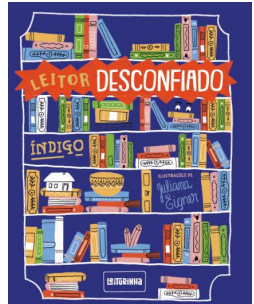
A partir disso, essas normativas (Quadro 7) servirão de embasamento para os capítulos teóricos desta pesquisa, apresentando de que forma esses documentos abordam o processo de alfabetização ou apresentam representações e concepções sobre ensinar e aprender a ler e a escrever.

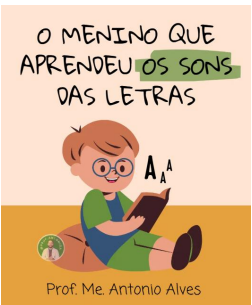
Num segundo momento, como base deste TCC, realizar-se-á a análise de oito (8) livros literários que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, observando suas representações e concepções de alfabetização. O quadro a seguir (Quadro 8) apresenta os livros selecionados para o trabalho:

Quadro 8 – Livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização e suas capas utilizados neste TCC

Nº	TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	ANO	IMAGEM DA CAPA ⁵
1	A menina que descobriu o mistério das palavras	Efigênia Alves	Daniel Diaz	2010	

⁵ Fonte: Google Imagens e Amazon Brasil (2025).

Nº	TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	ANO	IMAGEM DA CAPA ⁵
2	Isa, você sabe ler?	Marlete Diedrich	Gabriela Dornelles	2023	
3	Leitor desconfiado	Índigo	Juliana Eigner	2024	
4	Licinha: a menininha sem letras	Daicy Maria Cardozo Miranda	Lúcia Hiratuka	1987	
5	Nina aprendeu a ler	Antonio Alves	—	2025	
6	O menino que aprendeu a ver	Ruth Rocha	Elisabeth Teixeira	1986	

Nº	TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	ANO	IMAGEM DA CAPA ⁵
7	O menino que aprendeu os sons das letras	Antonio Alves	—	2018	
8	O menino que não sabia ler	Mariana Caltabiano	Eduardo Jardim	2022	

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Faz-se necessário ressaltar que os termos *representações* e *concepções*, mencionados no parágrafo anterior, possuem significados distintos. Chartier (2011) aponta que *representações* são construções sociais que visam instituir e impor uma determinada imagem do mundo social, servindo como instrumentos de distinção e de poder. No contexto deste TCC, uma personagem professora que utiliza da repetição mecanicista como abordagem no processo de ensino da leitura e da escrita é um exemplo de *representação* da alfabetização. Isso se dá pelo fato de que, a partir desse posicionamento, sua prática contribui para instituir uma imagem do que significa ensinar e aprender a ler e a escrever.

Em contrapartida, as *concepções* tratam da definição teórica de um tema. Nessa perspectiva, Moura (2021, p. 66) dá um exemplo de *concepção* de alfabetização que se relaciona com esta pesquisa:

[...] o programa [PNAIC] já defende uma concepção de alfabetização na qual os alunos alfabetizados tenham autonomia de leitura e de escrita e consigam interagir em distintas situações de interação social. Isto é, supostamente o uso de uma teoria construtivista em que se compreende o aluno como indivíduo cognoscente, que seleciona e processa informações, construindo seu próprio conhecimento [...].

Dessa forma, é possível identificar diferentes *concepções* de alfabetização, como a da visão construtivista e a dos métodos tradicionais, que compreendem os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de formas diferentes.

Outro aspecto importante a ser considerado ao analisar o Quadro 8 é a ausência de ilustradores nos livros *Nina aprendeu a ler* e *O menino que aprendeu os sons das letras*, escritos pelo mesmo autor, Antonio Alves. Cademartori (2010, p. 20) afirma que:

A tendência atual da produção infantil [...], especialmente em livros para leitores iniciantes, é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos.

Mesmo que essas duas (2) obras apresentem, sim, elementos visuais, compreende-se o papel do ilustrador como essencial nos livros de literatura infantil, uma vez que as ilustrações conversam diretamente com os textos, fomentando o interesse e a curiosidade dos leitores pela narrativa. Elementos visuais computadorizados e/ou gerados por inteligência artificial colocam a valorização da experiência estética em risco, além, claro, da valorização do trabalho dos ilustradores, que desenvolvem e escolhem meticulosamente aquilo que querem que o leitor sinta e compreenda por meio do visual.

Dessa forma, durante a realização da pesquisa documental, a análise de dados, descrita a seguir, é o processo utilizado para investigar e interpretar as informações presentes nos oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita escolhidos neste TCC. A partir dessa metodologia, é possível realizar inferências sobre os materiais estudados e, por conseguinte, responder o problema de pesquisa deste TCC: quais são as representações e as concepções de alfabetização presentes nesses livros?

2.3.1 Análise de dados

Neste TCC, o percurso metodológico selecionado para análise dos textos e das imagens dos livros, com foco na problematização das representações e das concepções de alfabetização, é a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977). “Selecionados os documentos, o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados. Para isso ele recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo, [...] que pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (Lüdke; André, 2017, p. 48).

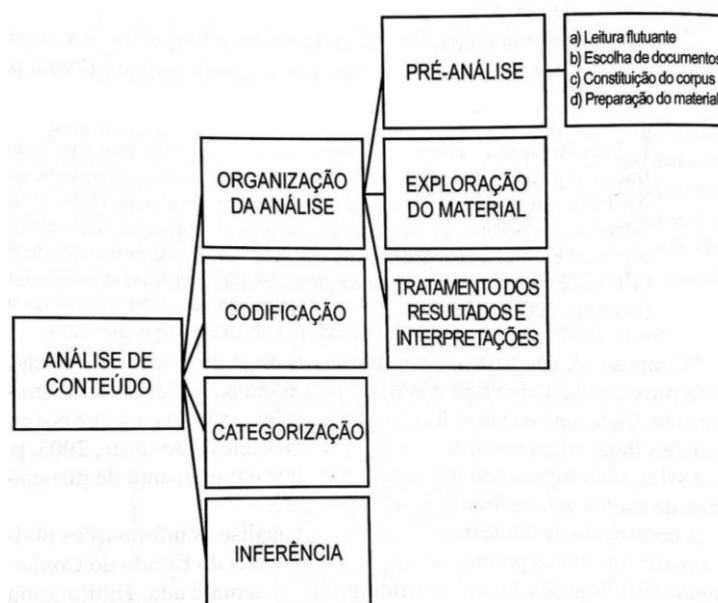
Dessa forma, esta metodologia organiza a análise dos materiais por diferentes etapas. Bardin (1977, p. 95) explicita que:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A partir disso, essas etapas são passos essenciais no desenvolvimento da pesquisa, sendo importante segui-las cronologicamente, como explicitado pela autora. Nesse sentido, cada fase da Análise de Conteúdo foi mencionada e organizada a seguir.

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt⁶ (2025).

A primeira fase, *pré-análise*, dedica-se à organização do material. Essa fase compreende outros três passos: 1) escolha dos documentos a serem analisados; 2) (re)formulação de hipóteses e objetivos; e 3) criação de indicadores para fundamentar a interpretação final (Bardin, 1977). O primeiro passo se inicia por uma leitura superficial e geral dos materiais (leitura flutuante). Em seguida, constitui-se um *corpus*, que é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). Nesse sentido, é preciso que haja uma reunião de publicações do assunto para que sejam analisadas criticamente.

Bardin (1977) também cita quatro regras que precisam ser levadas em consideração sobre o *corpus* da pesquisa: regra da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; e da pertinência. Primeiramente, todas as publicações sobre o tema têm de fazer parte do *corpus*,

⁶ Elaborado a partir de Bardin (2016).

sem que haja uma seletividade de material (regra da exaustividade). Na segunda regra sobre o *corpus*, faz-se uma amostragem do material selecionado, a partir da leitura de uma quantidade reduzida e/ou de uma parte das publicações, desde que seja de qualidade e que vá ao encontro do universo do tema (regra da representatividade). Os materiais também precisam ter um caráter homogêneo, não possuindo muitas diferenças ou singularidades (regra da homogeneidade). Por fim, o que havia sido retido previamente deve ser adequado para que tenha relação direta com o tema da pesquisa (regra da pertinência) (Bardin, 1977).

O segundo passo da pré-análise, a partir da leitura flutuante, é a formulação das hipóteses, baseadas em impressões iniciais e intuitivas do assunto. Por último, o terceiro passo é a criação de indicadores sobre o tema, que possuem como objetivo auxiliar no momento da leitura e na procura do tema dentro do material (Bardin, 1977). O quadro a seguir (Quadro 9) apresenta alguns exemplos de indicadores da presente pesquisa:

Quadro 9 – Exemplos de indicadores sobre o tema da pesquisa

INDICADORES GERAIS	SUBINDICADORES	
Métodos de alfabetização	Métodos tradicionais	Métodos analíticos
		Métodos sintéticos
		Métodos mistos
Visão Construtivista/ Construtivismo	Hipóteses	
	Níveis de hipótese de escrita infantil	
	Conhecimentos prévios da criança	
	Uso social da escrita	
Representações e Concepções de Alfabetização	Personagens aprendendo a ler/escrever	Papel do estudante no processo
		Papel do professor no processo

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Após realizar todos os passos da pré-análise, inicia-se a exploração do material, por meio da codificação e da categorização.

[...] A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada [sic] segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformando esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível [sic] de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (Bardin, 1977, p. 103).

Assim, seleciona-se o material e, a partir da codificação, o transforma, separando os dados e as informações relevantes para a interpretação e a análise. Bardin (1977) também organiza essa fase em três passos: 1) unidades de registro e de contexto; 2) regras de enumeração; e 3) análise quantitativa e análise qualitativa.

Primeiramente, a unidade de registro corresponde à palavra, ao tema, ao objeto/referente, ao personagem, ao acontecimento ou ao documento a ser codificado. Além do mais, a unidade de registro pode necessitar de um contexto maior para que haja a codificação, ocorrida por meio da unidade de contexto (Bardin, 1977). Por exemplo, a palavra “método”, uma unidade de registro, pode possuir diferentes sentidos, necessitando que a frase ou o parágrafo em que se encontra seja analisada (unidade de contexto).

Em seguida, o segundo passo da codificação ocorre a partir de sete regras de enumeração de uma unidade: 1) presença ou ausência; 2) frequência não ponderada; 3) frequência ponderada; 4) a intensidade; 5) direção; 6) ordem; e 7) co-ocorrência. Ressalta-se que essas regras não precisam ser codificadas cronologicamente, da mesma forma que nem todas têm de ser utilizadas, selecionando aquelas que são convenientes para o analista (Bardin, 1977).

O último passo da codificação é a organização da análise, na qual observa-se se é de cunho qualitativo, quantitativo ou qualitativo-quantitativo. Bardin (1977, p. 144) afirma que “a abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis [sic] de permitir inferências”. Nesse sentido, esse trabalho utiliza a metodologia qualitativa, pois é necessário uma análise e interpretação dos livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização (qualitativa).

Após a codificação, ocorre a categorização, sendo o período em que se organizam os temas da pesquisa a serem categorizados (Bardin, 1977). Ela consiste em reunir as unidades de registro e/ou unidades de contexto que possuem características em comum em um título ou categoria (rubrica). Os métodos tradicionais e a visão construtivista constituem as categorias que irão compor este trabalho.

Por fim, a terceira e última fase da Análise de Conteúdo, denominada “inferência”, consiste na organização e na síntese dos dados obtidos e, a partir disso, a interpretação à luz dos

referenciais teóricos e dos objetivos do estudo (Bardin, 1977). No caso desta pesquisa, é o momento em que, com os dados categorizados e enumerados, ocorre a análise final das representações e das concepções de alfabetização, bem como da incidência de cada uma nos livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita selecionados para análise neste TCC. Essa etapa permite realizar a inferência do posicionamento metodológico das obras e responder o problema desta pesquisa.

Para que seja possível realizar a análise deste TCC, o próximo capítulo, *História da alfabetização no Brasil*, apresenta referenciais teóricos que embasam este trabalho. Fundamentado pelos escritos de Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2009, 2010, 2019), Cagliari (1998) e Soares (2025), além de documentos normativos e leis relacionados ao tema, esse capítulo aborda as diferentes concepções de alfabetização, a partir dos métodos tradicionais e da visão construtivista, desenvolvidos a partir do fim do século XIX.

3 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O presente capítulo está organizado em duas principais partes: *Os métodos tradicionais* e *A visão construtivista*, sendo que, ao fim deste último, discorre-se sobre a história da legislação brasileira sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Inicialmente, introduz-se a história da alfabetização no Brasil, fundamentada nos escritos de Mortatti (2009, 2010, 2019). Na sequência, os dois subcapítulos desta seção abordam as diferentes concepções de alfabetização, a partir dos métodos tradicionais e da visão construtivista dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, embasados pelos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2009, 2010, 2019), Cagliari (1998) e Soares (2025). Por fim, apresenta-se, cronologicamente, a história das políticas públicas brasileiras sobre a alfabetização, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, até o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), de 2023.

A história dos debates sobre a alfabetização no Brasil e seus métodos é datada a partir do fim do século XIX. Para dialogar sobre esse assunto, Maria do Rosário Longo Mortatti (2009, 2010, 2019) dedicou-se arduamente a pesquisar sobre a temática. A autora aponta que, desde essa data:

[...] os esforços de instauração de uma nova ordem política e social no Brasil, que culminaram na instalação do regime republicano, foram acompanhados de esforços de organização de um sistema de instrução pública de acordo com os ideais do novo regime político. A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita [...] (Mortatti, 2009, p. 93).

Dessa maneira, a alfabetização rapidamente assumiu um papel central e estratégico no projeto de construção da identidade nacional e na consolidação da República brasileira. A escola, então, oficializa o seu papel como responsável pelos processos de aprendizagem da leitura e da escrita para todos os estudantes.

Do mesmo modo, Mortatti (2019) ressalta que, especialmente a partir das últimas duas décadas do século XX, a própria associação entre escola e alfabetização começou a ser questionada, o que, segundo ela, deve-se à dificuldade em concretizar a promessa de alfabetizar. O problema é frequentemente atribuído aos mais diversos fatores, como o método de ensino, a atuação da professora, a criança, as políticas públicas ou as condições sociais da família. Vê-se, então, que a dificuldade em alfabetizar não é um desafio exclusivamente contemporâneo, nem são poucas as tantas justificativas do insucesso no processo de ensino da leitura e da escrita.

Em relação a esse desafio, Mortatti (2009) cita que, após mais de cem anos da Proclamação da República (1889), a alfabetização tornou-se o maior e mais importante índice da educação brasileira. As taxas de “fracasso” na alfabetização de crianças serviram (e servem) como um alerta nacional para a melhora ou implementação de novas políticas de alfabetização no Brasil.

Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais ‘modernas verdades científicas’, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de ‘antigos’ e ‘tradicionais’ os métodos então utilizados e propondo em sua substituição ‘novos’ e ‘revolucionários’ métodos (de alfabetização) (Mortatti, 2009, p. 94).

Nessa perspectiva, como mencionado anteriormente, desde que é sabido, esse debate é historicamente pautado. Essa sucessão de rupturas e a constante busca pelo “novo”, salientada por sujeitos que abordaram essa questão, foi marcada por interrupções nas políticas de alfabetização vigentes naquele momento. A política partidária também se fez e faz presente nessa discussão, a considerar que muitas vezes a maior preocupação era/é a criação de novas iniciativas para diminuir as taxas de fracasso, ao invés de aprimorar políticas criadas previamente.

Em relação à história da alfabetização no Brasil, a autora cita que existem quatro (4) momentos principais sobre esse processo, datados a partir do fim do século XIX:

[...] **1º momento (1876 a 1890)** — disputa entre defensores do então ‘novo’ método da palavração e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); **2º momento (1890 a meados da década de 1920)** — disputa entre defensores do então ‘novo’ método analítico e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos; **3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970)** — disputas entre defensores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então ‘novos’ testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos ‘novos’ métodos mistos; **4º momento (meados da década de 1980 a 1994)** — disputas entre os defensores da então ‘nova’ perspectiva construtivista e os dos ‘antigos’ testes de maturidade e dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (Mortatti, 2009, p. 95-96, grifos meus).

Dessa maneira, é visível como, a cada momento, há um novo “novo”, deixando para trás aquilo que havia sido considerado “novo” anteriormente. Ou seja, houve (e ainda há) disputas entre o que é considerado certo, mais adequado e/ou atual. Nesse sentido, Mortatti (2009) também reitera como a história desse processo no Brasil é marcada por mudanças e por conflitos.

Para compreender a história desse processo no país, bem como as legislações que foram criadas para a alfabetização, o subcapítulo a seguir apresenta o que são e quais são os métodos tradicionais, como eles influenciaram esse tema e o 1º, 2º e 3º momento da história da alfabetização no Brasil, segundo Mortatti (2009, 2019).

3.1 OS MÉTODOS TRADICIONAIS

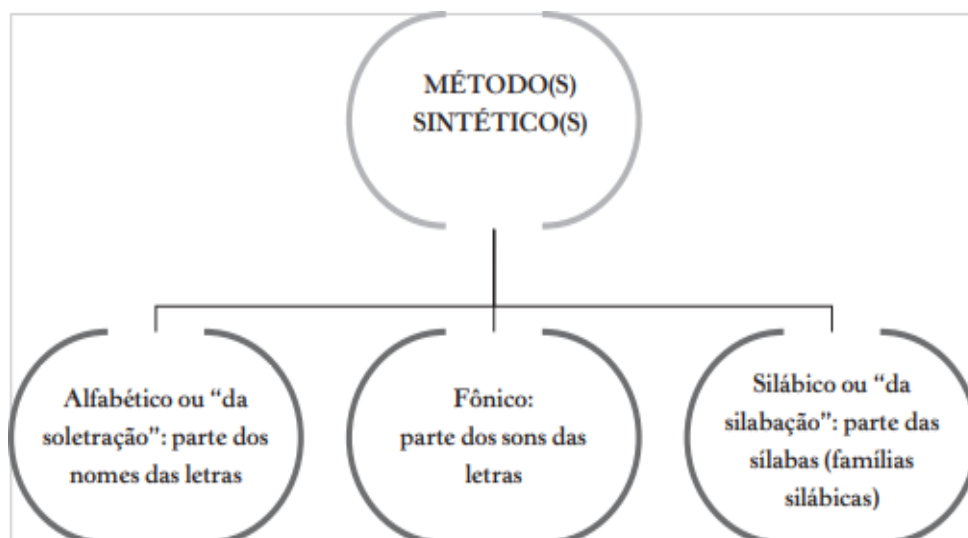
Mortatti (2009, 2010, 2019) menciona a história da alfabetização no Brasil, citando seus momentos históricos e, a partir disso, também cita quais métodos foram/são utilizados desde o fim do século XIX. Com base nisso, existem dois principais métodos tradicionais de alfabetização: sintético(s) e analítico(s).

Em relação ao primeiro, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21, grifos meus) apontam que o método sintético:

[...] insiste, fundamentalmente, na **correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia**. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a **correspondência a partir dos elementos mínimos**, num processo que consiste em ir **das partes ao todo**. Os elementos mínimos da escrita são as letras.

Como as autoras citam, esse método vai da menor para a maior parte da língua. A partir dele, existem três variações da marcha sintética: soletração/alfabético, fônico/fonético/fonêmico e silabação/silábico.

Figura 2 – Esquema do método sintético



Fonte: Mortatti (2019).

O método alfabético começa primeiro pelo *nome da letra*, enquanto o método fonético parte do *som da letra* (sendo muito comum a associação entre a grafia da letra com a imagem de uma boca articulando o seu som) e o método silábico inicia pela compreensão da *família silábica* (famoso BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU), respectivamente (Mortatti, 2019). Dessa forma, o método sintético segue a ideia de ir “do mais fácil para o mais difícil”.

Depois de iniciar o ensino por um dos três métodos da marcha sintética:

[...] **ensinavam-se a ler palavras** formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas **e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas**. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2019, p. 33, grifos meus).

Dessa forma, esses métodos iniciam sempre ou pela letra ou pela sílaba ou pelo seu som e, seguindo a ideia de ir do “menor para o maior”, posteriormente as professoras ensinavam palavras e, por último, frases. Ferreiro e Teberosky (1999) criticam a abordagem mecanicista do método sintético, visto que a compreensão da leitura ocorre somente depois, o que também vai ao encontro do que Mortatti (2019) aponta, uma vez que a aprendizagem, nessa perspectiva, é focada apenas na cópia, na caligrafia e na ortografia. Ou seja, essa abordagem não está voltada necessariamente à compreensão da leitura e da escrita, mas sim à aquisição da habilidade do leitor em realizar a (de)codificação.

Mortatti (2009, p. 103) também cita que “a principal crítica que, desde então, se passou a fazer aos métodos sintéticos é a de que eles impedem que a criança apreenda o sentido do que se lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura”. Seguindo a mesma lógica, algumas professoras possuem o entendimento de que as crianças de sua turma estão plenamente alfabetizadas, pois conseguem ler uma palavra ou frase a partir da memória que possuem das famílias silábicas.

Ainda, o uso das cartilhas também é uma prática associada a esses métodos (Ferreiro; Teberosky, 1999), que estão diretamente ligados à questão mecânica da abordagem sintética, dada a quantidade de vezes que as crianças precisam copiar uma mesma atividade ou repetir diversas vezes as mesmas palavras e frases.

Figura 3 – Exemplo de atividade em cartilha de método sintético



Fonte: extraído da internet⁷.

A imagem anterior (Figura 3) mostra um exemplo de cartilha que utiliza o método silábico – de marcha sintética. É possível identificar esse método quando a atividade inicia com famílias silábicas (método silábico, conhecido como BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU), depois dá exemplos de palavras com essas sílabas e, por último, apresenta um texto com essas palavras. Muitas vezes, os textos utilizados nas cartilhas são desconexos, pois têm apenas como objetivo a repetição e a memorização, criando frases e situações irreais.

Em relação ao momento histórico no Brasil, Mortatti (2009, 2010, 2019) aponta que os métodos de marcha sintética foram os primeiros a serem adotados no país, no fim do século XIX (*1º momento*, como a autora se refere ao período que durou até o início da década de 1890). As primeiras cartilhas no país também foram baseadas nesses métodos, sendo trabalhadas por todo o território brasileiro.

Todavia, entre 1890 e meados da década de 1920 (*2º momento*), houve a discussão entre os apoiadores do método sintético e os defensores do *novo* método analítico (Mortatti, 2009, 2019). Por conta dessa disputa, as cartilhas do século XX utilizaram os métodos de marcha

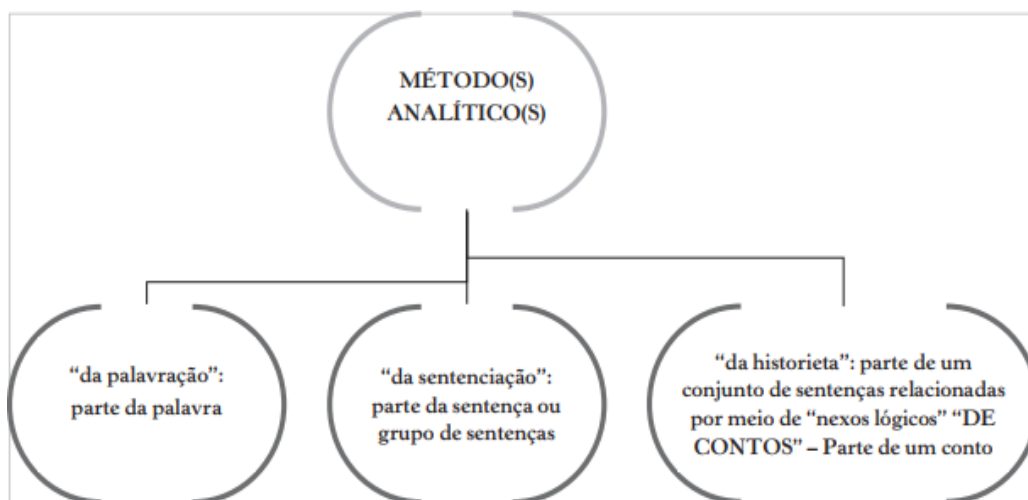
⁷ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/cartilha-alegria-do-saber/245026380#3>.

analítica como base, os quais, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21), “partem da palavra ou de unidades maiores”. Em outras palavras, esses métodos são o oposto dos sintéticos, visto que iniciam do “todo para a parte”, “do maior para o menor” ou “do mais difícil para o mais fácil”.

O prévio, segundo o método analítico, é o **reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior**. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se apresenta, posto que a **leitura é uma tarefa fundamentalmente visual**. Por outro lado, postula-se que é necessário começar com unidades significativas para a criança [...] (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 23, grifos meus).

Dessa forma, diferente do método sintético, que associa o som à grafia, o método analítico se preocupa com o visual, focando na escrita dos textos, frases ou palavras. Tal como anteriormente, os métodos de marcha analítica também são organizados em três tipos: palavrção, sentencição e historieta/global/contos.

Figura 4 – Esquema do método analítico



Fonte: Mortatti (2019).

Nessa direção, os métodos analíticos são opostos aos métodos sintéticos. O primeiro, palavrção, inicia pela análise da palavra para, somente depois, ir para a sílaba e, por último, para a letra. O segundo, sentencição, começa pela compreensão da frase para a palavra, para depois seguir para a sílaba e para a letra. O terceiro método, historieta/global/contos, começa pela interpretação de um texto ou história, para depois ir para a frase, e assim sucessivamente.

Figura 5 – Exemplo de atividade em cartilha de método analítico



Fonte: extraído da internet⁸.

A imagem acima (Figura 5) é um exemplo de uma cartilha de alfabetização que adota o método de historieta/global/conto – de marcha analítica. Essa atividade inicia pela análise de um pequeno texto (escrito intencionalmente para a repetição de frases curtas), depois apresenta as palavras utilizadas no texto, grifando algumas famílias silábicas para, por último, identificar isoladamente as sílabas.

Visto a discordância entre as professoras alfabetizadoras e pesquisadoras sobre qual dos dois métodos seria o “melhor” ou “mais eficiente”, o 3º momento, entre meados dos anos de 1920 e final da década de 1970, é marcado pela criação dos métodos “mistos/ecléticos”. Na esperança de continuar utilizando os dois métodos e diminuir essa cansativa disputa, Mortatti (2009, 2019) explica que são conciliados os métodos tradicionais de alfabetização e criam-se cartilhas de métodos mistos. A autora ainda menciona que a:

[...] tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1º ano do Ensino Fundamental), que realizou com o objetivo de buscar

⁸ Disponível em: <https://recreiominhacidade.blogspot.com/2008/10/pginas-da-cartilha-de-bitu.html>.

soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita (Mortatti, 2019, p. 37-38).

A partir dos testes ABC que expressões como “dificuldade no aprendizado/na aprendizagem” e “ritmo de aprendizado/aprendizagem” foram difundidas e, infelizmente, utilizadas até hoje. Esses testes de cunho psicológico tinham como objetivo medir a capacidade de um sujeito de aprender a ler e a escrever, se ele era considerado apto, maduro ou não. Mortatti (2019) critica fortemente os testes ABC, uma vez que isso secundariza os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização, pois se encontram em detrimento de uma questão psicológica instaurada por M. B. Lourenço Filho.

Todavia, mesmo com a implementação do “novo” método, a discussão não cessou, ainda existindo uma polarização entre seus apoiadores. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23) reiteram que “o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos ‘mistos’ que participariam das benevolências de um e de outro”. Assim sendo, torna-se desimportante juntar dois métodos tradicionais, que, isoladamente, já possuem diversas críticas, não sendo diferente quando conciliados.

Cagliari (1998, p. 45) também sintetiza que “nem sempre reproduzir um modelo garante a aprendizagem, embora garanta, sim, uma réplica de algo que o aprendiz pode fazer sem saber exatamente o que está acontecendo”. Esse é um resumo do que, por um século, foi a característica dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita: os métodos tradicionais.

Por fim, o subtítulo a seguir apresenta o 4º (e último) *momento* da história da alfabetização no Brasil (Mortatti, 2009, 2019), marcado pelo construtivismo, visão essa que ganhou força no campo da alfabetização a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

3.2 A VISÃO CONSTRUTIVISTA

A segunda metade do século XX, especialmente após a década de 1960 (durante o 3º *momento* da história da alfabetização no Brasil), foi marcada pela inquietação e dúvida das professoras alfabetizadoras e pesquisadores da área da linguística e da psicolinguística sobre a eficácia dos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos, analíticos e/ou misto/eclético) (Mortatti, 2019; Ferreiro; Teberosky, 1999). A continuação do uso desses métodos já estava caindo por terra e, como forma de contribuir com o debate sobre a efetividade dessas metodologias, entre 1975 e 1976 as psicólogas e educadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana

Teberosky desenvolvem um estudo revolucionário na área, a Psicogênese da Língua Escrita, que possui uma visão construtivista sobre a alfabetização.

Em relação aos nomes desses conceitos, Soares (2025, p. 55) explica que a Psicogênese da Língua Escrita vem de “um modelo explicativo da *gênese* (da origem) dos processos cognitivos (*psíquicos*) que conduzem a criança, ao longo de seu desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras”. Além do mais, o termo construtivismo “designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento” (Soares, 2025, p. 56).

Dessa forma, o 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) é caracterizado pela “desmetodização”, oriunda dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, e pela disputa entre os então apoiadores da perspectiva construtivista e os defensores dos métodos (Mortatti, 2009, 2019). Todavia, Mortatti (2019) também cita que entende o momento atual como parte desse período (4º momento), já que a discussão entre o construtivismo e os métodos ainda se faz presente.

Antes de entender mais sobre esse estudo e o porquê de ter sido tão inovador, é preciso compreender qual é a diferença entre os métodos e a visão construtivista da alfabetização. Enquanto os métodos, como o próprio nome diz, apresentam uma técnica, um “passo a passo” para a alfabetização de um sujeito, o construtivismo vai de encontro, visto que *não* é um método, e sim uma diferente perspectiva acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, que também possui como ideia a dissolução do uso das cartilhas e de práticas tradicionais (Mortatti, 2019). Ou seja, não há uma “receita” sobre como alfabetizar construtivamente, uma vez que é necessário que as professoras conheçam as crianças que estão passando por esse processo para que, a partir daí, possam pensar por onde seguir e para onde querem chegar.

Ferreiro e Teberosky (1999) não foram as primeiras a pesquisar e a investigar a (in)eficácia dos métodos, mas a originalidade desse estudo vem do seu desenvolvimento a partir da teoria científica construtivista do biólogo e psicólogo Jean Piaget, que compreende o sujeito como quem:

[...] procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

Nesses termos, a compreensão do sujeito de Piaget e, consequentemente de Ferreiro e Teberosky, é a de um indivíduo ativo, independente e que ressignifica seus conhecimentos e aprendizados. Quanto mais esse sujeito aprende, mais ele precisa abandonar entendimentos de um assunto que acabam por se tornar insustentáveis e conflituosos. Apesar de Piaget nunca ter, de fato, estudado os processos de aprendizagem do sujeito e a aquisição de conhecimentos em relação à alfabetização, sua teoria pode ser utilizada com qualquer processo de aquisição de conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1999). É por esse motivo, como mencionado anteriormente, que a Psicogênese da Língua Escrita se mostra tão pertinente, visto que está embasada cientificamente pelo pensador que se dedicou arduamente a compreender como o sujeito (re)organiza e compreende as informações.

Por consequência disso, uma das diferenças entre os métodos tradicionais e a perspectiva construtivista é a centralização do sujeito no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não no veículo (conteúdo, métodos, cartilhas, livros, etc.) ou em quem veicula a aprendizagem (docente) (Ferreiro; Teberosky, 1999). Sendo assim, o foco da alfabetização passa de como se ensina para como se aprende.

Entretanto, vale ressaltar que o papel das professoras nesse processo ainda é *essencial e insubstituível*, auxiliando as crianças nessa jornada e jamais as abandonando. A compreensão de que a intervenção docente não se faz mais necessária se dá pelo fato que Ferreiro e Teberosky (1999) citam a criança como o centro do processo de alfabetização, o que algumas professoras alfabetizadoras erroneamente entendem como desassistir a sua turma durante esse momento, uma vez que entendem que as crianças “aprendem por si só”. Todavia, enquanto não houver a orientação da professora, instigando e orientando a sua turma, é muito improvável que as crianças saiam do 1º ano do Ensino Fundamental I plenamente alfabetizadas.

Ferreiro e Teberosky (1999) também fazem uma crítica à necessidade de trabalhar o processo de alfabetização de forma mecânica, por meio do “BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU”, para que, *somente depois* desse passo a passo técnico, a criança verdadeiramente compreenda a escrita. No ponto de vista das autoras, não é conveniente abordar a alfabetização dessa forma, já que os métodos utilizam abordagens irrealistas e não levam o uso social da escrita e da leitura em consideração. Alfabetizar é muito mais do que (de)codificar o sistema alfabético, é compreender aquilo que se lê e se escreve.

As autoras também refletem sobre a concepção equivocada de que as crianças iniciam o 1º ano do Ensino Fundamental I (com 6 anos de idade) sem conhecimento prévio algum ou nenhuma experiência sobre a escrita. É difícil pensar em sujeitos que, antes dos seis (6) anos, não tenham tido contato com textos, sejam eles em anúncios, em escritas em brinquedos ou em

fachadas nas ruas (Ferreiro; Teberosky, 1999). Por consequência, uma alfabetização construtivista é aquela que leva em conta as vivências dos sujeitos sobre a escrita, compreendendo que possuem conhecimentos prévios que vão além da escola e que não ingressam nos Anos Iniciais “sabendo nada” sobre a sua língua materna.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24, grifos meus) também apontam que:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente [à visão dos métodos]: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma **criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática** (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).

Diante disso, o próprio sujeito faz associações sobre a escrita que faz (ou não) sentido para ele. A partir disso, ele desenvolverá os seus *níveis de hipótese de escrita* (descritos em seguida), baseados no estudo de Ferreiro e Teberosky (1999). Em vista disso, para além da crítica aos métodos, Ferreiro e Teberosky realizam uma situação experimental sobre “as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas [...] [em que] todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita)” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 37).

Em relação às características gerais da investigação, as autoras desenvolvem esse experimento com um grupo de crianças argentinas de 4, 5 e 6 anos de idade que frequentavam a escola. As pesquisadoras afirmam que um dos pré-conceitos existentes em relação à taxa de analfabetismo é a classe social em que a criança e a sua família fazem parte e, por conta disso, desenvolveram o estudo com sujeitos de classes sociais baixa e média. Ao todo, mais de cem crianças estiveram envolvidas na pesquisa e, ao fim do processo, as autoras afirmam que aquelas pertencentes à classe social baixa não chegam à escola aprendendo a ler do “zero” (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nesse viés, entende-se que, independentemente da classe social, as crianças ingressam nos Anos Iniciais com conhecimentos sobre a leitura e a escrita anteriores ao Ensino Fundamental.

Soares (2025, p. 56, grifos meus) também menciona que esse estudo:

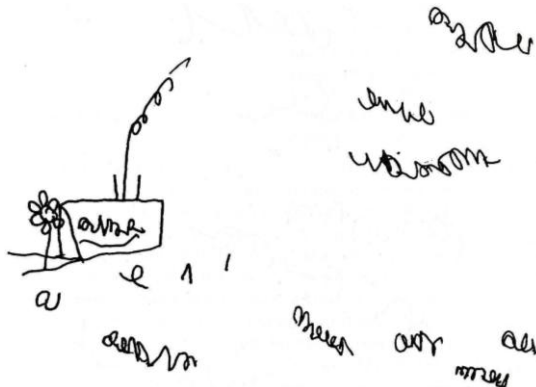
[...] conclui, então, que as **crianças evoluem em níveis sucessivos, em uma progressiva compreensão da escrita como um sistema de representação**. Esses níveis **têm sido confirmados em numerosas pesquisas com crianças falantes de outras línguas**, particularmente aquelas que, como o espanhol, têm fronteiras silábicas claramente demarcadas (como o português, o italiano, o catalão, o hebraico).

Ou seja, além dos resultados obtidos por Ferreiro e Teberosky, os *níveis de hipótese de escrita* também foram testados em outras línguas, como o português. Dessa forma, é possível alfabetizar com base e a partir dos princípios da teoria construtivista da Psicogênese da Língua Escrita nas escolas brasileiras.

A partir dos resultados da pesquisa da Psicogênese da Língua Escrita, publicada no livro de mesmo nome no Brasil em 1985, Ferreiro e Teberosky (1999) definem cinco níveis sucessivos da escrita (*níveis de hipótese de escrita*): *nível 1 (pré-silábico 1)*, *nível 2 (pré-silábico 2)*, *nível 3 (silábico)*, *nível 4 (silábico-alfabético)* e *nível 5 (alfabético)*.

A partir disso, a criança que revela uma escrita no *nível 1 (pré-silábico 1)* apresenta uma escrita representada por traços e por grafismos/garatujas (representação de rabiscos e de desenhos que não possuem formas bem definidas). Nesse nível, é possível que haja uma representação por meio da escrita cursiva ou maiúscula de imprensa e, além disso, é comum que a criança associe o tamanho do objeto com o tamanho da palavra (Ferreiro; Teberosky, 1999). Ou seja, quanto maior um objeto for, maior será a representação escrita dele. Dessa forma, a escrita da palavra “PRÉDIO” será maior do que a escrita de “LÁPIS”, por exemplo.

Figura 6 – Exemplo de escrita de *nível 1*: David, 5 anos de idade CB (classe baixa)

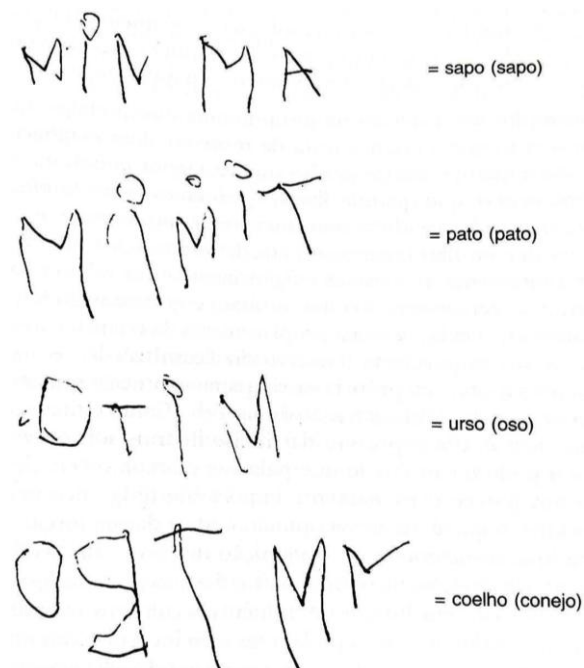


Fonte: Ferreiro; Teberosky (1999).

Essa associação entre objeto e escrita está relacionada à indiferenciação entre desenho e escrita (o que é momentâneo), além de, nesse nível, haver uma hipótese em que a criança sempre escreve frases ou palavras com uma quantidade mínima de caracteres (com variedade entre eles) e a leitura ser global, não sendo possível diferenciar as partes do todo (Ferreiro; Teberosky, 1999). Em suma, o *nível 1* se mostra ainda distante de representações claras das letras, já que as crianças utilizam de garatujas, o que torna a leitura incompreensível por parte do leitor.

Em seguida, Ferreiro e Teberosky (1999) citam que a criança com escrita do *nível 2* (*pré-silábico 2*) representa a escrita com premissas similares às do nível anterior (*pré-silábico 1*), pois ainda utiliza uma quantidade mínima e variada de caracteres (geralmente no mínimo 3). Todavia, difere-se do *nível 1*, pois as letras são facilmente identificadas, e a criança utiliza da linearidade para diferenciar os significados de suas escritas. Ademais, é comum que ela utilize formas fixas (especialmente o nome próprio e as suas letras) para escrever algo que não sabe, apenas alterando a ordem entre as letras.

Figura 7 – Exemplo de escrita de nível 2: Martín, 5 anos de idade CM (classe média)

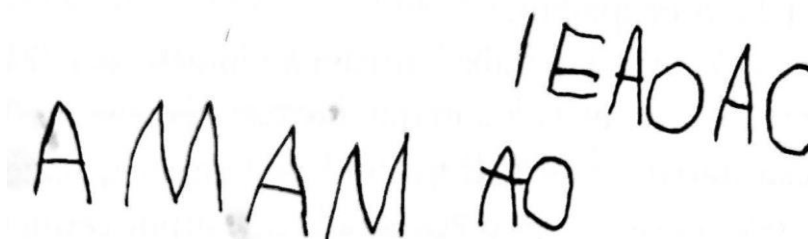


Fonte: Ferreiro; Teberosky (1999).

Em relação às formas fixas, é possível ver como Martín, autor dessa escrita (Figura 7), usa das letras de seu nome, alterando a ordem, para escrever as palavras. Ainda, diferente do *nível 1*, é clara a representação das letras utilizadas por Martín, sendo possível identificá-las, mas ainda é necessário ler de forma global, por inteiro. Outro aspecto importante do *nível 2* é a diferença entre o bloqueio (que acontece caso a criança escreva copiando um modelo e, quando ele não existe, não consegue desenvolver a escrita) e a possibilidade da utilização de modelos adquiridos para prever outras escritas. A proeminência de maiúsculas de imprensa sobre a cursiva também é uma característica desse nível (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nesses termos, a maior diferença entre os *níveis pré-silábicos* é a possibilidade de identificar as letras utilizadas no segundo nível, muitas vezes oriundas do nome próprio da criança.

A seguir, a criança que está com hipótese de escrita no *nível 3 (silábico)* já avançou bastante comparado aos dois níveis anteriores, pois agora existe a tentativa de dar um valor sonoro às letras, quando cada letra da sua escrita equivale a uma sílaba. Nesse nível, a leitura global não ocorre mais. A criança também pode, nesse nível, usar a mesma letra (normalmente uma vogal) para representar diferentes sílabas (Ferreiro; Teberosky, 1999). Por exemplo, ao solicitar que a criança escreva a palavra “MACACO”, duas das possibilidades de representação seriam “AAO” ou “MAO”. Exemplo disso é a imagem a seguir (Figura 8), que apresenta um registro em que Mariano, autor da escrita, representa a palavra “SAPO” com “AO”:

Figura 8 – Exemplo de escrita de *nível 3*: Mariano, 6 anos de idade CM (classe média)



Fonte: Ferreiro; Teberosky (1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) citam que a criança com hipótese de escrita de *nível 3* que possui a hipótese silábica bem clara para si já não utiliza uma quantidade mínima de caracteres para escrever uma palavra/frase. Caso queira escrever uma palavra dissílaba (duas sílabas), não segue mais a ideia da necessidade mínima de caracteres, presente nos dois níveis anteriores, como em “BOLA”, possivelmente representada como “OA”.

Seguidamente, o *nível 4 (silábico-alfabético)* tem como característica um conflito da criança em relação à hipótese silábica e à quantidade necessária de letras para representar uma palavra (Ferreiro; Teberosky, 1999). Ou seja, a criança se “localiza” entre a ideia da representação de uma letra por sílaba e a ideia de cada letra possuir seu som. Seguindo essa lógica e comparando-a com o nível anterior, a criança com hipótese de escrita *silábica-alfabética* escreveria a palavra “BOLA” como “BLA”, por exemplo. Na imagem a seguir, Maria Paula, autora da escrita, encontra-se nesse conflito em relação à quantidade de letras necessárias para escrever o seu nome:

Figura 9 – Exemplo de escrita de *nível 4*: María Paula, 4 anos de idade CM (classe média)

M	P
MAI	P
MAI	PL
MAI	LPU
MAIL	PAU
MAIA	PUL
MIA	PUL
MAIA	PUL
MM/AIA	PUL
MAIA	PUL

Fonte: Ferreiro; Teberosky (1999).

Por último, Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que o *nível 5 (alfabético)* caracteriza-se pela criança que atingiu a escrita alfabética. Neste último ponto, a criança já compreendeu o funcionamento da (de)codificação, quebrando a “barreira do código” pré-existente. Todavia, apesar de entender como o sistema é organizado, a ortografia das palavras é um desafio que ainda perdurará, uma vez que a criança possui dúvidas sobre qual letra é a correta na escrita de determinada palavra. A título de exemplo, ao escrever a palavra “CABIDE”, é possível que a criança troque a letra C por K. Nesse sentido, a imagem a seguir apresenta um diálogo das pesquisadoras com uma criança do *nível 5* que exemplifica a questão ortográfica desse nível:

Figura 10 – Exemplo de escrita de *nível 5*: Vanina, 6 anos de idade CM (classe média)

Podes escrever “ <i>mesa</i> ”?	(Escreve MESA.) Creio que vai com “esse”.
E se não é com “esse”?	Com “ze”.
Com qual começa <i>zapatero</i> (sapateiro) ?	Creio que com “ze”, não sei bem.
E se eu o escrevo com “esse”?	Não acontece nada.
Podes escrever <i>palo</i> (pau)?	(Escreve PALO) Esta estou certa que vai assim, porque não tem nenhuma, nem outro “pe”, nem outro “a”, nem outro “ele”, nem outro “o”, a não ser que seja em cursiva.

Fonte: Ferreira; Teberosky (1999).

Diante das considerações presentes neste capítulo, é possível perceber como os métodos e a perspectiva construtivista de alfabetização passaram a ocupar lugares para além da sala de aula, como em documentos orientadores e em legislações desenvolvidas ao longo das décadas.

Dessa forma, em relação às políticas públicas brasileiras voltadas ao processo de ensino da leitura e da escrita, houve um crescente incentivo nacional e regional preocupado em melhorar a taxa de alfabetização das crianças matriculadas em turmas dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental I). Diante disso, documentos normativos, leis e políticas educacionais têm ganhado muita força, especialmente após 1996, com a criação da Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

Foi (e é) a partir da Lei de Diretrizes e Bases, do fim do século XX, que outras políticas educacionais surgiram. Nessa perspectiva, depois de 1996, houve diversas iniciativas públicas voltadas à educação, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) até a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Seguindo a mesma lógica, essas normativas regulamentaram o processo de alfabetização nas escolas brasileiras, seguindo a premissa da “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996).

Sob esse foco, é visível como a alfabetização é essencial para e na formação dos sujeitos, visto que está relacionada ao direito social de ir à escola (Brasil, 1988) e ao dever das professoras de educar. Para além desse princípio, os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 42) citam que:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência [sic] natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

É notável como esse documento preocupou-se com a aprendizagem da leitura e da escrita transcendendo a simples (de)codificação das letras do alfabeto, fomentando a formação de leitores críticos e pensadores que consigam interpretar suas leituras. Apesar dos PCN terem sido substituídos por normativas mais atuais, ainda assim apresentaram questionamentos muito pertinentes sobre o que de fato é importante no processo de alfabetização.

Ainda, o Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), de 13 de julho de 2010, reiteram que os três primeiros anos do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) são voltados ao processo de alfabetização e à qualificação das crianças de 6 a 8 anos de idade (Brasil, 2008, 2010). Uma vez que esse processo durava três anos, havia mais tempo para que as professoras alfabetizadoras pudessem concluir plenamente este período com as crianças de suas turmas.

Três anos depois, em 2013, foi criada uma política pública voltada especificamente à alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto tinha como objetivo:

[...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem [...] e desenvolverem as ações desse Pacto (Brasil, 2023).

Diante disso, o PNAIC foi uma política muito importante, tanto para os docentes quanto para os discentes, pois auxiliou as professoras durante o processo de alfabetização, disponibilizando materiais específicos e ofertando formações para as profissionais alfabetizadoras. Ademais, o Pacto esteve em vigência até o ano de 2017, tendo sido substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMAI) no ano seguinte.

Ainda, em 2014, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que propôs 20 metas para a Educação Básica e Superior para os 10 anos seguintes (2014-2024), mas que teve sua duração prorrogada para até o final de 2025. O PNE deu continuidade à premissa das DCNEB, as quais definiram o período do processo de alfabetização até o fim do 3º ano dos Anos Iniciais, instaurando a Meta 5 como a proposta de alfabetizar todas as crianças até os oito (8) anos de

idade (Brasil, 2010, 2014). Para além disso, essa meta possuía estratégias para que pudesse se concretizar:

[...] a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental [...] com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças [...], fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos.

Outra estratégia diz respeito à instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento [...].

[...] apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna [...] (Brasil, 2014, p. 26-27).

Com base nisso, essa meta foi além da estratégia da alfabetização plena até o 3º ano, visto que esse PNE levava em conta a pluralidade do país e se preocupava com que *todas* as crianças finalizassem esse ciclo plenamente alfabetizadas, independente da sua língua materna e/ou da região onde habitam ou estudam.

Após a criação do Plano Nacional de Educação, no final de 2017 é instaurada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o território brasileiro, sendo a atual legislação que regulamenta a Educação Básica do país. Apesar de, naquele período, o PNE⁹ ainda estar em vigência e seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a BNCC estabeleceu que o processo de alfabetização aconteceria entre o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, indo de encontro com as normativas anteriores, que estendiam esse período até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Essa mudança tem sido um desafio para as professoras dos Anos Iniciais, visto que possuem um ano a menos para que todas as crianças estejam alfabetizadas.

Em consonância com a BNCC, em 2018 é criado o Programa Mais Alfabetização (PMAI), que substitui a política de alfabetização vigente até então, o PNAIC. O PMAI dá continuidade à premissa da Base de que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita ocorram até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018), diferentemente do PNAIC, que previa, de acordo com o PNE 2014-2024, a alfabetização até os oito (8) anos

⁹ Em abril de 2026, instaurou-se o novo PNE para o próximo decênio (até 2036), com 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias. No novo PNE, o processo de alfabetização ficou destinado para até o 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2026), seguindo a premissa apresentada na BNCC (Brasil, 2017). O novo PNE pode ser acessado em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>.

de idade, final do 3º ano do Ensino Fundamental. A implementação dessa nova política evidenciou a necessidade de uma legislação específica voltada à alfabetização, especialmente após a reorganização educacional brasileira promovida pela BNCC.

Apesar da instauração do PMAI em 2018, em 2019 é estabelecida a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que também segue a Base Nacional Comum Curricular. Todavia, a PNA acrescenta que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita se iniciam e se encerram *preferencialmente* no mesmo ano escolar, destinando apenas o 1º ano dos Anos Iniciais *preferencialmente* para a alfabetização (Brasil, 2019). Neste cenário, entende-se que alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental já era considerado um desafio nas escolas e, dessa forma, ao priorizar um (1) ano letivo para esse processo, intensifica-se ainda mais a complexidade dessa ação.

Em contrapartida, quatro anos depois, em 2023, revoga-se a PNA e cria-se a atual política de alfabetização do país, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). O Compromisso:

[...] tem como finalidade garantir o direito à **alfabetização** das crianças brasileiras **até o final do 2º ano do ensino fundamental** e foca a **recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia**. O Compromisso estabelece, entre seus princípios, a promoção da equidade educacional, sendo considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a colaboração entre os entes federativos; e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios.

As metas do Compromisso são direcionar os esforços do MEC para alfabetizar na idade certa e recompor a alfabetização nos anos iniciais por meio de: organização de um regime de colaboração e corresponsabilização entre a União, os estados e os municípios [...] (Brasil, 2023, grifos meus).

Dessa forma, o CNCA segue o que está previsto na BNCC. Contudo, as crianças que estavam/estariam em processo de alfabetização durante os anos de 2020 e 2021 foram impactadas pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o Compromisso busca dar continuidade ao aprendizado das crianças que foram impactadas nesse período, permitindo que o processo de alfabetização seja prolongado até o fim dos Anos Iniciais, se necessário.

Além de estarem presentes na legislação brasileira, os métodos tradicionais e a perspectiva construtivista de alfabetização também se mostram presentes no imaginário das pessoas, nas lembranças da escola e em diversas produções culturais voltadas ao público infantil, como em filmes e, inclusive, em livros de literatura.

Nesse sentido, as concepções e as representações de alfabetização são construídas historicamente e passam por disputas pedagógicas (a querela dos métodos), políticas e culturais. Assim, compreende-se que circulam diferentes significados sobre o processo de alfabetização,

uma vez que a história vive mudando e, por consequência, as concepções e as representações desse processo também. Nesse contexto, a literatura infantil constitui-se como um espaço que veicula diferentes representações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, temática que fundamenta a análise desenvolvida no capítulo seguinte, *Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais*.

4 LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Considerando o objetivo deste TCC de compreender de que forma livros de literatura infantil brasileira apresentam representações e concepções de alfabetização, adota-se, neste capítulo, a literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais. Assim, torna-se possível analisar como diferentes representações e concepções de alfabetização são apresentadas nos oito (8) livros de literatura infantil utilizados na análise deste trabalho.

Neste capítulo, a concepção e as características da literatura infantil, embasadas pelos escritos de Coelho (2000), Cademartori (2010) e Zilberman (2003, 2014), bem como a literatura infantil a partir dos Estudos Culturais, no viés de autores como Ang (2022), Hall (2016) e Pereira (2014) são apresentados.

Partindo do princípio de que criança é o sujeito de até 12 anos de idade incompletos (Brasil, 1990), a literatura infantil é o gênero literário voltado à primeira etapa da vida: a infância. Nessa direção, em relação à sua definição, Cademartori (2010, p. 22) menciona que essa é a “literatura em função daquela a quem ela se endereça: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto. É escrito para a criança e para ser lido por ela”.

Seguindo a mesma lógica, Zilberman (2014, p. 11) cita que os textos “que predominam na primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta”. Diante disso, esse gênero possui como característica principal a faixa etária de seu leitor.

Coelho (2000, p. 15) aponta que:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens.

Com base nisso, a literatura (seja ela infantil ou não) possui um papel essencial na formação dos sujeitos e, uma vez que a escola é a principal instituição em que as crianças passam o tempo para além de suas casas, é necessário que haja um fomento literário nesse espaço. Ainda, a autora reitera que:

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a **escola é**, hoje, o **espaço privilegiado**, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os **estudos literários**, pois, de maneira mais abrangente

do que quaisquer outros, eles **estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente [...]** (Coelho, 2000, p. 16, grifos meus).

Dessa maneira, a literatura possui diversas responsabilidades e impactos nos sujeitos. Todavia, para que se concretize, a escola precisa ser o espaço que possibilita essas provocações.

No que se refere ao público-alvo específico, as crianças, a literatura infantil também possui particularidades acerca do que é escrito, ilustrado e como é organizado. Cademartori (2010, p. 34) afirma que:

Espaçamento adequado, assim com o uso variado de tipos gráficos, atraem as crianças aos livros. Como não podemos esquecer que elas se tornam leitoras de imagens, antes mesmo de serem leitoras de palavras, fundamental é o papel que exerce, na ampliação da expressividade da obra, o texto visual ou as ilustrações que acompanham o texto.

A experiência de ser criança e escolher o livro pela capa ou por suas ilustrações (mesmo que seja comum ouvir que “não se deve julgar o livro pela capa”) não é individual e muito menos irracional, uma vez que, principalmente nos primeiros contatos com livros de literatura infantil, a criança não se sentirá atraída por obras com longos textos e pouca (ou nenhuma) imagem. Em relação a isso, Zilberman (2003) cita a importância do critério estético na escolha de obras, pois, assim, a literatura infantil se aproxima mais de seu caráter artístico, deixando a visão pedagógica para trás. Ou seja, é necessário, sim, a valorização artística dos livros desse gênero, visto o interesse das crianças pelas ilustrações presentes nas capas e no decorrer dos livros.

Vê-se, dessa forma, que escolher livros para as crianças necessita, sim, de uma série de critérios a serem seguidos. A partir disso, é possível assegurar que a criança se insira no mundo literário progressivamente e, ainda mais importante, compreenda a leitura como prática prazerosa e deleite. Vale ressaltar como ela, principalmente dentro da escola, deve também seguir essa ideia atraente e não possuir cunho pedagógico, uma vez que é comum que professoras utilizem da literatura como uma forma de avaliação, o que distancia as crianças dessa prática tão importante.

Ao compreender as características da literatura infantil, é possível investigá-la a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, de forma a analisar as representações e as concepções de alfabetização presentes nos livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita estudados neste TCC.

Conforme Ang (2022), os Estudos Culturais podem ser definidos como uma maneira específica de conhecer e de interpretar a cultura e o mundo, sendo que este é composto por relações de poder e pela produção de sentidos. A cultura, dentro desse mundo, tem relação direta com esses aspectos sociais, sendo (re)construída durante toda a vida. Nesse viés, os Estudos Culturais mostram como a cultura representa e dissemina socialmente uma figura, um personagem ou uma ideia por diferentes meios, como pela literatura. A cultura não é caracterizada pela imutabilidade, uma vez que pode ser (re)entendida ao longo da história.

Coelho (2000, p. 27) menciona que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Assim, a literatura infantil, entendida como um artefato cultural¹⁰, produz e, conseqüentemente, também faz circular representações sobre o que é e como alfabetizar, sobre como a criança é ensinada e/ou aprende e sobre qual é o papel da professora e como ela ensina a turma nesse processo, podendo apresentar diferentes perspectivas de alfabetização.

Indaga-se, então: quais representações serão encontradas na análise dos livros de literatura infantil escolhidos para serem estudados neste trabalho? Haverá uma representação estereotipada da professora alfabetizadora? De que forma as personagens crianças que estão passando pelo processo de alfabetização são vistas? Será que as professoras que usam um dos métodos ou a visão construtivista têm posturas diferentes? Essas são apenas algumas das perguntas que perpassam pela mente ao associar representações à literatura infantil e à alfabetização. Segundo Pereira (2014, p. 36):

A literatura infantil, a partir de suas potencialidades, torna-se desde cedo um valioso recurso que pode auxiliar os leitores a refletir sobre as inúmeras questões presentes na sociedade, dentre elas as questões étnicas, de gênero, de identidade, entre outros. Temas estes que também marcam a trajetória dos estudos culturais [...].

Ao considerar a questão identitária mencionada pela autora, é possível retomar os questionamentos feitos anteriormente. As obras de literatura infantil escolhidas, que tratam sobre o processo de alfabetização, vão além do propósito estético e artístico presente na literatura, apresentando, neste cenário, uma perspectiva pedagógica ao abordar representações e concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

¹⁰ “Os artefatos culturais são produções que têm feito parte do nosso cotidiano e, como tais, têm se tornado recurso significativo para auxiliar nos processos formativos, sejam estes de crianças, adolescentes, professoras e professores, entre outras/os [...] Livros, jornais, vídeos, reportagens, filmes, imagens, entre outros artefatos culturais, cada vez mais têm feito parte do nosso dia a dia. E estes circulam nos mais diferentes espaços sociais e culturais, criando, fabricando, (re)afirmando discursos acerca dos corpos, dos comportamentos, das formas de ser e estar no contexto social e cultural ao qual estamos imersos” (Santos, 2022, p. 1).

Sob esse foco, os elementos sobre a alfabetização presentes nos livros em análise podem caracterizar representações e concepções emancipadoras ou reducionistas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Pereira (2006, p. 76) afirma que:

A literatura infantil [...] denuncia, por meio das metodologias utilizadas pelas personagens, o autoritarismo e as ações descontextualizadas das práticas educacionais vigentes no país, subordinadas a uma concepção de aprendizagem que desconsidera a capacidade cognitiva de cada sujeito de refletir, inferir, questionar e, assim, juntamente com seus pares, construir o conhecimento sob a orientação de um professor observador, problematizador e inquiridor.

Nesse sentido, as obras de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização podem tanto reforçar práticas tradicionais e autoritárias, com um sujeito passivo (que é ensinado) e com um docente detentor de todo o conhecimento, quanto problematizar essas concepções e representações, apresentando perspectivas em que a criança ocupa um papel ativo na construção do conhecimento e a professora reconhece suas experiências prévias.

Stuart Hall, grande estudioso dos Estudos Culturais, também trata sobre a possibilidade da linguagem construir significados. Segundo ele:

Na linguagem, fazemos usos de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos [...] (Hall, 2016, p. 18).

Assim, pode-se dizer que a linguagem e, por conseguinte, a literatura infantil, não são neutras, uma vez que os autores dessas obras optam por seguir uma linha de pensamento que dissemina uma ideia específica, como a do processo de alfabetização. A perspectiva dos Estudos Culturais, além de não ser considerada neutra, também não é imutável. Ao passo que os Estudos Culturais também mudam de acordo com a história, as visões acerca da literatura como veículo para propagar uma ideia de alfabetização também se transformam, apresentando diferentes representações e concepções sobre si.

Diante disso, utiliza-se da perspectiva dos Estudos Culturais para analisar os oito (8) livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização selecionados neste trabalho. Nessa perspectiva, os livros são entendidos como artefatos culturais que produzem e veiculam significados, enquanto seus textos e imagens circulam representações e concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir da escrita desses dois capítulos teóricos, a *História da alfabetização no Brasil* e a *Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais*, parte-se, agora, para o desafio de identificar publicações científicas que abordam a mesma temática deste TCC. Desta forma, o subtítulo a seguir, *Livros de Literatura Infantil que abordam o processo de alfabetização: uma pesquisa de Estado do Conhecimento*, apresenta as publicações digitais encontradas em uma base de dados que mencionam os títulos dos livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização escolhidos para esta análise. Organizado em diferentes etapas, o Estado do Conhecimento apresenta essas publicações de forma a exemplificar a incidência de pesquisas sobre o tema e a área em que esses trabalhos se encontram.

4.1 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE ABORDAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento (EC) desta pesquisa é baseado nos escritos de Morosini e Fernandes (2014) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025). Na perspectiva dessas publicações, o EC é a metodologia voltada à pesquisa de trabalhos (como artigos, TCC, dissertações e/ou teses) que dialoguem com a temática de determinada pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025), que, neste caso, são as “representações e concepções de alfabetização em livros de literatura infantil”.

Para realizar a busca por essas publicações, utilizaram-se palavras-chave ou descritores relacionados ao tema (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025). Neste EC, os descritores pesquisados foram os títulos dos livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita selecionados para a análise, uma vez que não foi possível encontrar pesquisas similares a esta. Em relação à base de dados, selecionou-se o Google Acadêmico, que possui um grande acervo digital de trabalhos de livre acesso, até mesmo porque repositórios mais renomados, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), não apresentaram resultados após a busca pelos títulos dos livros de literatura infantil selecionados para análise do presente TCC.

Os descritores pesquisados foram os oito (8) títulos presentes na coluna à esquerda do quadro a seguir (Quadro 10).

Quadro 10 – Livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização utilizados neste TCC

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORIA	ANO
<i>A menina que descobriu o mistério das palavras</i>	Efigênia Alves	Daniel Diaz	Escritos	2010
<i>Isa, você sabe ler?</i>	Marlete Diedrich	Gabriela Dornelles	Pedro e João	2023
<i>Leitor desconfiado</i>	Índigo	Juliana Eigner	Leiturinha	2024
<i>Licinha: a menininha sem letras</i>	Daicy Maria Cardozo Miranda	Lúcia Hiratuka	EP	1987
<i>Nina aprendeu a ler</i>	Antonio Alves	–	Instituto Alves	2025
<i>O menino que aprendeu a ver</i>	Ruth Rocha	Elisabeth Teixeira	Salamandra	1986
<i>O menino que aprendeu os sons das letras</i>	Antonio Alves	–	Instituto Alves	2018
<i>O menino que não sabia ler</i>	Mariana Caltabiano	Eduardo Jardim	Matrix	2022

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Como forma de analisar os resultados encontrados, organizou-se um quadro quantitativo (Quadro 11) com esses descritores, que foram escritos entre aspas para filtrar as pesquisas que possuísem o título completo como resultado, juntamente com o número de publicações encontradas no Google Acadêmico:

Quadro 11 – Resumo geral da busca do EC na base do Google Acadêmico

DESCRIPTOR PESQUISADO	Nº TRABALHOS ENCONTRADOS
<i>“A menina que descobriu o mistério das palavras”</i>	1
<i>“Isa, você sabe ler?”</i>	2
<i>“Leitor desconfiado”</i>	144
<i>“Licinha: a menininha sem letras”</i>	0
<i>“Nina aprendeu a ler”</i>	0
<i>“O menino que aprendeu a ver”</i>	167
<i>“O menino que aprendeu os sons das letras”</i>	0

DESCRIPTOR PESQUISADO	Nº TRABALHOS ENCONTRADOS
<i>“O menino que não sabia ler”</i>	4
TOTAL:	318

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025), o EC é organizado a partir de quatro etapas, respectivamente: 1) *Bibliografia Anotada*, 2) *Bibliografia Sistematizada*, 3) *Bibliografia Categorizada* e 4) *Bibliografia Propositiva*. Para que o EC de uma pesquisa tenha êxito, é necessário seguir as etapas cronológica e atentamente, seguindo as orientações das autoras.

Desse modo, o primeiro passo do Estado do Conhecimento, *Bibliografia Anotada*, caracteriza-se pela reunião de todas as publicações encontradas sobre a temática investigada (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025), que, neste estudo, correspondeu a um total de 318 pesquisas localizadas na base de dados. A partir desse levantamento, organizou-se um quadro com todos esses trabalhos¹¹, resultados das buscas a partir dos títulos dos livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita selecionados para a análise neste TCC.

Neste primeiro passo do EC, lista-se o número/rótulo da pesquisa (Nº), ano de publicação, autor, título, palavras-chave e resumo do trabalho (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025), como apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Organização da *Bibliografia Anotada*

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS- -CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação.					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS- -CHAVE	RESUMO
Referência completa da publicação.					

¹¹ Link das etapas realizadas no Estado do Conhecimento deste TCC: <https://docs.google.com/document/d/16ZBoTyN0b5wnbTITSoeI4nULRLYQgPmx9mb7xyCouCA/edit?tab=t.0#heading=h.jexr7pg5o0z5>.

--	--	--	--	--	--

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Dos 318¹² resultados iniciais, 206 compuseram o quadro, uma vez que o interesse neste EC é por artigos, monografias (TCC), teses e dissertações. A quantidade de escritos presentes na *Bibliografia Anotada* foi reduzida para esse número porque o Google Acadêmico também inclui como resultado resumos expandidos, planos de aula, relatórios e livros. Além disso, foram encontrados trabalhos repetidos, com resumos em outras línguas, que os links não funcionavam ou que não se enquadravam nos tipos de publicação desejados.

Nesse sentido, os 206 resumos presentes na *Bibliografia Anotada* foram lidos e, a partir dessas correspondências, selecionaram-se 55 títulos que constam no quadro a seguir (Quadro 13). Esses trabalhos foram selecionados, pois faziam referência, de alguma forma, a um dos títulos dos livros de literatura infantil analisados.

Dos resultados, alguns deles não mencionam explicitamente os descritores no *resumo*, porém foi possível identificar que alguns procedimentos adotados tinham relação direta com este trabalho, como a menção à análise de livros de literatura infantil, aos métodos e à visão construtivista de alfabetização. Dessa forma, foi necessária a leitura do *corpus* de análise, a fim de localizar trechos e informações que vão ao encontro do objetivo deste TCC.

É importante ressaltar que a diminuição de 206 para 55 trabalhos se deve, em grande parte, pela ausência de menções ao livro *Leitor desconfiado*. Apesar de ter tido 144 resultados, esse descritor somente apareceu em textos que, de fato, falam sobre o termo “leitor desconfiado”, mas não sobre o título do livro de literatura infantil *Leitor desconfiado*, de Índigo (2024).

Quadro 13 – Títulos dos trabalhos selecionados na *Bibliografia Anotada* deste EC

Nº	TÍTULO DO TRABALHO
1	<i>A formação do leitor literário e a literatura afrodescendente na coleção PAIC, Prosa e Poesia</i>
2	<i>Histórias de Ruth Rocha como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento</i>
3	<i>Livros de imagens: entre caminhos e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças</i>
4	<i>Promovendo o desenvolvimento linguístico e o raciocínio lógico em práticas de letramento com uso de recursos tecnológicos</i>

¹² O levantamento bibliográfico foi realizado com base em artigos, monografias (TCC), dissertações e/ou teses publicados até a *primeira* quinzena de fevereiro de 2026. O desenvolvimento do EC deste trabalho foi desenvolvido na *segunda* quinzena do mesmo mês.

Nº	TÍTULO DO TRABALHO
5	<i>Alfabetramento a partir de narrativas literárias</i>
6	<i>Diálogos argumentativos de crianças em processo de alfabetização: uma análise dialógica</i>
7	<i>A leitura do livro de imagem na Educação Infantil: em defesa da interação</i>
8	<i>Produção literária de autores maranhenses para o público infantil e juvenil</i>
9	<i>“Há muitos e muitos anos...”: da contação de histórias à formação de leitores mirins</i>
10	<i>A leitura de literatura no contexto da discussão sobre alfabetização</i>
11	<i>Alfabetização e literatura infantil: possíveis relações através da experiência com a EP471</i>
12	<i>Contar histórias na casa dos cata-ventos: leitura e escrita em cena</i>
13	<i>A literatura de Ruth Rocha e sua influência na aprendizagem e no desenvolvimento infantil no contexto escolar</i>
14	<i>Contribuições da literatura infantil no desenvolvimento da criança na Educação Infantil</i>
15	<i>O que nos dizem as crianças? Reflexões acerca do trabalho com a literatura infantil desenvolvido em uma escola pública</i>
16	<i>Leituras dissonantes acerca de alunos em situação de fracasso escolar: as armadilhas da medicalização</i>
17	<i>Letramento ortográfico na alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica com textos literários</i>
18	<i>A narratividade como processo de formação: experiências de uma professora</i>
19	<i>Quando a classe interfere no aprendizado: a praça pedagógica como ambiente alfabetizador</i>
20	<i>A argumentação no processo de alfabetização de crianças de 6 a 7 anos</i>
21	<i>Educação Infantil no contexto da pandemia: a literatura como direito das crianças</i>
22	<i>Alfabetização e ensino à luz da consciência fonológica: um processo a partir da variação linguística</i>
23	<i>Práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental</i>
24	<i>Especificidades da infância e letramento na Educação Infantil: estudo aplicado a uma rede municipal de ensino</i>
25	<i>Alfabetizar letrando: um olhar para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental</i>
26	<i>A experiência de uma ação docente para o desenvolvimento de práticas de leitura na escola</i>
27	<i>Práticas de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas</i>
28	<i>Formação continuada de profissionais da educação em Ciências da Natureza para os Anos Iniciais sob a perspectiva da semiótica peirceana</i>
29	<i>Construindo o humano: o ensino de Arte e a produção da recepção estético-literária no Ensino Fundamental</i>
30	<i>Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “R”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano</i>

Nº	TÍTULO DO TRABALHO
31	<i>Formação de leitores e produtores textuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contribuições do Programa Residência Pedagógica</i>
32	<i>Da brincadeira à escrita: uma proposta didática para a Educação Infantil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural</i>
33	<i>A formação do professor alfabetizador: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas no estado de São Paulo</i>
34	<i>Sentidos de letramentos construídos em família: a pesquisadora que aprendeu a ver</i>
35	<i>Cinema & trabalho: desenhando imagens letra a letra ou de como se aprende a ler e escrever com arte</i>
36	<i>A literatura infantil e o autoritarismo no século XX: um estudo comparativo entre Ruth Rocha e José Cardoso Pires</i>
37	<i>A literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: importância e contribuições para a formação de leitores</i>
38	<i>A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor</i>
39	<i>Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso</i>
40	<i>Desafios e conquistas de um aluno que procura a escola aos 55 anos</i>
41	<i>Será a voz e a vez das questões de gênero e sexualidade? Tecendo diálogos com Constantina Xavier Filha e Dagmar Elisabeth Estermann Meyer</i>
42	<i>Literatura, todo dia: o desafio de garantir a leitura literária na rotina da sala de aula</i>
43	<i>Contando histórias na sociedade do espetáculo</i>
44	<i>Produção de textos: a correção do professor como ferramenta para a reelaboração do texto pelo aluno</i>
45	<i>Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora</i>
46	<i>Formação e leitura: o professor, sua prática e inclusão social</i>
47	<i>Um olhar sistêmico: diagnóstico e intervenção psicopedagógica</i>
48	<i>A literatura na escola: o texto literário no livro didático</i>
49	<i>Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes</i>
50	<i>Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural</i>
51	<i>A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático</i>
52	<i>Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso do livro “Letra Viva”</i>
53	<i>Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana</i>
54	<i>Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso</i>
55	<i>Sujeito leitor: um relato de experiência no Mundo da Leitura a partir da contação de histórias</i>

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Dos 55 resultados do quadro acima (Quadro 13), 53 fazem referência ao livro *O menino que aprendeu a ver*, enquanto apenas um (1) à *Isa, você sabe ler?* e um (1) à *A menina que descobriu o mistério das palavras*. Ou seja, dos oito (8) descritores pesquisados, somente houve menção direta ao título desses três livros.

A segunda etapa do Estado do Conhecimento, *Bibliografia Sistematizada*, é composta pela leitura e análise dos 55 resumos dos trabalhos da etapa prévia e, a partir disso, selecionam-se apenas as publicações que vão ao encontro da temática deste TCC. Sendo assim, criou-se um segundo quadro com o mesmo número/rótulo (Nº) usado anteriormente (Quadro 12), ano de publicação, autor, título, nível (Graduação, Mestrado, Doutorado), objetivos, metodologia e resultados da pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025), baseado na organização do Quadro 14:

Quadro 14 – Organização da *Bibliografia Sistematizada*

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Dos 55 trabalhos analisados, 12 compuseram o quadro desta segunda etapa. A exclusão deveu-se ao fato de que, mesmo fazendo alguma relação explícita aos títulos *O menino que aprendeu a ver*, *Isa, você sabe ler?* ou *A menina que descobriu o mistério das palavras*, os trabalhos não tinham relação com o objetivo de análise deste TCC¹³. Nesse sentido, o quadro abaixo (Quadro 15) apresenta os 12 títulos que foram selecionados e mantidos na *Bibliografia Sistematizada*:

Quadro 15 – Títulos utilizados na *Bibliografia Sistematizada* deste EC

Nº	TÍTULOS DOS TRABALHOS
2	<i>Histórias de Ruth Rocha como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento</i>

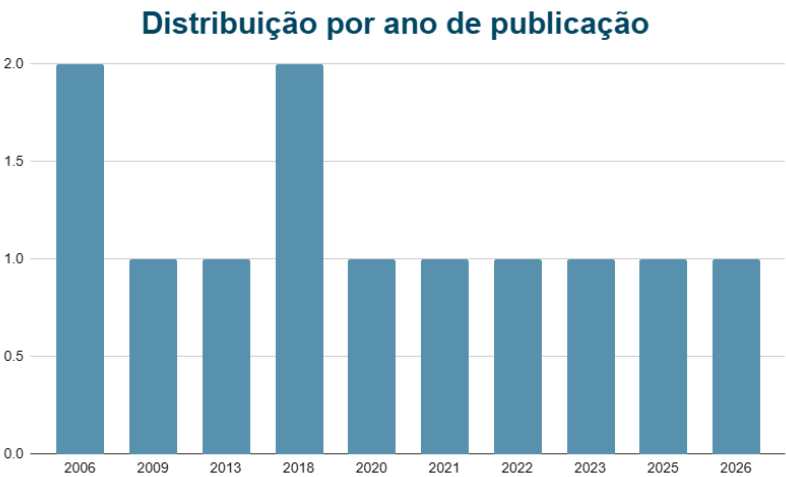
¹³ O quadro com o motivo da exclusão das pesquisas pode ser lido em: https://docs.google.com/document/d/1fmFUv7XpZKfuel_0s72sA1k9m9pmwkTdUu7KkUqXERs/edit?usp=sharing.

Nº	TÍTULOS DOS TRABALHOS
10	<i>A leitura de literatura no contexto da discussão sobre alfabetização</i>
11	<i>Alfabetização e literatura infantil: possíveis relações através da experiência com a EP471</i>
12	<i>Contar histórias na casa dos cata-ventos: leitura e escrita em cena</i>
16	<i>Leituras dissonantes acerca de alunos em situação de fracasso escolar: as armadilhas da medicalização</i>
19	<i>Quando a classe interfere no aprendizado: a praça pedagógica como ambiente alfabetizador</i>
30	<i>Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “R”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano</i>
38	<i>A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor</i>
45	<i>Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora</i>
46	<i>Formação e leitura: o professor, sua prática e inclusão social</i>
49	<i>Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes</i>
55	<i>Sujeito leitor: um relato de experiência no Mundo da Leitura a partir da contação de histórias</i>

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A fim de analisar esses 12 trabalhos de forma visual, foram desenvolvidos gráficos que apontam informações relevantes a serem pensadas sobre o tema, apresentadas a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas do EC por ano de publicação

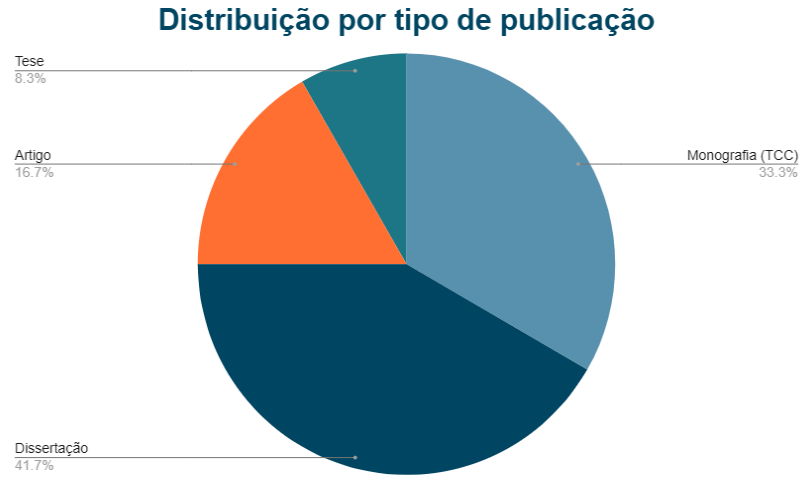


Fonte: elaborado pela autora (2026).

É interessante perceber o grande salto temporal entre as primeiras pesquisas comparadas às últimas, já que 2006, ano das duas primeiras publicações, possui proximidade com a pesquisa de 2009. As pesquisas de 2013 e 2018 também se aproximam temporalmente. Porém, percebe-

se um maior interesse pela temática nos últimos anos, com pesquisas publicadas em 2020, 2021, 2022, 2023, 2025 e 2026, o que indica um possível aumento nas discussões acadêmicas acerca desta temática.

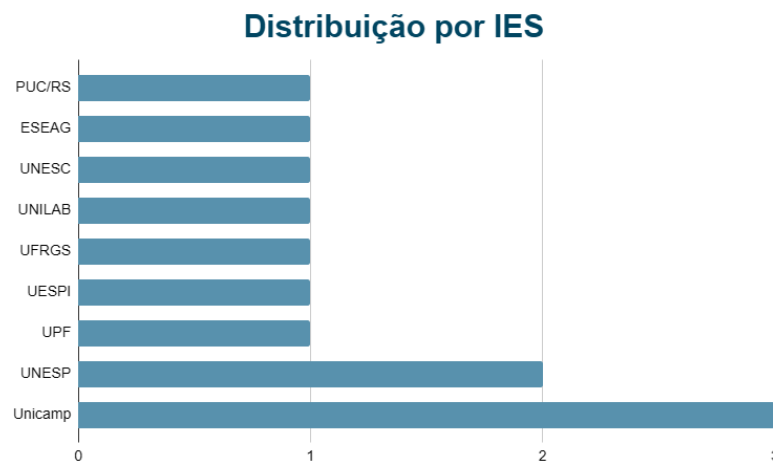
Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas do EC por tipo de publicação



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quanto à natureza das 12 publicações, cinco (5) são oriundas de dissertações de Mestrado, o que equivale a quase 50% dos trabalhos analisados. Quatro (4) são monografias (TCC), que indicam $\frac{1}{3}$ dos títulos. Dois (2) são artigos publicados e um (1) é uma tese de Doutorado. Dessa forma, identifica-se que o interesse por essa temática perpassa pela Graduação e se estende de forma ainda mais expressiva na Pós-Graduação, especialmente em dissertações de Mestrado.

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas do EC por IES

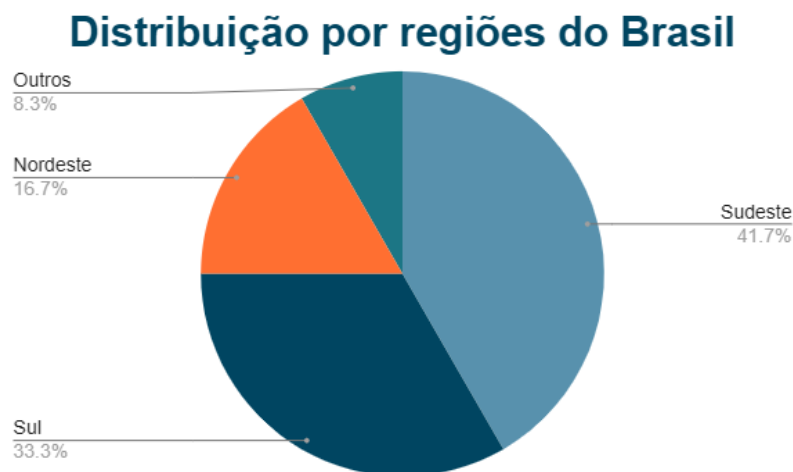


Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os trabalhos também foram distribuídos a partir das suas Instituições de Ensino Superior (IES) de origem. Das nove (9) instituições, cinco (5) são IES públicas. Dessas cinco (5), três (3) são estaduais: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). As outras duas (2) são federais: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Três (3) IES são da rede privada e são comunitárias: Universidade de Passo Fundo (UPF), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Ainda, há mais uma (1) IES privada, a Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), de Portugal.

Ainda, é relevante ver que, dos 12 trabalhos, três (3) deles sejam oriundos da mesma IES, a Unicamp. Da mesma forma, dois (2) títulos têm a UNESP como instituição de origem. Nesse sentido, entende-se que há um possível interesse entre estudantes e docentes dessas duas instituições por este tema.

Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas do EC por regiões do Brasil



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O último gráfico (Gráfico 4) apresenta a distribuição das 12 pesquisas por regiões do país. A região Sudeste conta com a maior quantidade de trabalhos, cinco (5), com quase 50% dos resultados pertencentes a ela. A região Sul conta com quatro (4), representando $\frac{1}{3}$ dos títulos, enquanto a região do Nordeste possui dois (2) trabalhos, com porcentagem de aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos resultados. Entretanto, um (1) trabalho tem como IES de origem uma universidade de Portugal, sendo enquadrado como “Outros”, no gráfico. Conclui-se, então, que a região Sudeste possivelmente possui uma maior afinidade pela pesquisa do tema do que em outras localidades brasileiras, apesar do número similar à região Sul.

Após concluir esse passo, o terceiro momento do Estado do Conhecimento, *Bibliografia Categorizada*, é relativo à:

[...] etapa [em que] o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias podem ser criadas a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 69).

Dessa forma, os 12 trabalhos foram lidos e, procurando compreender suas semelhanças, foram criadas duas categorias para agrupá-los: 1) A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em *O menino que aprendeu a ver* e 2) O processo de alfabetização com significado. Nessa etapa, copia-se os dados apresentados no quadro da *Bibliografia Sistematizada*, que contém o mesmo número/rótulo (Nº) usado anteriormente, ano de publicação, autor, título, nível (Graduação, Mestrado, Doutorado), objetivos, metodologia e resultados da pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025), com a única diferença sendo o acréscimo de uma linha acima do cabeçalho do quadro que apresenta o nome da categoria utilizada, como exemplificado no Quadro 16:

Quadro 16 – Organização da *Bibliografia Categorizada*

CATEGORIA –							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
CATEGORIA –							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

O quadro a seguir (Quadro 17) também apresenta a divisão das 12 pesquisas analisadas neste EC pelas categorias criadas na *Bibliografia Categorizada*, além das autoras e ano de publicação de cada trabalho, seguindo a mesma numeração dos trabalhos presentes nos Quadros 13 e 15:

Quadro 17 – Trabalhos analisados no EC deste TCC a partir da *Bibliografia Categorizada*

Nº	CATEGORIA	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORAS	ANO
10	1 – A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em <i>O menino que aprendeu a ver</i>	<i>A leitura de literatura no contexto da discussão sobre alfabetização</i>	Peixoto, Samara Soares	2021
11		<i>Alfabetização e literatura infantil: possíveis relações através da experiência com a EP471</i>	Freitas, Livia Chung de	2022
38		<i>A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor</i>	Pereira, Maria Cecília Rizo	2006
45		<i>Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora</i>	Miguel, Maria Aparecida de Fátima	2006
46		<i>Formação e leitura: o professor, sua prática e inclusão social</i>	Rocha, Viviane da	2013
49		<i>Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes</i>	Leão, Débora Ortiz de	2009
2	2 – O processo de alfabetização com significado	<i>Histórias de Ruth Rocha como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento</i>	Oliveira, Lyanna Maira Fontenele de	2025
12		<i>Contar histórias na casa dos cata-ventos: leitura e escrita em cena</i>	Rocha, Mariana Gregianin	2018
16		<i>Leituras dissonantes acerca de alunos em situação de fracasso escolar: as armadilhas da medicalização</i>	Estanislau, Daniele Aparecida Biondo; Stefani, Mônica Menezes da Costa	2018
19		<i>Quando a classe interfere no aprendizado: a praça pedagógica como ambiente alfabetizador</i>	Oliveira, Maria de Jesus Monteiro	2023
30		<i>Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “R”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano</i>	Rodrigues, Elen Tschoseck Borba	2021
55		<i>Sujeito leitor: um relato de experiência no Mundo da Leitura a partir da contação de histórias</i>	Golembieski, Gabriela; Diedrich, Marlete Sandra	2026

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, as duas subseções a seguir apresentam um resumo de cada uma das pesquisas e as semelhanças a partir de suas categorias.

4.1.1 A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em *O menino que aprendeu a ver*

Neste subtópico, descrever-se-á os trabalhos de Pereira (2006), Miguel (2006), Leão (2009), Rocha (2013), Peixoto (2021) e Freitas (2022), organizados por ordem cronológica de publicação e pertencentes à categoria homônima a esta subseção, “A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em *O menino que aprendeu a ver*”.

A dissertação de Mestrado intitulada *A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor*, desenvolvida por Pereira (2006) na Universidade Estadual Paulista (UNESP), apresenta uma crítica ao despreparo de professores quanto ao conhecimento, à bagagem e ao uso da literatura infantil em sala de aula e pelo fato de não a utilizarem como ferramenta no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes dos Anos Iniciais. Nesse sentido, Pereira (2006) analisa cinco obras de literatura infantil brasileiras publicadas depois da década de 1970 que apresentam um(a) professor(a) ensinando a ler e a escrever, sendo elas: 1) *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha; 2) *A escola da pata*, de Lucina Maria Pinheiro Passos; 3) *Galileu leu*, de Lia Zats; 4) *Uma escola assim, eu quero pra mim*, de Elias José; e 5) *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo. Pereira (2006) conclui que três dos livros apresentam personagens que abordam a alfabetização de forma mecânica, focando na repetição (sendo *O menino que aprendeu a ver* um deles), e os outros dois contemplam personagens que levam em consideração a questão interacionista em seu trabalho na escola.

A dissertação de Mestrado *Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora*, de Miguel (2006), desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), discorre sobre a trajetória de Ruth Rocha e tem como objetivo fazer um levantamento de suas obras. Dessa forma, dentre os títulos analisados em sua pesquisa, Miguel (2006) escreve uma breve sinopse sobre *O menino que aprendeu a ver*. Além do resumo, a autora critica a visão estereotipada da personagem professora do livro, que aborda, em seu processo de ensino da leitura e da escrita, os métodos tradicionais de alfabetização ao se basear somente no uso do alfabeto.

A tese de Doutorado *Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes* foi desenvolvida por Leão (2009) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O objetivo dessa pesquisa é investigar as práticas de alfabetização desenvolvidas na escola e analisar como fatores culturais influenciam nas metodologias e nas práticas das docentes que trabalham com a alfabetização. Leão (2009) cita

O menino que aprendeu a ver como um exemplo que vai ao encontro de sua pesquisa, ao mencionar que a personagem professora do livro se detém à repetição das letras como sua forma de alfabetizar as crianças de sua turma, que, dessa forma, apenas decoram o que são ensinadas.

A dissertação de Mestrado *Formação e leitura: o professor, sua prática e inclusão social*, escrita por Rocha (2013) na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), possui como objetivo traçar um perfil da formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública. Em uma das rodas de conversa desenvolvidas na pesquisa, leu-se o livro *O menino que aprendeu a ver*. Ao conversar com os professores presentes na roda, foi citada a forma como a personagem professora do livro aborda um método tradicional de ensino da alfabetização. Ainda, alguns dos professores discorrem a favor e outros contra o uso do método ser a “melhor” forma de alfabetizar as crianças.

O Trabalho de Conclusão de Curso *A leitura de literatura no contexto da discussão sobre alfabetização* foi escrito por Peixoto (2021) e realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A autora analisa dois livros de literatura infantil que foram trabalhados em uma disciplina da própria graduação: 1) *A grande fábrica de palavras*, de Agnes de Lestrade e 2) *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha. Peixoto (2021) procurou associar a teoria estudada na disciplina da Universidade com o que interpretou a partir das duas obras literárias, concluindo a importância de estudar a literatura infantil na Graduação. Para além disso, Peixoto (2021) também menciona o posicionamento metodológico da personagem professora em *O menino que aprendeu a ver*, argumentando que a docente da obra utiliza dos métodos tradicionais de alfabetização com as crianças de sua turma.

O Trabalho de Conclusão de Curso *Alfabetização e literatura infantil: possíveis relações através da experiência com a EP471* foi organizado por Freitas (2022) e, de igual modo, realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Também levando em consideração o que foi estudado em uma das disciplinas de seu curso, Freitas (2022) procura associar as concepções de alfabetização com livros de literatura infantil e analisa quatro obras: 1) *A menina que brincava com as palavras*, de Fabiano dos Santos; 2) *Uma escola assim, eu quero pra mim*, de Elias José; 3) *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha; e 4) *De carta em carta*, de Ana Maria Machado. Freitas (2022) conclui a existência de relações entre as obras e o que é estudado na disciplina, ressaltando a importância da literatura infantil na formação de pedagogas. Além do mais, Freitas (2022) cita que a professora de *O menino que aprendeu a ver* utiliza o método sintético de alfabetização para trabalhar esse processo em sala de aula.

Ao ler os trabalhos, foi possível identificar que as autoras mencionam uma crítica em comum: a da abordagem mecânica, irrealista e repetitiva da personagem professora presente na obra *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha (1986). Esse livro, como apresentado, foi um dos escolhidos para a análise neste TCC, com o propósito de identificar quais são as representações ou as concepções de alfabetização presentes em obras de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização. Com base nas 12 publicações científicas selecionadas neste Estado do Conhecimento, será possível compará-los com a análise desenvolvida neste TCC sobre as obras de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e, desta forma, contribuir com a presente pesquisa.

4.1.2 O processo de alfabetização com significado

Seguindo a mesma lógica, neste subtópico serão descritas, cronologicamente, as pesquisas desenvolvidas por Rocha (2018), Estanislau e Stefani (2018), Rodrigues (2021), Oliveira (2023), Oliveira (2025) e Golembieski e Diedrich (2026) e as suas aproximações com este trabalho, pertencente à categoria chamada de “O processo de alfabetização com significado”.

A dissertação de Mestrado *Contar histórias na Casa dos Cata-Ventos: leitura e escrita em cena*, de Rocha (2018), foi desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo da pesquisa é analisar uma proposta de intervenção entre crianças e adolescentes do projeto Casa dos Cata-Ventos, apoiado em uma ética psicanalítica. *O menino que aprendeu a ver* é citado como um exemplo de como o personagem principal, João, vive em um mundo letrado que não se restringe somente à escola, muito pelo contrário.

O artigo *Leituras dissonantes acerca de alunos em situação de fracasso escolar: as armadilhas da medicalização* foi escrito por Estanislau e Stefani (2018), mestradas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As autoras tratam sobre uma pesquisa de campo desenvolvida com um estudante do 4º ano em situação de “fracasso escolar” e que faz uso de medicamentos. João, de *O menino que aprendeu a ver*, é comparado com esse estudante, pois é curioso por tentar entender como o processo de escrita é organizado e que quer “aprender a ver”.

A dissertação de mestrado *Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “R”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano*, de Rodrigues (2021), foi escrita na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O objetivo é compreender como ocorre a transposição da oralidade para a escrita por meio da análise do apagamento do R em textos de estudantes do

6º ano, relacionando esse fenômeno às práticas de ensino de língua. João, de *O menino que aprendeu a ver*, é apresentado como um exemplo de criança que atribui significado à linguagem escrita a partir de experiências vivenciadas em seu cotidiano. Ainda, comenta-se sobre a mediação de adultos para a construção de sentidos sobre a leitura e a escrita.

O TCC *Quando a classe interfere no aprendizado: a praça pedagógica como ambiente alfabetizador*, de Oliveira (2023), foi publicado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O objetivo desse trabalho é analisar a importância dos ambientes alfabetizadores e das práticas lúdicas para o processo de alfabetização e letramento de crianças a partir de uma “Praça Pedagógica” como espaço de aprendizagem. Oliveira (2023) faz menção ao livro *O menino que aprendeu a ver* como um título que trata sobre a importância das crianças estarem rodeadas pela cultura da leitura e da escrita a partir do contexto social.

O TCC *Histórias de Ruth Rocha como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento*, escrito por Oliveira (2025) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tem como objetivo investigar o processo de alfabetização das crianças a partir de livros da autora Ruth Rocha. Dessa forma, *O menino que aprendeu a ver* é destacado por fazer menção ao uso social da escrita, bem como pela autonomia do personagem João.

O artigo denominado *Sujeito leitor: um relato de experiência no Mundo da Leitura a partir da contação de histórias*¹⁴ foi escrito pela doutoranda Golembieski e pela professora de Doutorado Diedrich, ambas da Universidade de Passo Fundo (UPF). As autoras desenvolvem uma proposta no Mundo da Leitura, espaço da UPF voltado para as crianças dos Anos Iniciais, a partir da contação da história de *Isa, você sabe ler?*, de Marlete Diedrich (autora da obra e desse artigo). As autoras concluem a importância da contação de histórias como uma experiência de formação do sujeito criança e que a escola deve ser o espaço que, para além do local de ensinar a ler e a escrever, possibilite “experiências que produzem sentido, memória e subjetividade” (Golembieski; Diedrich, 2026). Percebe-se, a partir disso, a preocupação das escritoras em ir além do processo de alfabetização. Do mesmo modo, Golembieski e Diedrich (2026) mencionam a proposta desenvolvida com as crianças ao ouvirem a contação de *Isa, você sabe ler?*. As autoras citam, ao decorrer do artigo, como a personagem Isa aprende a ler de forma significativa, já que utiliza de palavras do seu cotidiano, a partir dos nomes de seus três gatos e sendo assistida por uma figura adulta nesse processo.

¹⁴ É relevante ressaltar que esse texto foi publicado em 11/02/2026 e a pesquisa de EC deste trabalho foi realizada durante a segunda quinzena de fevereiro de 2026. Portanto, o artigo apresentado neste subtópico e este TCC possuem uma grande aproximação temporal um do outro.

Dessa forma, os trabalhos reunidos nesta categoria contribuem para a compreensão de que a literatura infantil pode representar o processo de alfabetização a partir de experiências significativas, como pelo uso social da escrita e pela participação ativa das crianças nesse processo. Tais elementos serão importantes para a análise das obras selecionadas neste TCC, especialmente para identificar de que modo diferentes representações e concepções de alfabetização são mencionadas e veiculadas pela literatura infantil brasileira.

Conforme já referido, tanto a obra *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, quanto *Isa, você sabe ler?*, de Marlete Diedrich, são dois (2) dos oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita escolhidos para a análise neste TCC. Ao decorrer do estudo e da análise de cada obra literária neste trabalho, utilizar-se-á da interpretação das autoras presentes na pesquisa de Estado do Conhecimento como embasamento teórico desta pesquisa, a fim de comparar as reflexões desses textos com o deste.

O quarto e último passo do Estado do Conhecimento, *Bibliografia Propositiva*, é definido como:

[...] a etapa na qual avançamos ou buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada. Nesta etapa, após a análise mais a fundo de cada uma das publicações, o pesquisador deve ter condições de fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas [...] Buscamos os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações. A partir destas, o autor ou autora do EC elabora suas proposições acerca da temática (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 72).

Dessa maneira, ao ler os 12 trabalhos selecionados neste EC, organiza-se, nesta etapa, um quadro com as pesquisas, contendo o mesmo número/rótulo (Nº), seus achados, proposições do estudo (presentes nos textos) e proposições emergentes (inferências a partir da leitura), como apresentado a seguir (Quadro 18):

Quadro 18 – Organização da *Bibliografia Propositiva*

Nº	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Diante dessas constatações, o quadro (Quadro 19) apresenta os achados, as proposições do estudo e as proposições emergentes, divididas por categoria:

Quadro 19 – Achados e proposições da *Bibliografia Propositiva*

Nº	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
3.1.1	1 – A abordagem de métodos tradicionais pela personagem professora em <i>O menino que aprendeu a ver</i>	As pesquisas apresentam a personagem professora de <i>O menino que aprendeu a ver</i> ensinando as crianças da turma a lerem e a escreverem por meio do método tradicional de alfabetização. Este método é conhecido pela abordagem mecânica, repetitiva e sem relação com as vivências dos sujeitos, considerados agentes passivos no processo.	A partir do papel da família do personagem João e do seu contato com o mundo letrado, também apontam a importância dos pais e/ou responsáveis durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus filhos.	Emerge a necessidade de repensar a importância do papel das professoras em alfabetizar plenamente as crianças em sala de aula, uma vez que o fato de estudantes terem o apoio de familiares seja, sim, um incentivo. Todavia, não se deve generalizar e imaginar que essa seja a realidade de todas as crianças da turma. Dessa forma, é necessário que as docentes possam desenvolver todo o trabalho dentro do ambiente escolar.
3.1.2	2 – O processo de alfabetização com significado	A pesquisa apresenta os personagens Isa, de <i>Isa, você sabe ler?</i> e João, de <i>O menino que aprendeu a ver</i> , aprendendo a ler e a escrever a partir dos nomes dos seus três gatos, sendo auxiliada por um adulto durante o processo, e aprendendo a ler e a escrever especialmente a partir do uso social da escrita, respectivamente.	A importância de uma aprendizagem que tenha significado, que os sujeitos compreendam de forma ativa como o processo de alfabetização é organizado. O papel da escola é, além de ensinar a ler e a escrever, ser o espaço que as crianças possam desenvolver sua subjetividade por meio de vivências e experiências significativas.	Emerge a necessidade da criação de um ambiente escolar propício para que haja a interação entre os estudantes em processo de alfabetização, para que possam trabalhar em grupos e que, juntos, consigam desenvolver hipóteses de escrita. Muitas vezes esse processo, dentro de sala de aula, é desenvolvido sem que as crianças tenham relação umas com as outras.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Após fazer essas análises, pode-se compreender que, enquanto um lado persiste na crítica à abordagem mecanicista dos métodos, o outro já delineia possíveis caminhos para uma alfabetização significativa para as crianças, por meio do uso social da escrita e por experiências

e vivências das crianças. Dessa forma, ao analisar os oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, será possível identificar quais concepções e representações predominam nessas obras, contribuindo para este debate tão importante.

Nesse sentido, a partir das 12 pesquisas observadas no EC que contribuem diretamente para os objetivos deste trabalho, torna-se importante propor um Trabalho de Conclusão de Curso, que, por meio de uma abordagem que intersecciona diversos campos, busca trazer novas perspectivas aos estudos em educação.

5 ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES E DE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo será apresentada a análise das representações e das concepções de alfabetização encontradas em oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa etapa consistiu na leitura das obras e, a partir de situações presentes que possuíam relação com os métodos tradicionais ou com a visão construtivista de alfabetização, foram organizadas duas categorias de análise: *Representações e Concepções dos métodos tradicionais* e *Representações e Concepções da visão construtivista*. Cada categoria está apresentada numa seção deste capítulo, dentro das quais são analisadas imagens e trechos dos livros pelo viés dos Estudos Culturais.

Para dar início à análise dos livros, importa começar apresentando uma breve sinopse de cada obra. A primeira obra analisada, *A menina que descobriu o mistério das palavras* (2010), de Efigênia Alves, narra a história de Ana Beatriz Aurélio de Alencar, mais conhecida como Bia, que é uma criança em processo de alfabetização. Bia mostra a sua curiosidade e descobertas à medida em que vai fazendo associações entre as letras e as palavras e compreendendo como a escrita funciona.

Figura 11 – Capa do livro *A menina que descobriu o mistério das palavras*



Fonte: extraído da internet¹⁵.

A personagem principal menciona, durante o livro, sua desconfiança em relação às palavras, visto que “o mundo está sendo dominado [por elas]” (Alves, 2010, p. 5). Bia cita,

¹⁵ Todas as oito (8) capas dos livros selecionados para a análise foram retiradas dos sites Google Imagens e Amazon Brasil.

também, a audácia das palavras, uma vez que antes eram consideradas mais tímidas e quietas, porém, atualmente, podem ser grandes ou pequenas, felizes ou tristes, doces ou salgadas! As palavras estão em todos os lugares, carregadas de significados, de qualidades e até de texturas. Bia quer desvendar o seu mistério e, para isso, precisa dominá-las.

A segunda obra, *Isa, você sabe ler?* (2023), de Marlete Diedrich, acompanha a personagem principal Isa. Como citado no próprio título, a história gira em torno da “vergonhosa” pergunta que fazem à personagem: se ela sabia ler. Isa, que ainda não lia e, na verdade, não compreendia o significado e o propósito do que era isso, se acanhava por não entender.

Figura 12 – Capa do livro *Isa, você sabe ler?*



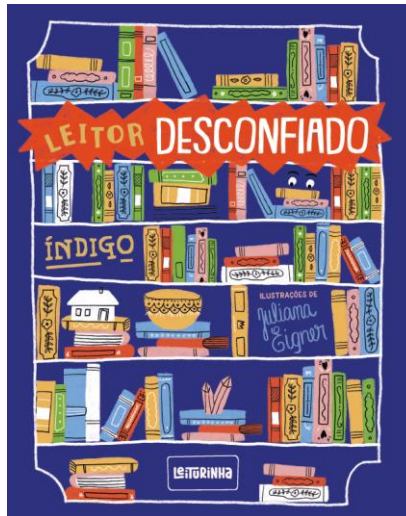
Fonte: extraído da internet.

A “virada de chave” da personagem acontece quando sua madrinha, figura importante na história, apresenta à Isa um livro sobre gatos, e ela, também sendo tutora de um, se interessa por ele. O decorrer da narrativa acompanha as descobertas de Isa a partir do livro que lê com sua tia e das hipóteses que vai criando sobre a escrita (Diedrich, 2023).

O terceiro livro, *Leitor desconfiado* (2024), de Índigo, conta a história de um menino que, antes de dormir, escuta sua mãe contar histórias de literatura para ele. A mãe do menino, ao ler um livro após um longo dia de trabalho, por vezes acaba se confundindo com as histórias e/ou nomes dos personagens dos contos. A criança, fazendo jus ao título da obra, se mostra um leitor desconfiado, uma vez que percebe as inconsistências das leituras maternas. “No caso dos

Sete Anões, Zangado virou Valentão e Mestre virou Chefe, que depois virou Patrão” (Índigo, 2024, p. 10).

Figura 13 – Capa do livro *Leitor desconfiado*



Fonte: extraído da internet.

Motivado por isso, o garoto estipula como meta aprender a ler o mais rápido possível e sem confusões. Ele planeja o seu futuro como leitor autônomo e lista grandes “viagens literárias” que pretende realizar: ir à Terra do Nunca de Peter Pan, conhecer o Pé de Feijão de João, ler Ruth Rocha e, no futuro, poder chegar a importantes escritores da literatura brasileira, como Machado de Assis, Graciliano Ramos e Manuel Bandeira (Índigo, 2024).

A quarta obra, *Licinha, a menininha sem letras* (1987), de Daicy Maria Cardozo Miranda, discorre sobre Licinha, uma menina muito curiosa e com uma imaginação muito fértil. A menina conversava com tudo o que via e tinha contato: seus brinquedos, comidas e bebidas, animais e até árvores! Licinha amava conversar, porém o que não gostava era de aprender a ler e a escrever. Na escola, ela conversava com seu lápis, mas ele não conversava de volta... Seu pai, por conta de Licinha não conhecer nenhuma letra, a apelidou de “Licinha, a ‘Sem-Letras’” (Miranda, 1987, p. 6).

Figura 14 – Capa do livro *Licinha, a menininha sem letras*

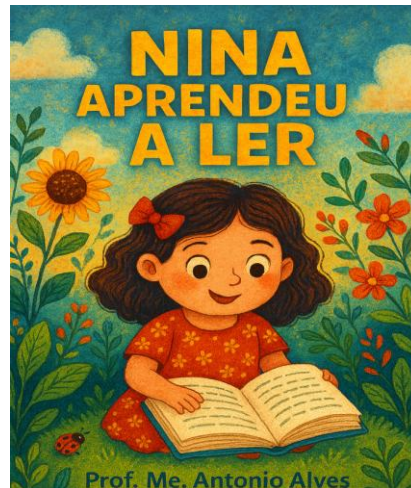


Fonte: extraído da internet.

Num certo dia, a menina ajuda um pombo-correio machucado a se recuperar, dá água, comida e carinho. O animal conta para Licinha que estava a caminho da casa de uma vizinha para entregar uma carta ao passarinho engaiolado que lá morava. O plano dos animais era de libertar o pássaro e, após receberem ajuda do gênio da floresta, obtiveram sucesso. Licinha esteve tão focada nessa missão que nem percebeu que as horas passaram e ela tinha que ir para a escola. Quando pega a sua mochila, escuta uma voz chamando por ela: eram as letras! Estavam indignadas que a menina conversava com todos, menos com elas. Ao falar com as letras, Licinha começa a compreender como se organizavam e nota como palavras que fazem parte do seu dia a dia, como “mãe” e “pai”, são escritas.

O quinto livro, *Nina aprendeu a ler* (2025), de Antonio Alves, apresenta a personagem Nina, uma criança em processo de alfabetização. O livro rimado mostra, em toda a sua extensão, a forma como Nina está aprendendo a ler, cativada por querer entender mais sobre o som da letra B (Alves, 2025).

Figura 15 – Capa do livro *Nina aprendeu a ler*



Fonte: extraído da internet.

A narrativa descreve o passo a passo de sua apropriação do código escrito a partir dos sons das letras e das sílabas, avançando rapidamente para uma leitura fluida. A história se encerra com Nina dominando completamente o ato de ler de forma contínua e ininterrupta.

A sexta e tão-reconhecida obra *O menino que aprendeu a ver* (1986), de Ruth Rocha, conta a história de João, um menino muito curioso que sai pelas ruas e percebe que, ao olhar placas, fachadas e o itinerário de seu ônibus, vê “sinais” que não consegue compreender.

Figura 16 – Capa do livro *O menino que aprendeu a ver*



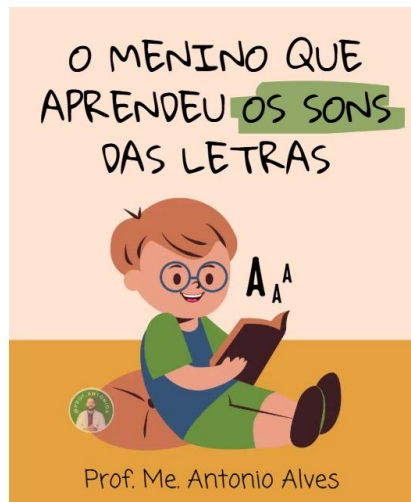
Fonte: extraído da internet.

Ao passo que ele começa a estudar na escola, sua professora ensina a turma sobre as letras, começando pela letra A. Cada vez que ia à escola e aprendia uma nova letra, sabia que a veria em diferentes espaços, da rua à sua casa. Seguindo essa lógica, quando João estuda todas as letras do alfabeto, ele “aprende a ver” o que aprendeu a ler. O personagem percebe isso

quando consegue compreender por completo o que a placa com o nome da rua em que mora tinha por escrito. Por fim, João diz à mãe que não precisa mais de ajuda para pegar o ônibus para a escola, uma vez que agora ele “já sabe ver” (Rocha, 1998).

O sétimo livro, *O menino que aprendeu os sons das letras* (2018), também de Antonio Alves, conta a história de Lucas, uma criança que está triste consigo mesma por não conseguir decifrar as letras do alfabeto.

Figura 17 – Capa do livro *O menino que aprendeu os sons das letras*

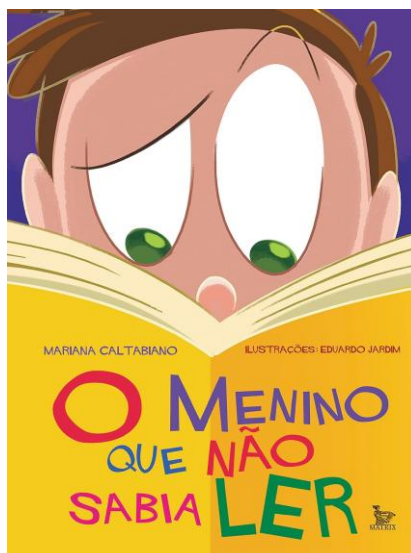


Fonte: extraído da internet.

Os pais do menino, então, buscam uma professora de seu bairro para que auxilie Lucas nesse processo. A professora de Lucas introduz ao personagem principal e à família uma forma de aprender a ler e a escrever a partir do método fônico (Alves, 2018). A história apresenta, a partir desse momento, a evolução de Lucas ao usar esse método como base.

A oitava e última obra, *O menino que não sabia ler* (2022), de Mariana Caltabiano, conta a história de um menino, o personagem principal, que tinha aversão ao alfabeto. Para ele, as letras eram assustadoras e não faziam sentido. Cada vez mais o menino tinha menos vontade de aprender a ler, sonhava com as letras e tinha medo. Na escola, ficava apavorado quando tinha de ler em voz alta ou às vezes até inventava as palavras que a professora pedia para que ele lesse (Caltabiano, 2022).

Figura 18 – Capa do livro *O menino que não sabia ler*



Fonte: extraído da internet.

Ainda por cima, o menino se frustrava porque não compreendia o que estava escrito em seus jogos de videogame ou, quando pedia a ajuda de sua irmã, precisava sempre retribuir com favores. Indignado com isso, o personagem desconta sua raiva em aulas de karatê e, ao saber sobre uma visita de um mestre do esporte considerado muito sábio, o menino resolve questioná-lo se ele sabia de algum segredo para que ele aprendesse a ler. Seguindo os conselhos do mestre, a história mostra como o menino aprende a ler e a escrever.

Assim, ao analisar os livros selecionados, o interesse não está apenas em avaliar qual método ou visão de alfabetização está sendo mencionado, mas sim compreender os imaginários sociais dos processos de ensino e de aprendizagem e quais elementos se relacionam às representações e às concepções de alfabetização presentes. Dessa forma, o subcapítulo a seguir apresenta a primeira categoria criada a partir dos elementos encontrados nos livros de literatura infantil, a qual trata sobre os métodos tradicionais de alfabetização.

5.1 REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DOS MÉTODOS TRADICIONAIS

Na primeira categoria, denominada *Representações e Concepções dos métodos tradicionais*, foram citados trechos de quatro (4) dos oito (8) livros de literatura infantil que mencionam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita analisados, os quais estão organizados no quadro a seguir (Quadro 20):

Quadro 20 – Livros que possuem representações dos métodos tradicionais

TÍTULO	AUTOR
<i>Nina aprendeu a ler</i>	Antonio Alves
<i>O menino que aprendeu a ver</i>	Ruth Rocha
<i>O menino que aprendeu os sons das letras</i>	Antonio Alves
<i>O menino que não sabia ler</i>	Mariana Caltabiano

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As obras que foram organizadas nesta categoria foram selecionadas a partir de características presentes nos métodos tradicionais: sintético, analítico e/ou misto, sejam por representações de falas, por ações das personagens crianças em processo de aprendizagem, por comentários e forma de ensinar das professoras ou por organizações espaciais dentro da sala de aula.

O escritor Antonio Alves, autor de *Nina aprendeu a ler* e *O menino que aprendeu os sons das letras*, apresenta, nas respectivas obras, Nina e Lucas, que são crianças passando pelo processo de alfabetização. Os dois livros possuem em comum a abordagem do método tradicional fônico, de marcha sintética, como base na aprendizagem das duas crianças e na forma como a professora de Lucas o ensina a ler e a escrever. Em *Nina aprendeu a ler*, a personagem homônima ao título tem sua curiosidade despertada pelo processo ao conhecer os sons das letras, como apresentado na imagem a seguir:

Figura 19 – Ilustrações do livro *Nina aprendeu a ler* (p. 4 e 5)



Fonte: extraído da internet¹⁶.

¹⁶ Disponível para leitura em: <https://pt.scribd.com/document/918716347/NINA-APRENDEU-a-LER1-Ed-Vol-I-Antonio-Batista-Alves-Neto-Maringa-Instit-20250411-213153-0000>.

A ilustração da esquerda apresenta Nina observando com curiosidade a letra B e, na ilustração da direita, as sílabas registradas nas páginas do livro a partir da junção das letras S e A. Assim, a personagem associa as letras aos seus sons e, em seguida, vai combinando as letras em sílabas.

No que se refere ao método tradicional de alfabetização, Nina utiliza o denominado “sintético”, que, segundo Mortatti (2019), é o passo a passo utilizado quando se ensina e/ou aprende a partir da menor para a maior parte da língua. No caso da personagem dessa obra, iniciou-se pelo som da letra, também conhecido como o método fônico, pertencente à marcha sintética.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação [...] de seus sons (método fônico, ‘fonêmico’ ou ‘fonemático’), [...] sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (Mortatti, 2019, p. 33).

Nesses termos, por meio do método fônico o aprendiz inicia conhecendo e repetindo os sons das letras para, em seguida, passar pelas respectivas etapas de reconhecimento e de compreensão das sílabas, das palavras e das frases com essa letra.

Seguindo a mesma lógica, os pais do personagem Lucas, de *O menino que aprendeu os sons das letras*, com o intuito de que o menino seja alfabetizado, buscam uma professora de seu bairro para que auxilie o menino nesse processo. A professora de Lucas introduz ao personagem principal e à família o método fônico de alfabetização, como ela cita:

Figura 20 – Ilustrações do livro *O menino que aprendeu os sons das letras* (p. 7-9)



Fonte: extraído da internet¹⁷.

¹⁷ Disponível para leitura em: <https://pt.scribd.com/document/699290021/5-O-MENINO-QUE-APRENDEU-OS-SONS-DAS-LETRAS>.

A forma como a professora ensina e, em seguida, Lucas pratica por meio da repetição do som e, por seguinte, pela leitura de letras, é marcada pela forte característica de decorar o conteúdo ensinado. Nesta perspectiva, Cagliari (1998, p. 45) reitera que, ao utilizar os métodos tradicionais de alfabetização, “a repetição é a prática mais comum para se dominar qualquer conhecimento. Portanto, o aprendiz é levado a repetir a lição até dominá-la, e, enquanto não provar que já o faz, repetindo-a corretamente, irá fazer tantas tentativas quantas forem necessárias”. Sendo assim, enquanto a atual etapa do método não for compreendida, será necessário trabalhar a repetição até que o resultado seja considerado “satisfatório”.

Também em relação ao ensino e à aprendizagem por meio do método de marcha sintética, em *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, o personagem João sai pelas ruas e, ao observar fachadas, placas, pacotes e o ônibus que precisa pegar para ir à escola, não consegue entender o que são os “desenhos” que aparecem nesses locais. O que o menino ainda não sabe é que esses “desenhos”, na verdade, são letras e que, juntas, formam palavras:

Figura 21 – Ilustrações do livro *O menino que aprendeu a ver* (p. 8)



Fonte: extraído da internet¹⁸.

Ao passo que a criança começa a estudar na escola, sua professora ensina a turma sobre as letras, iniciando pela letra A:

¹⁸ Disponível para leitura em: <https://jucienebertoldo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/o-menino-que-aprendeu-a-ver.pdf>.

Figura 22 – Ilustrações do livro *O menino que aprendeu a ver* (p. 14-15)



Fonte: extraído da internet.

Após essa atividade de repetição, quando o personagem sai da escola percebe que, dos “desenhos” desconhecidos que via antes, letras A haviam surgido neles. Cagliari (1998, p. 46) critica o posicionamento dessa abordagem, visto que “é preciso não confundir o memorizar que vem da reflexão de um simples repetir que vem de um exercício vazio de repetição controlada, como acontece com a prática pedagógica do método”. Dessa forma, o método de alfabetização tradicional, frequentemente caracterizado pela repetição exaustiva do conteúdo, é encarado como uma atividade sem sentido e sem propósito pertinente. João, assim, era ensinado sobre cada letra do alfabeto em aula, até que conhecesse todas elas, como apresentado em seguida:

Figura 23 – Ilustrações do livro *O menino que aprendeu a ver* (p. 24-25)



Fonte: extraído da internet.

Nesses termos, compreende-se que, a partir de Mortatti (2019), a metodologia que a personagem professora utiliza para ensinar as crianças de sua turma faz referência ao método de marcha sintética denominado “alfabético”, que parte da repetição de uma letra para, em seguida, avançar para as palavras e, por fim, para as frases/texto. Percebe-se a “valorização” de uma alfabetização que tem como foco a repetição e a assimilação progressiva, característica dos métodos tradicionais.

Pereira (2006, p. 59), ao analisar a mesma obra, menciona que “tanto a atuação da professora como o material utilizado já dão mostras do tipo de metodologia de leitura que a personagem professora dessa obra utiliza, baseada em uma teoria que supõe o conhecimento como algo a ser oferecido ‘em pequenas doses’”. Assim, a característica tradicional do método sintético em fragmentar o objeto de estudo em “pedaços” também acaba por tornar o processo de aprendizagem das crianças algo abstrato e de difícil compreensão. Afinal, quando o aprendiz lê a palavra “doce”, por exemplo, poderá não assimilar o que essa palavra quer dizer se somente decorou que D vem de “docinho”, O vem de “obrigado”, C vem de “coração” e E vem de “escola”...

Em relação ao posicionamento da professora e da organização da sala de aula, Peixoto (2021, p. 52-53) menciona que:

Podemos observar os alunos parados, de forma passiva, em suas respectivas carteiras, e a professora mostrando cartazes [...] Nessa perspectiva, a professora não possibilita aos alunos a mediação através da linguagem como produto das relações sociais e construção histórica, promovendo, somente, a repetição e a memorização.

Diante dessas considerações, a própria configuração das classes dentro de sala de aula, a abordagem não-mediadora da professora para com a sua turma e, conseqüentemente, a falta de centralização no sujeito aprendiz também são compreendidas como características dos métodos tradicionais.

Outro aspecto associado à essa metodologia está presente em *O menino que não sabia ler*, de Mariana Caltabiano. O menino, personagem principal, tem pavor em ser avaliado em sala por sua professora:

Figura 24 – Ilustrações do livro *O menino que não sabia ler* (p. 6, 8 e 9)



Fonte: Caltabiano (2022).

O menino, assim, acaba por ficar ainda mais nervoso em frente à professora e aos colegas, uma vez que já se sente inseguro por não estar plenamente alfabetizado e, ainda por cima, precisa passar por avaliações que deixavam o processo ainda mais dificultoso para ele. Cagliari (1998, p. 49) aponta que o método tradicional de alfabetização (tanto das marchas sintéticas quanto das analíticas) “necessita de um controle rígido e absoluto sobre tudo o que é feito, cobrando a mais rigorosa e constante avaliação”. Sob esse foco, a narrativa da história representa uma alfabetização baseada no controle, na correção e na incessante avaliação das crianças, que, por conseguinte, acabam por se interessar ainda menos pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Seguindo a mesma lógica desta primeira categoria, a segunda categoria apresenta as representações e as concepções da visão construtivista encontradas nos livros de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização.

5.2 REPRESENTAÇÕES E CONCEPÇÕES DA VISÃO CONSTRUTIVISTA

Na segunda categoria, denominada *Representações e Concepções da visão construtivista*, foram agrupadas imagens de seis (6) dos oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização analisadas, sendo eles:

Quadro 21 – Livros que possuem representações da visão construtivista

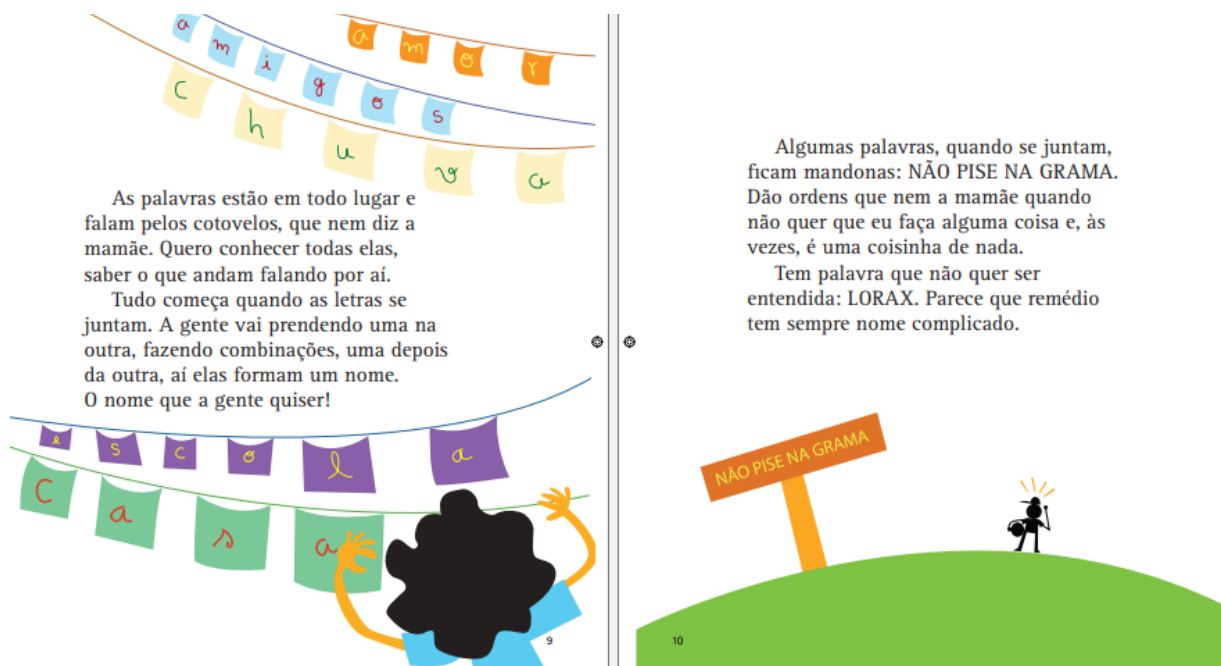
TÍTULO	AUTOR(A)
<i>A menina que descobriu o mistério das palavras</i>	Efigênia Alves
<i>Isa, você sabe ler?</i>	Marlete Diedrich
<i>Leitor desconfiado</i>	Índigo
<i>Licinha, a menininha sem letras</i>	Daicy Maria Cardoso Miranda
<i>O menino que aprendeu a ver</i>	Ruth Rocha
<i>O menino que não sabia ler</i>	Mariana Caltabiano

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os livros de literatura infantil que foram classificados nesta categoria mostram uma forma não-mecanicista do processo de alfabetização em que as personagens crianças compreendem o funcionamento da escrita a partir de hipóteses (Ferreiro; Teberosky, 1999), além da menção ao uso social da escrita, bem como ao papel das personagens adultas, referências para as crianças em cada história, que auxiliam no processo por meio da mediação.

Em *A menina que descobriu o mistério das palavras*, de Efigênia Alves, a personagem principal, Ana Beatriz Aurélio de Alencar, ou simplesmente Bia, expressa sua curiosidade e realiza descobertas à medida que estabelece associações entre as palavras e compreende o funcionamento da escrita. Na ilustração a seguir, nota-se a compreensão de Bia de que as palavras estão em todos os lugares e do uso social delas, além da percepção de que, para que uma palavra “apareça”, é necessária uma combinação de letras entre si:

Figura 25 – Ilustrações do livro *A menina que descobriu o mistério das palavras* (p. 9-10)



Fonte: extraído da internet¹⁹.

Em relação ao (re)conhecimento de Bia sobre como as palavras são originadas, Cagliari (1998, p. 52) comenta que uma característica presente na perspectiva construtivista de alfabetização é de que ela “leva em conta o fato essencial de que o aprendiz, como um ser racional, vai juntando conhecimentos adquiridos pela vida toda, a partir do momento em que nasce. Para isso, usa sua capacidade de refletir sobre todas as coisas”. Assim, o construtivismo considera que a criança, em fase de alfabetização, possui experiências e vivências prévias que devem ser consideradas por quem media o processo de ensino, seja a professora ou um familiar, por exemplo.

A imagem a seguir apresenta uma segunda associação ao construtivismo em que Bia fala que palavras grandes fazem referência a substantivos muito pequenos, como “formiguinha” e “pernilongo”, bem como o oposto, em que “boi” é representado por uma palavra que não faz jus ao porte do animal:

¹⁹ Disponível para leitura em: https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/02_a-menina-que-descobriu-o-misterio-das-palavras-miolo/.

Figura 26 – Ilustrações do livro *A menina que descobriu o mistério das palavras* (p. 12)



Fonte: extraído da internet.

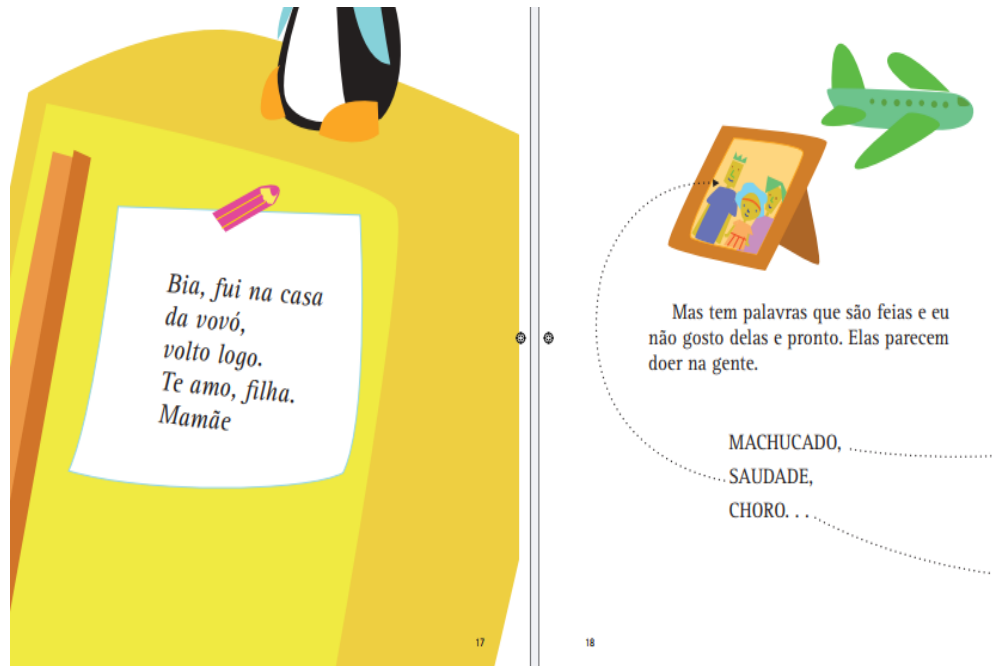
Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 198), no *nível 1* (ou *pré-silábico 1*) da hipótese de escrita:

[...] não se buscam letras com ângulos marcados para escrever ‘casa’, ou letras redondas para escrever ‘bola’, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos.

Ou seja, nesse nível, a criança tenta representar “boi” escrevendo a palavra com mais letras ou grafismos, a fim de mostrar o tamanho condizente. Bia, nesse caso, já ultrapassou essa barreira, pois reconhece que a palavra “boi”, apesar de pequena, representa um grande animal, da mesma forma que “formiguinha”, por mais que grande, faz referência a um animal minúsculo.

A obra também apresenta aproximações com a perspectiva construtivista ao representar a escrita em situações reais e significativas para a personagem, como no bilhete deixado pela mãe de Bia, presente na imagem em seguida. Além disso, ao afirmar que determinadas palavras “parecem doer”, a personagem atribui sentidos afetivos à linguagem escrita:

Figura 27 – Ilustrações do livro *A menina que descobriu o mistério das palavras* (p. 17-18)



Fonte: extraído da internet.

Associado ao uso social da escrita e às experiências de vida da criança, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) comentam que:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente.

Sendo assim, Bia, ao ter curiosidade sobre as palavras e refletir sobre seus significados ao longo da narrativa, demonstra que a escrita já faz parte de suas experiências cotidianas antes mesmo da escolarização formal. Do mesmo modo, o livro *Isa, você sabe ler?*, de Marlete Diedrich, também faz referência ao uso social da escrita:

Figura 28 – Ilustrações do livro *Isa, você sabe ler?* (p. 9, 10 e 12)



Fonte: Diedrich (2023).

Leitor desconfiado, de Índigo, cita a mesma ideia a partir da literatura brasileira. A autora menciona como o personagem possui interesse pela leitura e que, quando estiver plenamente alfabetizado, lerá alguns dos clássicos da literatura do país:

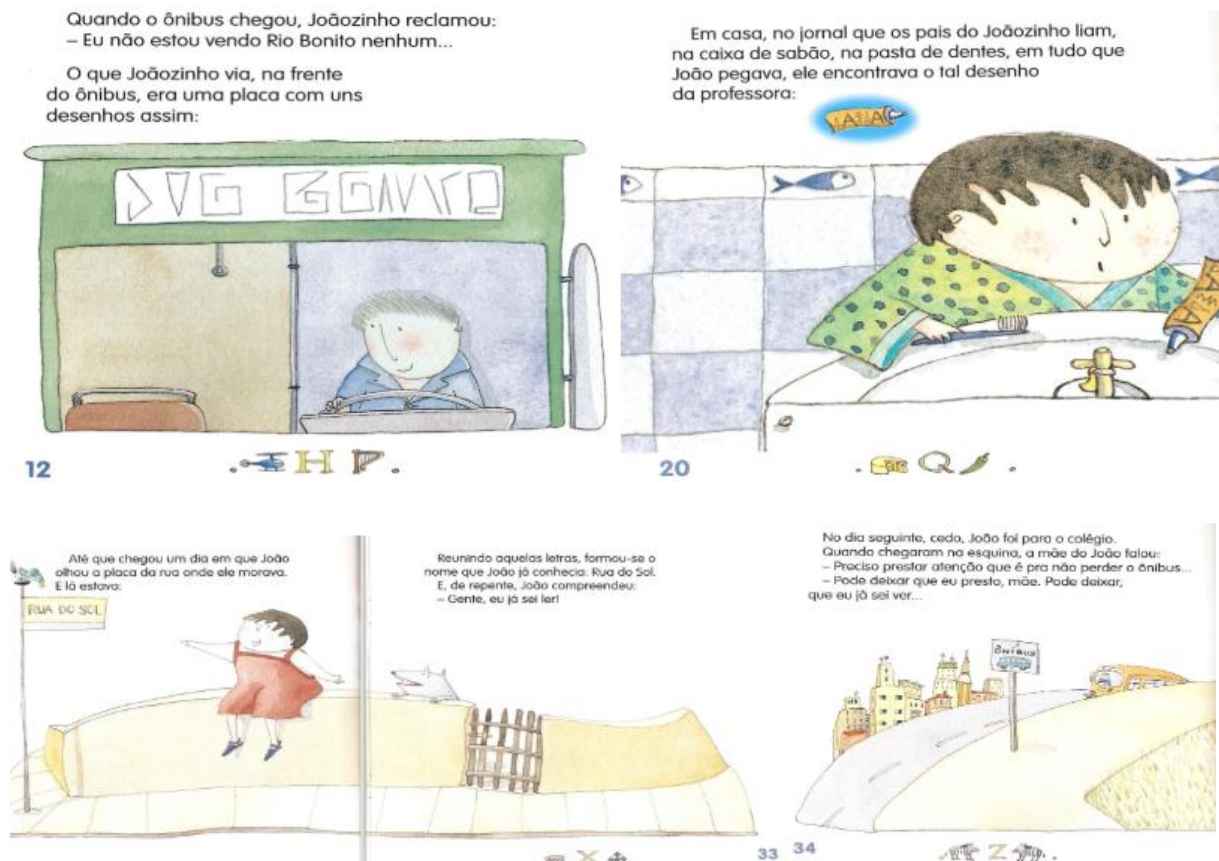
Figura 29 – Ilustrações do livro *Leitor desconfiado* (p. 26 e 29-30)



Fonte: Índigo (2024).

Em *O menino que aprendeu a ver*, mesmo possuindo representações dos métodos tradicionais, também utiliza do uso social como um forte recurso em sua narrativa:

Figura 30 – Ilustrações do livro *O menino que aprendeu a ver* (p. 12, 20 e 32-34)



Fonte: extraído da internet.

O menino que não sabia ler, que apresentou características dos métodos tradicionais, também aborda o interesse do personagem quanto a isso:

Figura 31 – Ilustrações do livro *O menino que não sabia ler* (p. 11 e 34-37)



Fonte: Caltabiano (2022).

Peixoto (2021, p. 57) cita que, “a partir da mediação da professora e das relações sociais do uso da linguagem, ele [João] começa a se apropriar dela”. Ao citar o uso social a partir de *O menino que aprendeu a ver*, pensa-se da mesma maneira ao analisar essa concepção em *A menina que descobriu o mistério das palavras*, em *Isa, você sabe ler?*, em *Leitor desconfiado* e em *O menino que não sabia ler*.

A autora também reitera que:

Acreditamos que a escola é um espaço mediador e o professor, aquele que ensina gestos e práticas de leitura e de leitura literária, também. Alfabetizar vai além de ensinar códigos, posto que a linguagem é um fenômeno social, por isso cabe ao professor ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita (Peixoto, 2021, p. 8).

Assim sendo, quando a criança compreende que aprender a ler e a escrever não é meramente uma tarefa escolar e que, na verdade, é de grande valia e importância para toda a sua vida em sociedade, o processo torna-se mais instigante, curioso e, principalmente, significativo para esses sujeitos.

Freitas (2022, p. 35) menciona que “a relação com a escrita vem a partir da sua relação com o outro, com o social, na interação. Assim, elas se apropriam das funções sociais que a fazem escrever e da palavra, que é cultura e está presente nas suas relações”. Nesse sentido, as obras analisadas aproximam-se de uma perspectiva construtivista ao representar a alfabetização como um processo construído nas interações sociais e nas experiências significativas das crianças com a linguagem escrita.

A aprendizagem significativa, então, também é considerada como uma característica que representa a visão construtivista. A centralidade do sujeito aprendiz, nesse sentido, é essencial para que a criança aprenda e que não seja somente “ensinada”. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30) formulam que:

[...] colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou *quem* o veicula). Esse fato nos obriga – felizmente – a estabelecer uma clara distinção entre os passos que um método propõe, e o que efetivamente ocorre ‘na cabeça’ do sujeito.

A associação do contexto social do sujeito com suas experiências e vivências é essencial nessa visão. Como mencionado anteriormente, as crianças trazem consigo uma vasta bagagem de conhecimentos prévios e, quando aprendem por meio daquilo que têm contato, sentem-se muito mais motivadas a entender e, por conseguinte, a ler e a escrever de forma autônoma.

Desse modo, em *Licinha, a menininha sem letras*, de Daicy Maria Cardozo Miranda, a menina lê as palavras que fazem parte do seu dia a dia, ao passo que compreende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

Figura 32 – Ilustrações do livro *Licinha, a menininha sem letras* (p. 20)

Aí, a menina foi apontando com o dedinho e perguntando:
 — Quem é você? E você? E você?
 — Eu sou PAPAI, eu MAMÃE, eu COELHINHO...
 — Nossa, que jóia! E quem é o palhacinho?
 — Eu — pulou um grupo de letras, e Licinha leu: “PALHACINHO”.



Fonte: Miranda (1987).

Licinha, assim como algumas das demais protagonistas das obras em análise, demonstra a compreensão do sistema da escrita a partir de palavras que fazem parte do seu cotidiano. Exemplos disso são os termos “mamãe” e “papai”, ligados ao seu núcleo familiar, e “coelhinho” e “palhacinho”, nomes de seus brinquedos. Ao passo que Licinha consegue ler “palhacinho” em seu livro, compreende-se que a barreira da escrita foi superada e, dessa forma, a partir dos níveis de hipótese de escrita, poder-se-ia concluir que a personagem estaria no *nível 5: alfabético*. Esse nível é, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, o momento em que a criança entende o funcionamento do sistema e consegue ler e escrever de forma independente (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Isa, você sabe ler? também apresenta a aprendizagem significativa da personagem. Muito da curiosidade emergente sobre a linguagem escrita de Isa se deveu ao papel de sua madrinha, que, além de leitora assídua, apresentou um livro sobre gatos à menina. A criança, apaixonada por esses animais e sendo tutora de um, se sentiu interessada pela história:

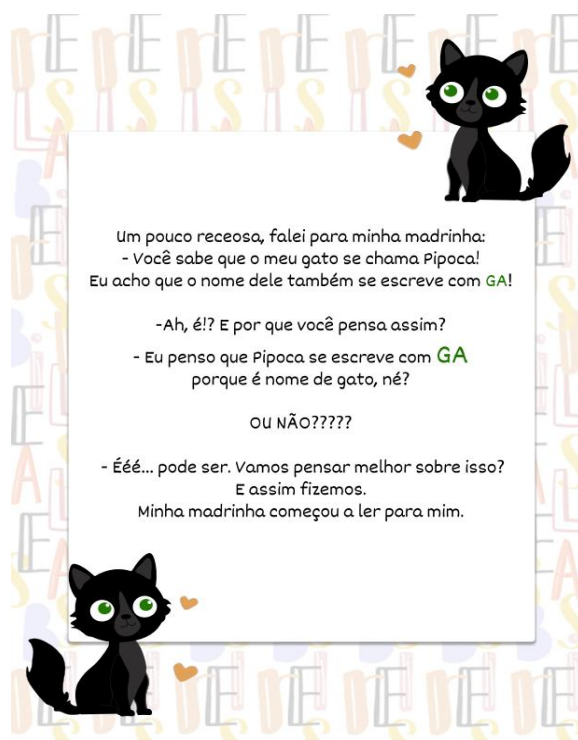
Figura 33 – Ilustrações do livro *Isa, você sabe ler?* (p. 14-15)



Fonte: Diedrich (2023).

Isa, ao procurar pela palavra “gato”, que inicia com a sílaba GA, questiona à adulta se o “Pipoca”, seu gato, também começa com GA, já que é o nome de um animal da mesma espécie:

Figura 34 – Ilustrações do livro *Isa, você sabe ler?* (p. 16)



Fonte: Diedrich (2023).

Nesse cenário, a madrinha exerce um papel de mediadora, em que, ao invés de apenas dar a resposta, rebate as perguntas da menina com outra, fazendo Isa questionar a sua hipótese. Cagliari (1998, p. 55) aponta que “ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado”. Mesmo que fora de um espaço educacional formal, a mediação da madrinha é essencial na aprendizagem da criança, que compreende o funcionamento da escrita graças ao papel da adulta que tem como uma de suas referências.

Isa também é introduzida aos gatos chamados “Gabo” e “Galante”, que, nesse caso, possuem em seus nomes a primeira sílaba GA, assim como na palavra “gato”. Ao comparar a sonoridade dessas três palavras, a criança, em conversa com a madrinha, percebe que, mesmo similares, possuem diferenças.

Seguindo a mesma linha, Isa faz associações entre “gato”, “Gabo” e “Pipoca” e consegue distinguir como as duas primeiras palavras não se assemelham à última.

Figura 35 – Ilustrações do livro *Isa, você sabe ler?* (p. 21)



Fonte: Diedrich (2023).

Golembieski e Diedrich (2026, p. 214) reconhecem que, “de fato, dois nomes começam com GA, mas isso não significa que sejam todos, como é o caso de Pipoca. Ali a menina começa

a perceber que há diferenças e que a sonoridade dos fonemas varia de acordo com a organização sintática estabelecida”.

Isa, assim como Bia, de *A menina que descobriu o mistério das palavras*, também descobre o mistério por trás da escrita, assim que aprende por meio de palavras que fazem parte do contexto de sua vida, como o gato que vive com ela em sua casa. Essas reflexões aproximam-se das discussões da Psicogênese da Língua Escrita, pois Isa já teria superado os *níveis pré-silábicos 1 e 2*. A partir do *nível silábico*, é a “primeira vez que a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209). Assim, ao comparar palavras como “gato”, “Gabo” e “Galante”, Isa demonstra refletir sobre semelhanças sonoras e relações entre a oralidade e a escrita.

Ao atingir uma compreensão mais avançada do processo, a menina encerra a narrativa mencionando que não há problema em, às vezes, escrever uma palavra incorretamente porque uma letra foi confundida com outra, pois isso faz parte do processo de alfabetização:

Figura 36 – Ilustrações do livro *Isa, você sabe ler?* (p. 24)

E você, já sabe ler e escrever? Já desvendou os mistérios das letrinhas que saltam aos nossos olhos e que podem nos dizer tanto sobre os sabores, os gostos, os gatinhos, os nomes, o mundo!?

Olha só: não faz mal se, de vez em quando, trocamos uma letra ou outra, ainda estamos aprendendo a desvendar esses mistérios. A magia está no fato de que o mundo das letras nos transforma e transforma quem amamos.



Fonte: Diedrich (2023).

Esse pensamento faz referência ao último *nível (5)* das hipóteses da Psicogênese da Língua Escrita, o *alfabético*. Isso se deve ao fato de que, nesse nível, a criança já quebrou a barreira do código e que, de agora em diante, terá desafios quanto à ortografia (Ferreiro;

Teberosky, 1999). Mesmo que tenha compreendido o sistema da escrita, a criança, ao chegar ao último nível, continuará num processo contínuo de aprendizagem da escrita ao estar cada vez mais em contato com essas palavras.

Seguindo a mesma lógica, em *Licinha, a menininha sem letras*, a personagem principal percebe padrões na escrita:

Figura 37 – Ilustrações do livro *Licinha, a menininha sem letras* (p. 14-15)



Fonte: Miranda (1987).

A personagem conclui que as palavras são formadas por letras e, quando juntas, compõem sílabas e palavras. Dessa forma, a criação de hipóteses sobre a escrita também vai ao encontro da perspectiva construtivista, a partir da Psicogênese da Língua Escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35), um dos seus objetivos quanto ao estudo da Psicogênese baseou-se em “compreender a natureza das hipóteses infantis”. Sob esse foco, Licinha também aprende de forma significativa ao refletir sobre a organização das letras por meio de seu nome.

Uma análise que vai contra o uso das cartilhas e, por consequência, dos métodos tradicionais de alfabetização está representada em *O menino que não sabia ler*:

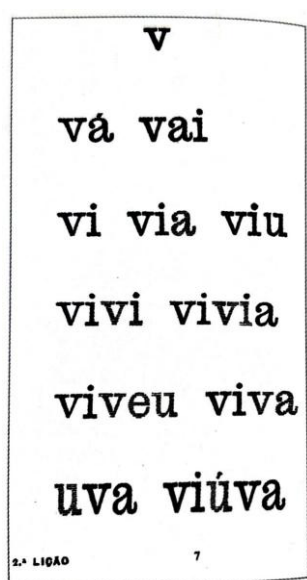
Figura 38 – Ilustrações do livro *O menino que não sabia ler* (p. 10)



Fonte: Caltabiano (2022).

A frase “Vovô *jama*s veria a uva” faz referência ao uso de frases presentes em cartilhas de alfabetização de métodos tradicionais, que utilizam a abordagem da repetição da mesma letra em uma frase/texto, que, nesse caso, é a letra V. Há uma crítica ao utilizar essa referência, justamente alinhado ao desespero do menino de não estar aprendendo a ler, uma vez que são frases desconexas com a realidade e que focam apenas em repetir informações.

Figura 39 – Atividade presente na *Cartilha maternal*



Fonte: Cagliari²⁰ (1998).

²⁰ Esta atividade foi retirada da *Cartilha maternal* (1870) de João de Deus.

Cagliari (1998, p. 45) critica que, a partir dos métodos tradicionais, “alguns alunos são exímios repetidores de lições que dominam sem saber o que significam. Conseqüentemente [sic], quando precisam aplicar o conhecimento de maneira criativa e individual, acabam revelando sua ignorância, produzindo escritas absurdas”. De fato, possivelmente as crianças lembrariam de uma frase como “Vovô viu a uva”, já que é uma frase que utiliza da repetição de uma mesma letra, porém sem necessariamente compreender o significado social daquela leitura ou estabelecer relações entre a escrita e as suas experiências de vida.

Outro aspecto importante a ser analisado, a partir de dois (2) desses livros, é o ano em que foram publicados. A primeira edição de *O menino que aprendeu a ler*, de Ruth Rocha, data de 1986, e a de *Licinha, a menininha sem letras*, de Daicy Maria Cardozo Miranda, 1987, enquanto o livro *Psicogênese da Língua Escrita* foi lançado no México em 1984 e, no Brasil, em 1985 (Ferreiro; Teberosky, 1999). Essa proximidade temporal pode justificar a abordagem das duas autoras desses livros de literatura infantil, que, influenciadas pela mudança na área da alfabetização, especialmente na América Latina, começam a escrever livros de literatura infantil que focam na centralidade do sujeito aprendiz, nas suas hipóteses e no uso social da escrita.

Por fim, compreende-se que, para além de narrativas que contam histórias para as crianças sobre personagens que estão passando pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, esses oito (8) livros veiculam diferentes representações e concepções sobre a alfabetização. Ao passo que Hall (2016) menciona a pluralidade das linguagens como um meio de representar ideias, valores, imaginários ou sentimentos (como a própria literatura infantil, bem como textos e imagens), Santos (2022) também aponta a literatura como um artefato cultural que dissemina esses pensamentos a partir de livros infantis.

Nessa perspectiva, os textos e as imagens presentes nos livros analisados não foram entendidos como elementos neutros, mas como linguagens que (re)produzem discursos sobre como se ensina e se aprende a ler e a escrever. Assim, foi possível identificar como diferentes representações e concepções de alfabetização são representadas, disputadas e colocadas em circulação por meio da literatura infantil a partir dos Estudos Culturais, que procuram entender e analisar as representações presentes em diversas linguagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como foco analisar as representações e as concepções de alfabetização em oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita como temas principais. Para isso, foi necessário compreender a história da alfabetização no Brasil, a partir dos métodos tradicionais e da visão construtivista, e a literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais.

As hipóteses levantadas neste trabalho levavam em consideração a ideia de que a literatura infantil funciona como um veículo que dissemina representações e concepções de alfabetização, propagando uma perspectiva específica, tanto dos métodos quanto do construtivismo. Num primeiro momento, pensou-se que a maior parte das representações presentes nos oito (8) livros seriam majoritariamente associadas aos métodos tradicionais de alfabetização, tanto os de marcha sintética quanto analítica.

O objetivo geral deste TCC foi compreender de que forma livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita apresentam representações e concepções de alfabetização. Para isso, foram estabelecidos os objetivos específicos, sendo eles: reconhecer como os métodos tradicionais de alfabetização e a visão construtivista são representados em livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; identificar e selecionar livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; e problematizar concepções e representações de alfabetização em imagens e em textos de livros de literatura infantil.

Os caminhos metodológicos deste trabalho foram organizados, respectivamente, em três momentos principais: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica viabilizou a coleta e a seleção de escritos, como artigos e livros, que dialogaram com os temas dos capítulos teóricos deste TCC, sendo eles: *História da alfabetização no Brasil e Literatura infantil na perspectiva dos Estudos Culturais*.

Já a pesquisa de Estado do Conhecimento (EC), desenvolvida na plataforma Google Acadêmico, permitiu o levantamento de artigos, monografias, dissertações e teses que conversaram com o objetivo deste trabalho. Os trabalhos que compuseram o *corpus* deste EC afirmam, especialmente, a postura tradicional do método que a personagem professora de *O menino que aprendeu a ver* utiliza, bem como o uso social da escrita para o personagem principal dessa obra, João, e a aprendizagem significativa a partir de experiências e de vivências

dos sujeitos, apresentada em *Isa, você sabe ler?*. Nesse viés, os trabalhos do Estado do Conhecimento contribuíram para a análise das obras de literatura infantil que abordam o processo de alfabetização.

Por último, a pesquisa documental permitiu analisar as legislações brasileiras que abordam o processo de alfabetização. Da LDB, de 1996, até o CNCA, de 2023, houve a criação de diversos documentos normativos, legislações e políticas públicas voltadas à alfabetização. Compreende-se que a implementação de diversos documentos orientadores para a área da Educação e, especialmente, para a alfabetização, evidencia um cenário de mudanças políticas e de constantes reformulações desses escritos. Um exemplo disso foi a redução do período previsto para a consolidação plena do processo de alfabetização: enquanto o PNE 2014-2024 estabelecia três (3) anos para esse processo, a implementação da BNCC, em 2017, reduziu esse prazo para dois (2) anos.

Também na pesquisa documental, foram analisados os oito (8) livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita escolhidos para este trabalho. A análise desses livros de literatura infantil baseou-se na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante dos oito (8) livros selecionados. Em seguida, foi realizada uma análise mais a fundo, não acrescentando os trechos ou ilustrações das obras que não dialogassem com o objetivo de elencar as características que faziam relação com os métodos tradicionais e com a visão construtivista presentes. A partir dessas características, organizaram-se duas categorias de análise: i) *Representações e Concepções dos métodos tradicionais*; e ii) *Representações e Concepções da visão construtivista*.

Na primeira categoria, foram selecionados trechos de quatro (4) dos oito (8) livros, sendo elas: *Nina aprendeu a ler*, *O menino que aprendeu a ver*, *O menino que aprendeu os sons das letras* e *O menino que não sabia ler*. Esses títulos, que foram categorizados nesta primeira categoria, possuem elementos relacionados aos métodos tradicionais de alfabetização, tais como o ensino por meio do método de marcha sintética; a postura das docentes, não levando em consideração as experiências e as vivências prévias das crianças; e, ainda, por não colocar a criança como centro do planejamento nesse processo.

A segunda categoria apresenta imagens e fala de seis (6) dos oito (8) livros analisados, sendo eles dos livros: *A menina que descobriu o mistério das palavras*; *Isa, você sabe ler?*; *Leitor desconfiado*; *Licinha, a menininha sem letras*; *O menino que aprendeu a ver*; e *O menino que não sabia ler*. Os trechos foram acrescentados à categoria visto que faziam jus à visão construtivista de alfabetização: colocam as crianças como centro do planejamento; priorizam

uma aprendizagem significativa, já que aprendem por meio daquilo que já conhecem; possuem hipóteses sobre a escrita; citam a importância do uso social da escrita; e fazem críticas aos métodos tradicionais e às cartilhas.

Após a análise, constatou-se que, diferentemente do imaginado, grande parte das representações e concepções presentes fazem referência à visão construtivista de alfabetização. No entanto, ainda assim houve menções ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização.

Diante disso, é importante salientar que não é/foi possível “polarizar” os livros em: *é* de método tradicional ou *é* construtivista. As obras apresentam diferentes perspectivas dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo possível, numa mesma narrativa, encontrar ambos os elementos, seja pela professora ensinando a partir dos métodos, seja pela criança curiosa e instigada a aprender devido ao uso social da escrita.

Diante dessas constatações, compreendeu-se que a literatura infantil, à luz da perspectiva dos Estudos Culturais, funciona como uma linguagem que veicula e propaga representações e concepções dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Visto que a cultura está relacionada à história, ela não é permanente, sendo ressignificada ao longo dos anos. Nesse sentido, as obras analisadas evidenciam como diferentes concepções de alfabetização atravessam a literatura infantil brasileira, especialmente por meio da história da alfabetização no país, ora reforçando práticas tradicionais e mecanizadas, ora valorizando a criança como um sujeito ativo. A querela dos métodos, portanto, ainda se mostra presente atualmente.

Como limitação, destaca-se o recorte utilizado dos oito (8) livros de literatura infantil brasileira que abordam os processos de ensino e de aprendizagem neste TCC. Embora esses livros tenham possibilitado uma análise sobre representações e concepções de alfabetização, outros títulos, para além desses oito (8), poderiam apresentar diferentes perspectivas sobre a temática. Assim, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a relação da alfabetização e da literatura infantil ao analisarem outros livros de literatura infantil que abordam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao desenvolver este TCC, foi possível “aprender a ver”, assim como o personagem João, as diversas possibilidades de aproximação entre dois temas que são de grande interesse da autora e muito relevantes para e no curso de licenciatura em Pedagogia: a literatura infantil e o processo de alfabetização. Ao longo deste percurso, ampliaram-se as percepções acerca dessas temáticas, bem como a compreensão da influência que a cultura tem em veicular ideias por diferentes meios, como por livros infantis. Não por acaso, uma das personagens analisadas, assim como eu, também se chama Isa! Embora pertençam a histórias distintas, ambas

encontraram na leitura e na escrita caminhos para descobrir, interpretar e atribuir sentidos ao mundo que as cerca.

Por fim, mais do que identificar e analisar representações e concepções de alfabetização, esta pesquisa (re)afirmou a beleza presente nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Em cada livro analisado, foi possível encontrar e conhecer crianças curiosas e encantadas por esse processo, sedentas por conhecimento e cheias de hipóteses e de ideias. Assim, espera-se que este trabalho contribua para novas leituras e interpretações sobre a literatura infantil e sobre a alfabetização e, sobretudo, para que educadoras e pesquisadoras continuem acreditando no potencial que as palavras têm para as crianças que, todos os dias, aprendem a ler o mundo e atribuem significados a ele, especialmente quando suas experiências e vivências são levadas em consideração.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. **Relatório INAF Brasil 2024 Analfabetismo: do analógico ao digital**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2026/04/relatorio-inaf-digital.pdf>. Acesso em: 09 maio 2026.
- ALVES, A. B. A. N. **Nina aprendeu a ler**. Maringá: Instituto Alves, 2025.
- ALVES, A. B. A. N. **O menino que aprendeu os sons das letras**. Maringá: Instituto Alves, 2018.
- ALVES, E. **A menina que descobriu o mistério das palavras**. Fortaleza: SEDUC, 2010.
- ANG, I. Sobre os estudos culturais, novamente. In: DOS SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B.; WORTMANN, M. L. C. (Org.). **O que são estudos culturais hoje?: Diferentes praticantes retomam do *International Journal of Cultural Studies***. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 34-44. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=T7SjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA10&dq=o+que+s%C3%A3o+estudos+culturais+hoje%3F+ebook&ots=jwBGZgHafV&sig=0x7qIVm0AZaDF4cW0K1xbI2sUjU&redir_esc=y#v=onepage&q=o%20que%20s%C3%A3o%20estudos%20culturais%20hoje%3F%20ebook&f=false. Acesso em: 09 maio 2026.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF: CNE/MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 nov. 2025.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – 2013**. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – 2023**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 04/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy_of_programas-e-acoes. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro02.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CALTABIANO, M. **O menino que não sabia ler**. São Paulo: Matrix, 2022.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265645002.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DIEDRICH, M. **Isa, você sabe ler?**. São Carlos: Pedro & João, 2023.

ESTANISLAU, D. A. B; STEFANI, M. M. C. Leituras dissonantes acerca de alunos em situação de fracasso escolar: as armadilhas da medicalização. **Revista Linha Mestra**, n. 26, p. 433-437, 2018. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/141>. Acesso em: 27 fev. 2026.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de Medicina**, 2009. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2025.

FREITAS, L. C. de. **Alfabetização e literatura infantil**: possíveis relações através da experiência com a EP471. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: https://www.alleaula.fe.unicamp.br/pf-alleaula/freitas_liviachungde_tcc.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 01 mar. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas SA, 2002.

GOLEMBIESKI, G.; DIEDRICH, M. S. Sujeito leitor: um relato de experiência no Mundo da Leitura a partir da contação de histórias. **Revista CHO - Contação de Histórias e Oralidade**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 203-219, 2026. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cho/article/view/26546>. Acesso em: 25 fev. 2026.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

ÍNDIGO. **Leitor desconfiado**. Poços de Caldas, MG: Leiturinha, 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, D. O. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização**: formação, saberes e práticas docentes. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2877/1/000412612-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MIGUEL, M. A. F. **Ruth Rocha, página a página**: bibliografia de e sobre a autora. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis/SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bc5b07f9-3591-4d66-aea7-c038ca426997>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MIRANDA, D. M. C. **Licinha, a menininha sem letras**. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 1987.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. 2. ed. Curitiba: CRV, 2025.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2025.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>. Acesso em: 03 out. 2025.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

MOURA, D. A. de. **Concepção de alfabetização dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2021. 97 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4697>. Acesso em: 01 mar. 2026.

OLIVEIRA, L. M. F. **Histórias de Ruth Rocha como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento**. 2025. Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí, 2025. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/3099>. Acesso em: 25 fev. 2026.

OLIVEIRA, M. J. M. **Quando a classe interfere no aprendizado**: a Praça Pedagógica como ambiente alfabetizador. 2023. Monografia (graduação) – Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Aracape/CE. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5442>. Acesso em: 26 fev. 2026.

PEIXOTO, S. S. **A leitura de literatura no contexto da discussão sobre alfabetização**. 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://www.alleaula.fe.unicamp.br/pf-alleaula/peixoto_samara_soares_tcc.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

PEREIRA, I. S. S. **Literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Palhoça, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/%C3%82nima_37da5a37ce2cef395978176b5be7fb89. Acesso em: 09 maio 2026.

PEREIRA, M. C. R. **A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/92395>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ROCHA, M. G. **Contar histórias na Casa dos Cata-Ventos: leitura e escrita em cena**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicanálise: Clínica e Cultura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/234038>. Acesso em: 28 fev. 2026.

ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ROCHA, V. **Formação e leitura: o professor, sua prática e a inclusão social**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/4027/1/Viviane.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

RODRIGUES, E. T. B. **Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “r”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano**. 2021. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesc.net/handle/1/9126>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTOS, S. Artefatos culturais e letramento: pedagogias que (des) constroem sentidos. **Revista Catavento**, Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil - FSMEI, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.unifeg.edu.br/revista-catavento/docs/ed-01-2022/ARTEFATOS-CULTURAIS-E-O-LETRAMENTO-SILMARA.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2026.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2025.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.