

# Formação do alfabetizador e ensino da língua portuguesa: o agir pelo discurso de Magda Soares<sup>1</sup>

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0002-9469-2962

## Resumo

As discussões sobre letramento tomaram forma no Brasil a partir da década de 1990. Nesse contexto, as pesquisas e os estudos de Magda Soares ganharam notoriedade por consolidar vertentes discursivas, por reelaborar as concepções e conceitos referentes à alfabetização e ao letramento, bem como por promover ações formativas aos profissionais da área da educação. Diante disso, este texto objetiva refletir sobre as percepções de Magda Soares acerca da formação do professor alfabetizador e do ensino da língua portuguesa, no âmbito do agir docente. Para tanto, assume-se a perspectiva teórica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo de Jean Bronckart, pela qual baliza-se a análise reflexiva do conceito de linguagem, de alfabetização e letramentos, a fim de dar visibilidade aos discursos produzidos em torno da temática, tendo em vista a repercussão destes conceitos tanto na formação docente quanto no contexto das práticas de leitura e escrita, especificamente na alfabetização. A pesquisa subsidia-se na abordagem enunciativa-discursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov e na concepção do agir nos discursos de Jean Bronckart. A partir do tema da significação identificaram-se três percepções que nortearam os discursos: a escola e o contexto social, a delimitação do conceito de letramento e a discussão acerca do professor alfabetizador. Essas percepções são guiadas pela ação responsiva, na qual o agir pelo discurso se torna o eixo central na produção acadêmica de Magda Soares.

## Palavras-chave

Linguagem – Alfabetização – Formação do alfabetizador – Agir no discurso.

**1-** Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**2-** Universidade Federal de Lavras, Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Contato: [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282427por>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



# *Literacy teacher education and portuguese language pedagogy: discursive agency in Magda Soares work*

## **Abstract**

*The conceptual framework of letramento (sociocultural literacy practices) emerged in Brazilian academic discourse during the 1990s. In this context, Magda Soares' research and studies have gained notoriety for consolidating discursive strands, for reworking conceptions and concepts relating to basic literacy and functional literacy, as well as for promoting training actions for education professionals. With this in mind, this text aims to reflect on Magda Soares' perceptions about the training of literacy teachers and the teaching of the Portuguese language, within the scope of teaching action. To this end, it takes the theoretical and methodological perspective of Jean Bronckart's Sociodiscursive Interactionism, which guides the reflexive analysis of the concept of language, basic literacy and functional literacy, in order to give visibility to the discourses produced around the theme, in view of the repercussions of these concepts both in teacher training and in the context of reading and writing practices, specifically in literacy. The research is based on Mikhail Bakhtin and Valentin Volochinov's enunciative-discursive approach to language and Jean Bronckart's concept of acting in discourses. Based on the theme of meaning, three perceptions were identified that guided the speeches: the school and the social context, the delimitation of the concept of functional literacy and the discussion about the literacy teacher. These perceptions are guided by responsive action, in which acting through discourse becomes the central axis in Magda Soares' academic production.*

## **Keywords**

*Language. Basic Literacy. Functional Literacy. Literacy Education. Discourse agency.*

---

## **Introdução**

*A linguagem que desobedece e é desobedecida:  
colocar-se fora de nós mesmos, nessa existência desoladora,  
nessa brecha – sonora e silenciosa –  
que abre a possibilidade para a produção de um sentido.  
Carlos Skliar (2014, p. 17).*

Ao considerar a linguagem como parte constitutiva da ação e formação humana, adentra-se na complexidade dos discursos como interação verbal (Bakhtin, 2003; Bakhtin; Volochinov, 2006), a fim de transitar entre os escritos da professora e pesquisadora mineira

Magda Soares<sup>3</sup> (1932–2023) que, em diversas produções acadêmicas, dão visibilidade aos modos de compreensão acerca da própria linguagem. Frente a isso, parte-se da premissa de escrita como atividade, como modo de agir concretamente com e sobre os discursos (Bronckart, 2008), num ato de desobediência às imposições sociais, culturais e políticas em torno da alfabetização, num ato de “colocar-se fora de nós mesmos”, conforme a epígrafe, que abre “brecha – sonora ou silenciosa –” para atuar na dinamicidade das ações formativas.

Em mais de 60 anos de ativa e intensa produção acadêmica, Magda Soares deixou um legado de pesquisas materializadas em obras, capítulos de livros, artigos científicos, palestras, entrevistas, entre outras, com forte impacto no ensino da língua portuguesa, com ênfase na alfabetização. Estudos como os de Maciel e Rocha (2023)<sup>4</sup> buscam inventariar e compreender a contribuição das produções de Magda Soares para a educação; além disso, os de Rocha, Oliveira e Maciel (2023) destacam que os trabalhos acadêmicos da autora, decorrentes das orientações de Mestrado e Doutorado, ganharam maior expressividade a partir dos anos de 1990. Essas pesquisas demonstram que parte dos trabalhos da autora se volta para o ensino da língua e abrange discussões sobre as práticas escolares, políticas públicas, aspectos históricos, atuação docente, perfil profissional etc. Trata-se de uma vasta produção investigativa que “[...] demonstra não apenas uma capacidade ímpar de orientação de Soares, como também o seu papel relevante na atuação, direta e indireta, de produção de conhecimento sobre questões relacionadas ao ensino da língua” (Rocha; Oliveira; Maciel, 2023, p. 16).

Diante dessa vasta produção acadêmica<sup>5</sup>, pode-se questionar: o que os discursos produzidos por Magda Soares apontam em relação ao ensino da língua portuguesa? Como a compreensão acerca da formação do professor alfabetizador aparece nas produções da autora? Quais percepções referentes à linguagem e às práticas pedagógicas nortearam suas produções acadêmicas? Em busca de respostas, este texto objetiva refletir sobre as percepções de Magda Soares a respeito da formação do professor alfabetizador e do ensino da língua portuguesa, no âmbito do agir docente em meio aos discursos acadêmicos produzidos.

Para tanto, a pesquisa articulou uma análise reflexiva, com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo<sup>6</sup> (Bronckart, 2008), a partir do tema enunciativo da formação do professor alfabetizador e do ensino da língua portuguesa. Compreende-se que este estudo se insere numa rede de complexidade da ação investigativa, por trabalhar com o tema de significação, balizado por um sistema de signos – dinâmicos e complexos – com as características estilísticas individualizadas de quem o produziu. Considera-se que os escritos se mostram carregados de intencionalidade, de vozes de outros discursos, os

**3-** “Magda Becker Soares nasceu em Belo Horizonte no dia 07 de setembro de 1932, onde faleceu em 01 de janeiro de 2023. Graduiu-se em Letras Neolatinas na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)” (Rocha; Oliveira; Maciel 2023, p. 2).

**4-** Trata-se de um projeto interinstitucional: “Magda Soares e a alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, em andamento, que compreende o período de 2023-2025, coordenado por Francisca Izabel Pereira Maciel e Juliano Guerra Rocha, no âmbito da UFMG e da UFJF.

**5-** Na Plataforma CNPq Currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/8530550473275266>) consta atualização em 03/09/2012. Em entrevista concedida à Revista Fapesp, em 2015, constam os seguintes dados de produção acadêmica: mais de 80 artigos científicos, 26 livros, orientou 62 mestrados e 10 doutorados” (Soares, 2015).

**6-** Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), criado por Bronckart, nomeia um campo de teorização acerca das condições do desenvolvimento humano, baseado nos estudos e concepções de Spinoza, de Marx, de Vigotski e de Bakhtin. A ISD considera o contexto de historicidade do sujeito, no que tange às condições em que se desenvolvem, modos particulares de se organizar na sociedade e de interação de caráter semiótico, com foco no processo de formação ou constituição humana (Francisco; Goulart; Ferreira, 2020).



quais são demarcados por condições de produção referentes a um dado momento social e histórico, visto que o “[...] tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir”, como descreve Bakhtin e Volochinov (2006, p. 134).

Ao traçar um percurso investigativo com e sobre a escrita, assume-se como objeto e fonte de análise os enunciados. Isso coloca a pesquisa em uma relação dialógica marcada pela complexidade discursiva, pois a leitura dos textos produzidos se faz pela ótica singular de uma pesquisadora, num dado contexto social e cultural, ao mesmo tempo em que se direciona à compreensão de uma escrita pensada e elaborada, por uma autora, que produz em outras circunstâncias sociais e em outro momento histórico. Dessa forma, a interlocução transita entre percepções únicas para dar inteligibilidade às palavras publicadas em tempos e espaços distintos.

As produções foram selecionadas a partir dos temas de significação: a formação do alfabetizador e o ensino da língua portuguesa. Dentre os muitos escritos de Magda Soares<sup>7</sup>, optou-se por entrevistas realizadas nos anos de 2005, 2011, 2012 e 2016, artigos científicos (Soares, 1985, 2002, 2004a, 2004b), capítulos de livros (Soares, 2001) e livros (Soares, 1986, 1998, 2017, 2020).

## **O agir com e pela linguagem**

A ação investigativa adentra em discursos produzidos com finalidades e intencionalidades definidas, sob os quais não há a pretensão de mensurar ou sopesar valores particularizados, mas antes de aproximar modos de ver, de perceber ou de descrever concepções e proposições sobre um determinado tema em comum, postos em circulação situadas em dado tempo e espaço, em que “[...] a linguagem é produtora de objetos de sentido” (Bronckart, 2008, p. 71).

Os discursos produzidos por Magda Soares tornam-se objetos de sentido, constituídos de enunciados que, longe de uma neutralidade, foram pensados e publicados com um propósito definido. Trata-se de textos produzidos com a demarcação de um campo teórico, conceitual e metodológico sobre o ensino da língua portuguesa, especificamente da alfabetização, que estabelecem uma relação direta com seu leitor. Desse modo, uma produção acadêmica não pode ser considerada neutra ou indiferente à realidade social, visto que “[...] a obra estabelece vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 123).

Isso decorre porque o centro organizador do enunciado não procede do interior do sujeito do discurso, mas do seu exterior, ou seja, se apoia no meio social, pelo fato de que a “[...] enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social”, que revela em sua estrutura uma natureza social, em que a elaboração estilística, a escolha, a organização e a delimitação de palavras desencadeiam o “fenômeno social da interação”, esclarecem Bakhtin e Volochinov (2006, p. 126-127).

---

**7-** As produções acadêmicas de Magda Soares compreendem: livros acadêmico-científicos; artigos em periódicos educacionais, em jornais e em sites da Internet; textos em anais de eventos; verbete de dicionário; prefácios e apresentações; livros didáticos para o ensino de língua portuguesa e para alfabetização e letramento (Mortatti; Oliveira 2011).

Nessa perspectiva, compreende-se que, ao assumir os enunciados das obras como objeto de estudo, essa pesquisa aproxima-se tanto de um discurso individualizado quanto da relação com outros discursos anteriormente produzidos, pois “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272).

Uma produção acadêmica se constitui a partir de relações dialógicas. O discurso se move em uma rede de interlocução entre enunciados já produzidos. Por essa razão, uma produção traz na expressão da fala, no caso da escrita, antes uma construção conjunta, a qual não pode ser considerada uma ação solitária, visto que todo locutor – escritor – inclui em seu projeto de linguagem palavras, expressões, concepções de outros autores, bem como uma previsão possível da reação de seu interlocutor.

No caso, entende-se que os livros, os capítulos, os artigos científicos, as entrevistas, entre outros textos produzidos por Magda Soares, tornam-se espaços dialógicos, que exigem ou permitem ao interlocutor uma ação responsiva frente aos escritos, que incitam uma posição, “[...] disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores” (Bakhtin, 2003, p. 279).

Os textos aqui selecionados, além de estarem plenos de “tonalidades dialógicas” e de promoverem no interlocutor uma “compreensão responsiva”, constituem-se a partir do tema, que, segundo Bakhtin e Volochinov (2006, p. 133), é “individual e não reiterável”. A significação da enunciação, de modo contrário, “[...] pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (p. 134).

A palavra escrita torna-se um território comum em que transitam autor e leitor, e o leitor não se encontra passivo ou silenciado frente ao texto, mas antes repleto de palavras interiores, que demonstram uma atividade mental, denominada por Bakhtin e Volochinov (2006, p. 154) como “fundo perceptivo”, de modo que “[...] no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”.

Nessa direção, a discussão teórica da linguagem como processo de interação verbal se aproxima da abordagem proposta por Bronckart (2008), que traz a noção de linguagem como atividade de discurso. A concepção de linguagem é delineada como processo ativo e criativo sob duas vertentes: uma que concebe que a linguagem é produtora de objetos de sentidos, que também constitui “[...] as unidades representativas do pensamento”, outra entende que “[...] na medida em que a linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social” (p. 71).

Em relação à noção do agir pelo discurso, Bronckart (2006; 2008) apresenta um quadro conceitual geral. Para isso, o autor aponta dois aspectos a serem considerados: o primeiro diz respeito ao agir não verbal, denominado de agir geral (praxiológico), relacionado às atividades gerais, sob os ângulos das atividades coletivas (quadros de cooperação/colaboração que organizam as relações entre os indivíduos e o meio) e da ação (referente às relações entre indivíduos singulares). O segundo refere-se ao agir verbal denominado “agir de linguagem” (entendido sob o ângulo da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é conferida a indivíduos singulares), conforme assegura Bronckart (2006).



De forma análoga aos estudos de Francisco, Goulart e Ferreira (2020), compreende-se que os textos construídos, sejam verbais ou não verbais, nos fornecem subsídios para uma melhor compreensão do discurso produzido sobre o ensino de língua portuguesa. Trata-se de discursos que, muitas vezes, demarcam preocupações em relação ao fazer docente ou, ainda, demonstram as razões de práticas pedagógicas relacionadas ao uso da língua e da linguagem em um determinado contexto de aprendizagem. Além disso, tais discursos podem indicar modos de compreensão da natureza dos aspectos discursivos intrínsecos às concepções de docência, de ensino e de aprendizagem. Tal perspectiva mobiliza o adentramento à produção acadêmica de Magda Soares, especialmente no que diz respeito à temática da língua portuguesa e à formação do professor alfabetizador.

### **Percepções que entremeiam os discursos sobre o ensino da língua portuguesa e formação do alfabetizador**

Para melhor organização dos temas de significação, optou-se pelos pressupostos teóricos que constituem o modelo de análise textual discursiva desenvolvido pelo ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008). Desse modo, tem-se os textos como objeto de análise, em que o conteúdo temático estabelece uma relação, direta ou indiretamente, com a autora, com os leitores, com o lugar e/ou o momento da produção, “acessíveis às coordenadas da ação de linguagem” (Striquer, 2014, p. 317). Nessa direção, redesenhou-se o percurso investigativo em momentos distintos, com base na verificação das representações construídas em diferentes produções acadêmicas.

O procedimento metodológico dividiu-se em dois momentos, em que, inicialmente, identificaram-se os temas de significação: formação do professor alfabetizador e ensino da língua portuguesa, dentre os muitos escritos de Magda Soares. Sob este direcionamento, reuniu-se entrevistas realizadas nos anos de 2005, 2011, 2012 e 2016, artigos científicos (Soares, 1985, 2002, 2004a, 2004b), capítulos de livros (Soares, 2001) e livros (Soares, 1986, 1998, 2017, 2020).

Por conseguinte, verificou-se quais as percepções referentes ao ensino da língua portuguesa e à formação do alfabetizador permeavam os textos selecionados, o que remeteu a uma leitura criteriosa e questionadora pautada no contexto “sócio-subjetivo” (Bronckart, 1999).

Ao considerar os textos como produtos da atividade humana, entende-se que há uma relação com as necessidades, os anseios, as expectativas e as condições de funcionamento das ações sociais (Bronckart, 1999). Diante disso, a análise orientou-se com base nas representações, ou melhor, nas percepções sobre o lugar social em que os textos são produzidos e circulam, na posição social dos produtores, bem como no objetivo ou no efeito pretendido com o texto sobre o destinatário (Francisco; Goulart; Ferreira, 2020). Essa abordagem possibilitou a definição de eixos perceptivos para uma melhor compreensão do agir pelo discurso.

Nessa perspectiva dos temas de significação, identificaram-se três eixos perceptivos que nortearam os discursos analisados, agrupados da seguinte forma: *a escola e o contexto social; a demarcação do conceito de letramento e a discussão acerca do professor alfabetizador*, que serão explicitados a seguir.



## A escola e o contexto social

No final do século XX, a discussão sobre métodos cedeu lugar à discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento (Frade, 2005). Com isso, houve uma alteração na vertente discursiva em relação à didática da alfabetização, ou seja, as discussões passaram a questionar o como se ensina a ler e a escrever a partir da perspectiva do como se aprende tais práticas, o que remeteu, diretamente, a um repensar das ações e intervenções pedagógicas. Um discurso que redirecionou as bases teóricas e metodológicas da alfabetização, deslocando o olhar centrado no como ensinar para se compreender o processo de aquisição da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985; Ferreiro, 2001).

Soares (2004b, p. 98) considera que a década de 1980 foi um marco diferencial para as discussões sobre a alfabetização no Brasil, pois:

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Nesse período, as discussões acadêmicas sobre o processo de ensino e da aprendizagem da língua escrita, na vertente da psicolinguística, ressaltam os processos cognitivos da criança com base nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985). Tal vertente teórica sugere um discurso direcionado à aquisição da língua como processo, em que a criança é vista como sujeito pensante e atuante, que constrói conhecimentos sobre a escrita.

A uma mudança paradigmática e teórica, agora com foco no *construtivismo*<sup>8</sup>, “[...] permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (Soares, 2024b, p. 98), o que exigiu uma interação que privilegiasse a relação direta e diversa com os materiais de leitura, para a consolidação do processo de conceitualização da língua escrita.

Entretanto, o sobrepeso recaiu no processo cognitivo em detrimento da ação pedagógica, o que acarretou a “[...] ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo” (Soares, 2024b, p. 98).

Tal percepção mobilizou discursos que problematizaram a questão do uso social da leitura e da escrita (Soares, 1985, 2004a, 2004b). As pesquisas de Soares (1986), balizadas

---

**8-** “Historicamente, as bases teóricas que sustentam as apropriações pedagógicas ‘construtivistas’ se estruturaram nas primeiras décadas do século XX, representadas pela Epistemologia Genética do suíço Jean Piaget e pela Psicologia Sócio-histórica dos soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev” (Bregunci, 2014, p.73).



pela perspectiva social da linguagem, direcionam os estudos referentes à sociolinguística<sup>9</sup>. Nessa obra, a autora traz uma reflexão crítica sobre o que poderia explicar o fracasso escolar, com base em diferentes perspectivas. Ressalta, ainda, a visão de uma escola transformadora, que vise “[...] garantir às classes populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que instrumentalizem para a participação no processo de transformação social” (Soares, 1989, p. 73). Tais discursos se mostram em interlocução com outros autores, como de Freire (1989, p. 42) que defende uma educação libertadora, em que “Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam”.

Soares (1989) enfatiza a relação entre a escola e a sociedade, em que o ensino da língua portuguesa pode estar comprometido com a luta contra as desigualdades sociais, para isso a autora defende uma articulação entre conhecimentos produzidos em diferentes campos (Linguística e Sociolinguística; Sociologia e Sociologia/ Filosofia da Linguagem; Psicologia e Psicolinguística). Essa inter-relação entre perspectivas teóricas distintas, que fundamenta o ensino da língua materna, está sustentada tanto pela ótica metodológica quanto pela perspectiva política e ideológica das discussões que abarcam a educação como processo de transformação social.

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa compromisso com a luta contra as desigualdades sociais (Soares, 1989, p. 79, grifos do texto original).

Os escritos de Soares (1989) apontam uma preocupação com a escola e com o contexto social, uma vertente que acompanhou a produção acadêmica da autora, que a motivou, posteriormente em sua carreira, à dedicação voluntária de ações formativas do Projeto Alfalettar<sup>10</sup> em Lagoa Santa, a partir de 2007. Nesse fragmento da entrevista, publicada no *Jornal Letra A*, em 2005, evidencia-se tal percepção:

Na minha vida acadêmica inteira (que não foi curta), nunca consegui me desligar da escola, das professoras, dos meninos que têm que aprender a ler e a escrever. A minha pesquisa sempre foi voltada para isso, e a minha angústia é tentar resolver, um pouquinho que seja, o problema da escola, da aprendizagem dos alunos, da professora que não sabe o que fazer para alfabetizar... Não sei se felizmente ou infelizmente, eu herdei uma marca familiar religiosa: fui criada como protestante metodista, doutrina que deixa uma preocupação muito forte com o compromisso social, a responsabilidade social. Não consigo me desligar disso. O problema social no caso

**9-** Soares (1986) traz uma bibliografia comentada, em que apresenta a base das discussões teóricas sobre a sociolinguística a partir de produções como: de Norbert Dittmar, em *Sociolinguistics*; de John Edwards, em *Language and Disadvantage*; Richard Anthony Hudson, em *Sociolinguistics*; de Dino Preti, em *Sociolinguística: os níveis da fala*; de Michael Stubbs, em *Language, schools and classrooms*; de Fernando Tarallo, em *A pesquisa sociolinguística*; de Peter Trudgill, em *Accent, dialect and the school* e *Sociolinguistics: an introduction*.

**10-** “Quando o projeto Alfalettar começou, em 2007, o município tinha baixos índices de alfabetização dos alunos. Magda tinha se aposentado na Universidade Federal de Minas Gerais e tinha o desejo de voltar para a escola e para a rede pública. Ela achava que devia isso à sociedade” (Cassiano; Rocha; Goulart 2023, p. 339).



educacional me chama tanto e me impressiona tanto que eu fico querendo trabalhar nas escolas. A minha produção acadêmica toda é dessa natureza, é ligada ao problema da escola pública, da educação pública na área de linguagem, particularmente.

Tais dizeres indicam a escola como um ambiente de efetivação da linguagem, numa perspectiva de ação formativa, que abarca a dimensão política, social e cultural, de sujeitos ativos, atuantes e produtores de cultura escrita. Assim, seus escritos revelam uma ótica investigativa a partir da prática, comprometida com uma educação transformadora, que parte da coletividade para a singularidade, em que a “[...] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 2003, p. 117).

Uma visão que encontra na arte criativa da escrita a ressignificação conceitual de escola e de prática educativa, com base no trabalho formativo de mais de 15 anos na rede municipal de ensino de Lagoa Santa, o resultado foi a produção da obra *Alfaetrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Em relação a este trabalho, Soares (2020, p. 322) declara: “[...] depois desse longo e enriquecedor envolvimento na realidade de professoras e professores orientando crianças em processo de alfabetização e letramento em escolas públicas, sinto que venho cumprindo a advertência do meu mestre Paulo Freire”. Talvez a advertência de Freire (2000, p. 17) tenha inspirado Soares a dizer: “[...] não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo”.

## **A demarcação do conceito de letramento**

A partir de uma pesquisa de campo etnográfica em uma aldeia iraniana, Street (1984) reconheceu que havia uma gama de práticas sociais no cotidiano das pessoas que envolviam o uso da linguagem escrita que ele chamou de “práticas de letramento” – literacy practices. No entanto, algumas dessas práticas de alfabetização eram vistas como legítimas e reconhecidas, outras estavam sujeitas à ideologia social, cultural e política que definia o que se reconhecia como “prática de letramentos” ou o que caracterizava estar ou não alfabetizado. Diante disso, Street (1985) percebe que a leitura e a escrita não eram práticas sociais ou culturais que ocorriam em determinados contextos sociais e culturais, mas se constituíam em um conjunto de habilidades e estratégias autônomas. Street (1985) denomina esta percepção de práticas de letramento de “modelo autônomo” e contrastou-a com um “modelo ideológico” de uso social da leitura e da escrita. A pesquisa de Street (1985) ganhou repercussão internacional, que passou a ser estudada por muitos pesquisadores.

Frente ao desenvolvimento tecnológico, econômico, político da sociedade, geraram-se outras demandas ou necessidades de usos da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais, repercutindo diretamente na instituição escolar – responsável por garantir o êxito de tais aprendizagens. O que estava em jogo não era apenas avaliar que essas aprendizagens acontecessem, mas de se desenvolver habilidades de compreensão leitora, de produção de textos a partir de uma gama ampla e variada de gêneros textuais, ou seja, de usos sociais da língua escrita.



Este foi, talvez, o mote para emergir nos discursos acadêmicos e, conseqüentemente na comunidade educacional, a necessidade de entender a alfabetização em contexto amplo, não apenas como um ato mecânico de domínio do código linguístico, mas antes como ação concreta da linguagem escrita, que requer uso e aplicabilidade social. Trata-se de uma “situação social em que se insinua a percepção” (Bakhtin, 2003, p. 118), a ser dissecada pelo discurso, que determina os temas e os modos de organização dos enunciados. Tal ação discursiva, explora a condição do sujeito que domina e utiliza o código linguístico em diferentes contextos sociais, nomeada de “letramento” (Soares, 1998), que inicialmente se associou ao termo alfabetização.

Nesse contexto argumentativo, destacam-se os estudos de Soares (1985, 1998, 2003, 2004a, 2004b, 2017, 2020) em relação à perspectiva de alfabetização com a inserção do termo “letramento”. A autora apresenta como ponto reflexivo a necessidade de inclusão de uma terminologia que assinale outra perspectiva de aprendizagem inicial da língua escrita, que não poderia se restringir apenas à aquisição do sistema alfabético, como um ato de memorização e reprodução de suas convenções, mas que tinha como urgência a inserção da criança em práticas sociais de uma cultura letrada.

As discussões propostas por Soares (1985, 1998, 2003, 2004a, 2004b, 2017, 2020) vêm redimensionar a perspectiva de leitura e escrita nas escolas, o que exigiu um repensar das práticas educativas, de modo a assegurar tanto o processo de aquisição da leitura (domínio da técnica de ler) quanto as ações de uso e de inserção social da leitura, ou seja, garantir que se estimule o letramento. Soares (1998)<sup>11</sup> traz uma explicitação minuciosa da inserção do vocábulo letramento – *literacy* – no contexto da língua portuguesa, demonstrando a necessidade de uma palavra para nomear o estado ou a condição de quem faz uso da leitura e da escrita, uma vez se usava analfabetismo para se designar quem não fazia uso social dessas atividades; porém, a palavra alfabetismo não teve repercussão no uso.

As discussões sobre “letramento” e alfabetização não se resumem a questões apenas conceituais, mas de repensar o modo de ensino da leitura e da escrita nas escolas. Em tal abordagem a autora defende que a alfabetização exige conhecimentos da linguística, da psicolinguística, como também da linguística textual, de modo a tomar o texto e o discurso como objeto de aprendizagem, explorando os processos cognitivos da leitura e a produção textual, no desenvolvimento das habilidades que possibilitassem a compreensão e o uso nas “[...] diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (Soares, 2014, p. 180).

Essa perspectiva abriu as portas para a entrada das discussões sobre os diferentes gêneros textuais em sala de aula. Os livros didáticos passaram a considerar o texto sob outra dimensão de trabalho pedagógico, agora com uma proposta mais ampla de leitura, com ações que deveriam explorar habilidades de compreensão leitora e de produção textual mais elaboradas. As atividades de ler e escrever passaram a ser vistas e reconhecidas

**11-** Cf. Soares (1998, p. 17) “Certamente, pois, não fomos buscar no “letramento” dicionarizado por Caldas Aulete, e já por ele considerado vocábulo antigo, antiquado, o termo letramento como sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-la? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*”.

como formas de expressão da linguagem, o que motivou Magda Soares a produzir obras didáticas<sup>12</sup> para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, com foco no texto.

A mobilização das discussões sobre a alfabetização reflete preocupações sobre o método de ensino da leitura e da escrita, o que mais tarde se consolida na obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, em 2016. Outras inquietações discursivas estiveram direcionadas aos usos e as práticas sociais dessa aprendizagem ou à dimensão das vivências de uma cultura escrita, as quais trouxeram a necessidade de se inserir uma palavra para expressar as relações do ler e escrever em práticas sociais, denominado de “letramento”, definido como um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessários para se utilizar a língua em práticas sociais (Soares, 1998). De modo que o sujeito-leitor fosse capaz de fazer uso da leitura e da escrita em situações reais e concretas do seu cotidiano. Tais discussões foram retomadas e redefinidas, conceitualmente, na perspectiva do *Alfaletrar* (Soares, 2020).

A inserção do conceito de letramento ampliou a compreensão de alfabetização. Diante disso, o desafio que se colocava aos professores alfabetizadores era de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais. A reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula, segundo Soares (1998), remeteu a quatro componentes do aprendizado da escrita: (1) a compreensão e valorização da escrita, (2) a apropriação do sistema de escrita, (3) a leitura e (4) a produção de texto escrito. Ler e escrever passam a ser percebidos como ações socialmente construídas, que envolvem diferentes processos, por isso, o professor precisa compreender a pluralidade de atuação que envolve tais atividades.

Uma vez que alfabetizar também requer a apropriação de conhecimentos linguísticos e de compreensão do sistema de escrita alfabética, por isso demanda um ensino sistematizado, organizado e planejado pelo professor. No entanto, quando se fala de letramento, não é possível prescrever um ensino sistematizado, mas antes solicita esclarecimento, envolvimento e estímulos de ações de uso social da leitura e da escrita, ou seja, a criança precisa entender para que se aprende a ler e para que se aprende a escrever e, ainda, compreender em quais situações sociais utilizamos estas práticas. Para isso, é importante que se vivencie eventos de letramento<sup>13</sup>.

Assim, quando o professor tem a compreensão dessa complexidade, é possível oferecer situações pedagógicas em que alfabetização e letramento estão articuladas, tanto no trabalho com o texto quanto sobre ele (Soares, 2020). Por essa razão, é necessário que ambos sejam contemplados no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, por meio de ações pedagógicas que estimulem aspectos e processos distintos, ao mesmo tempo em que os tornam complementares e indissociáveis (Soares, 1998).

**12-** “Ao todo, Magda já publicou cinco coleções de livros didáticos: *Português através de textos* (1967), *Comunicação em Língua Portuguesa* (1973), *Novo Português através de textos* (1982), *Português através de textos* – coleção reformulada que foi publicada na década de 1980 com o mesmo título da primeira edição – e *Português: uma proposta para o letramento* (1999)”. (Edição Especial do Jornal Letra A, 2012).

**13-** “A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam” (Street; Castanheira 2014, p. 258-259).



As discussões sobre este binômio - alfabetização e letramento - tiveram grande repercussão discursiva em produções acadêmicas (Street, 1984; Kleiman, 1995, 2005; Tfouni, 1995; Rojo, 1998; Soares, 1998, 2003, 2004b, 2017; Mortatti, 2004; Santos; Mendonça, 2007). Constituíram-se como um movimento dialógico em torno do eixo de significação temática, sinalizando modos de compreensão, em uma “combinação de muitas vozes”, nas quais a “própria compreensão já é dialógica” (Bakhtin, 2006, p. 327).

Essas discussões dedicaram-se a tecer explicações sobre a origem do termo, sua interdependência com alfabetização, o contexto escolar, e os modos de inserção na prática educativa, ainda que sua definição se mostre complexa (Ribeiro, 2023). No entanto, a compreensão do que seria letramento e as possibilidades de um trabalho pedagógico sob essa perspectiva ainda parecem obscuras e pouco reconhecidas em contextos de práticas pedagógicas, ou mesmo em orientações dispostas nos documentos oficiais.

## **A discussão acerca do professor alfabetizador**

Se, por um lado, a dimensão conceitual de letramento disseminou-se no âmbito acadêmico, demarcado pela inserção da temática nos currículos da formação inicial e em programas de formação continuada, por outro, sua apropriação no contexto escolar, na efetivação de práticas concretas por professores alfabetizadores, parece não ter obtido a repercussão pretendida (Ramos; Goulart, 2017; Azarias; Goulart; Cabral, 2023; Goulart; Ramos; Cabral, 2023).

Essa percepção dialoga com os estudos de Kramer (2010) sobre os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores ao incorporar as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da escrita, estabelecendo uma relação entre a prática pedagógica e as situações do contexto social das crianças. Esse é um ponto crucial a ser considerado, pois, como questiona Goulart (2023, p. 206), “[...] em que medida aconteceu, de fato, uma compreensão e implementação de um trabalho pedagógico na alfabetização pautado na perspectiva do letramento, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras?”. Em diálogo com a questão da formação do professor alfabetizador, os discursos de Magda Soares sustentam-se na defesa da integração entre as perspectivas teóricas distintas, como destacado em sua entrevista de 2005 ao *Jornal Letra A*:

Acho que ainda hoje falta integração entre as pesquisas sobre alfabetização. Cada pesquisador estuda uma faceta do ensino ou do aprendizado da língua escrita, privilegia um dos aspectos do processo. Porém, na sala de aula, na hora de a criança se alfabetizar, acontece tudo junto, todos esses aspectos estão presentes, simultaneamente. O que está faltando, para fins pedagógicos, é uma integração dos resultados das diferentes pesquisas que possibilite a tradução deles numa atuação didática, docente, capaz de orientar a criança no seu aprendizado. Talvez a falta dessa integração de resultados de pesquisas e de sua tradução em uma pedagogia da alfabetização é que explique as dificuldades que estamos enfrentando atualmente na alfabetização.

A integração entre as perspectivas teóricas aparece nos estudos de Soares (1985, p. 23) ao apontar que a complexidade da alfabetização não poderia ser reduzida a uma única concepção teórica, visto que abarca as “[...] facetas psicológica, psicolinguística,

sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam”. Esse discurso trouxe à autora notoriedade na concepção de alfabetização, ao defender que uma “[...] teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente”, assegurada por uma política pública (Soares, 1985, p. 23).

Embora esse discurso ecoe há quase quatro décadas, as políticas de alfabetização ainda buscam uma integração ou articulação entre perspectivas teóricas distintas. Em meio a idas e vindas nas discussões teóricas, Magda Soares (2012) ressalta que a ciência nem sempre atinge o ápice de sua eficiência, visto que “[...] está sempre avançando e, quanto mais avança, mais se aperfeiçoa, se amplia e, às vezes, até nega o que vinha sendo feito. Assim, em termos da transposição de pesquisas e teorias para a prática, há sempre uma defasagem”. A autora pondera que reinventar não significa retroceder a ações já superadas, por isso propõe “[...] uma reflexão sobre o risco de reinventarmos a alfabetização. Embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço” (Soares, 2003, p. 23).

Há uma dissonância entre teoria e prática, que revelam percepções e interesses distintos, pois se “De um lado, estão os cientistas que se preocupam em investigar o processo de alfabetização e que, em geral, não têm pressa. De outro, estão os professores que se preocupam em orientar esse processo no cotidiano da sala de aula, e eles têm pressa”. Nesse fragmento da entrevista, Soares (2012) aponta que o fazer docente atua em circunstâncias de um tempo distinto do pesquisador, uma vez que as exigências curriculares estabelecem o ano letivo como prazo de efetivação da alfabetização.

Nesse sentido, o professor alfabetizador não pode esperar propostas pedagógicas prontas para serem seguidas como receituários ou manuais instrutivos, o que se evidencia no trecho da Entrevista, realizada 2005, *Jornal Letra A*:

A questão fundamental em Educação é reverter essa expectativa de que a resposta para tudo está numa receita. É romper com essa tradição, de décadas, de que a formação do professor é isto: dizer como fazer. É interessar-se em saber por que e como as coisas acontecem. É convencer-se de que, sabendo disso, vamos saber como agir. Precisamos, sobretudo, abandonar a ansiedade que nos leva à expectativa de que vamos encontrar uma fórmula mágica que vai resolver todos os problemas de sala de aula, da escola, da educação... As soluções são também “construídas” na interação com os objetos de conhecimento: a teoria e a prática.

Para desenvolver uma prática alfabetizadora mais consolidada e efetiva, o professor precisa ter clareza sobre a concepção de linguagem.

Para definir sua ação pedagógica na direção e orientação do desenvolvimento das habilidades textuais da criança, a professora precisa ter compreendido e assumido uma concepção de língua como discurso, de escrita como atividade enunciativa, precisa ter clara noção do que é texto, do que é textualidade, do que é coerência, coesão, informatividade, precisa conhecer os princípios que regem a relação entre autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, precisa dominar as características



e peculiaridades dos diferentes gêneros de texto escrito, as exigências de diferentes portadores de texto (Soares, 2001, p. 72-73).

A dimensão da prática precisa estar orientada pela compreensão que o professor tem do próprio processo de alfabetização.

Assim, para definir sua ação pedagógica partindo da análise da escrita espontânea da criança, é preciso que a professora conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, compreenda a escrita como representação e não como transcrição da língua oral, seja capaz de identificar a variedade linguística falada pela criança e, assim, não só prever os problemas que essa criança enfrentará, devido à maior ou menor distância entre sua pronúncia e as convenções ortográficas, mas também compreender esses problemas e, compreendendo-os, saber discuti-los com a criança (Soares, 2001, p. 72).

Conhecer o processo pelo qual a criança aprende parte da percepção de que a formação docente precisa estar ancorada em conhecimentos teóricos, os quais irão subsidiar e direcionar as ações práticas, ou seja, darão condições de intervenções seguras e assertivas no processo de alfabetização. Ao falar sobre os caminhos que o alfabetizador deve ter como referencial, Soares destaca em entrevista concedida ao Ceale<sup>14</sup>, em 2016<sup>15</sup>:

A ação pedagógica torna-se, assim, meio impressionista, no sentido de que o que está ocorrendo com a criança não é visto com uma clareza que permita identificar e compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem que ela está vivenciando, de modo a ter condições de orientar esses processos com segurança. Para ter essa clareza, o alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos, de um lado, da psicogênese da língua escrita e dos processos cognitivos que a aprendizagem da língua escrita demanda, e isso se refere aos processos da criança; de outro lado, já que aprender a ler e a escrever é aprender a representação da fala por signos gráficos, o alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos da fonologia da língua, dos processos de desenvolvimento da consciência fonológica na criança, precisa conhecer as relações fonema-grafema na ortografia do português brasileiro, as normas ortográficas que regem essa ortografia, as estruturas silábicas dessa ortografia.

A formação para o trabalho com a alfabetização é delineada por conhecimentos específicos acerca da aquisição da escrita. Soares (2005) considera que o “[...] alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a língua escrita. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores”.

---

**14-** O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) foi idealizado e fundado, em 1990, por Magda Soares. Criado a partir de uma pesquisa liderada por Magda Soares tem o propósito de reunir grupos interinstitucionais e estudos voltados à área da alfabetização e do ensino da língua portuguesa. As ações desenvolvidas pelo CEALE integram ensino, pesquisa, ação educacional e documentação (<https://www.ceale.fae.ufmg.br/>).

**15-** Trata-se de uma entrevista realizada por Poliana Moreira, em 2016, com Magda Soares, em que a autora é convidada a apresentar ao Portal do Ceale o livro recém-lançado (Soares, 2017), em que propõe novo olhar sobre a questão dos métodos de alfabetização.

Embora, os cursos de formação inicial tenham mobilizados ações para inserir na matriz curricular noções direcionadas às especificidades da alfabetização, os estudos de Goulart (2023) demonstram que a maioria dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais traz componentes curriculares que enfatizam aspectos conceituais e práticos referentes à alfabetização e ao letramento, com base nas obras de Magda Soares. Entretanto, esses conhecimentos não abrangem a totalidade dos cursos nem a complexidade que envolve os processos de apreensão da leitura e da escrita, pois os estudos da linguística e da psicologia cognitiva priorizam a aquisição da escrita, sem interlocução com os estudos socioculturais e discursivos da linguagem. Isso distancia a formação inicial do contexto das práticas educativas, pois “não têm chegado ao ensino, porque os pesquisadores estão preocupados em investigar o processo cognitivo e seu objeto, e raramente se voltam para as implicações que os resultados das pesquisas têm para o ensino”, conforme o fragmento de entrevista de Soares (2012). Nessa mesma entrevista, a autora adverte que a responsabilidade de se fazer a ponte entre a pesquisa e a prática pedagógica compete aos professores formadores.

Nesse percurso formativo para a docência, há, de um lado, a formação conceitual e prática, que remete aos conhecimentos consolidados e ao saber-fazer; de outro, a questão da autoidentificação: o “saber-ser” (Tardif, 2014). Tal percepção refere-se à aceitação, ao reconhecimento da atuação docente na alfabetização. Não basta conhecer os processos de aquisição da leitura e da escrita; o professor precisa se reconhecer como alfabetizador e ter afinidade e gosto por essa atividade. Na entrevista concedida por Soares (2005), a autora explica que as pesquisas procuraram caracterizar a professora alfabetizadora. Os estudos demonstraram uma variedade de formações, métodos utilizados, posturas pedagógicas, idades e tempos de magistério, mas havia um ponto em comum: a identificação com aquilo que faziam. Nos dizeres de Soares (2005), “[...] todas gostavam de alfabetizar, gostavam das crianças, acreditavam que as crianças eram capazes de aprender, se empenhavam ao máximo para que elas aprendessem. É uma conclusão que merece reflexão...”

## Considerações finais

Transitar por entre discursos de Magda Soares foi um ato ousado, pois, por meio da própria linguagem, atreveu-se a explorar temas, recortar enunciados e enfatizar determinados discursos, com o intuito de compreender representações, as quais “[...] procedem e advêm de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem”, segundo Skliar (2014, p. 17).

Balizado pelos temas de significação, o estudo abordou discursos imbricados de percepções sobre questões que envolvem a escola e a educação, a concepção de letramento e a formação do alfabetizador, permitindo uma compreensão ativa e responsiva. Contudo, destaca-se que a significação não estava nas palavras selecionadas, nem naquela que as produziu, mas se efetivou no “[...] efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*” (Bakhtin; Volochinov, 2003, p. 137, grifos do texto original).



Por essa razão, os excertos selecionados promoveram reflexões e contribuíram para a construção de conhecimentos, ao estabelecer uma interação focada nas percepções em torno da temática da formação do professor alfabetizador e do ensino da língua portuguesa. Tal recorte possibilitou uma interlocução na “[...] molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico” (Bakhtin, 2006, p. 329).

As percepções se mostraram norteadas pela ação responsiva, na qual o agir pelo discurso se tornou o eixo central na produção acadêmica de Magda Soares. A partir dos temas de significação, os excertos foram agrupados em eixos perceptivos que nortearam os discursos: *a escola e o contexto social; a demarcação do conceito de letramento e a discussão acerca do professor alfabetizador*. Dessa forma, as discussões sobre a escola e o contexto social aparecem como uma tônica nos discursos de Magda Soares, uma vez que a preocupação com a educação se mostra vinculada aos aspectos sociais e políticos que a envolve; o que demonstra uma ação responsiva ativa frente a tantos outros estudos e pesquisas na área, há um posicionamento pela linguagem em que cada palavra se torna o elo “[...] na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2023, p. 272).

As discussões sobre a demarcação *do conceito de letramento* dão notoriedade científica às pesquisas de Magda Soares, nas quais a articulação do agir pelo discurso se efetiva numa rede dialógica com as pesquisas da área. Assim, as palavras se tornam “vestes verbalizadas”, pois “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2003, p. 294).

Em relação à *discussão acerca do professor alfabetizador*, os escritos se mostram demarcados pela compreensão da docência, a partir de uma relação direta com seu interlocutor, escritos que visam um diálogo real e direto com o professor, em que ocorre a “consideração do destinatário” (Bakhtin, 2003, p. 302). Há uma preocupação em conhecer e identificar esse docente: sua realidade de trabalho, suas características e os conhecimentos necessários para exercer a docência de forma mais segura, entre outros aspectos. Os enunciados selecionados apontam um agir pelo discurso, visto que “[...] envolve dimensões motivacionais e interacionais mobilizadas no nível coletivo” (Bronckart, 2008, p. 121).

Os escritos sobre o professor alfabetizador partem do contexto social e político, que os constitui. Além de apontarem as limitações e as potencialidades da dimensão formativa, os enunciados evidenciam a percepção de um docente comprometido com a alfabetização, que precisa conhecer o processo de aquisição da escrita e merece uma formação mais conceitual e efetiva. Esse professor gosta do que faz e dedica-se à docência em busca de uma educação de qualidade, pois, conforme Soares (2005), “Nada é mais gratificante, na educação, que alfabetizar uma criança”.

Assim, mais do que reconhecer que nenhum saber, por si só, é formador (Tardif, 2014), e que nenhum embasamento teórico pode garantir, isoladamente, a eficácia da formação docente, Magda Soares demonstra uma ação discursiva ao discutir, interrogar, problematizar, conceitualizar, descrever e analisar a realidade escolar, com foco no ensino da leitura e da escrita. Esses discursos requerem um ato responsivo e um posicionamento dialógico e reflexivo, expressos em ações formativas que abrangem tanto os cursos de graduação e pós-graduação quanto a formação em contexto, articulando dimensões teóricas e práticas relacionadas à alfabetização.



Ao conceber a linguagem escrita como atividade social, a dialogicidade torna-se a base mobilizadora do processo formativo, manifestando-se na ação-reflexão-ação, na retomada de concepções ou discussões conceituais, bem como na construção, reconstrução ou desconstrução de diálogos interiores (Goulart, 2016) sobre o saber-fazer e sobre as práticas educativas. Desse modo, busca-se garantir que os sujeitos se formem e se transformem ao promover a alfabetização.

## Referências

- AZARIAS, Livia de Souza Tanus; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Momentos formativos e fazer pedagógico nas palavras de professoras alfabetizadoras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, e4921014, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994921> Acesso em: 24 out. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Construtivismo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.73-74.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagens, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- CASSIANO, Janair Cândida; ROCHA, Juliano Guerra; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o projeto Alfalettrar. Entrevista. **Linha Mestra**, v. 17, n. 50, p. 336-358, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/issue/view/37/showToc> Acesso em: 24 out. 2024.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales *et. al.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, ed. esp. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.18.129-154> Acesso em: 24 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações da década de 1980. Lavras: Ufla, 2023. <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/58685> Acesso em: 24 out. 2024.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.16.049.A003> Acesso em: 24 out. 2024.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; RAMOS, Iduméa de Souza Fernandes; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Formação continuada e o fazer pedagógico docente: ressignificação das práticas alfabetizadoras? **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 45, e58717, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.58717> Acesso em: 24 out. 2024.

JORNAL LETRA A. **O Jornal do Alfabetizador**. Edição Especial. Belo Horizonte, v. 01, n. 8, nov./dez., ed. esp. 2012.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel, 2005.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 280-306, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723824562023280> Acesso em: 24 out. 2024.

MOREIRA, Poliana. **Alfabetizar com método**. Entrevista Magda Soares. Portal Ceale, 8 jul. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. inicial e final

RAMOS, Iduméa de Souza Fernandes; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática? **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2017.v7.28470> Acesso em: 24 out. 2024.

RIBEIRO, Josimar Gonçalves. Letramento: um tema com definição controversa. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, ed. esp., n. 20, 2023.



ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Magda Soares, professora e orientadora: atuação de uma intelectual a partir da FAE/UFMG. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, ed. esp., n. 20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023786> Acesso em 24 out. 2024.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, Porto Alegre, 29 de fevereiro de 2004b.

SOARES, Magda Becker. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1358/1359> Acesso em: 15 fev. 2022.

SOARES, Magda Becker. Entrevista. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01. abr./maio 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.180-181.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004a.

SOARES, Magda Becker. Magda Becker Soares: o poder da linguagem. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 233, jul. 2015. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/> Acesso em: 04 out. 2024.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 258-261.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 313-334, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/523> Acesso em: 24 out. 2024.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

*Recebido em: 27.01.2024*

*Revisado em: 24.09.2024*

*Aprovado em: 21.10.2024*

**Editor:** Prof. Dr. Émerson de Pietri

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart** possui pós-doutorado em educação pela Universidade de Barcelona. É doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, (FE-UNICAMP). É docente do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Bolsista Produtividade Fapemig/CNPq.