

Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹

Telma Ferraz Leal²

Orcid: 0000-0002-5474-1360

Resumo

Este artigo objetiva discutir acerca das principais tendências sobre alfabetização no contexto brasileiro identificadas em documentos curriculares brasileiros elaborados ou reformulados no período de 2000 a 2010, pontuando os posicionamentos de Magda Soares sobre elas. Também pretende compreender suas influências sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – política federal de formação de professores em vigência no período de 2013 a 2017. Foi realizada análise documental de 32 Cadernos de Formação do PNAIC. As tendências relativas à alfabetização discutidas são: (1) alfabetização como código: método fônico; (2) alfabetização por imersão nas práticas de letramento; (3) alfabetização na perspectiva do letramento. Magda Soares foi uma das principais propositoras da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Defendeu que a alfabetização é um processo de várias facetas, posicionando-se a favor do ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética, contemplando situações didáticas de reflexão metalinguística sobre o funcionamento desse sistema e de desenvolvimento da consciência fonológica, assim como de práticas de leitura e produção de textos desde o início da Educação Básica. A autora posicionou-se contrariamente às tendências empiristas do método fônico e às abordagens de alfabetização por imersão. Os dados evidenciaram que esses pressupostos estão subjacentes aos documentos do PNAIC. A principal conclusão do estudo é que os postulados da pesquisadora influenciaram diferentes autores que escreveram os Cadernos de Formação de professores, ao abordarem variadas temáticas: concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa; conceitos de alfabetização e letramento; prática pedagógica: planejamento e metodologia; literatura; dimensão política da alfabetização.

Palavras-chave

Alfabetização – Letramento – Ensino de português – Políticas educacionais – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

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 Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil. Contato: telma.leal@ufpe.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283701>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Dialogues with Magda Soares: contributions to the National Pact for Early Reading and Writing Acquisition at the Right Age

Abstract

This article aims to discuss the main trends in the field of early reading and writing acquisition and literacy as a social and cultural practice in the Brazilian context, as identified in curriculum documents produced or revised between 2000 and 2010, emphasizing the contributions of Magda Soares. It also seeks to examine the influence of these trends on the “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) – a federal teacher education policy implemented between 2013 and 2017. Documentary analysis was conducted on 32 teacher training booklets developed within the scope of the PNAIC. The study focuses on three main approaches to early reading and writing acquisition: 1) early reading and writing acquisition as a code – the phonics method; 2) learning to read and write through immersion in literacy practices; and 3) early reading and writing acquisition from a sociocultural perspective. Magda Soares was one of the foremost proponents of this latter approach, advocating that learning to read and write is a multi-faceted process. She emphasized the importance of systematic and explicit instruction of the alphabetic writing system, including metalinguistic activities that promote phonological awareness and reflections on the system’s functioning, alongside meaningful reading and writing practices from the beginning of basic education. Soares opposed the empiricist tendencies of the phonics method and immersion-only approaches. The findings reveal that her theoretical contributions underpin several aspects of the PNAIC documents. The study concludes that her ideas influenced multiple authors of the teacher training booklets, particularly in discussions on language concepts and Portuguese teaching, early reading and writing acquisition and literacy, pedagogical planning and methodology, literature, and the political dimension of early reading and writing acquisition and literacy education.

Keywords

Early reading and writing acquisition – Literacy – Portuguese language teaching – Educational policies – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Introdução

Neste artigo, discutiremos acerca de algumas tendências relativas à alfabetização no contexto brasileiro identificadas em documentos curriculares elaborados ou reformulados no período de 2000 a 2010. Vamos pontuar os posicionamentos de Magda Soares sobre elas, assim como suas influências sobre o material formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) – política federal de formação de professores em vigência no período de 2013 a 2017. Para dar conta desse objetivo,

realizamos um estudo documental no qual utilizamos os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2007). As etapas vivenciadas foram: (1) caracterização de tendências relativas à alfabetização no contexto atual, mapeando publicações em que Magda Soares se posicionou em relação a elas; (2) mapeamento, em 32 documentos produzidos na primeira etapa do PNAIC (Brasil, 2012), das referências feitas a Magda Soares; (3) categorização dos temas / assuntos sobre os quais os autores estavam tratando ao referenciarem a autora.

Os procedimentos metodológico consistiram das seguintes etapas:

- 1) leitura flutuante dos 35 Cadernos Formativos do Programa distribuídos em 2013, para identificação e recorte de todos os trechos em que Magda Soares foi citada, com indicação dos Cadernos e das páginas;
- 2) releitura dos textos em que a autora foi citada, a fim de contextualizar os trechos recortados e construir as categorias de análise;
- 3) Quadro 1: Referências explícitas a Magda Soares nos Cadernos Formativos do PNAIC 2013;
- 4) leitura / releitura das obras de Magda Soares citadas nos trechos recortados e interpretação dos dados obtidos;
- 5) escrita das análises de cada categoria, a partir da seleção de trechos dos Cadernos e trechos das obras de Magda Soares citadas.

Concepções de alfabetização no cenário brasileiro: diálogo com Magda Soares

Segundo pesquisa realizada por Leal *et al.* (2012), na década de 2000 a 2010, prevaleciam nos documentos curriculares brasileiros três tendências relativas à alfabetização, que serão discutidas a seguir.

Tendência 1: alfabetização como código: métodos fônicos

Para descrever esta tendência, podemos utilizar como exemplo a Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA) e o Programa Tempo de Aprender, lançados em 2019, pelo Ministério da Educação. Estudos como os de Silva (2022) e de Souza (2020) ressaltam várias características dessas políticas, que ilustram a abordagem sintética dos métodos fônicos. No documento de apresentação da PNA, alfabetização é concebida como o

[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (PNA - Brasil, 2019, p. 18).

É proposto que a rotina escolar deveria ser organizada em cinco eixos básicos. Os dois primeiros são relativos aos conhecimentos e habilidades para utilizar um suposto código alfabético:

Consciência fonêmica: conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala.

Instrução fônica sistemática: relações entre as letras e os menores sons da fala.

As atividades nesses eixos seriam de segmentação fônica e treino das correspondências entre letras e fonemas. Os três eixos seguintes referem-se ao ensino de leitura, com ênfase quase absoluta no treino da fluência, restrita à leitura de palavras e pequenos textos em voz alta:

Fluência em leitura oral: leitura de texto com velocidade, precisão e prosódia.

Desenvolvimento de vocabulário: vocabulário receptivo e expressivo, vocabulário de leitura.

Compreensão de textos: decodificação (é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário); estratégias cognitivas de leitura.

O último eixo citado é produção escrita. No entanto, também nessa dimensão, a ênfase recai no treino de correspondências entre letras e fonemas:

Produção de escrita: Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.

Silva (2022) faz uma síntese dos princípios pedagógicos centrais dessas políticas: ênfase no treino da consciência fonológica; ênfase na memorização e no treino das relações letra-som; uso de textos criados para alfabetizar com o foco no treino das correspondências grafofônicas, da fluência de leitura; padronização da didática. O pressuposto pedagógico é que o ensino tem que ser rigidamente sequenciado:

Os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita: as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras (Brasil, 2019, p. 26).

Essa rigidez na progressão das atividades provoca a vivência de um ensino repetitivo, baseado apenas na memorização e distanciado das práticas de uso da escrita na sociedade, tal como aparece no trecho abaixo:

Na base da pirâmide (da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental), está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos. No segundo nível, está a literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos. No topo da pirâmide (do 6º ano ao ensino médio), está o nível de literacia disciplinar, onde

se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história (Brasil, 2019, p. 21).

Soares sempre se colocou em uma perspectiva avessa a esse tipo de abordagem. Dentre outras críticas, a autora afirma, em uma entrevista, que

[...] o grande erro do chamado método fônico é que ele parte de um princípio linguisticamente equivocado, porque o fonema não se pronuncia, os consonantais, você não pronuncia um t, d, m sem se apoiar numa vogal ou semivogal. Então essa é questão do método fônico, ele parte com a criança de um momento em que ela não está suficientemente desenvolvida cognitivamente e linguisticamente para conseguir entender as relações entre fonemas e grafemas. É preciso que ela chegue nesse momento, e aí temos uma questão de interação entre desenvolvimento e aprendizagem, até que a criança consiga identificar que, numa sílaba, você tem mais de um som e que cada um deles é representado por uma letra. (Soares, 2019, p. 1).

Tendência 2: alfabetização por imersão nas práticas de letramento

A tendência que temos denominado *alfabetização por imersão* defende a necessidade de vivenciar, junto aos aprendizes, situações significativas de leitura e de escrita de textos de variados gêneros. Essa tendência teve um importante papel no combate aos métodos sintéticos e no fortalecimento de práticas em que os eventos vivenciados na escola se aproximam dos que ocorrem fora desse ambiente. Nas abordagens sintéticas, que focam quase exclusivamente no ensino de um suposto código alfabético, são utilizados textos produzidos para o treino das correspondências grafofônicas. Em contraposição a essa perspectiva, a abordagem da alfabetização por imersão nas práticas de letramento propõe que, no processo de alfabetização, sejam utilizados textos autênticos, que circulem em diversos espaços sociais.

Além da defesa ao trabalho com diferentes gêneros, há, nesta perspectiva, aversão às situações didáticas em que docentes promovem reflexões metalinguísticas destinadas à aprendizagem do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). Consideram que atividades como comparação, composição e decomposição de palavras, assim como análise de partes que as constituem, são representativas de “métodos tradicionais”.

Em estudo anterior (Leal; Brandão; Almeida; Vieira, 2014), discutimos esse modo de orientar o processo de alfabetização, concordando com a importância de inserir os estudantes desde muito cedo em eventos de letramento diversificados e aproximados daqueles que ocorrem fora do espaço escolar, mas afirmamos nossa discordância com base na premissa de que a participação nesses eventos de leitura e produção de textos coletivos e de tentativas de escrita espontânea pelas crianças é suficiente para garantir as aprendizagens sobre o sistema notacional a todas as crianças.

Nessas práticas que não contemplam reflexões metalinguísticas sobre o sistema notacional de modo mais específico, ocorre o fenômeno denominado “desinvenção da alfabetização” por Soares (2003a). Essa expressão surgiu da preocupação da autora com a precisão conceitual do termo ‘alfabetização’ e as implicações disso. A autora defende que

[...] ou se atribui à alfabetização um conceito demasiado amplo (muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo da escrita), ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a mera decodificação de fonemas e decodificação de grafemas). Tendências, como disse, igualmente perigosas: no primeiro caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão numerosos e variados atributos, que ela, sendo tudo, torna-se nada; no segundo caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão limitados e modestos atributos que ela, sendo pouco, torna-se também nada (Soares, 2003a, p. 53).

Tendência 3: alfabetização na perspectiva do letramento

A terceira tendência que temos identificado em documentos curriculares e discurso de pesquisadores e professores é a da *alfabetização na perspectiva do letramento*, que surge também em oposição às abordagens sintéticas, sobretudo pelo combate à ideia de que a alfabetização restringe-se ao ensino de um suposto código alfabético, distanciando os estudantes das situações autênticas de leitura e produção de textos de circulação social. Também surge para negar o postulado empirista de que a aprendizagem desse suposto código ocorre por meio do treino das correspondências grafofônicas (fonemas / letras), antecedido pela memorização das letras (métodos alfabéticos) ou sílabas (métodos silábicos) ou fonemas (métodos fônicos).

Embora essa terceira tendência se aproxime da segunda tendência aqui exposta quanto à defesa de uma alfabetização que aproxime os estudantes das práticas de leitura de textos autênticos, que circulam em variados espaços sociais, e de produção de textos para atender a diversas finalidades, dela se afasta por tensionar quanto ao ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética. Nessa terceira tendência, supõe-se que é possível e necessário desenvolver metodologias que foquem no trabalho de leitura e de produção de textos, mas que também incentivem a reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional.

O construtivismo exerce influência sobre autores dessa abordagem, sobretudo os postulados difundidos por Piaget (1987, 1999) de que a aprendizagem ocorre por meio do processo de construção de conhecimentos resultante da ação do aprendiz diante dos conflitos entre o que ele sabe e o que é demandado nas situações-problema (equilíbrio e acomodação). Essa teoria confronta com as ideias empiristas presentes nas abordagens sintéticas, as quais propõem que a aprendizagem ocorre a partir da repetição e da memorização, em ações de ensaios, erros e premiações/punições.

No campo da alfabetização, autoras construtivistas, como Ferreiro e Teberosky (Ferreiro; Teberosky, 1985; Ferreiro, 1988, 2013), evidenciaram que os aprendizes, diante dos conflitos para se expressarem por meio da escrita, se apropriam dos princípios do SEA, em um percurso que vai desde uma fase em que as crianças não sabem que a escrita registra a pauta sonora, até aquela em que descobrem que os fonemas das palavras são representados por letras.

Postulados do construtivismo permeiam o discurso de autores adeptos da alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, alguns aspectos geram discordâncias, como na discussão sobre as relações entre alfabetização e letramento, ausente nos escritos de

autores construtivistas mais ortodoxos. Soares defende que letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2006, p. 72). Considera, ainda, que o letramento não é “um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (Soares, 2006, p. 74). Magda Soares apontava a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, atribuindo ao termo ‘alfabetização’ a noção de aprendizagem do sistema notacional. Segundo ela,

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 25).

Para problematizar tais postulados expostos na obra de Soares, retomamos publicações em que temos defendido que o ensino da leitura e da escrita ocorre em eventos de letramento, de modo que as situações em que professoras e professores realizam atividades de reflexão metalinguística sobre o SEA são eventos de letramento:

Neste sentido, a alfabetização inclui o ensino explícito do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas não se restringe a ele. Temos defendido que as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico (Leal, 2022, p. 165-166).

Enfim, concebemos que o termo *alfabetização* não se restringe à apropriação do SEA, e sim à ideia de aprendizagem inicial da leitura, da escrita e de suas interfaces com a oralidade, contemplando a apropriação do sistema notacional. Em 2020, Magda Soares explicita que a alfabetização ocorre em eventos de letramento, mas mantém o conceito do termo *alfabetização* como aquisição da tecnologia da escrita, ao afirmar que

[...] a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, a criança aprende a ler envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Apesar da sutil diferença conceitual, compartilhamos com Soares (2020) a premissa de que a alfabetização comporta diferentes facetas/camadas, que temos denominado *dimensões*.

Outro tema polêmico é o papel da consciência fonológica na alfabetização. Para autores construtivistas, como Ferreiro (1988, 2013), as descobertas dos aprendizes sobre o

sistema notacional são oriundas de suas tentativas para ler e escrever. Não há orientações pedagógicas para situações que possam ajudar as crianças a desenvolverem a consciência fonológica. Para os defensores de uma alfabetização por imersão, também não há indicação de foco nesse tipo de reflexão. Desse modo, o trabalho com consciência fonológica é sugerido por adeptos dos métodos fônicos, como treinos de segmentação fonêmica e memorização das correspondências entre letras e fonemas, e, de modo bastante distinto, por defensores da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento.

Artur Morais (2004, 2012) é um dos autores que defende a necessidade de favorecer condições para que as crianças foquem a atenção em aspectos sonoros das palavras, para que percebam que a escrita tem relação com a pauta sonora e que possam conscientemente manipular os sons, comparando palavras, desmembrando-as, recompondo-as. Magda Soares, igualmente, faz essa defesa, ao afirmar que

[...] logo que nasce, a criança põe o foco sobretudo nos sons das palavras que as pessoas falam em volta dela. Tanto que começa a repeti-los, em geral os mais fáceis, que são os bilabiais [como em ‘pá-pá-pá’ e ‘mã-mã-mã’]. À medida que vai dando sentido a esses sons, a criança vai se desligando deles e passando a se fixar no significado. O que a gente precisa fazer na alfabetização é levar a criança a voltar a prestar atenção no som das palavras, pois a escrita alfabética representa o som das palavras, não o significado delas. Por isso, é importante desenvolver, desde a Educação Infantil, a consciência fonológica (Soares, 2015, p. 1).

Aspectos relativos à diversificação de atividades focadas em palavras é outro aspecto que divide opiniões. Soares enfatizou a necessidade de construir metodologias que contemplassem a faceta linguística dessa aprendizagem, com atividades sistemáticas de reflexão metalinguística sobre o funcionamento do SEA. A autora criticava as abordagens mais espontaneístas, que não preveem uma sistematicidade do ensino, afirmando que essas abordagens atuam “como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico (Soares, 2004, p. 14).

Por fim, outro tema polêmico diz respeito aos modos de abordar os textos na alfabetização. Em trabalhos anteriores temos defendido a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento (Leal; Albuquerque; Morais, 2010; Leal, 2022; Leal; Guedes-Pinto, 2012). Essa abordagem pode ser sintetizada do seguinte modo: a alfabetização na perspectiva do letramento é

[...] um processo em que as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade (Leal; Guedes-Pinto, 2012, p. 16).

Soares também defendia tal princípio, ao defender, em primeiro lugar:

A necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (Soares, 2003b, p. 25).

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: breve contextualização

O PNAIC foi lançado em 2012 e atendeu professores dos anos 1 a 3 do Ensino Fundamental de todos os estados brasileiros, totalizando 327.325 participantes, segundo dados do Sistema de Monitoramento do Programa. A formação teve carga horária diferenciada nos anos em que o programa existiu: em 2013, 120 horas (88 presenciais); em 2014, 160 horas (88 horas presenciais); em 2015, 80 horas presenciais; em 2016, 100 horas presenciais; em 2017, 60 horas. Em 2017, o Programa foi extinto.

Para ministrar os Encontros, foi constituída uma rede de formadores. Nas universidades de todos os estados brasileiros foram formadas equipes que atuavam diretamente sobre a formação dos orientadores de estudo. Esses eram profissionais efetivos das Secretarias de Educação, que planejavam e atuavam na formação dos professores.

Os materiais didáticos para os estudantes eram selecionados pelos próprios professores, resguardando-se, assim, a autonomia docente, embora fossem também distribuídos pelo MEC: livros didáticos; livros de literatura, para o cantinho de leitura; obras complementares (30 exemplares de obras que continham textos de gêneros variados, abordando temáticas variadas); caixa de jogos de alfabetização; e catálogo de jogos de alfabetização matemática.

Para nortear a formação foram produzidos 32 Cadernos de Formação em 2012, 12 Cadernos em 2013 e 7, em 2014. Além desses materiais, as equipes nas instituições formadoras em cada estado produziam e indicavam para leitura outros materiais. A opção por trabalhar com diversidade de materiais decorreu da concepção de que o docente em formação tem o direito de dialogar com diversos autores-pesquisadores e refletir sobre diferentes temas que podem contribuir para a sua prática profissional. Desse modo, diferentes dimensões do processo pedagógico são abordadas, o que supera as concepções mais tradicionais, de base sintética.

O material, portanto, era muito diversificado, considerando-se o princípio defendido por Tardif (2014, p. 36) de que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O ponto de partida, assim, era que as “competências profissionais dizem respeito ao saber fazer e às capacidades de racionalizar a própria prática, criticá-la, revisita-la” (Tardif, 2014, p. 223). Buscava-se, então, por meio

das reflexões, “capitalizar experiências, ou até transformá-la(s) em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias” (Perrenoud, 2002, p. 36).

Em estudos anteriores sobre o PNAIC (Leal *et al.*, 2017), concluímos que, do ponto de vista da fundamentação, optou-se nesse Programa por não adotar um único modelo teórico. Tal opção decorreu da concepção de que a complexidade do processo pedagógico requer diálogo com diferentes áreas de conhecimento e diferentes objetos de investigação. Foram abordados variados temas no material de formação, demandando, para tal, a busca de subsídios em diversas abordagens teóricas. A diversidade de perfis dos pesquisadores envolvidos também justificou essa característica do Programa. Havia, no entanto, diálogo entre autores de distintas perspectivas, mas que partilhavam determinados pressupostos pedagógicos delimitados em seminários de debate/deliberação. As abordagens predominantes foram: Bakhtin e outros autores que discutiam sobre gêneros discursivos na escola; Street e outros autores focados nos estudos sobre Letramentos; Ferreiro, Teberosky e outros autores adeptos das perspectivas construtivistas, com foco na discussão sobre ensino do SEA; Magda Soares; Vygotsky e outros autores sociointeracionistas.

Contribuições de Magda Soares para a constituição da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Por meio das análises dos Cadernos de Formação do PNAIC, foi possível verificar que 18, dentre os 32 Cadernos produzidos, fazem referências a obras publicadas por Magda Soares (56,25%), tornando evidente que os diálogos com essa autora foram fundamentais na construção do material de formação. Em alguns textos, as contribuições da autora não foram explícitas, sendo possível inferir sua influência no uso de expressões como “alfabetizar letrando”, “alfabetização na perspectiva do letramento”. No presente artigo, não nos dedicamos a compilar tais contribuições. Os dados foram restritos apenas aos trechos em que a autora foi explicitamente citada ou referenciada. Os temas que originaram as referências à autora foram:

1. Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa
2. Alfabetização e letramento
3. Prática pedagógica: planejamento e metodologia
4. Literatura e alfabetização
5. Dimensão política da alfabetização

No Quadro 1, a seguir, é possível identificar em quais Cadernos as temáticas foram tratadas.

Quadro 1- Referências explícitas a Magda Soares nos Cadernos Formativos do PNAIC 2013

Título do Caderno	Páginas nas quais houve referência	Temas
Currículo na alfabetização: concepções e princípios	17, 19, 19, 19, 20	2, 3
Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	16, 18, 42	1, 2, 3
Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	16, 18, 19	2, 3
Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo	21, 23, 36	2, 3
Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa		
A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	16, 16, 16	3
Planejamento e organização da rotina na alfabetização		
Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade		
A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	7, 45	2, 3
A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	15, 16, 20, 45	2, 3
O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	10	2
Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	10, 31	2
Ludicidade na sala de aula		
Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias		
Vamos brincar de reinventar histórias	17, 18	4
Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	12, 52	2
Os diferentes textos em salas de alfabetização	6, 8	2, 3
O trabalho com gêneros textuais na sala de aula		
O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas		
O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas		
Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	11	2
Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento		
Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	44	3
Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento	13, 13, 14, 14	2, 5
Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais		
A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização		
A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades		
Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida	11	5
Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem		
Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças	9	3
Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	6	5
Organizando a ação didática em escolas do campo		

Fonte: A Autora.

Para melhor exposição dos resultados, cada categoria construída será abordada separadamente, embora estejam interligadas nos textos analisados.

Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa

As concepções de linguagem e de ensino da Língua Portuguesa identificadas nos trechos em que os autores dialogam com Magda Soares são centradas no postulado de que, por meio da linguagem, os sujeitos interagem e se desenvolvem e, desse modo, o ensino da língua precisa considerar a complexidade dos processos interativos e os contextos de uso da escrita.

No material formativo do PNAIC, a discussão sobre concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa aparece de diferentes modos, com destaque na Unidade 1 (seção “Aprendendo mais”, que é composta por bibliografias comentadas). Uma das obras indicadas é “Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa” (Soares, 1998b), sobre a qual o Caderno comenta:

De forma atrativa e aprofundada, a autora apresenta como se constituiu o ensino do componente curricular Língua Portuguesa no Brasil. Por meio de um resgate histórico, são apresentadas as várias formas como a linguagem foi concebida, em relação às concepções sobre o papel da escola, e os modos como o currículo era organizado para atender às expectativas da época. A autora apresenta como as perspectivas de língua enquanto expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação se constituíram e suas relações com o contexto socioeconômico e político da época. O texto aponta a importância de compreensão dessas relações e sua importância para a concepção de língua, linguagem, escola, sociedade e currículo do componente curricular Língua Portuguesa (Brasil, 2012, p. 42).

A breve resenha da obra de Soares (1998b) explicita que é na perspectiva interacionista que a obra se sustenta. Essa concepção dá sustentação, em outros textos, à defesa da alfabetização na perspectiva do letramento, que foi problematizada, neste estudo, na categoria “alfabetização e letramento”.

Alfabetização e letramento

Em consonância com uma concepção interativa de ensino da Língua Portuguesa, são encontrados, nas quatro coleções, trechos que mobilizam obras de Magda Soares para defender uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Como foi discutido anteriormente, a autora defendeu enfaticamente a ideia de que alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis, e a partir desse postulado, afirma que o indivíduo alfabetizado deve ser capaz de ler e escrever textos, trazendo ao debate a formulação de que existem diferentes facetas da alfabetização.

Nesse bojo, defende que existem especificidades do processo de alfabetização que implicam a consideração de que é necessário abordar o ensino reflexivo do SEA. De diferentes modos, essa discussão posta por Soares apareceu repetidamente nas Unidades.

Nos quatro volumes que abordam o currículo de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental essas questões aparecem. No volume 1 (Unidade 1), Albuquerque (2012) apresenta um histórico dos métodos de alfabetização no Brasil, discutindo o movimento crescente a favor de uma abordagem metodológica que possibilitasse “que as crianças se apropriassem do SEA a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil” (Albuquerque, 2012, p. 17).

Para subsidiar o debate, cita Magda Soares (1998a, 2004), introduzindo a reflexão sobre as relações entre alfabetização e letramento e a indissociabilidade entre os dois, refutando ao mesmo tempo as abordagens sintéticas e as que diluem os objetivos de ensino nessa etapa de escolarização sem considerar as especificidades, sobretudo, das aprendizagens do SEA. Nas palavras de Albuquerque (2012):

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de “desinvenção da alfabetização” (Albuquerque, 2012, p. 19).

Essa concepção de alfabetização perpassa vários outros textos em diferentes volumes das coleções, com ênfase também na Unidade 3 das quatro coleções, sem desconsiderar as especificidades do ensino do sistema notacional. É apresentado o argumento de que

[...] o conceito de alfabetizado, hoje, envolve a possibilidade de participar das práticas de letramento, a partir da leitura, compreensão e produção de textos escritos (cf. Soares, 1998). Para conseguir ler com autonomia, as crianças necessitam dominar as relações letra-som, ou seja, desenvolver um automatismo tanto na leitura como na escrita de palavras, frases e textos (Pessoa; Cabral; Sá, 2012, p. 31).

Os conceitos de alfabetização e letramento, portanto, são abordados reincidentemente nos Cadernos, em diálogo com obras de Magda Soares, e frequentemente para fortalecer argumentos acerca da necessidade de considerar as especificidades do ensino sistemático do sistema notacional e, ao mesmo tempo, garantir a vivência de eventos de letramento que se aproximem dos que são vivenciados fora da escola. Nessa defesa também há referência a Soares (2006) para explicitar que não há neutralidade nas práticas sociais e, portanto, as escolhas pedagógicas são implicadas ideologicamente. É dito que

[...] o letramento social, segundo Soares (2006), diz respeito às vivências na sociedade, ou seja, à existência de atividades sociais que requerem o uso da leitura e escrita. Assim, letramento ‘não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social’ (p. 72). Segundo essa autora, o letramento não ‘pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido’ (Soares, 2006, p. 74). (Mesquita; Leal, 2012, p. 13-14).

As referências a Magda Soares, como evidenciado acima, funcionavam como forma de explicar os conceitos fundantes do Programa (alfabetização; letramento) e como modo de argumentar a favor da concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, mas também foram muito recorrentes nos textos que buscavam teorizar sobre práticas de ensino, tema que aqui é tratado em uma terceira categoria.

Prática pedagógica: planejamento e metodologia

Questões relativas à importância de ter metas no planejamento da alfabetização, de definir metodologias de ensino para evitar o espontaneísmo e as prescrições tradicionais e de organizar rotinas são expostas em alguns Cadernos, aparecendo, em alguns capítulos, com referências a Magda Soares. Na Unidade 1 do Caderno do Campo, é dito que

[...] alguns estudos e pesquisas têm demonstrado (Oliveira, 2005) que a falta de clareza quanto às metas a serem atingidas a cada ano no primeiro ciclo vem gerando dúvidas e inseguranças nos professores quanto ao que deveriam ensinar e quais objetivos visam alcançar no 1º, 2º e 3º anos, do ponto de vista da apropriação e aprofundamento do domínio do SEA (ver quadro de direitos de aprendizagem na seção Compartilhando). Para Soares (2004), o que temos vivenciado em relação às práticas de alfabetização em sistemas organizados em ciclos é uma diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos ao longo do ciclo inicial, o que fez crescer o número de crianças que concluíam os anos do ciclo de alfabetização sem terem se apropriado da escrita alfabética. Não há, nesses casos, garantia dos direitos de aprendizagem (Mesquita; Sá; Leal, 2012, p. 36).

Na citação acima, Soares (2004), ao criticar a falta de metas e objetivos claros em sistemas de ciclo, corrobora a defesa que vai aparecer no texto de que os docentes precisam ter clareza acerca do que deve ser ensinado e planejar essa prática. Esse postulado está subjacente a muitos textos das coleções, que buscam defender um ensino organizado, planejado, proposto a partir da avaliação formativa, tal como no seguinte trecho do texto a seguir, escrito por Cruz, Manzoni e Silva (2012):

[...] “sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos [...] ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola ou [...] porque podemos incorrer no espontaneísmo” (Soares, 2003, p. 96, *apud* Cruz; Manzoni; Silva, 2012, p. 16).

A recorrente defesa de um processo pedagógico planejado, com definições metodológicas claras, com sistematicidade, sem o retorno aos métodos sintéticos articula-se claramente com a obra de Soares, de modo que nas quatro coleções são indicadas obras dessa autora para estudo e discussão nos Encontros Pedagógicos. Na Unidade 3 do Caderno destinado ao Ano 1, é sugerida a leitura do livro “A reinvenção da alfabetização”, a partir da seguinte resenha:

Ao discutir o que chama de “desinvenção” da alfabetização em nosso país, ocorrida a partir da influência das apropriações do “construtivismo” e da ênfase sobre o letramento, a autora defende a necessidade de reconhecermos a especificidade da apropriação da “tecnologia da escrita”, no interior do ensino-aprendizagem das práticas que permitem, na escola, ampliar o letramento das crianças. Discutindo as especificidades e inter-relações entre alfabetização e letramento, postula a necessidade de, ao “alfabetizar letrando”, retomarmos um ensino sistemático de alfabetização, no qual a escola reconquiste a explícita intencionalidade de ensinar a escrita alfabética, equivalente à faceta linguística do processo de alfabetização. Observa, porém, que tal ensino sistemático de alfabetização deve ser uma reinvenção, do ponto de vista metodológico, e não um retrocesso aos velhos métodos sintéticos ou analíticos que apareciam nas cartilhas e que, no vácuo deixado pelo espontaneísmo, alguns tentam recuperar, nos últimos anos (Brasil, 2012, unidade 3, ano 1, p. 45).

O que tem sido denominado de “reinvenção da alfabetização” – expressão cunhada por Soares – é, portanto, uma linha argumentativa nos Cadernos Formativos do PNAIC. Essa reinvenção engloba a contraposição aos métodos sintéticos e às abordagens que pregam um ensino mais espontaneísta, com defesa da necessidade de contemplar o ensino do SEA, a leitura e a produção de textos na alfabetização, no contexto das práticas de uso social da leitura e da escrita, como é explicado a seguir:

É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente (Seal; Silva, 2012, p. 20).

Magda Soares, portanto, contribuiu para a construção dos argumentos acerca da importância de realizar um ensino da Língua Portuguesa organizado, que contemple os diferentes eixos curriculares – leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística – em uma perspectiva reflexiva. A obra dessa autora também foi mobilizada para abordar a importância de reflexões acerca dos gêneros textuais, tal como se evidencia na Unidade 2 do Ano 2:

Nesse sentido, a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” (Soares, 2003, p. 70) e um segundo implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita (Cruz; Manzoni; Silva, 2012, p. 16).

No que tange ao trabalho com textos de diferentes gêneros, há, nos Cadernos do PNAIC, recorrência de sugestões, exemplos, indicações de leitura de textos da esfera literária, que constituiu a quarta categoria de análise.

Literatura e alfabetização

A discussão sobre o papel da literatura na alfabetização também foi tema presente no material formativo do PNAIC, havendo, também nesse quesito, a contribuição de Magda Soares. A mediação dos professores na formação de leitores de textos literários perpassa os temas tratados em diferentes Cadernos Formativos, sobretudo por meio de proposições de atividades permanentes de leitura para as crianças.

Há sugestões de textos literários, principalmente dos que foram, na época, distribuídos pelo MEC, assim como reflexões sobre os critérios de seleção de obras literárias e relatos de situações de conversa sobre os textos. A autora Magda Soares, como defensora dos gêneros literários, tem influência sobre tais escolhas e é citada explicitamente no Caderno da Unidade 4, Ano 3, por Ferreira, Rosa e Teles (2012). Essas autoras recorrem a Soares para discutir sobre as finalidades do trabalho com literatura na escola. Elas afirmam:

Segundo Soares (1999), uma escolarização adequada da literatura requer a consideração de que os objetivos de leitura e de estudo de um texto literário são específicos desse tipo de texto e, por isso, deve privilegiar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero textual, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras do autor e do narrador, a interpretação de analogias e metáforas, a identificação de recursos estilísticos e poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (Ferreira; Rosa; Teles, 2012, p. 18).

O trecho citado revela a concepção de que a literatura deve ser recorrente no cotidiano da escola, de modo intencional, em situações de interação com os textos, mas também de apreciação e reflexão sobre aspectos linguísticos e expressivos.

A última categoria construída a partir do mapeamento das citações explicitadas de Magda Soares diz respeito à dimensão política da alfabetização.

Dimensão política da alfabetização

A presença marcante de princípios que dialogam com uma perspectiva mais ampla da alfabetização, vista como um processo que integra diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa para a formação humana crítica dos estudantes, teve, como foi ilustrado nos exemplos dados, contribuições claras da pesquisadora Magda Soares. De diferentes modos, ela contribuiu com a construção desse Programa. De modo geral, a amplitude de sua obra fundamenta-se em uma defesa da escola pública e da dimensão política da alfabetização, tema que também aparece nos materiais analisados, como pode ser ilustrado nos dois Cadernos do Campo citados a seguir (Unidades 6 e 7, respectivamente):

Desde o século passado, tem sido muito recorrente o discurso da tomada de consciência de que o domínio da escrita não caracteriza, necessariamente, a evolução do ser humano. A escrita foi e é, também, ao longo da história, instrumento de opressão, de poder, de exploração. Dominar a escrita não significa necessariamente ser capaz de agir no mundo de forma crítica ou mesmo de

alcançar melhores condições de vida. A escola, ao longo da história, não tem garantido um debate aprofundado a esse respeito, embora seja comum o discurso de que a Educação Básica tem o papel de formar alunos críticos. Em diferentes momentos históricos, a escola assumiu variados papéis, tal como é discutido por Soares (1998) e Moura (1999), de modo que esteve e estará sempre a serviço de projetos políticos. É, e sempre foi, espaço de disputa, podendo ser, em um mesmo momento histórico, espaço de mera reprodução de relações de dominação. Desse modo, a ação docente do alfabetizador também se configura como eminentemente política (Mesquita; Leal, 2012).

Dessa forma, assumir que os alunos têm hipóteses diferentes sobre a escrita e que a cultura oral também deve ser alvo de reflexão na escola é defender que, no espaço escolar, também deve ser oportunizado o desenvolvimento de habilidades do educando de forma a oportunizar diferentes letramentos e combater as desigualdades existentes na sociedade. O letramento não ‘pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido.’ (Soares, 2006, p. 74).

Por fim, podemos salientar que, dentre as inúmeras contribuições de Magda Soares, talvez a principal tenha sido o exemplo que deu na luta insistente pela escola pública, por uma educação democrática e comprometida socialmente, tal como é citado por Cruz e Albuquerque (2012) no Caderno da Unidade 8 (Ano 3):

Como viemos tratando ao longo das sete unidades que precederam este caderno, o ciclo de alfabetização configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento, visando à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente. Desta forma, concebemos a alfabetização, na escolaridade em ciclos, como uma política que tem preocupação de construir uma educação emancipatória que vislumbra a criança como um leitor e um produtor de textos. Assim, a alfabetização passa a se tornar um instrumento e fator decisivo para a conquista e o exercício da cidadania. Como aponta Soares (2006), “[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão.” (Soares, 2006, p. 58). (Cruz; Albuquerque, 2012, p. 6).

Considerações finais

Neste artigo, cujos objetivos foram focados nas discussões sobre concepções de alfabetização, defendemos postulados de uma abordagem na perspectiva do letramento, que sofreu grandes influências da pesquisadora Magda Soares. O objeto de investigação constou do mapeamento de possíveis influências dessa estudiosa sobre os pressupostos subjacentes ao material formativo da política Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Foram realizadas análises de 32 Cadernos destinados à formação de professores participantes do PNAIC. Foram construídas 05 categorias, que revelam proposições defendidas pela autora em diferentes obras, com as quais os autores dialogaram nos textos. Desse modo, os dados evidenciaram que os postulados da pesquisadora influenciaram diferentes pesquisadores que escreveram os Cadernos de Formação de professores, ao

abordarem variadas temáticas: concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa; conceitos de alfabetização e letramento; prática pedagógica: planejamento e metodologia; literatura; dimensão política da alfabetização.

A multidimensionalidade do processo de alfabetização foi tema de discussão, por meio da construção da argumentação centrada em pesquisas que dialogam com teorias construtivistas, estudos sobre consciência fonológica e letramentos. Esses diferentes campos de investigação trouxeram para a construção da obra de Magda Soares a complexidade necessária que o fenômeno discutido – alfabetização – requer.

Por fim, buscamos evidenciar a dimensão política desse debate e a relevância das proposições de Soares no cenário nacional.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cadernos de Formação Anos 1, 2, 3 e Campo**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. 32 volumes.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: progressão escolar e avaliação**: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 6-19.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana Maria Paula. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 16-26.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland Sousa; TELES, Rosinalda. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 16-27.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de texto de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEAL, Telma Ferraz. **Concepção de alfabetização em documentos curriculares**: comparação Brasil Argentina. Linhas, Florianópolis, v. 23, p. 160-189, 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma. Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo; VIEIRA, Erika Souza. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014. p. 235-260.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 13-21.

LEAL, Telma Ferraz *et al.* **Relatório de pesquisa para o CNPq**: alfabetização e ensino de língua portuguesa - investigando o currículo no Brasil. Brasília, DF: CNPq, 2012.

LEAL, Telma Ferraz *et al.* **Relatório de pesquisa**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente. Brasília, DF: CNPq, 2017.

MESQUITA, Rui Gomes Mattos; LEAL, Telma Ferraz. Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar. Campo: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 20-25.

MESQUITA, Rui Gomes Mattos; SÁ, Carolina Figueiredo; LEAL, Telma Ferraz. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo. Campo: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 33-41.

MORAIS, Artur Gomes. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SÁ, Carolina Figueiredo. A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização? *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo. Campo: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 25-39.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexsandro. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012. p. 20-35.

SILVA, Dayane Marques. **Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental em políticas de alfabetização**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

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

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003a.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998b. p. 53-60.

SOARES, Magda Becker. Entrevista. “Pensar que se resolve alfabetização com método fônico é ignorância” (deolhonosplanos.org.br). **De olho nos Planos**, 2019. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-alfabetizacao/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 26., 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2003b. p. 1-18.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 17 abr. 2025.



SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

SOARES, Magda Becker. Magda Soares responde. **Jornal Letra A**, terça-feira, 22 dez. 2015, 15:37:00. Ceale. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - UFMG - Magda Soares responde.

SOUZA, Karla Rossana. **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA**: possíveis implicações pedagógicas. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 24.02.2024

Revisado em: 26.11.2024

Aprovado em: 10.01.2025

Editor: Prof. Dr. Émerson de Pietri

Telma Ferraz Leal é professora titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem pós-doutorado em educação pela Universidad de Buenos Aires e doutorado em psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e no Mestrado Profissional em Educação Básica.