



REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UMA MESMA HABILIDADE¹

ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD: DOS CONCEPTOS, UNA HABILIDAD

DOI: 10.5281/zenodo.17042551



Arantes Gomes do Nascimento²

Dayvison Bandeira de Moura³

Benedito José Pereira⁴

Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra⁵

RESUMO

Este artigo discute os conceitos de alfabetização e letramento a partir da perspectiva da Linguística Textual, com base nas categorias de coesão e coerência. O objetivo é analisar como tais noções se complementam e devem ser articuladas no ensino da língua portuguesa, especialmente nos anos

- 1 Artigo apresentado na 1ª Mesa do IV – SEMINÁRIO PPGE CIA PROGRAMA BRASIL UNADES PY 20 e 21/01/2023 em Asunción: “La Enseñanza de Lenguajes para los niños en la América del Sul y Investigación Científica.” O Ensino de Linguagens para crianças na América do Sul e a Pesquisa; Científica, para compor uma mesa redonda, intitulada **A aquisição da linguagem oral e escrita com crianças – Brasil.**
- 2 Mestre em Ciências da Educação, Universidad del Sol – UNADES, Paraguai;
<http://lattes.cnpq.br/0971961039365975>; E-mail: arantescoerencia07@gmail.com.
- 3 Doutor em Ciências da Educação, Univeridad Americana, UA, Paraguai;
<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>. e-mail: analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com;
- 4 Doutor em Ciências da Educação, Universidad del Sol – UNADES, Paraguai;
<http://lattes.cnpq.br/4159034678106361>; e-mail: didha.pereira@gmail.com;
- 5 Doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade, PPGCTS, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil; Doutor em Ciências da Educação, Universidad del Sol – UNADES, Paraguai;
<http://lattes.cnpq.br/6766151559685543>; avaete.guerra@ifpb.edu.br.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande – PB, v.3.n.3. jul/ago/set. 2025 – ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

1/24





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

iniciais do ensino fundamental. A pesquisa, de caráter documental, apoia-se em referenciais teóricos clássicos (Koch, Marcuschi, Soares, Van Dijk, Halliday & Hasan) e em documentos oficiais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciam que alfabetização e letramento não devem ser entendidos como processos dissociados, mas como práticas simultâneas e integradas: alfabetizar letrando significa dominar o sistema alfabético-ortográfico e, ao mesmo tempo, possibilitar ao estudante participar das práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, a análise destaca a centralidade da coerência textual como elemento essencial para a construção de sentidos, superando a ênfase exclusiva na coesão. Conclui-se que uma abordagem pedagógica que considere a unidade do texto, e não apenas frases isoladas, favorece o desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas e críticas, alinhadas às demandas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Coerência textual; Coesão textual.

RESUMO

Este artículo analiza los conceptos de alfabetización y literacidad desde la perspectiva de la Lingüística Textual, con base en las categorías de cohesión y coherencia. El objetivo es examinar cómo estas nociones se complementan y deben articularse en la enseñanza de la lengua portuguesa, especialmente en los primeros años de la educación primaria. La investigación, de carácter documental, se apoya en referentes teóricos clásicos (Koch, Marcuschi, Soares, Van Dijk, Halliday & Hasan) y en documentos oficiales brasileños, como los Parámetros Curriculares Nacionales y la Base Nacional Común Curricular. Los resultados evidencian que alfabetización y literacidad no deben entenderse como procesos separados, sino como prácticas simultáneas e integradas: alfabetizar letrando significa dominar el sistema alfabético-ortográfico y, al mismo tiempo, posibilitar al estudiante participar en las prácticas sociales de lectura y escritura. Además, el análisis resalta la centralidad de la coherencia textual como elemento esencial en la construcción de significados, superando el énfasis exclusivo en la cohesión. Se concluye que un enfoque pedagógico que considere el texto como unidad, y no frases aisladas, favorece el desarrollo de competencias lingüísticas más amplias y críticas, en consonancia con las demandas sociales contemporáneas.

Palabras clave: Alfabetización; Literacidad; Coherencia textual; Cohesión textual.

1. Os estudos textuais no ensino

Frente ao propósito da problematização entre os conceitos de alfabetização e letramento, cabe apresentar algumas concepções a respeito de texto formuladas por Koch





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

(2004, p. 12) que são destacadas como alicerce para o propósito da pesquisa, no âmbito da Linguística Textual:

1. Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sócio cognitiva- interacional).

Em cada compreensão de texto explicitada pelo autor, uma profusão de esforços de vários estudiosos é congregada para a sua tessitura. Com isso posto, se tem uma conceituação de coerência diferente. Nesse sentido, texto e coerência possuem uma relação íntima numa interação comunicativa.

E em busca de um diálogo com a compreensão sobre coerência, Halliday e Hasan (1976, *apud* KOCH e TRAVAGLIA, 1999, p. 14-15) definem como “propriedade do próprio texto”, a relação entre componentes interpessoais e outras formas de influência do falante na situação de fala. Nessa época, as relações entre coerência e coesão eram muito estreitas, pois ambas faziam parte da propriedade do texto no aspecto semântico.

De fato, esse conceito não contemplava a verdadeira caracterização da coerência para os interlocutores numa situação comunicativa, pois, aqui, se acreditava que a coesão era a responsável pela textualidade: pelos mecanismos e estratégias de lhe tornar manifesta. Contudo, com o passar dos anos, novos estudos foram provando o contrário, a coerência sim, daria origem à textualidade. Para Marcushi (1983, *apud* KOCH e TRAVAGLIA, 1999, p. 27), “um texto pode não possuir elementos de coesão e mesmo assim ser coerente”. Em razão disso, o aspecto semântico é a **intersecção** entre a coerência e a coesão nesse início dos estudos da Linguística Textual, frente à apropriação do ponto de vista desses autores.

Outro aspecto relevante é que na segunda metade da década de 60, até meados de 70, quando os precursores da Linguística Textual, ainda se preocupavam com uma análise





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

interfrástica⁵ e, sofrendo fortes influências ora dos estruturalistas ou gerativistas, ora funcionalistas, o texto era definido segundo Hartmann, Harwy, Isenberg, Bellert, segundo o ponto de vista de Koch (2004). Logo, pelo método ascendente – da frase para o texto e, procurando, através da segmentação, chegar às unidades menores para então classificá-las, visto que todo falante de uma língua é capaz de construir novos textos a partir de outros. Essa forma de compreender, portanto, sendo abandonada.

Em caráter evolutivo, com a busca por novos entendimentos sobre a temática, a partir de meados da década de 70, uma nova concepção de língua é compreendida entre os estudiosos. Após surgirem as teorias de base comunicativa, Heinemann e Viehyveger (KOCH, 2004) embasados na Teoria da Atividade Verbal e na Teoria dos Atos de Fala, ao fazerem uma retrospectiva na Linguística Textual, distinguem modelos contextuais e comunicativos. Motsch, Pasch e Van Dijk passam a postular uma macroestrutura pragmática responsável pela coerência pragmática, levando em conta a interação dos interlocutores. Eles são pioneiros na introdução de questões de ordem cognitiva, no estudo da produção, compreensão e do funcionamento dos textos.

Na manutenção desta dinâmica, nos anos 80, o texto passa a ser visto como o resultado dos processos mentais, baseado na nova tomada de consciência onde “todo fazer” está acompanhado pela cognição. O processamento cognitivo de um texto consiste em diferentes estratégias processuais: as estratégias proposicionais, as de coerência local, as macro estratégias e as estratégias esquemáticas ou superestruturais, não esquecendo as estilísticas, retóricas, não verbais e conversacionais, conforme Van Dijk e Kintsch (KOCH, 2004) Beaugrand e Dressler (KOCH, 2004), levando em conta o contexto, os interlocutores estabelecem uma ponte entre segmentos textuais e/ou constroem novas representações. Conceituam textualidade como “o que faz com que um texto seja um texto”. Com base nos critérios da textualidade, uma nova concepção de texto já era vista pela Linguística Textual, considerando-se o fato de que o cognitivismo explica os conhecimentos que um indivíduo possui e como são estruturados em sua mente. Na





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

perspectiva sociocognitiva interacionalista houve um divórcio entre os fenômenos mentais e sociais.

Dessa forma, cultura e vida social fazem parte desse ambiente, exigindo representações de conhecimentos culturais. Com efeito Koch define cultura como “um conjunto de dados a serem apreendidos individualmente (2004, p. 29). Por essa visão, são explicados tanto os fenômenos cognitivos, quanto os culturais.

No tocante à constituição de formas de entender o tema em desenvolvimento, Varela, Thompson e Rosch afirmam que a cognição é o resultado das nossas capacidades sensório-motoras, enfatizando o desenvolvimento conceitual nas diversas atividades do mundo que nos rodeiam, parafraseando (KOCH, 2004). Com base nesse entendimento, para ela, a cognição é, na verdade, “um fenômeno situado” (2004, p. 31). Portanto, cognição e linguagem dividem um espaço estreito, interno, não há “possibilidades integrais de pensamentos cognitivos fora da linguagem” (*op.cit.*), nem “possibilidades de linguagem fora de processos interativos” (*ibidem*).

Outra percepção que cabe ser trazida a esse estudo diz respeito a Clark, que vê língua como um “tipo de ação conjunta” (KOCH, 2004, p. 31). A ação conjunta diferencia-se de ação individual não somente pelo número de pessoas envolvidas, mas também pela qualidade desenvolvida na ação que é essencial para que ela se desenvolva. As pessoas se comunicam por meio da linguagem verbal, utilizando-se de textos orais ou escritos, com uma finalidade ímpar: que seu texto seja coerente.

Koch assinala que muitos autores,

[...] passaram a reivindicar que a coerência se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e seu contexto, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção (2009, p.46).





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Nesse sentido, vários fatores devem ser considerados diante da construção/interpretação de um texto. Uns estão ligados ao produtor e outros ao receptor. Caso não sejam levados em conta, teremos a incoerência local.

A seguir, mostraremos as três possibilidades distintas de conceber a linguagem. Travaglia (1996. p. 21-2) situa “linguagem como expressão do pensamento”, segundo a qual, há uma ênfase aos estudos tradicionais, pois as pessoas que não conseguem se expressar é porque não pensam. O indivíduo que não organizar, de maneira lógica, seu pensamento através das regras a serem seguidas, não conseguirá a exteriorização desse pensamento, por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Na segunda concepção, a linguagem é vista como “instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação” (*op.cit.*). Essa concepção é estudada, segundo uma visão formalista, pois utiliza a língua como um ato social, como um código, isto é, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. “A linguagem como forma ou processo de interação” (*ibidem*) é a terceira concepção. Aqui, a linguagem é vista como um lugar de interação humana onde são levados em conta o contexto e o sentido produzido pelas fontes na interação comunicativa numa dada situação de comunicação.

A linha de pontos de vista e ponderações sobre o texto, já delineada deve ser associada ao entendimento do pesquisador brasileiro Luiz Antônio Marcuschi que define texto como “uma entidade de comunicação” e “um artefato sócio-histórico” (2008, p.72). Os textos, desse modo, operacionalizam os discursos em situações sociais. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, que é compreendido como a fala e o discurso produzido, assumindo uma função comunicativa. Por isso, qualquer pressuposto que tente referendar o estudo de uma língua isolada do interlocutor não está completo, tendo em vista a multiplicidade de aspectos ligados a ele.

Com base no conjunto de posições elencadas até o momento, esse estudo insere uma pontuação presente em um documento oficial para que seja possível estabelecer





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

associações acerca do papel desempenhado pelo aluno. Ele, portanto, deve ser considerado como produtor de textos, atividade que o constitui como ser humano.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 28-29), na escola:

ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e juntar sequências de frases para, com elas, formar textos. Daí o ensino ter sido marcado por uma sequência de conteúdos chamada aditiva.

No entanto, não é possível tomar um texto como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba nem a palavra nem a frase que, descontextualizada, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central, se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos: orais e escritos.

Fica evidente que a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Porém, isso não significa que não se possa enfocar palavras e frases nas situações didáticas específicas que assim exijam.

Pelas contribuições dos pesquisadores, aqui apresentadas, é notório que o texto vai de encontro ao pretexto entendido como fonte de exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado. Então, é preciso, de fato, ultrapassar a confecção de frases isoladas para passar a produzir textos completos recheados de significados e intenções, para que, dessa maneira, a ação precípua da linguagem seja concretizada.

2. A escrita de um texto

Quem escreve é porque conhece efetivamente as regras que compõem uma língua. E, conhecendo a língua, domina pelo menos, as regras da gramática que usa em seu cotidiano. Os erros que cometerem os falantes dessa língua, em nada comprometem tal realidade, visto que, **a coerência é o que torna uma sequência linguística em um texto**. Ela é o principal fator da textualidade, segundo Conta Val (1999).

Revista *OWL Journal*, Campina Grande – PB, v.3.n.3. jul/ago/set. 2025 – ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

7/24





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Se todos os textos são em princípio “aceitáveis”, como afirmam Koch e Travaglia (1999, p.57) é porque a coerência o distingue de um amontoado de frases. Então não há regras fixas preestabelecidas para a produção/construção de um bom ou mau texto (como há para frases e orações). Tudo vai depender dos usuários do texto (o produtor e, principalmente, o receptor) e da situação comunicativa que formam a tríade da comunicação. No entanto, deixar de proporcionar momentos para a escritura de textos (sobretudo na escola) é, ao mesmo tempo, impedir, frear, mutilar um processo que o homem inventou para memorizar suas emoções e entesourar seus conhecimentos.

O Professor Sírío Possenti no livro “Por que não ensinar gramática na escola” apresenta, em uma das partes, a definição de gramática – “conjunto de regras” - e os vários tipos de gramáticas, das quais fazem parte os erros no dia a dia dos alunos, quando estão diante da escrita na escola. Acrescenta ainda, que a língua é uma realidade variável, por isso, intrinsecamente, não há formas ou expressões, em princípio, erradas – o que falta então para os nossos alunos e alunas escreverem?

Para responder a essa pergunta, convém explicitar a noção de erro (na escola), expondo apenas uma, em cada tipo de gramática. Ao utilizar uma variante não padrão em situações nas quais a padrão seria a exigida, o aluno apresenta uma atitude, ligada à visão normativa de erro: é o caso da Gramática Normativa - “conjunto de regras que devem ser seguidas”, Possenti (2009, p.64)- a ideia de erro está neutralizada pela liberdade do falante, decorrente do conceito de fala, proveniente da linguística saussuriana. Aí, o aluno escreve de acordo com as regras que aprendeu em seu meio social, já na internalizada, - “conjunto de regras que o falante domina”, Possenti (2009, p.64)- a atitude comunicativa está ligada ao erro como inadequação a um repertório, proveniente da teoria da comunicação. Por dominar a sua língua natural, o aprendiz constrói frases ou sequências de palavras facilmente compreendidas como pertencendo a uma língua. Como a gramática tradicional tem a concepção de língua proveniente da linguagem literária, a primazia do estudo oral





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

está pautada na linguística que – desprovida de preconceito – estuda a língua como sistema de signos por meio dos quais se exprimem ideias. Daí o seu caráter descritivo.

Com base nessas distinções, ao elaborar hipóteses próprias sobre a natureza dos objetos da realidade, o aluno reproduz informações transmitidas aos outros, a partir do esforço intelectual em compreender o mundo que o rodeia. De acordo com Lenneberg (1987, p. 102). “falar é uma capacidade inata e que escrever/ler não o são” Por isso, é preciso criar situações que levem o próprio aluno a buscar novas formas em função daquilo que ele quer comunicar. Portanto, o que causa problemas mais sérios na linguagem escrita é a distância entre a fala do aprendiz e a norma escrita usada no texto escolar. Para Koch e Travaglia (1999, apud NASCIMENTO, 2008, p.49)” é ilusão pensar que entendemos o significado de uma mensagem com base apenas nas palavras ou na sintaxe”. Está, ao mesmo tempo, nas palavras, nas pessoas que a utilizam e nas circunstâncias em que são utilizadas. Essa é a perspectiva de estudo da linguagem chamada Pragmática.

Com efeito, alfabetização e letramento vão muito além da leitura e da escrita, em conformidade com parâmetros aos quais têm sido convencionalmente atreladas. Vale lembrar que, em muitos casos, por não ter formação para lecionar as séries iniciais do ensino fundamental, o profissional não se sente realizado. Fato esse que implica como se isso tivesse sido possível aprender conceitos fundamentais para nortear durante a formação inicial de docentes. Frente a essa lacuna, professores tratam o tema sobre a amplitude ligado às ideias sobre o texto, direcionando-as a pedagogos e licenciados em Letras, haja vista sua postura imprecisa.

Alfabetização e Letramento: habilidades iguais, mas conceitos diferentes

O panorama amplo em relação à ideia de texto, que deve ser relacionada à ideia de coerência e coesão, ao longo das etapas anteriores, permitirá que a proposta desse estudo esteja assentada em um direcionamento a respeito da problemática existente que compreende os conceitos de **alfabetização e letramento**. E, nesse momento, a ideia de





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

competência diante da escrita precisa ser inserida com base em Perrenoud (1997) que destaca múltiplos significados da noção de competência. Ele a define como “sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, **mas sem limitar-se a eles**” (1997, p. 4, grifos para esse estudo). Diante dessa afirmativa, é possível enfrentar uma situação da melhor maneira possível, desde que haja uma sinergia de vários recursos cognitivos complementares, dentre os quais estão os conhecimentos.

Há que se destacar que a concepção acerca de habilidades não corresponde à limitação por deter uma ou outra, o que torna a sua aquisição como algo atrelado ao contexto a que o despertar de uma ou várias se faça necessário. E isso diz respeito à disposição de adequação e adaptação de um sujeito.

Com isso em vista, sobre categorias comuns outro ponto de vista se insere para uma compreensão sobre a realidade em relação à aquisição de competências e habilidades, Soares(2004, p. 16) conceitua alfabetização como o “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita”. Ainda destaca a alfabetização como um “[...] conjunto de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (op.cit). Soares (2006) acrescenta que para entrar e viver no mundo do conhecimento, o sujeito precisa desenvolver duas habilidades. A primeira se relaciona ao domínio da escrita, que contempla o sistema alfabético e ortográfico, desenvolvido pela alfabetização. Já a segunda tem a ver com o domínio das competências e com o uso da escrita em diferentes situações e contextos, o que é obtido por meio do letramento.

Segundo o dicionário Enciclopédia de Significados⁶, alfabetização é “[...] processo de aprendizagem”. Nesse sentido, se pode dizer que a alfabetização seria a ação de ensinar/aprender a ler e escrever. Por sua vez, a definição do termo “letramento”, segundo Soares e Batista se refere ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”(2005, p. 50). Logo, podemos deduzir que uma pessoa





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

letrada é aquela que se utiliza dos elementos relacionados à leitura e à escrita sob relações com o (s) significado (s) inerentes ao seu cotidiano, por conhecer sua função social.

Alfabetização e letramento convergem para a leitura, a escrita e a compreensão de sua utilização, tendo em vista os papéis sociais, que por sua vez, se relacionam com a historicidade e contemporaneidade deles, fruto de complexas relações associativas; desvinculantes e, também, ressignificadoras. Há que se considerar acerca desse processo marcado por dinamismo, que não haja um consenso sobre suas faces e interfaces dada a fluidez das novas faces inerentes à ideia de texto. Visto que os elementos que os embasam são facilmente perceptíveis: manifestação do domínio sobre a linguagem.

O dicionário Aurélio não registra a palavra “letramento”. Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete: na sua terceira edição brasileira (1881), o verbete “letramento” caracteriza a palavra como “ant.”, isto é, “antiga, antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “letrar”, que como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal “letrar-se”, a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários” – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a letramento (que, como já dito, não aparece no Aurélio, como também nele não aparece o verbo “letrar”). Essa busca por determinações de ordem lexical com certo olhar filológico, revela que letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita.

Para a pesquisadora Magda Soares, o letramento deveria acontecer dialogando com o contexto em que é apresentado ao aluno para que venha inserir-se. De maneira ao processo mais ou menos complexo para que compreenda: os processos para a construção de uma sociedade letrada, que resulta em formas de criá-la. Isso envolve uma sociedade





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

mais justa, com melhor distribuição da riqueza e com todos acessando bens culturais. No entanto, se não há processos favoráveis ao letramento, tem-se a interdição e exclusão dela.

Dilemas sobre a coerência textual no currículo

Nessa etapa desse estudo, é fundamental conhecer as posições a respeito do entendimento de coerência. No dicionário eletrônico⁷, o termo coerência é definido como:

Significado de Coerência - substantivo feminino – Conjunto de ideias ou de fatos que apresentam lógica; nexos. [Gramática] Organização dos elementos de um texto que, com significados diferentes, são interligados de modo a fazer com que esse texto apresente sentido completo, sendo claro e compreensível: coerência textual. Descrição harmônica de ações, fatos ou ideias; conexão. Comportamento constante; modo de pensar uniforme ou estável. Etimologia (origem da palavra coerência). A palavra coerência deriva do latim "cohaerentia, ae", que significa conexão, ligação.

As diferentes designações permitem perceber relações com ideia e sentido, que não se referem a uma única maneira de tornar manifesta a coerência. Em verdade, esse fenômeno é comum à tessitura de ideia, tendo em vista que o sentido corresponde a uma multiplicidade de perspectivas textuais. Uma outra concepção para o termo é a adjetivação de textual, relativa à ideia de conexão. Porém, não se faz menção a interpretação e sua relação como parte indissociável do fenômeno: “coerência”.

Para a expressão coerência textual, não há incursões ao longo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) no caderno referente à Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A esse respeito, cabe delinear que, a descaracterização do termo textual, observa-se cinco ocorrências para a palavra coerência, assim descritas⁸:





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Quadro 1: Coerência – ocorrências implícitas e explícitas.

Número	Documento 1: Recortes -(fonte primária).	Categorização
1	[...]Temos uma ocorrência logo na apresentação, fazendo uma associação entre a prática pedagógica e os objetivos, assume função didática(Brasil, 1997. p.7);	implícita
2	Nas considerações preliminares a palavra coerência está relacionada a aplicação dos investimentos, tem viés financeiro (Brasil, 1997. p.10);	explícita
3	[...]Diante da organização dos parâmetros curriculares nacionais, há uma estreita relação entre a coerência os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, o tratamento é puramente metodológico (Brasil, 1997. p.38);	explícita
4	[...]A seção destinada a organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais, a coerência encontra-se entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores, sua feição é transdisciplinar (Brasil, 1997. p.42);	explícita
5	[...]Na parte Seleção de material, que trata do livro didático, a coerência tem sinônimo de qualidade destacada como uma característica dos professores para que estejam atentos a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos (Brasil, 1997. p.67).	explícita

Brasil, 1997, dados compilados

Outro aspecto que também chamou atenção é o fato de não constar um referencial teórico na parte destinada às referências do documento.

Observe-se que em outro documento, esse de caráter normativo do currículo que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não aparece o termo coerência textual. A ocorrência terá destaque com a palavra coerência, em (7), sete ocorrências, organizadas no quadro a seguir:





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Quadro 2: Ocorrências de designações a respeito da “coerência”

Número	Documento 2: Recortes -(fonte primária).	Categorização
1	[...]A primeira exposição da palavra coerência está no primeiro tópico do eixo <u>Construção da textualidade</u> , cuja abordagem sinaliza para o uso adequado <u>dos elementos coesivos</u> para a construção da coerência, como foi dito anteriormente <u>o texto mesmo sem esses elementos</u> pode ter coerência . (Brasil, 2017, p. 77).	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>
2	[...] A segunda ocorrência está apresentada no Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, <u>as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência</u> e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão, nesse caso ela estabelece uma relação de sentido, (Brasil, 2014. p. 80);	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>
3	[...]Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano, Práticas de Linguagem Objetos de Conhecimento Habilidades Campo Jornalístico/midiático - (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem <u>as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados</u> aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira <u>a garantir a coesão, a coerência</u> e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.), nessa concepção coerência relaciona-se <u>a uma categoria linguística</u> (Brasil, 2014. p. 145);	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>
4	[...] Língua Portuguesa – 8º E 9º anos Práticas de Linguagem Objetos de Conhecimento Habilidades 8º ano 9º ano Campo de atuação na vida pública - (EF89LP20) no item referente à	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>

Revista *OWL Journal*, Campina Grande – PB, v.3.n.3. jul/ago/set. 2025 – ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

	produção de texto. Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da	
	proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas, <u>neste caso a palavra em destaque é um sinal de harmonia</u> (Brasil, 2014, p. 183);	
5	[...]Transdisciplinarmente a palavra coerência está apresentada na Área de Ciências da Natureza – 8º E 9º Anos – Práticas de Linguagem Objetos de Conhecimentos: desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.) e avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado) (Brasil, 2017, p. 323).	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>
6	[...] Agora a palavra coerência aparece no Ensino Médio na sessão Todos os Campos de Atuação Social, tendo a segunda habilidade como objetivo (EM13LP02), o usar adequadamente elementos e <u>recursos coesivos</u> diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. (BRASIL, 2017, p. 506);	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>
7	[...]Outa ocorrência transdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: Competências Específicas e Habilidades na Competência três Habilidade (EM13CNT303), <u>referindo-se à consistência dos argumentos e a coerência</u> das conclusões. (Brasil, 2017, p. 559).	Explícita – <u>Amplitude/Imprecisão</u>

Fonte: Brasil, 2017, dados compilados

É digno de nota que nas ocorrências em ambos os documentos há concepções diversas sobre a coerência, fato esse que credita ao termo várias perspectivas carentes de correlação específica a fundamentos teóricos, que podem ser filiados a diferentes campos comuns à pesquisa acadêmica. Esse fenômeno expõe o trabalho docente a sujeitar o percurso com os estudos em relação ao texto a incompletudes. Isso especialmente, pelo fato de deve haver um tratamento curricular e, por sua vez, correspondente ao planejamento dessa ação, atento





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

à complexidade ascendente inerente aos níveis de formação e suas etapas, tendo em vista a seriação, a que a Educação Básica está atrelada.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que, a maturidade cognitiva dos discentes deve ser considerada como um parâmetro indispensável ao planejamento e, logo, correlação entre as eleições de cada docente e as relações adequadas aos conhecimentos prévios de que dispõem os estudantes. Haja vista que os objetos de leitura: gêneros: orais/escritos - multissemióticos; suporte; contextos; níveis de formalidade: menor; maior; ausência deles, dentre outros aspectos deverão ser considerados em relação à coerência. E, também, no que se refere a um olhar cuidadoso a respeito de estratégias voltadas à coesão.

Por essa razão, o destaque em relação à ocorrência de manifestações explícitas e implícitas, bem como a serem estas marcadas por amplitude e imprecisão expõem docentes a programar sua prática docente de modo insuficiente ou incompatível com os limites da coerência. E, sobretudo, se isso se relacionar com o campo da Linguística Textual.

Alfabetização e letramento: uma perspectiva curricular

Nas próximas seções serão abordados esses dois “substantivos”: alfabetização e letramento, que às vezes são destacados com valor **adjetivo**.

Quadro 3: Coerência – ocorrências implícitas e explícitas

Número	Documento 1 e 2: Recortes -(fonte primária).	Categorização
Doc. 1 - PCNs:	[...] não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender <u>não só o que a escrita representa, mas também</u> de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PCNs, 1997, p. 20);	Amplitude: conceito de articulação no currículo;
Doc. 1- PCNs, 1998/2000	[...] produto da participação em práticas sociais <u>que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.</u> Dessa concepção	Amplitude: conceito de articulação no currículo;





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

	decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento , pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCNs, 1997, p.21)	
Doc. 2 BNCC, 2017	“alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”. (Brasil, 2017 p, 90).	Amplitude: conceito de articulação no currículo;
Doc. 2 BNCC, 2017	1. Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); 2. Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); 3. Conhecer o alfabeto; 4. Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; 5. Dominar as relações entre grafemas e fonemas; 6. Saber decodificar palavras e textos escritos; 7. Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; 8. Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 93)	Amplitude: conceito de articulação no currículo;
Doc. 2 BNCC, 2017	a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos . (BRASIL, 2017, p. 59) (friso nosso)	Amplitude: conceito de articulação no currículo;

Fonte: Brasil, 1997/2017, dados compilados

É importante destacar que no primeiro documento PCNs (1997), sobre a alfabetização, o documento destaca que ela não se prende a apenas evocar a memória. E, sim, como se faz necessário que os estudantes compreendam o processo de representações, essa posição remete a um entendimento de que as práticas com o texto em sala de aula devem contemplar, sobretudo, as várias possibilidades de uso de linguagem em práticas sociais.





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

E, no que se refere ao letramento, o mesmo documento, em nota de rodapé, na seção destinada a discutir a linguagem, atividade discursiva e textualidade, destaca-se tornar significativas a ausência de “grau zero correspondente ao letramento” (op.cit). Logo, todos possuem algum nível dele. Mas, isso não resolve o universo em que esse fenômeno tão amplo e com diferentes níveis de sofisticação é constituído, posto que não se pode frente às suas múltiplas relações com o campo sócio e histórico determinar simplificações.

Por essa razão, o conceito de letramento começa a tomar forma sobre “os usos” da escrita, se atrelado às práticas sociais diversas e que merece definição no âmbito da ação docente, em respeito à articulação curricular. Em ampliação a esse universo, também é descrito o caráter discursivo da linguagem como uma prática das sociedades modernas. Fato que insere o docente e a prática a ser perspectivada a campos cuja imersão é marcada por singularidades, novamente carente de que seja determinada a articulação indispensável para pensar a construção de currículo.

Faz-se necessário, então, estabelecer relações, no outro documento: Base Nacional Comum Curricular – BNCC2017. Nele, as designações alfabetização e letramento assumem características próprias. Vale colocar em evidência que é creditado à alfabetização o foco da ação pedagógica. Essa posição é redimensionada, haja vista de que pela primeira vez, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, essa posição corresponde a caráter normativo, expresso nesse documento norteador. Frente a isso, o professor carece definir critérios para a seleção de “objetos de estudo” que possam suscitar ao estudante vivenciara linguagem como prática fundamental em atividades desde a sala de aula para tantos outros âmbitos sociais.

Com efeito, o processo de alfabetização, segundo a Base Nacional Comum se dá por vários caminhos, com diferentes práticas letradas. Nesse sentido, são definidas as capacidades e/ou habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação e elas dizem respeito a várias metas que precisam ser alcançadas. E, nesse





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

sentido, mais uma vez a seleção de objeto de estudo; está atrelada a situações que possam situar estudos condizentes à amplitude do que representa alfabetizar e letrar, sem perder de vista a progressão sistemática sobre o que é o universo da coerência.

Ao ponderar a esse respeito, esse estudo buscou delinear os recortes feitos nos quadros 2 e 3 com símbolos de cunho favoráveis à argumentação construída nesse artigo, a saber: Amplitude e imprecisão; também, **Amplitude:** conceito de articulação no currículo.

Há que ser posto em evidência: os principais objetivos a serem alcançados pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão elencados resumidamente nesse documento, mesmo face ao fato de seu caráter normativo. Em decorrência desse parâmetro, se tem de determinar que conteúdos e, sob quais mediações didáticas serão realizadas as incursões docentes em relação ao ensino, que suscite aprendizagem de modo progressivo. Afinal, planejar a prática do magistério envolve compreendê-la tendo em vista a anterioridade dos saberes já consolidados e eles por sua vez, possibilitam o caráter de articulação com as ações relacionadas ao estudo da coerência em um dado ano/série conforme as suas delimitações junto às previsões do documento BNCC, 2017. Saliente-se que ele sequer é um currículo, mas sim, uma “base” para a determinação e construção de currículos, cuja correspondência se dará com o planejamento da ação docente.

No caso do letramento, a BNCC esclarece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, se deve atribuir a alfabetização em relação à centralidade das eleições curriculares e, claro, docentes em âmbito de uma formação que, nesse sentido, não pode prescindir do lugar ocupado pela coerência. Todavia, não se pode com isso, confundir o estudo sobre a “coesão” com um estudo que substitua o enfoque a ser garantido à coerência. Isso porque em razão da determinação do lugar a ser reservado para um desses campos de estudo, mesmo se isso considerar a sua correlação, não permitirá que se acredite que a coesão pode assumir o lugar para direcionar os estudos sobre o universo da coerência. Até porque a coerência não se prende, apenas, a fatores e estratégias de ordem lexical. É fato que esse panorama é fundamental, mas não dá conta dos fatores sobre a





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

alfabetização e, tampouco, o letramento. Ambas têm a ver com aspectos em nível progressivo ano a ano; série a série com níveis diversos da coerência. Isso porque muitas são as “[...] habilidades de leitura e escrita e [...] seu envolvimento em práticas diversificadas.[...]” (Brasil, 2017, p. 59).

Essa prática educativa deve ser ofertada como princípio básico desde às séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase nas habilidades de leitura e escrita de textos, constituídos de muita significação, isso está subordinado ao “mundo social”, não apenas, ao “mundo da escola”.

Em relação ao tipo de estudo/pesquisa aqui realizado, convém esclarecer que, segundo Fachin (2017), a pesquisa documental considera documento qualquer informação sob a forma de **textos**, imagens, sons, sinais em papel, madeira ou pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros, visão apoiada por Gil (2021).

A identificação do material relevante requer a definição clara dos objetivos da pesquisa, no caso da pesquisa realizada: relações entre alfabetização e letramento, correspondentes à coerência, frente a ocorrências desses elementos em documentos oficiais do Estado brasileiro, voltados à Educação Básica. O que revela pertinência na escolha dos documentos pelo pesquisador, evidenciando a contribuição pretendida, com o entendimento acerca da temática delimitada. Essa posição se associa à defesa de Flick¹¹ (2009), Scott (1990).

É importante enfatizar que esse estudo atribui à conceituação de Lüdke (2018) lugar fundamental para as opções eleitas na etapa de coleta de dados e apresentação em quadros, nesse artigo, com base na delimitação feita por Caulley (1981), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. E as assumidas nessa pesquisa explicitadas na problematização da alfabetização e do letramento no campo da linguística textual, fundamentando o texto em duas categorias dessa ciência: a coesão e a coerência, possibilitadas pelo currículo.





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas contribuições ora apresentadas é possível afirmar que a alfabetização e letramento podem ser tidos como processos paralelos, perspectivas sob conceitos singulares, mas que caminham juntos. Por essa razão, não devem ser colocados em campos opostos, e sim, solidários, em razão da garantia da aprendizagem da leitura e da escrita, e sem perder de vista as multifaces do lugar que deve ser garantido à coerência textual, sob um olhar atento aos parâmetros da Linguística textual.

É importante a perspectiva docente que torna válido o ponto de vista acerca de alfabetizar letrando, o professor vai ensinar o Sistema de Escrita Alfabética, permitindo que a criança vivencie práticas de leitura e escrita, agregando esses conhecimentos a situações reais e atividades cotidianas. Posto que é base de uma coerência comum ao mundo social, e favorável ao diálogo com os conhecimentos prévios a serem adquiridos. Nesse sentido, novas lacunas podem ser alicerçadas diante da junção do tema às categorias linguísticas no trabalho com o texto por parte do educador: uma sob a perspectiva da alfabetização, que destaque os aspectos de coesão textual como premissa para implementação dos recursos coesivos, para que se dê a compreensão dos processos favoráveis para a aquisição do sistema convencional da escrita e outra, na perspectiva do letramento, que vai além da superfície do texto.

Por fim, a coerência não pode ser postergada à segundo plano, ou confundida com o estudo acerca de estratégias de ordem apenas, lexical. Mesmo que o estudo dos mecanismos e estratégias seja válido, mas jamais poderiam ser confundidos com a amplitude da coerência, que deve receber primazia nos documentos investigados.

Com efeito, o estudo na ordem da pesquisa documental evidenciou que o tratamento dos conceitos alfabetização; letramento; coesão e coerência está marcado por

Revista *OWL Journal*, Campina Grande – PB, v.3.n.3. jul/ago/set. 2025 – ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

21/24





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

amplitude e imprecisão que não auxiliam os educadores a construir um currículo e um planejamento que respeite o conceito de articulação curricular. Afinal, a aplicabilidade de uma compreensão adequada deles irá contribuir para práticas sociais da língua escrita como princípio fundamental nas atividades de leitura e escrita.

Referências

7GRAUS. *Dicio - Dicionário Online de Português* © 2009 – 2024. *Coerência*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coerencia/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística: Teoria Lexical e Linguística Computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textual*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

KOCH, Ingedore G. Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore G. Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coesão textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore G. Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Alfabetização: uma perspectiva humanista e progressista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Coleção Letras, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental*. Debates em Educação, Maceió, n. 12, p. 1-16, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

NASCIMENTO, Arantes Gomes do. *Coerência ou incoerência: confrontos e similaridades*. 2004. 75 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – FAMASUL, Palmares, PE, 2005.

NASCIMENTO, Arantes Gomes do. *Coerência ou incoerência?* 3. ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2008.

OLIVEIRA, M. A. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

OLIVEIRA, Sonia Fernandes de. *Os desafios da alfabetização e letramento nas séries iniciais na perspectiva do ensino e aprendizagem na rede municipal em Lambari D'Oeste - MT*. Formiga, MG: Editora Real Conhecer, 2021.





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

SOARES, Magda Becker. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento: teorias e práticas*. Conferência apresentada por Magda Becker Soares. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h 26min 15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARGINO, Maria das Graças; SILVA, Evana Mairy Pereira de Araújo; SANTOS, Maria Fátima Paula dos. *Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas*. Teresina: EDUFPI, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de pragmática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VEZZANI, Renata de Macedo. *Alfabetização científica e letramento científico*. São Paulo: Platos Soluções Educacionais, 2021.

Recebido em: 28/07/2025

Aprovado em: 22/08/2025

Publicado em: 02/09/2025

