

Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos?¹

Artur Gomes de Morais²

Orcid: 0000-0002-2325-0315

Alexsandro da Silva³

Orcid: 0000-0002-1943-8227

Resumo

Este artigo assume como objetivo discutir os posicionamentos de Magda Soares sobre o ensino explícito do sistema de escrita alfabética, examinando, por meio de uma pesquisa bibliográfica, trabalhos que ela publicou desde o milênio passado. Ao revisarem-se tais posicionamentos, percebe-se que, se desde os anos de 1980 ela já evidenciava os primeiros indícios de preocupação com o abandono do ensino explícito da escrita alfabética, foi depois da virada do século XX para o XXI que a autora se dedicou, de modo evidente, a combater o que denominou “desinvenção da alfabetização” e a defender a necessidade de um ensino planejado e sistemático da escrita alfabética, desde a educação infantil, tal como concretizado na proposta do “Alfalettrar”, desenvolvida no município de Lagoa Santa – Minas Gerais. Magda Soares, ao problematizar a dicotomia entre “ensino construtivista” e “ensino explícito”, assumiu que a escolha por uma ou outra modalidade depende da natureza dos objetos de conhecimento, sendo o primeiro mais adequado à compreensão do princípio alfabético e o segundo à aprendizagem das convencionais relações entre grafemas e fonemas. Conclui-se que, embora tenha sido pioneira na defesa da alfabetização em uma perspectiva de letramento, Magda Soares nunca “invisibilizou” o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética como faceta também fundante da aprendizagem inicial da língua escrita.

Palavras-chave

Alfabetização – Letramento – Magda Soares – Ensino da escrita alfabética.

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

2- Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil. Contato: agmorais59@gmail.com

3- Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE, Brasil. Contato: alexsandro.silva2@ufpe.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551284056por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Magda Soares and beginning literacy: Why is reading and producing texts not enough?

Abstract

This article aims to discuss Magda Soares' views on the explicit teaching of the alphabetic writing system, examining, through a bibliographic review, works she has published since the last millennium. Upon reviewing these positions, it becomes evident that, while she had already expressed concerns in the 1980s about the abandonment of explicit alphabetic writing instruction, it was after the turn of the 20th to the 21st century that she became notably committed to combating what she termed the "de-invention of beginning literacy" and advocating for the necessity of a planned and systematic approach to teaching alphabetic writing, starting in early childhood education, as implemented in the "Alfaetrar" initiative, developed in the municipality of Lagoa Santa, Minas Gerais, Brazil. By problematizing the dichotomy between "constructivist teaching" and "explicit teaching," Magda Soares argued that the choice between these approaches depends on the nature of the knowledge being acquired: the former being more suitable for understanding the alphabetic principle, and the latter for learning the conventional relationships between graphemes and phonemes. The study concludes that, although she was a pioneer in promoting beginning literacy from a sociocultural perspective, Magda Soares never "disregarded" the teaching and learning of alphabetic writing as a fundamental component of early written language acquisition.

Keywords

Beginning literacy – Literacy – Magda Soares – Teaching of alphabetic writing.

Introdução

Magda Becker Soares (1932-2023), nascida na capital mineira, graduou-se em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde se tornou Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação, da qual também foi uma das criadoras. Em 1990, idealizou e fundou o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e, nessa mesma década, participou da criação do Grupo de Trabalho (GT) "Alfabetização" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Mesmo aposentada desde 1998, continuou trabalhando até próximo dos seus 90 anos, tendo concebido e implementado o projeto *Alfaetrar* na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa, na região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais (MG).

Entre suas obras, destacam-se alguns livros que tiveram significativa repercussão no campo da alfabetização e do ensino de língua portuguesa no Brasil: *Linguagem*

e escola: *uma perspectiva social*, de 1986; *Letramento: um tema em três gêneros*, de 1990; *Alfabetização e letramento*, de 2003 – coletânea na qual republicou alguns artigos considerados clássicos, como *As múltiplas facetas da alfabetização*, de 1985 –, *Alfabetização: a questão dos métodos*, de 2016 e *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, de 2020. Desde os anos de 1960, Magda Soares também publicou livros didáticos, como a conhecida coleção *Português através de textos* e, já nos anos de 1990, *Português: uma proposta para o letramento*.

Qual o legado que Magda Soares nos deixou com relação ao ensino do sistema de escrita alfabética, que constitui, segundo ela, a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, ou seja, a alfabetização? Neste artigo, discutimos essa questão, apoiando-nos em uma pesquisa bibliográfica que teve como fontes trabalhos publicados pela autora desde os anos de 1980, os quais foram selecionados tendo como critério o enfoque na chamada “faceta linguística”, que constitui objeto de interesse deste artigo. Nesse sentido, analisamos os artigos *As muitas facetas da alfabetização* (Soares, 1985), *Alfabetização: em busca de um método?* (Soares, 1990) e *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (Soares, 2004a), além de seus últimos livros, *Alfabetização: a questão dos métodos* (Soares, 2016) e *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (Soares, 2020a). De forma subsidiária, recorreremos também a outros trabalhos da autora, incluindo artigos, capítulos de livros, livros e entrevistas concedidas por ela.

Sem pretendermos exaustividade, analisamos o conteúdo dos textos selecionados, recortando e cotejando os trechos que explicitavam os posicionamentos assumidos por Magda Soares, ao longo dos anos, sobre o ensino do sistema de escrita alfabética. É preciso esclarecer que a autora, ao longo das décadas de sua produção acadêmica sobre alfabetização, letramento e outros temas do campo do ensino de língua portuguesa, em lugar de adotar um teórico como referência principal ou única para suas obras, recorria a diferentes e distintas referências. Em seus dois últimos livros (Soares, 2016, 2020a), ela assumiu explicitamente que, se perspectivas construtivistas de extração piagetiana, como a de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro; Teberosky, 1979), se prestavam para explicar etapas iniciais do processo de alfabetização, outras teorias, como o “modelo conexionista” de Linnea Ehri (2013), fundado na pesquisa experimental, seriam mais adequadas para compreendermos etapas mais avançadas do domínio das correspondências entre fonemas e grafemas.

Neste artigo, discutiremos, inicialmente, algumas evidências da preocupação de nossa autora com o abandono do ensino explícito da escrita alfabética antes da virada do século. Em seguida, refletiremos sobre o que Magda Soares concebeu, ao longo do tempo, como faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita. Em um terceiro momento, examinamos o que a autora defendia como propostas para o ensino do sistema de escrita alfabética, partindo da experiência vivida por ela em Lagoa Santa – MG e sistematizada no livro *Alfaletrar*. Finalmente, situaremos alguns posicionamentos críticos de Magda Soares a respeito do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o método fônico e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) propunham para o ensino do sistema de escrita alfabética.



Evidências da preocupação de Magda Soares com o abandono do ensino explícito da escrita alfabética desde o milênio passado, quando já advogava o uso de textos reais na alfabetização

Vivemos, em nosso país, na segunda metade dos anos de 1980, ventos inovadores no campo do ensino de alfabetização. Por um lado, a recepção da teoria construtivista da Psicogênese da Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1979) provocou uma crítica contundente aos métodos de alfabetização, por sua visão associacionista de aprendizagem, e um chamamento a deslocarmos o olhar para “como o aluno aprende”, em lugar de nos preocuparmos com “como ensinar”. Por outro lado, a chegada de uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua (Geraldi, 1984) reivindicava que a leitura e a produção de textos do mundo real fossem pontos de partida e de chegada nas aulas de português, em substituição ao clássico ensino de nomenclaturas e taxonomias da gramática pedagógica tradicional ou à produção de “redações escolares” e à leitura de textos artificiais.

No caso da alfabetização, Magda Soares foi exatamente uma das precursoras a encampar a luta pela leitura e pela produção de textos reais nas salas de aula em que iniciávamos nossas crianças no mundo da escrita. Muito antes de a expressão “letramento” e seus conceitos se tornarem comuns entre nós, Soares já nos apontava que o abandono dos textos “cartilhescos” ou “pseudotextos” era um importante fator para a superação de nosso histórico fracasso em alfabetizar as crianças das camadas populares. Em 1988, em um clássico artigo intitulado *Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita*, ao discutir diferentes perspectivas linguísticas (por ela denominadas “estruturais” e “funcionais”) e as questões de variação dialetal entre diferentes camadas sociais, a autora observa como os textos de crianças de meio popular reproduzem os “modelos” de frases justapostas a que são expostas nas cartilhas tradicionais (Soares, 1988). Já ao escreverem bilhetes para as professoras, Magda Soares observou que

[...] as crianças, além de se permitirem escrever palavras “não treinadas”, construindo e experimentando hipóteses sobre as correspondências fone/letra, utilizam a escrita com as funções pessoal e interacional: expressam seus sentimentos, interagem com a professora. Demonstram ter da escrita um conceito adequado: um meio de chegar a um interlocutor ausente e de atingir um objetivo pessoal de interação (Soares, 1988, p. 10).

Quase dez anos depois, ao lançar *Letramento: um tema em três gêneros* (Soares, 1998), a professora Magda Soares viria a divulgar, mais amplamente, em diferentes níveis de análise, o conceito de “letramento” e a perspectiva de que precisamos “alfabetizar letrando” – isto é, ensinar o sistema de escrita alfabética simultaneamente às práticas sociais de leitura e de escrita de textos de diferentes gêneros –, que logo se difundiria e seria encampada por quase todos os que pesquisavam alfabetização e formavam alfabetizadores entre nós.

Contudo, nossa autora, pioneira na reivindicação de que “a alfabetização tem muitas facetas” – conforme discutiremos mais adiante –, já demonstrava, anos antes, uma

grande preocupação em ver expandir-se propostas de praticarmos uma *alfabetização sem método*. Em 1990, no artigo *Alfabetização: em busca de um método?*, Soares observou que, transcorridos mais de dez anos da chegada do “construtivismo” no Brasil, a desorientação vivida por muitos docentes e a expectativa de deixar as crianças “descobrirem como a escrita alfabética funciona” era algo temerário. Ao concluir o texto, Soares (1990, p. 50, grifos da autora) afirmou:

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada de sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade como atividade intelectual e *qualquer* conflito como conflito cognitivo.

Na nota explicativa que introduziu ao republicar o mesmo artigo, na coletânea *Alfabetização e letramento*, Magda Soares (2003a) indica que, no milênio passado, já via na teoria da *Psicogênese da Escrita* uma limitação. Segundo a autora,

[...] esse paradigma se tornou hegemônico, tendo-se conseqüentemente desconsiderado a necessidade de sua complementação e integração com paradigmas linguísticos, já que a alfabetização não é somente um processo de conceitualização da escrita, que a psicogênese descreve e explica, mas é também, e simultaneamente um processo de apropriação do *objeto linguístico – a língua escrita*, objeto e processo que as ciências linguísticas descrevem e explicam (Soares, 2003a, p. 96, grifo nosso).

Parece-nos interessante atentar para o dado de que Magda Soares já se referia a um “objeto linguístico”, que, como veremos na seção seguinte, ela denominou “faceta linguística”, embora na citação anterior ainda o nomeasse “língua escrita” em geral, e não “sistema de escrita alfabética”, “sistema de representação” ou “sistema de notação”, como fez, com algumas oscilações, nas obras *Alfabetização: a questão dos métodos* (Soares, 2016) e *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (Soares, 2020a). De todo modo, já reivindicava que, para aprendê-lo, não basta avançar na elucidação de “aspectos conceituais”, como a compreensão de que a escrita nota os segmentos sonoros das palavras e não os seus significados. Como defende, para dominar tal objeto, a criança precisará também aprender convenções tão complexas como são as relações entre grafemas e fonemas e as variadas estruturas silábicas das palavras de nossa língua.

Mais recentemente, essas discordâncias com Emilia Ferreiro e seus seguidores foram explicitadas em entrevista que Magda Soares concedeu a Ana Ruth Moresco Miranda. Ao explicar sua divergência quanto ao emprego diferenciado dos termos e conceitos de “alfabetização” e “letramento”, a autora esclareceu:



Minha discordância com Ferreiro foi que as palavras, uma vez adquirido e consolidado um significado, não se deixam facilmente alterar ou modificar seu significado, e “alfabetização” sempre foi palavra compreendida como aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O significado das palavras não se altera por decisão nossa... Além disso, meu principal argumento é de natureza pedagógica: apropriar-se do sistema alfabético exige uma aprendizagem linguística e cognitiva específica a esse objeto, portanto, um ensino específico, com base em ciências linguísticas, enquanto usar o sistema alfabético para escrever textos, supõe uma aprendizagem de natureza fundamentalmente diferente, com base em outros fundamentos [...] (Soares, 2022, p. 12).

Voltando no tempo, podemos ver que as preocupações com certa negligência generalizada, em nosso país, em relação ao ensino sistemático da notação alfabética foram tema de alguns “textos-manifestos” que Soares produziu nos anos seguintes àquela primeira grande denúncia, formulada em 1990. Estamos nos referindo à argumentação reelaborada e ampliada em artigos como *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (Soares, 2004a), *A reinvenção da alfabetização* (Soares, 2003b) e *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos* (Soares, 2004b).

Ainda oscilando na forma de nomear a escrita alfabética – a que se refere, às vezes, como “código” nos artigos agora mencionados –, nossa autora tem, naquelas obras, um posicionamento bastante claro: encampar o conceito e a perspectiva de letramento à alfabetização não faz desaparecer a tarefa de ensino do objeto escrita alfabética, que ela chamou de faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, como aprofundaremos na seção seguinte.

A faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva de Magda Soares

Em meados da década de 1980, Magda Soares publicou o emblemático artigo *As múltiplas facetas da alfabetização* (Soares, 1985) no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. Nesse artigo, ela sistematizou sua proposta inicial das muitas facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, que, ao longo dos anos, foi sendo reestruturada e divulgada em publicações como *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (Soares, 2004a), que retoma explicitamente o artigo de 1985; *Alfabetização: a questão dos métodos* (Soares, 2016) e *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (Soares, 2020a), que já se tornaram referências obrigatórias no campo da alfabetização.

No clássico artigo de 1985, que tinha o objetivo de “[...] apontar algumas das principais facetas do processo de alfabetização que vêm sendo estudadas e pesquisadas” (Soares, 1985, p. 20), Magda Soares já esboçava, ao que parece, uma preocupação embrionária com o que, muitos anos depois, chamou de “desinvenção da alfabetização”, conforme discutiremos mais adiante. Nesse sentido, revelava uma preocupação com a atribuição de um sentido demasiadamente amplo à alfabetização, que implicaria a negação da especificidade desse processo:

[...] pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (Soares, 1986, p. 20).

Ao discutir o conceito de alfabetização, Magda Soares situou, no artigo de 1985, três pontos de vista sobre esse fenômeno, que se tornaram, posteriormente, na já citada obra de 2016, facetas da aprendizagem inicial da língua escrita: “alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa”, “alfabetização como expressão/compreensão de significados” e “alfabetização como um processo social”. Essas três concepções desdobraram-se, na teorização de Soares (1985), nas conhecidas múltiplas facetas da alfabetização (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística), o que a impulsionou a defender a alfabetização como um processo de natureza complexa e multifacetada, necessariamente estudado por várias ciências.

Essa perspectiva assumida pela autora também incluiu os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos do processo de alfabetização. Em suas palavras: “Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (Soares, 1985, p. 23). Desde cedo, Magda Soares expressava uma nítida preocupação com o fato de o fracasso escolar, na alfabetização, ser concentrado nas crianças das classes populares: “[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez, mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas” (Soares, 1985, p. 23).

Se, no clássico artigo de 1985, Magda Soares já defendia que o processo de alfabetização era essencialmente de natureza linguística, ao mesmo tempo em que reconhecia as múltiplas facetas desse processo, foi apenas no início do atual milênio que a faceta linguística, que, para a estudiosa, se tornou sinônimo de “alfabetização”, assumiu um lugar especial em sua produção intelectual. No artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (Soares, 2004a), publicado quase 20 anos depois, na *Revista Brasileira de Educação*, a autora denunciou o fenômeno que, de modo original, nomeou “desinvenção da alfabetização”, que diz respeito ao apagamento do ensino do sistema de escrita alfabética, e reivindicou sua “reinvenção”. Nesse artigo, Soares (2004a) desenvolveu, de maneira explícita, a premissa da perda da necessária especificidade do processo de alfabetização⁴, preocupação já anunciada em 1985 e em 1990.

Ao mesmo tempo em que defendia a especificidade da “alfabetização”, entendida como aprendizagem do sistema de escrita alfabética, Magda Soares assumiu a indissociabilidade entre alfabetização e letramento como princípio inegociável, mas sem incorrer no equívoco da já mencionada “desinvenção da alfabetização”, em que alfabetização e letramento se

4- Esse ponto de vista também foi tematizado pela autora nos artigos *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos* (Soares, 2004b) e *A reinvenção da alfabetização* (Soares, 2003b), publicados, respectivamente, nas revistas *Pátio* e *Presença Pedagógica*.



fundem, com prevalência desse último fenômeno. Na realidade, o que a autora criticava, de forma contundente, era, sobretudo, a ideia “[...] de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (Soares, 2004a, p. 11).

Retomando a metáfora das facetas, já anunciada em 1985, Magda Soares defendeu, no artigo de 2004, que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes facetas. No caso da alfabetização, as distintas facetas então descritas são: “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (Soares, 2004a, p. 15). Esse ponto de vista sustentado pela autora levou-a a defender, também, que as naturezas das facetas da alfabetização e do letramento demandariam metodologias de ensino diferentes: “[...] algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas –, outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (Soares, 2004a, p. 16).

Finalmente, na obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, Magda Soares (2016) define três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita (linguística, interativa e sociocultural), que retomam, de certo modo, os três conceitos de alfabetização discutidos no artigo de 1985. A “faceta linguística” – que, no livro, é considerada como equivalente à alfabetização – refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética e de suas convenções. Já as facetas “interativa” e “sociocultural”, que compõem, na perspectiva da autora, o letramento, envolvem, respectivamente, a compreensão e a produção de textos escritos e os usos sociais e culturais da escrita. Em nota de rodapé, a autora reconhece, porém, que

[...] essas facetas não só não esgotam todos os componentes do fenômeno complexo que é a aprendizagem inicial da língua escrita, como ainda cada uma delas poderia ser fracionada em vários componentes – a categorização é, como toda categorização, reducionista (Soares, 2016, p. 28).⁵

Na obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever* (Soares, 2020a), Magda Soares traduz essas três facetas em camadas que constituem o todo, quer dizer, a aprendizagem da língua escrita: a apropriação do sistema de escrita alfabética; a leitura e a escrita de textos (usos da escrita); e os contextos sociais e culturais de uso da escrita. Tal como no livro de 2016, a primeira camada refere-se à alfabetização, enquanto as outras duas constituem o letramento. Segundo a autora, são

[...] [a]prendizagens que se superpõem, constituindo o todo. Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes – cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente (Soares, 2020a, p. 19).

5- Na nota introdutória da versão do artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, publicado na coletânea *Alfabetização e letramento*, Soares (2003a, p. 29) reconhece que “[...] a proposta inicial das muitas facetas foi-se tornando progressivamente mais completa, ao mesmo tempo que mais precisa”.

De volta à obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, que constituiu um rigoroso e detalhado estado da arte no campo da alfabetização, salientamos que Magda Soares se dedica à “faceta linguística”, mas sem perder de vista o todo: a aprendizagem inicial da língua escrita, constituída pelas três diferentes facetas. Ao esclarecer a opção pela “faceta linguística”, a autora expõe, com clareza, que ela é “[...] alicerce das duas outras facetas, que dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes das palavras” (Soares, 2016, p. 36). Como já anunciamos, desde o clássico artigo de 1985, a estudiosa já reivindicava um sentido próprio e específico de alfabetização, quer dizer, o de aprendizagem do sistema convencional de escrita, apesar de considerar esse fenômeno como complexo e multifacetado.

No livro a que estamos nos referindo, Soares (2016) problematiza a dicotomia entre “ensino construtivista” e “ensino explícito”, retomando uma discussão já anunciada no artigo de 2004, no qual, como vimos, defendia que algumas das facetas da aprendizagem inicial da língua escrita demandariam um ensino direto, explícito e sistemático, enquanto outras implicariam um ensino incidental e indireto. Do mesmo modo que concilia contribuições de diferentes e divergentes perspectivas teóricas e epistemológicas, como o paradigma construtivista, representado por Emilia Ferreiro, e o paradigma fonológico, defendido por Linnea Ehri, Soares (2016) argumentava, apoiando-se em uma cuidadosa revisão crítica da literatura disponível sobre o tema, que a escolha por um “ensino explícito” ou um “ensino construtivista” dependeria da natureza dos objetos de conhecimento.

Nesses termos, a autora passou a defender, de modo mais claro, que um “ensino construtivista” seria mais adequado à compreensão do princípio alfabético, isto é, à descoberta de que as letras notam segmentos sonoros mínimos da língua, enquanto o “ensino direto e explícito” seria mais apropriado à aprendizagem das convencionais relações entre grafemas e fonemas. Tal defesa é precedida por uma densa revisão de estudos sobre tais relações no português brasileiro e sobre as variadas estruturas silábicas das palavras em nossa língua. Nossa autora também faz questão de analisar as especificidades da “leitura de palavras” e da “escrita de palavras”, algo frequentemente negligenciado pelos que atuam na formação inicial ou continuada de alfabetizadoras/es.

Na obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, Soares (2020a) esclarece que, em um primeiro momento, a criança (re)descobre que as palavras são sons, isto é, cadeias sonoras que podem ser segmentadas em partes, e só depois começa a aprender a invenção cultural que é a notação das menores unidades sonoras da língua, os fonemas, por letras do alfabeto. De acordo com a autora: “O acesso à *invenção* se anuncia quando a criança revela perceber a relação entre as letras da sílaba e o ‘som’ que elas representam (nível silábico com valor sonoro)” (Soares, 2020a, p. 120). Por esse motivo, Soares (2016) alerta que o período anterior à compreensão propriamente dita do princípio alfabético não exclui a aprendizagem das correspondências fonema-grafema. Nesses termos, ela defende que “[...] o paradigma fonológico torna-se adequado, e até mesmo inevitável, a partir do período de fonetização da escrita” (Soares, 2016, p. 120). A autora reconhece, assim, que esse paradigma oferece as bases para um ensino necessariamente explícito das correspondências fonema-grafema.



Soares (2016) esclarece também que, apesar de as construções conceituais do aprendiz, em seu processo de compreensão do princípio alfabético, não poderem ser propriamente ensinadas, isso não significa optarmos por uma ausência de ensino, quer dizer, renunciarmos a procedimentos de ação pedagógica que provoquem e orientem “[...] os processos de construção, desconstrução, reconstrução de hipóteses e formação de conceitos, com fundamento, sobretudo, no paradigma construtivista” (Soares, 2016, p. 340). Em nota de rodapé, a estudiosa chega a explicitar que “[...] não cabe a alegação de que a orientação construtivista eliminou o método na alfabetização” (Soares, 2016, p. 335). A autora retoma, assim, o argumento já desenvolvido no artigo *Alfabetização: em busca de um método?* (Soares, 1990), de que não há incompatibilidade entre esse paradigma conceitual e um método de alfabetização, que não se restringe aos tradicionais métodos sintéticos e analíticos.

Embora tenha, desde os anos de 1980, defendido que a alfabetização é um processo de natureza essencialmente linguística, que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e de suas convenções, Magda Soares reconheceu, em sua última obra, que: “Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de *alfabética*, se torna *alfabetizada*, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento” (Soares, 2020a, p. 200). Na realidade, em 1986, ela já tinha assumido que:

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz apenas de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (Soares, 1986, p. 21).

Considerando esses posicionamentos, discutiremos, a seguir, o que a autora apresentou como propostas para o ensino planejado e sistemático do sistema de escrita alfabética, tomando como base a experiência por ela vivenciada no município de Lagoa Santa – MG e sistematizada no livro *Alfaletrar*.

O ensino explícito do sistema de escrita alfabética: fundamentos, currículo e práticas em Lagoa Santa – MG e no livro *Alfaletrar*

Tal como explica em sua última obra, *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, Magda Soares (2020a) concebe que o “período de alfabetização”, que exigia um ensino explícito da escrita alfabética na perspectiva do letramento, é longo. Deve ter início já nos dois anos finais da educação infantil e se estender até os oito anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do ensino fundamental (Soares, 2020a). Essa posição já havia sido assumida pela autora pelo menos dez anos antes, em artigo publicado em edição especial da revista *Educação* (Soares, 2010).

Para verificarmos como Magda Soares via, especificamente, tal ensino, analisaremos o que propôs naquele livro, no qual, em um tom de manual didático, assumia duas “missões”:

I- Apresentar os *fundamentos teóricos e metodológicos de sua proposta para a formação de alfabetizadoras* e propor às/aos leitoras/es (da obra) atividades de estudo, observação e reflexão sobre “como as crianças aprendem” para poderem definir “como ensinar”.

II- Expor uma clara *proposta de currículo* que cubrisse todo o “período de alfabetização”, baseada nas metas curriculares que construiu e reconstruiu, periodicamente, com o coletivo de educadoras (docentes e formadoras de docentes) de Lagoa Santa – MG, a partir de 2007.

Fundamentos teóricos e metodológicos no tratamento da aprendizagem e do ensino da escrita alfabética

Quanto ao primeiro ponto – o que emana do *Alfalettrar* como “manual didático” para formação de alfabetizadoras –, vemos que, após situar para seus leitores o *aprendizado da língua escrita como um processo em distintas camadas*, discutir os *conceitos de alfabetização e letramento* e assumir o *texto como eixo central de alfabetização e letramento*, a autora investe, radicalmente, no exame do objeto que enfocamos neste artigo: o aprendizado e o ensino do sistema de escrita alfabética. Assim, dedica um montante superior de páginas do livro (da 41 a 189) à “faceta linguística” ou “alfabetização”, em comparação com as voltadas ao “letramento” (da 191 a 281). Para melhor entendermos a importância que Magda Soares dedica ao aprendizado (e ao ensino explícito) da escrita alfabética, enfatizaremos ainda dois pontos: os *temas* que ela selecionou para aprofundar e as *tarefas ou situações de reflexão* que propôs a seus leitores.

Logo de entrada, na obra de 2020, Soares retoma a perspectiva já adotada em 2016, em *Alfabetização: a questão dos métodos*. Ela esclarece que:

A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizar relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2020a, p. 11, grifos da autora).

No conjunto de “capítulos” e “unidades” dedicados ao tema “sistema alfabético”, nossa autora investe, de início, em focar o “objeto do processo de alfabetização”, o sistema de escrita alfabética em si, assumindo que, no caso de sistemas alfabéticos, a criança precisa dissociar significante e significado e focar nos significantes orais das palavras (e suas partes sonoras menores) para poder superar o “realismo nominal” etc. (Soares, 2020a)⁶.

A perspectiva psicolinguística que fundamenta a obra abraça as evidências da teoria construtivista denominada “Psicogênese da Escrita”, revisando detalhadamente as etapas propostas, desde 1979, por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Há, no entanto, dois aspectos

6- Infelizmente, muitos defensores de uma perspectiva de alfabetização que toma o texto e o discurso como prioridades, em nosso país, ainda resistem a aceitar o dado de que, para aprender a notação alfabética, a criança precisa raciocinar sobre palavras escritas e orais isoladas, desenvolver a consciência fonológica etc.



que a diferenciam. Por um lado, tal como em seu livro clássico de 2016, Soares atribui um papel fundamental às habilidades de consciência fonológica na evolução das concepções infantis, tratando-as como fator indispensável para que os aprendizes desenvolvam e aprimorem hipóteses de escrita mais avançadas (silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas). Por outro lado, adota, logo na Unidade 2 do mesmo bloco, uma perspectiva vygotskiana, segundo a qual a mediação docente, no contexto escolar, não pode se furtar a direcionar o desenvolvimento do aprendiz.

Refletindo que o contexto da sala de aula é distinto das situações de pesquisa, Magda Soares propõe que os diagnósticos dos níveis de conhecimento das crianças sejam a fonte para o planejamento de um ensino que, sistemática e intencionalmente, não vai esperar que meninos e meninas “descubram espontaneamente” como a notação alfabética funciona. O cuidado em planejar um ensino explícito e sistemático faz com que, ao discutir escritas alfabéticas, Soares apresente à/ao leitora/leitor da obra dois temas não investigados ou tratados com atenção pela teoria da Psicogênese da Escrita e por alguns de seus seguidores: a variada complexidade da escrita e da leitura de diferentes estruturas silábicas de uma língua como o português e as *convenções regulares da leitura e escrita de palavras* que um aprendiz vai precisar dominar para ler e escrever com autonomia.

Esses dois temas, como vimos, já haviam recebido da autora uma atenção especial em sua premiada publicação de 2016. Recordemos, também, que, dois anos antes, Monteiro e Soares (2014) publicaram um artigo no qual analisaram evidências do efeito da complexidade de estruturas silábicas sobre o desempenho de leitura de crianças em alfabetização. As autoras concluíram que “[...] a implicação educacional é que é necessário o ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização que exploram a palavra e a sílaba como unidades de análise das crianças” (Monteiro; Soares, 2014, p. 463).

O que constatamos quando analisamos as diversas situações que Magda Soares propõe no *Alfaletrar*, a fim de ajudar suas/seus leitoras/es a se apropriarem dos fundamentos teóricos relativos ao sistema de escrita alfabética lá apresentados? Com um raro esmero didático, próprio de quem, como ela, desde os anos de 1960, produzia coleções didáticas pioneiras, a autora, a cada unidade de cada capítulo, desafia a/o professora/or leitora/or a analisar e avaliar produções escritas de crianças, tarefas propostas por alfabetizadoras, extratos de situações vividas em sala de aula etc. As seções intituladas “Pare e Pense”, “Para saber mais”, “Na Sala de Aula” e “Na internet” são um permanente desafio, a cada capítulo, para que as/os leitoras/es se deparem com exemplos e situações reais, certamente colecionados pela autora ao longo de seus muitos anos de assessoria a redes públicas de alfabetização de Minas Gerais, como foi o caso de Lagoa Santa.

A proposta curricular de ensino da escrita alfabética construída em Lagoa Santa-MG e o ensino explícito da escrita alfabética lá reinventado

Reiteramos que o currículo apresentado por Soares no *Alfaletrar* para o ensino de alfabetização e letramento, na pré-escola e no período que cobre o 1º, 2º e 3º anos do

ciclo de alfabetização, é uma síntese das diversas propostas curriculares que ela elaborou e reelaborou com o coletivo de educadoras/es de Lagoa Santa – MG, entre 2007 e 2020⁷.

Em um país onde muitos de seus pares que trabalham nas Universidades e Faculdades de Educação são avessos à oficialização de currículos (municipais, estaduais, nacionais), Magda Soares concebia que não é possível alcançarmos o ideal republicano de democratização de uma educação de qualidade sem ter metas de ensino pré-definidas (Soares, 2020b). Sim, metas muito bem detalhadas, para orientar o diagnóstico dos conhecimentos dos aprendizes e, a partir daí, orientar o ensino, ajustando-o ao máximo às reais necessidades das crianças. Entretanto, metas que se definem e se redefinem no coletivo, democraticamente, e que são revisadas/atualizadas conforme a realidade escolar demonstram quais regulações precisam ser feitas.

Focando nosso objeto específico, o sistema de escrita alfabética, e considerando que seu aprendizado e o ensino explícito a ele referente começam no final da pré-escola, quando se inicia o “período de alfabetização”, Magda Soares propôs metas muito claras voltadas para as turmas de crianças de quatro e cinco anos (Morais; Silva, 2023). Tais metas implicam um ensino que, sistematicamente, promove o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o conhecimento de letras, ao lado da escrita espontânea de palavras, de modo a ajudar meninos e meninas não a aprenderem formalmente relações entre grafemas e fonemas, mas a avançarem em direção a hipóteses de escrita mais elaboradas (ao menos silábicas com valor sonoro), além de aprenderem certas convencionalidades do sistema de escrita alfabética (como a direção da escrita, os nomes das letras do alfabeto e os valores sonoros de algumas com que se familiarizaram etc.) (Soares, 2020a).

No que diz respeito ao 1º, 2º e 3º anos, as metas de ensino adotadas desde 2008 (Lagoa Santa, 2008) e atualizadas em diversas ocasiões são apresentadas por Soares (2020a) no *Alfaletrar* em campos denominados “Conhecimento das letras e do alfabeto”, “Consciência fonológica”, “Consciência fonêmica”, “Escrita de palavras”, “Leitura de palavras” e “Normas ortográficas”. Quando observamos as expectativas lá formuladas, por exemplo, para a escrita e a leitura de palavras, encontramos metas específicas para o domínio de questões ortográficas a cada ano (como os empregos de QU, GU, R e RR) e de sílabas com estruturas variadas (CV, CCV, CVC, V orais e nasais etc.). Não se espera que as crianças “descubram (ou não) por si próprias” as complexas relações entre grafemas e fonemas, após terem alcançado uma hipótese alfabética e começado a escrever com um mínimo de convencionalidade. Assume-se que é tarefa de uma rede de ensino estabelecer metas, diagnosticar e planejar um ensino explícito para alcançá-las. No *Alfaletrar*, a fim de fundamentar tal ação, Soares (2020a) discorre detalhadamente sobre temas como a “representação da nasalidade”, “relações regulares contextuais” e as 11 distintas “estruturas silábicas do português”.

Tal ensino implica criar dispositivos didáticos lúdicos como o “Jogo das casinhas” ou “Onde moram os fonemas?” (Soares, 2020a), no qual as crianças exploram e sistematizam

7- A primeira versão oficial foi instituída em 2008. Seguiram-se atualizações a cada dois anos. A versão de 2020 tem uma grande similaridade com o que Magda Soares apresenta no *Alfaletrar*, mas pequenos ajustes foram feitos. Após a publicação desse livro, uma nova atualização foi produzida em 2022 (Lagoa Santa, 2022).



sua aprendizagem sobre relações entre grafemas e fonemas em sílabas com diferentes estruturas, sem estar sendo submetidas ao “treino de famílias silábicas”, à “pronúncia de fonemas isolados” nem à “cópia de letras soltas”. Segundo a autora, esse jogo “[...] é uma alternativa para sistematizar as relações fonema-grafema e grafema-fonema, explicitando-as em um quadro de dupla entrada em que vão sendo inseridas sílabas de palavras sugeridas por atividades diversas” (Soares, 2020a, p. 130).

Alguém pode indagar se as expectativas expressas pelas metas agora mencionadas não são “muito altas”, considerando o que estamos habituados a ver em variadas salas de aula das redes públicas de ensino e aquilo que atestam as pesquisas sobre o aprendizado da escrita e da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil. Para responder a esse questionamento, lembramos, por um lado, que o currículo construído em Lagoa Santa preconiza o início do processo de alfabetização na educação infantil, sem ensinar relações grafema-fonema de modo sistemático ou explícito, mas, intencionalmente, buscando que meninos e meninas avancem na apropriação do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, recordamos que tal currículo é balizado por diagnósticos aplicados a todas as crianças, de todas as turmas, entre 4 e 8 anos de idade, três vezes ao ano – com o detalhe de que tais avaliações ou diagnósticos são formulados, aplicados e apurados pelos próprios educadores da rede de ensino, sob o lema de assegurar a “progressão” e a “continuidade” das aprendizagens no coletivo das escolas.

Cabe ressaltar, então, que as “avaliações de rede” praticadas nas escolas de Lagoa Santa – MG, que Magda Soares e toda a equipe optaram por denominar “diagnósticos”, contêm, em suas matrizes, para cada ano do ciclo de alfabetização, descritores específicos para a “leitura de palavras” e para a “escrita de palavras”. Em outras palavras, sem nunca abandonar o âmbito do letramento, não se perde o foco para verificar, por exemplo, se, ao final do ano letivo, cada criança de primeiro ano “escreve palavras com sílabas CVC” e “lê palavras formadas por sílaba padrão CV” (Soares, 2020a, p. 317).

Insistimos: tais minúcias coexistem, na mesma matriz de avaliação, com descritores cuidadosamente selecionados para avaliar habilidades e conhecimentos relativos à “Leitura e interpretação de textos”. Assim, no primeiro ano, do conjunto maior de metas preconizadas para esse eixo didático (Soares, 2020a), selecionam-se, para avaliar censitariamente, habilidades específicas como as capacidades de “localizar informação explícita” e “identificar substituições e anáforas” nos textos (Soares, 2020a, p. 317).

Posicionamentos de Magda Soares a respeito do que a BNCC, o Método Fônico e a PNA propunham para o ensino do sistema de escrita alfabética

Magda Soares, desde os anos de 1980, sempre assumiu como tarefa de “cidadã especialista” colaborar com o debate e a definição de políticas educacionais relativas ao ensino de língua portuguesa e de alfabetização (Soares, 1991), tendo participado, por exemplo, da primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na qual atuou como coordenadora da análise de cartilhas de alfabetização (Maciel; Rocha, 2023). Segundo Maciel e Rocha (2023, p. 285):

Esse catálogo tornou-se emblemático e polêmico no campo da alfabetização de crianças no Brasil, especialmente no que tange aos poucos livros didáticos aprovados para as escolas públicas brasileiras, uma vez que várias cartilhas foram reprovadas, o que definiu, inclusive, a partir daquele momento, novas perspectivas para a produção de livros de alfabetização, vislumbrando o uso de textos reais e exercícios que não enfatizassem o treinamento de percepções visomotoras e pseudotextos para o ensino da leitura e escrita.

Nos últimos anos, sua postura não foi diferente. Com relação à BNCC, já são conhecidas as críticas da autora à ausência, nessa proposta curricular, de uma iniciação ao ensino explícito da escrita no final da educação infantil. Como expressou em parecer sobre a terceira versão desse documento, tornado público em 2017, Soares apontou que

[...] há conhecimentos que podem e devem ser aprendidos e habilidades que podem e devem ser desenvolvidas nessa etapa, de forma sistemática e explícita, com plenas condições de as crianças aprendê-los e desenvolvê-las (lembre-se que são crianças do século 21, seja em que estrato social se situem), e é de se lamentar que essas aprendizagens e esse desenvolvimento sejam adiados para os anos iniciais do ensino fundamental, de certa forma interrompendo um processo natural de desenvolvimento e de aprendizagens infantis (Soares, 2017, p. 5).

Nesse mesmo parecer, Magda Soares reivindicou a inclusão, no campo de experiência então denominado “Linguagem e Imaginação”, de objetivos de aprendizagem relacionados à iniciação da apropriação do sistema de escrita alfabética, que poderiam e deveriam constar no currículo da etapa da educação infantil, como traçar, conhecer e reconhecer as letras do alfabeto, identificar palavras estáveis de uso frequente, diferenciar desenho de escrita, identificar a direção e o sentido convencionais da escrita, além de compreender que a escrita representa os sons da palavra e não o seu significado.

Com relação ao método fônico, se em *Alfabetização: a questão dos métodos* Magda Soares não fez uma crítica direta a esse método sintético (ou ao método silábico), preferindo defender que precisamos “alfabetizar com método” e “não com um método” (Soares, 2016), nos anos posteriores, seus questionamentos foram bem claros e diretos. No *Alfaletrar*, ao tratar de consciência fonêmica, nossa autora reitera que

[...] os fonemas não são observáveis diretamente, não são pronunciáveis isoladamente. Por isso, a consciência fonêmica não se desenvolve de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas. Para se apropriar da *invenção* [o sistema de escrita alfabética], a criança precisa *perceber* os fonemas que as letras representam, não pronunciá-los, já que são impronunciáveis (Soares, 2020a, p. 121, grifos da autora).

No mesmo capítulo, a autora já tinha feito a seguinte crítica:

Há propostas para o ensino inicial da escrita alfabética nas quais o que tomamos aqui como *ponto de chegada* é considerado *ponto de partida*: a alfabetização começaria pelo ensino direto da associação de letras a seus sons, o que leva à aprendizagem de um *código* que precisa ser



memorizado, e não à aprendizagem de um *sistema de representação*, que vai sendo *compreendido* por meio de etapas que partem da compreensão da palavra como cadeia sonora e vão conduzindo a criança até a letra como representação dos menores sons dessa cadeia (Soares, 2020a, p. 113, grifos da autora).

Depois que o Ministério da Educação (MEC), em 2019, quis impor o método fônico para todo o país, decretando a mais que autoritária Política Nacional de Alfabetização (PNA)⁸, o desrespeito a toda a comunidade de educadores e de especialistas nesse campo foi repellido, frontalmente, por Magda Soares. Em uma de suas últimas entrevistas, ela explicitou:

É inadmissível que os que vêm defendendo o método fônico como o único que se fundamenta em “evidências científicas” reduzam essas evidências a apenas pesquisas sobre os resultados da aplicação desse método, sem compará-los com os resultados de outros métodos, ignorando evidências científicas da área da Linguística, particularmente da Fonética e da Fonologia. É evidência científica que nas cadeias sonoras que são as palavras os sons dos fonemas estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior das sílabas, não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, não são isoladamente pronunciáveis, portanto, cientificamente não se pode pretender que as pessoas pronunciem fonemas para associá-los a letras (Soares, 2022, p. 18).

No início ainda do atual milênio, Magda Soares já havia expressado sua preocupação com o retorno do método fônico como uma solução para a “reinvenção da alfabetização”, o que, de modo sistemático, se ensaiava, naquele momento, no país. No artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Soares (2004a) alertou que essa reinvenção não poderia representar um retrocesso a paradigmas anteriores, voltando ao que já foi superado e desconsiderando os avanços e as conquistas das últimas décadas no campo da alfabetização.

Em síntese, Magda Soares repudiou tanto a omissão da BNCC com relação à aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética na educação infantil quanto a imposição do método fônico pela PNA, que, no outro extremo, instituiu o treinamento fonêmico como condição necessária para que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Quando a professora Magda Soares nos deixou, no emblemático 1º de janeiro de 2023, felizmente, novos ventos começaram a soprar em direção contrária aos retrocessos que ela criticava em vida. Resta-nos inspirarmo-nos em seus posicionamentos, que sobreviverão como parte de seu inestimável legado para o campo da alfabetização no Brasil.

Considerações finais

Como buscamos demonstrar, Magda Soares cedo se preocupou com os riscos de se negligenciar o ensino explícito do sistema de escrita alfabética ou, em suas palavras, de “desinventar-se a alfabetização”. Na mais abrangente e cuidadosa revisão da literatura disponível sobre o tema em nosso país (Soares, 2016), ela nos propõe que, para ensinar a escrita alfabética, precisamos saber como as crianças aprendem esse objeto específico

8- Trata-se do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019).

de conhecimento, que inclui não só a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das relações entre sons e grafemas, mas a automatização das diferentes estruturas silábicas da língua e a apropriação das regularidades ortográficas (e das irregularidades com que uma criança frequentemente se depara).

Ora, isso requer uma fundamentação específica, que não nos é dada apenas por teorias linguísticas no âmbito do discurso ou do texto – por mais que admiremos certos ícones teóricos. Para tratar um objeto de conhecimento como a notação alfabética, além de fundamentos de fonologia e afins, Magda Soares nos mostra que precisamos recorrer a teorias e estudos psicolinguísticos, que abordam o cerne da questão: como as crianças avançam na exploração das palavras orais e escritas e de suas partes internas. Não é outro caminho ou perspectiva teórica que nos permitirá explicar o processo de apropriação de nosso sistema de escrita.

Pouco antes de nos deixar, na já citada entrevista concedida a Ana Ruth Moresco, em 2022, Magda Soares esclareceu que estava produzindo um novo livro:

Assim, estou agora escrevendo o que se pode considerar um segundo *Alfa*, este agora com o foco no *letrar*, enquanto o atual põe o foco no *Alfa*. Minha vivência em escolas públicas e minha interação com professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tem evidenciado a dificuldade de, para além da alfabetização, desenvolverem competências de leitura e interpretação de textos (Soares, 2022, p. 20, grifos da autora).

Certamente, essa obra nos colocaria com os pés mais no chão da escola para, de modo realista, discutir como promover as habilidades ligadas ao letramento, no âmbito da leitura e compreensão de textos. Afinal, desde o final do milênio passado, Magda Soares já nos ensinava que a escolarização da leitura e da literatura, na escola, é um processo inevitável, sendo importante que ela seja bem feita (Soares, 1999).

Concluimos ressaltando o fato de que Magda Soares, embora tenha sido pioneira em defender o letramento como perspectiva fundante e inegociável no processo de alfabetização, nunca “invisibilizou” o ensino e a aprendizagem da notação escrita como faceta também fundante de tal processo. Ao contrário, sempre a tratou como uma obrigação republicana das escolas, algo a ser perseguido desde o final da educação infantil.

Referências

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019.

EHRI, Linnea Carlson. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, Maria R.; CARDOSO-MARTINS, Cláudia Cardoso (org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1979.



GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfalettrar**: metas em progressão. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfalettrar**: metas em progressão. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

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. 26, p. 280-306, 2023. <https://doi.org/10.5965/1984723824562023280>

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Aleksandro da. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 20, p. 1-16, 7 set. 2023. <https://doi.org/10.47249/rba2023768>

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: em busca de um método? Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, 1990.

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

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 19-22, 2004b.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e literatura. **Revista Educação**: Guia da Alfabetização, São Paulo, v. 2, p. 12-29, 2010.

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

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda Becker. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais: Entrevista com Magda Becker Soares. [Entrevista cedida a] Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, p. 1-11, 2020b. <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4438>

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



SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. **Leitura crítica**: a etapa da educação infantil BNCC - 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004a. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

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

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda Becker. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPE). [Entrevista cedida a] Ana Ruth Moresco Miranda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.15210/educacao.v66i.2174>

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

Recebido em: 01.03.2024

Revisado em: 10.09.2024

Aprovado em: 21.10.2024

Editor: Prof. Dr. Émerson de Pietri

Artur Gomes de Moraes é doutor em psicologia pela Universidad de Barcelona (UB). Professor titular emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 1997.

Alexsandro da Silva é doutor em educação pela Universidade de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado pela Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3. Professor titular da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).