

Desafios dos processos de alfabetização e letramento e dilemas da formação continuada no Brasil**Challenges of literacy processes and dilemmas of continuing education in Brazil**

Márcia Vânia Silvério Perfeito*
Vânia Márcia Silvério Perfeito**
Solange Alves de Oliveira-Mendes***

RESUMO: Este estudo tem como objetivo refletir sobre a alfabetização, o letramento e a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil. Especificamente, busca-se aqui: a) discutir desafios do ensino e da aprendizagem inicial da leitura e da escrita; e b) ampliar o debate acerca de dilemas da formação continuada do docente alfabetizador. Foram realizadas leituras de artigos, livros e entrevistas para refletir sobre desafios e dilemas acerca desses campos de atuação. Dialoga com as concepções teórico-metodológicas defendidas por autores que enfatizam a perspectiva de alfabetizar letrando. As conclusões apontaram que muitos fatores permeiam esses processos e dificultam seu avanço. Dentre eles, algumas controvérsias e polêmicas, sobretudo em torno dos métodos de alfabetização, do momento certo para iniciar esse ensino, bem como a descontinuidade das políticas de formação continuada e a desarticulação com o cotidiano e as atividades da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Ensino. Aprendizagem. Formação continuada.

ABSTRACT: This study aims at reflecting on literacy and continuing education of literacy teachers in Brazil. Specifically, it aims at: a) discussing the challenges of initial reading and writing teaching and learning; and b) expanding the debate about dilemmas of continuing education for literacy teachers. Readings of articles, books, and interviews were conducted to reflect on the challenges and dilemmas related to these fields of activity. It dialogues with theoretical-methodological concepts defended by authors who emphasize the perspective of teaching literacy. Conclusions indicated that many factors permeate these processes and hinder their progress. Among them, some debates and controversies, especially concerning literacy methods, the right time to start this teaching, as well as the discontinuity of continuing education policies and disarticulation with daily life and school activities.

KEYWORDS: Literacy. Teaching. Learning. Continuing education.

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. <https://orcid.org/0000-0002-3496-9405>. mvspfeito@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. <https://orcid.org/0000-0001-6993-8759>. vmsperfeito@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Associada da Universidade de Brasília - UnB. <http://orcid.org/0000-0001-9864-5314>. solangealvesdeoliveira@gmail.com

1 Introdução

A educação é um direito humano inalienável assegurado na Constituição Federal (Brasil, 1988). Logo, fica subentendido o direito à apropriação da leitura e da escrita, ou seja, à alfabetização. Embora tenhamos avançado numericamente, ainda existe um percentual de fracasso inaceitável na alfabetização das crianças no Brasil. Em décadas anteriores, esse insucesso era revelado pelos altos índices de reprovação e de repetência na etapa inicial do Ensino Fundamental. Recentemente, esses índices são refletidos nas avaliações nacionais e nas estaduais, ainda que as avaliações venham assumindo instabilidades em nosso país, a exemplo da extinção da Provinha Brasil¹ e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)².

No período atual, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado de forma amostral para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, tem como objetivos oferecer subsídios para o monitoramento da meta 5³ do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e o aprimoramento de políticas públicas. A Pesquisa Alfabetiza Brasil - encomendada pelo Ministério da Educação (MEC) e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - revelou que, em 2019, aproximadamente 60,3% das crianças foram alfabetizadas ao final do 2º ano; já em 2021, 56,4% não foram alfabetizadas (Brasil, 2023a), ou seja, 56,4% das crianças matriculadas no 2º ano ainda não iniciaram uma jornada autônoma no mundo da leitura e da escrita.

É importante realçar que o nível de proficiência dos estudantes também é influenciado pelas diferenças da educação ofertada nos Estados e nos Municípios. Dados do SAEB de 2019, contidos no Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE, mostram que as médias de proficiência dos estudantes avaliados das regiões Norte (731,1) e Nordeste (741,0) permanecem abaixo da média nacional (750,0). Isso corresponde ao nível 5⁴ na escala de proficiência em Língua Portuguesa (Brasil, 2022).

Nessa ocorrência, para alcançar uma educação de qualidade, não podemos nos esquivar daqueles que dela mais necessitam. Assim, as preocupações não são apenas do meio

¹ A Provinha Brasil foi uma avaliação diagnóstica aplicada para o 2º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de oportunizar, aos gestores escolares e aos professores, um instrumento para acompanhar, para avaliar e para melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças.

² A ANA foi uma avaliação que teve como objetivo aferir os níveis de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

³ A Meta 5 do PNE prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

⁴ Os estudantes são capazes de localizar informação explícita em textos curtos; inferir assunto e/ou informação em texto que articula linguagem verbal e não-verbal, como cartaz e tirinha; escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas (Brasil, 2022).

educacional, mas da sociedade como um todo. Em um país desigual, as avaliações externas, ao aferir o desempenho dos estudantes, propõem uma única medida, desconsiderando fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Além disso, é necessário considerar que a igualdade de acesso ainda não se traduz em condições igualitárias de construção do conhecimento, isso é, de ensino e de aprendizagem.

Compreendemos que esses números refletem imprecisões e disputas epistemológicas quanto às políticas de alfabetização. Destacam a heterogeneidade quanto aos aspectos teóricos e metodológicos e a instabilidade no quesito temporal, já que a cada mudança de governo elas são alteradas. Para Soares (2016a), as soluções para esse reiterado fracasso em torno da aprendizagem inicial da leitura e da escrita não podem estar centralizadas e/ou reduzidas a uma questão de métodos. Consequentemente, não devem ser restringidas ao *como ensinar*. Isso significa que a atenção para as crianças e suas necessidades orienta o ensino, uma vez que define o planejamento para que a aprendizagem prossiga (Soares, 2016b).

Sublinhamos que, ao se referir ao termo *métodos*, Soares (2016a) apresenta um sentido diferente do que vem sendo apregoado nos *métodos tradicionais*. Para ela, esse vocábulo resulta da definição de ações, de procedimentos e de técnicas compatíveis aos objetivos e à opção teórica que privilegia a criança como sujeito ativo, que constrói o conhecimento e, portanto, não o recebe passivamente (Soares, 2016a; 2008). Por isso, Morais (2012), defende que diferentes metodologias são necessárias para assegurar a consolidação da escrita alfabética em consonância com o letramento.

Em sala de aula, tanto as atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e suas convenções, quanto as práticas sociais de leitura e de escrita, necessitam estar presentes a partir da Educação Infantil (Soares, 2020a). No Brasil, embora ainda seja polêmico, Soares (2020a) defende para as crianças dessa faixa etária, o direito de vivenciar práticas de letramento e de apropriação da escrita alfabética, brincando e refletindo sobre palavras e interagindo com gêneros textuais pertinentes a essa etapa da escolarização.

Conjecturando que a meta de alfabetizar todas as crianças até o 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental⁵ ainda não teve êxito, um dos caminhos consiste em atuar na formação dos futuros alfabetizadores (Soares, 2016c). Nesse complexo cenário da alfabetização, a formação continuada, além de contemplar os conhecimentos necessários à área de atuação, também exige o conhecimento pedagógico, a vinculação e a reflexão com e sobre a prática.

⁵ A BNCC prevê a alfabetização ao final do 2º ano (Brasil, 2017) e o PNE institui a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral refletir sobre a alfabetização, o letramento e a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil. Estabelecemos como objetivos específicos: a) discutir desafios acerca do ensino e da aprendizagem inicial da leitura e da escrita; e b) ampliar o debate acerca de dilemas da formação continuada do docente alfabetizador. Essas discussões demonstram o quanto ainda temos que avançar nesse campo de atuação, sobretudo porque a pandemia evidenciou problemas estruturais já existentes. Por meio dessas considerações iniciais, algumas questões orientaram essa reflexão: que fatores impedem as crianças de se apropriarem desses objetos de ensino e o que devemos considerar no momento de alfabetizar e letrar? Como a formação continuada do docente alfabetizador interfere nesse processo?

Para endossar as discussões e construir as informações, realizamos uma investigação bibliográfica. Selecionamos diversas publicações (livros, capítulos de livros, artigos e entrevistas) de autores(as) que assumem concepções teórico-metodológicas que enfatizam a perspectiva de alfabetizar letrando. Posteriormente, ordenamos e fizemos uma exploração dos textos e, em seguida, realizamos uma análise de conteúdo temática, contemplando as etapas indicadas por Bardin (2016). Cada texto foi analisado rigorosamente para categorização das informações. Considerando nossos objetivos específicos, a análise temática de conteúdo percorreu duas expressivas categorias: i) a história da alfabetização brasileira, com vistas a elencar os principais desafios que circundam o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, impondo obstáculos à sua apropriação e; ii) a formação continuada do docente atuante nesse campo para apreendermos dilemas que perpassam o desenvolvimento desse profissional.

De tal modo, na próxima seção, rememoramos aspectos vinculados à história da alfabetização no Brasil, discutindo desafios envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; em seguida, procuramos evidenciar dilemas subjacentes à formação do docente alfabetizador. Por último, pontuamos nossas considerações.

2 Desafios dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na história da alfabetização brasileira

O ensino da língua portuguesa modificou-se ao longo do tempo, assumindo diferentes sentidos em torno do que significa ler e escrever. Logo, a opção por uma perspectiva sobre *o que ensinar e como ensinar* vincula-se aos períodos sócio-históricos, às construções dos sujeitos envolvidos diretamente com as práticas. Para Soares (2016c, p. 155), “a história da

alfabetização é uma história de mudança de método em método, conforme a tendência do momento”.

Nesse encadeamento, até o final da década de 1970, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização (Soares, 2016a). No Brasil, as pesquisas nesse campo giravam em torno da eficácia dos métodos. Identificados como sintéticos (alfabético, silábico e fônico) e analíticos (palavração, sentencição e global). Eles materializaram-se em meio aos ideários gerais que fundamentam a escolha dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados às crianças durante o processo de apropriação da escrita alfabética (Frade, 2007). Concebemos que essas escolhas decorrem de conflitos e de disputas epistemológicas, políticas e ideológicas.

Para Morais (2012, p. 27), esses métodos tradicionais, “apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista-associacionista da aprendizagem”. O processo de aprendizagem nesses métodos é marcado pela repetição e pela memorização; em que os aprendizes são vistos como tábulas rasas, sem esquemas cognitivos para interagir com os diversos objetos de saber, a exemplo da escrita alfabética; em uma estrutura que privilegia seguir rigidamente os passos determinados pelo professor, que ora enfocava as unidades menores (sílabas, letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados, como é o caso dos métodos sintéticos; outras vezes partiam dos textos cartilhados rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Desse modo, o debate sobre a aquisição da leitura e da escrita girava em torno do *como ensinar*, da prevalência de um método sobre o outro. As disputas e as discordâncias em torno do *como ensinar* constituem entraves para esse ensino e para essa aprendizagem, uma vez que o repetido fracasso decorre por conjecturarmos a alfabetização em termos de método (Soares, 2016a). Assim como Frade (2007), reconhecemos que a escolha de apenas um método como verdade metodológica não é favorável para todos estudantes e professores, nem eficaz para todos os conteúdos. A autora adverte que diferentes métodos são acionados em sala de aula para o ensino da escrita, compreensão, fluência leitora e produção de textos. Também para as atitudes e as sociabilidades necessárias à participação nos espaços e situações em que a escrita se faz presente na sociedade.

Por conseguinte, reduzir a complexidade do processo de alfabetização a um método específico significa não o entender como um modo de agir alicerçado em fundamentos teóricos (Soares, 2020a; 2016b), e, acrescentamos, em saberes da experiência (Chartier, 2007). Logo, o grande desafio de alfabetizadores e pedagogos é promover metodologias diversas, com as quais os estudantes possam entender, durante o processo de alfabetização, as

propriedades e as convenções do sistema de escrita alfabética, conforme defende Morais (2012).

Nesse direcionamento, a partir da década de 1980, com a contribuição das ciências linguísticas e da psicologia, despontou uma “nova concepção do objeto de ensino da alfabetização e novas concepções sobre o processo de aprendizagem desse objeto” (Soares, 2020a, p. 11), o construtivismo. Em decorrência dele, os estudos que tomavam o método como objeto (com prevalência, senão exclusividade, no *como ensinar*) foram dando espaço ao processo de construção e de apropriação da língua escrita (com métodos e metodologias, cujo enfoque confere realce ao sujeito aprendente). É bem verdade que, como alerta Morais (2012), teorias de inspiração construtivistas, como a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984)⁶, não alcançam a esfera didática e, em decorrência disso, várias distorções e vários equívocos vêm sendo cometidos. Por outro lado, há que se reconhecer que a mudança de paradigma no campo epistemológico inevitavelmente vem demandando didáticas heterogêneas que alcancem as singularidades de aprendizagem.

Em função do desenho desse cenário, os métodos de alfabetização, até então prevalentes nos suportes didáticos (predominantemente cartilhas), passaram a ser criticados por ignorar o *como a criança aprende*. Ao rejeitar os métodos tradicionais, a teoria da psicogênese não propôs outros, especificamente ostentou um princípio sobre a aprendizagem da língua escrita. Sobre o assunto, Soares (2015, s.p.) ressalva que o construtivismo “nem tinha que propor, porque sempre se afirmou como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica. Mostra como a criança aprende, não se volta explicitamente para a questão de como o professor deve ensinar”. Nesse caso, com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984)⁷, a psicogênese da língua escrita espelha, retrata e evidencia a trajetória que o sujeito percorre para reconstruir a escrita. Simultaneamente, ensinar a ler e a escrever demanda conhecimentos da fonologia da língua, do desenvolvimento da consciência fonológica e das relações fonema-grafema na ortografia (Soares, 2020a; 2016a).

Assim, ao final da década de 1980, as pesquisas passaram a estudar a faceta linguística desse ensino e dessa aprendizagem. Ao rejeitar a forma como foram conduzidas, Soares (2015) enfatizou que cada pesquisador se destinava a estudar uma faceta do ensino ou do aprendizado da língua escrita, privilegiando apenas um dos aspectos do processo. Porém, a

⁶ A publicação em língua espanhola do livro *Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño* é datada de 1979, mas, no Brasil, a primeira edição é de 1984, portanto década de 80, como situa o artigo.

integração desses resultados constituiria uma pedagogia da alfabetização e tornaria o docente capacitado para orientar a criança no aprendizado, já que nas salas de aula tudo acontece concomitantemente (Soares, 2016b; 2015).

A alfabetização, por ser multifacetada, de acordo com Soares (2016a), exige a conciliação dos fundamentos psicológicos (concernentes ao sujeito aprendiz), a fonologia, a psicolinguística e a sociolinguística (relativas ao objeto). O domínio de cada faceta depende de metodologias específicas, cabendo ao docente integrar essas abordagens para saber o que fazer (Soares, 2016a). Com a compreensão do *sujeito que aprende* e do *objeto a ser aprendido*, o docente saberá como desenvolver a ação pedagógica (Soares, 2016b), ou seja, didatizar.

Nesse encadeamento, para Soares (2020a; 2010a; 2008), o ingresso da criança no mundo da escrita vai além do aprender a ler e a escrever. Por isso, reitera que, no ensino inicial da língua escrita, é necessária a soma das facetas (alfabetização e letramento) para compor o todo que é o produto desse processo (Soares, 2016a). A autora clarifica que as facetas da aprendizagem da escrita podem ser resumidas em dois grupos: a alfabetização (aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das normas ortográficas - faceta linguística) e o letramento (habilidades de usar esse sistema para ler e produzir textos com vistas à inserção em sociedades grafocêntricas - facetas interativa e sociocultural).

Ao endossar a indissociabilidade e a interdependência entre os processos, a mestra supracitada os concebe como faces de uma mesma moeda, mas conduzidos por diferentes procedimentos de ensino e de aprendizagem, uma vez que se desenvolvem com fundamentos cognitivos e linguísticos específicos. Sobre esse assunto, a autora sublinha que os conceitos de alfabetização e de letramento são frequentemente confundidos ou sobrepostos, por isso “é importante distingui-los ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los” (Soares, 2004, p. 90).

No Brasil, a discussão do letramento despontou na década de 1990, radicada no conceito de alfabetização, o que tem conduzido a uma inadequada fusão desses dois processos, com proeminência do conceito de letramento. Para Soares (2004), essa supressão tem acarretado a *desinvenção da alfabetização* porque, com a perda de especificidade da alfabetização, o fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita, nas escolas, persevera. Dessa maneira, ao privilegiar o letramento, a faceta linguística da alfabetização foi obscurecida. Por conseguinte, faz-se necessário *reinventar a alfabetização*, recuperando essa faceta fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem (Soares, 2004).

Com o ingresso do letramento, novos desafios foram postos às práticas alfabetizadoras, e isso implicou uma articulação entre os eixos de ensino da língua portuguesa. Ser capaz de ler, de compreender e de escrever textos é o que Soares (2020a, p. 200, grifo da autora) concebe quando “uma criança que, além de *alfabética*, se torna *alfabetizada*, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento”. De tal modo, refletir acerca de algumas contribuições que a leitura, a compreensão e a produção de textos ocasionariam para o ensino da língua significa pensar em como essas mudanças passaram a prescrever o ensino desses eixos.

Nas propostas curriculares atuais, como vem sendo discutido por Leal e Brandão (2012), desde cedo os docentes são impulsionados a introduzir as situações de leitura, compreensão e produção de textos nas aulas. Contemplar essas dimensões do ensino constitui selecionar gêneros, de modo que as finalidades de leitura se tornam importantes para a diversificação das alternativas de compreensão. Essa dimensão, por vezes pouco desenvolvida, constitui-se central, pois sem a compreensão, a leitura perde todo o sentido (Brandão, 2006).

Nesse contexto, a leitura é compreendida como parte desse processo mais amplo, o letramento, que se caracteriza com a sua apropriação e a apropriação da escrita nas diferentes práticas sociais (Kleiman, 2016). Essa concepção de leitura com foco na interação é complexa, pressupõe que os sujeitos sejam vistos como interlocutores ativos, dialogando e construindo o significado do texto, já que nele há lugar para uma sucessão de implícitos, percebidos quando se considera o contexto sociocognitivo dos participantes (Koch; Elias, 2014). Dessa maneira, o texto ocupa posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteia o trabalho com os demais eixos (Soares, 2020a).

Nessa perspectiva, o trabalho com leitura e escrita, a partir dos diversos gêneros textuais, seus portadores, funções sociais e contextos de produção (Albuquerque; Leal, 2006) ganharam relevo. Assim, para letrar é necessário compreender que os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias às competências de leitura, de interpretação e de produção de textos em diferentes eventos de letramento (Soares, 2020a).

O desenvolvimento de ambiente adequado em sala de aula assegura que os estudantes se tornem leitores e escritores praticantes e proficientes. Lerner (2007, p. 18) discorre que essas práticas precisam permanecer vivas, de modo que ler e escrever sejam instrumentos que permitem “repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir”.

Contudo, para que as crianças aprendam a ler e a escrever, é essencial a participação delas em práticas de leitura e de escrita desde o início da escolarização. Para a garantia desses direitos de aprendizagem, o ingresso da criança na Educação Infantil deve ser debatido, pois é uma importante etapa do desenvolvimento escolar.

Em relação ao assunto, desde 2009, Soares declarava que tanto o letramento quanto a alfabetização devem estar presentes nessa etapa da Educação Básica. Enfatizava que já é consenso, na esfera internacional, que a alfabetização não se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental e, sim, na Educação Infantil, pois nessa etapa as crianças já apresentam conceitos sobre a língua escrita, e por isso ambicionam aprender a ler e a escrever (Soares, 2020b).

Em concordância, Morais e Silva (2023; 2022; 2018), Brandão e Rosa (2021), Morais (2019), Brandão e Leal (2018) defendem o direito ao acesso às práticas sociais de leitura e de escrita e à sua notação desde a primeira etapa da Educação Básica, o que, para os estudiosos, não significa abdicar do espaço da brincadeira e da exploração de múltiplas linguagens próprias das infâncias, nem de obrigar as crianças a serem alfabetizadas por meio de exercícios enfadonhos. Nesse sentido, embora esse acesso ainda não tenha sido universalizado no Brasil, Soares (2011) manifestava que o grande salto que a Educação Infantil poderia oportunizar as crianças, de forma lúdica e prazerosa, desvendar que a escrita é a representação do som das palavras que pronunciamos, e não as características do objeto a que se refere.

Porém, ao denunciarem o preconceito em falar sobre as experiências com a modalidade escrita da língua com as crianças menores de seis anos, Morais e Silva (2023) expõem que esse tópico, em nosso país, vem sendo objeto de controvérsias há mais de uma década, assim como atestam Brandão e Leal (2018). Ademais, para Morais e Silva (2022), imposta sem grandes debates, a BNCC reduziu as oportunidades de as crianças avançarem na apropriação do sistema de escrita alfabética, brincando e refletindo com e sobre as palavras, ao mesmo tempo em que vivenciam práticas sociais de leitura e de escrita, diferentemente de currículos de outros países, a exemplo dos de Portugal, França e Canadá.

No entanto, a perspectiva, defendida por Morais e Silva (2023; 2022; 2018), Brandão e Rosa (2021), Brandão e Leal (2018) e Soares (2011; 2008), de inserção de atividades que envolvam a escrita alfabética e a consciência fonológica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, aos 4-5 anos, aproximadamente, não é consensual no campo educacional brasileiro e se constitui objeto de discussões e contestações

Concordamos com Soares (2008) que a ausência de atividades de alfabetização para essa faixa etária, além de desconsiderar o contexto cultural, os conceitos e os conhecimentos

apresentados pelas crianças, ignora, também, o interesse delas em ampliar o convívio com a escrita. Concebemos que o processo de apropriação da escrita alfabética não se limita a um ensino sistemático e explícito das relações entre letras e sons, por isso, o período de alfabetização não corresponde somente à etapa inicial do Ensino Fundamental, quando ocorre a alfabetização formal (Soares, 2010b). Para a autora supracitada, o aprendizado da língua escrita pode e deve ser realizado de forma lúdica, envolvendo o direito de brincar que ocasiona interesse e prazer.

Com esses embasamentos, entendemos que, para o exercício da docência, a formação, ainda que não seja aspecto exclusivo, é crucial para a obtenção de bons resultados, pois ensinar a ler e a escrever, como vimos, requer conhecimentos adequados que produzam, didática e pedagogicamente, uma boa atuação em sala de aula. No entanto, para Soares (2016c), isso tem faltado em nosso país. A seguir, discutimos sobre a formação continuada do docente alfabetizador.

3 Dilemas da formação continuada do docente alfabetizador

A formação docente, no que se refere às etapas iniciais da Educação Básica, compõe importante alicerce para as práticas pedagógicas cotidianas. Porém, compreendemos que não constitui o único fator responsável para a melhoria das práticas escolares, mas um componente essencial para a superação dos dilemas educacionais. Consideramos que a progressiva diminuição salarial, o enfraquecimento do *status* social e as condições precárias de trabalho têm se tornado os principais vetores responsáveis pelos baixos níveis de desempenho escolar. A qualificação do trabalho docente passa por uma política de formação que desencadeie um processo de ressignificação das representações que esses sujeitos têm a respeito de sua própria identidade social e profissional. Ademais, a aprendizagem dos docentes mobiliza, ao mesmo tempo, suas características pessoais, suas experiências de vida e profissionais (Freitas, 2007).

A formação continuada, para Freitas (2007), no enfoque do desenvolvimento profissional, envolve mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, avaliação periódica das ações desenvolvidas e da identificação das demandas de formação embasadas nas necessidades reveladas pelos docentes no exercício de sua atividade profissional, o que exige flexibilidade nas ações formativas. Além disso, acrescemos uma escuta atenta do docente acerca de suas experiências.

Nóvoa (2002, p. 23) assevera que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Por isso, necessita convergir com a *cultura escolar*, pois o desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade inerente à atuação docente, que constitui “um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar” (Freitas, 2007, p. 18). Logo, o aprender contínuo é concebido como todas as vivências ao longo da vida, e sobrevém de um processo individual ou coletivo que se desenvolve no local de trabalho do professor e contribui para a ampliação de competências profissionais através das diversas experiências (García, 2009). Ainda, para Nogueira (2007), a troca com os colegas promove a profissionalização docente.

Em alusão ao desenvolvimento profissional docente⁸, Soares (2020b, p. 198) lamentou que “nas políticas públicas, tudo termina quando mal começou, e frequentemente se desenvolve de forma diferente da que foi projetada”. Embora, nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) tenha materializado políticas públicas de formação para os docentes que atuam na alfabetização, o cenário é de descontinuidade e de esvaziamento nesse campo de atuação. Essas Políticas vêm sendo interrompidas sem avaliação dos envolvidos em sua implementação.

Para Soares (2020b), os cursos de formação continuada promovidos pelo governo federal não têm contribuído para elevar o desempenho das crianças em fase de alfabetização nas escolas públicas e, conseqüentemente, o crescimento da qualidade da educação. Gatti (2021) ratifica que essas políticas e esses programas ainda não produziram as finalidades pretendidas. Além da descontinuidade nas implementações e/ou reformulações consecutivas, a fragmentação de ações entre os órgãos governamentais também é um impedimento. Isso impacta diretamente no trabalho docente, bem como na alfabetização e no letramento das crianças.

Dentre os programas federais voltados para a alfabetização de crianças nas últimas décadas, podemos citar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (Brasil, 2001); o Programa de Formação Continuada de Professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental - PRÓ-LETRAMENTO (Brasil, 2005); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012); o Programa Tempo de Aprender - PTA (Brasil, 2020), no âmbito da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019); e,

⁸ Magda Soares tinha preferência pela expressão *desenvolvimento profissional docente*. Para ela, ao pronunciarmos o vocábulo *formação continuada*, quando as professoras já dispõem de um diploma, podemos abalar a identidade delas.

atualmente, a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023b). Todas tiveram (ou têm) como objetivo reduzir as defasagens dos estudantes nos processos de alfabetização e de letramento.

De acordo com Frade (2019), o PNAIC representou o Programa mais aprofundado, por: reunir a universalização da oferta de bolsas aos docentes; expandir a noção de alfabetização, colocando-a como direito de todas as crianças; articular a formação às políticas do MEC, a exemplo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (Brasil, 1985) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (Brasil, 1997)⁹; e, garantir a participação dos municípios na ANA. Assim, as ações promovidas constituíram o maior Programa de formação de professores alfabetizadores desenvolvido pelo MEC (Araújo, 2015), e o que permaneceu por mais tempo (2012 a 2018).

Compreendemos que os processos de aprendizagem da criança face à língua escrita, bem como a natureza e as características desse objeto, são componentes basilares para a formação do alfabetizador. Isso significa que um ensino de qualidade requer clareza acerca dos objetivos didáticos a serem obtidos. A carência desses conhecimentos sustenta o fracasso brasileiro em alfabetizar (Soares, 2016b). Para mais, grupos de pesquisadores ignoram que esse processo compõe e/ou integra etapas posteriores de uso da linguagem.

Para a mestra, não adianta fazer um curso que ensine a alfabetizar, pois há necessidade de “vivenciar esse desafio com orientação de que é preciso pensar o que fazer para que a criança aprenda” (Soares, 2022, p. 386). A respeito disso, Schön (2000) ressalta que grande parte das atividades formativas tende a ofertar uma formação profissional em que a teoria é desvinculada da prática, que não é compreendida como resultado de uma formação teórica consistente. Nessa linha, Leal e Ferreira (2011) ressaltam que a riqueza da formação continuada está na articulação entre essas duas fontes de conhecimento. No entanto, compreendemos que essa articulação não vem sendo suficientemente assegurada.

Não podemos ignorar que as teorias são basilares para entender as exigências da prática, e por meio delas, compreendemos o processo pelo qual as teorias estão organizadas. Isso significa que as práticas exigem teorias e, por meio delas e para elas, consideramos suas

⁹ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Assim, a partir de 2017, com a nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em 17 de junho de 2024.

relações (Soares, 2018). Isso é observado, assim como Chartier (2010), Tardif e Lessard (2004) resguardam que a docência se desenrola dentro dessas interações para obter bons resultados em sala de aula.

Dessa maneira, os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática e os da prática aos da teoria, simultaneamente ressignificando-os e sendo ressignificados. A função da teoria, portanto, é proporcionar aos docentes aspectos de análises “para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Ghedin, 2012, p.31). É como avalia Freire (1996, p. 24): “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Ademais, a formação só tem sentido quando o fazer docente é analisado, permitindo um movimento permanente entre teoria e prática (Silva; Santos, 2013).

Sobre o exercício da docência, Magda Soares descreveu a si mesma como: “fui uma profissional de formar professores”¹⁰ (CEALE-FAE/UFMG, 2022). Por acreditar que os cursos de formação, ao permanecerem dissociados das práticas no contexto real em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem, ela defendia que incidissem articulados com o desenvolvimento profissional, no exercício da docência, visto que qualquer profissional aprende no fazer (Soares, 2022).

Ao rememorar sua experiência em Lagoa Santa¹¹, Soares explicou que, enquanto formadores(as) de professoras¹², “precisamos estar ao lado delas com olhos de colaboração, de parceria”, pois mesmo com dificuldade, elas se esforçam, fazem o que podem fazer, e o papel de quem as forma é analisar junto “o que está sendo feito, fazer sugestões, ajudar a interpretar fatos que ocorrem e as dificuldades das crianças” (Soares, 2022, p. 387). Ela afirmava que o ideal consiste em estar dentro das escolas, acompanhando os trabalhos para ajudar a analisar, já que as avaliações externas não dizem ao professor como fazer as escolhas pedagógicas mais urgentes.

Nessa circunstância, entendemos, assim como a autora, que para sanar as dificuldades das crianças, faz-se necessário um acompanhamento atento de seus progressos e de suas limitações. É nesse ponto que saberes científicos e saberes de ação trabalham juntos pela

¹⁰ Frase pronunciada por Magda Soares em conferência online que celebrou seu nonagésimo aniversário: *90 anos de Magda Soares: experiências e histórias*, promovida pela Editora Contexto, em 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qodUuoAzHYc>

¹¹ Projeto desenvolvido na rede pública municipal de Lagoa Santa, coordenado por Magda Soares durante um período de mais de dez anos.

¹² Para Magda Soares, as classes de alfabetização são constituídas quase que majoritariamente por “professoras”.

aprendizagem (Chartier, 2010). Isso significa que, ao invés de julgar a escola e seus sujeitos, compete compreender sua atividade interna e a funcionalidade das práticas na interação com a sociedade e a história (Chartier, 2005).

Na interação e no compartilhamento de estudos, conseguimos problematizar e encontrar, colaborativamente, soluções que qualifiquem o saber-fazer docente. Para isso, é necessário “adotar uma atitude de empatia, de compreensão e de colaboração com o outro” (Soares, 2022, p. 388). Outrossim, ao encontrar o equilíbrio entre teoria e prática, concebemos que “a pesquisa teórica e o conhecimento prático do ofício podem caminhar no mesmo passo” (Chartier, 2021, p. 248).

Nessa perspectiva, para Freitas (2007, p. 21), os conceitos de “reflexão” e de “ensino reflexivo” vêm sendo assinalados como o eixo principal da formação. Essa habilidade de refletir sobre a prática, consiste na interação inteligente, criadora e autônoma do docente com os problemas específicos e complexos da sala de aula (Josso, 2004), isso é, uma análise da própria prática. Nessa direção, recorreremos a Nóvoa (1997) quando ressalta que a formação contínua não se restringe a uma atualização técnica, mas envolve uma dimensão reflexiva e crítica.

A formação reflexiva consiste em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores, na medida em que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica. O trabalho formativo, então, precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas (Freitas, 2007).

Nessa condição, ao compreender a ineficácia dos cursos de formação continuada de professores ofertados pelo MEC, Soares (2020b) ponderou que as redes de ensino, ao construírem suas próprias bases e metas curriculares para o ciclo de alfabetização e de letramento e para a Educação Infantil, quando assumidas pelos professores, tornariam-se plenamente satisfatórias. Esse tipo de construção coletiva proporciona um efetivo envolvimento na didatização do currículo.

Por acreditar nas apropriações dos(as) docentes, em suas capacidades de inventividade e criatividade, consideramos que as formações oferecidas pelo MEC podem favorecer o desenvolvimento profissional e a valorização docente, conforme princípios contidos na legislação brasileira. Para tanto, os cursos de formação continuada necessitam ser debatidos em âmbitos nacional, estaduais e municipais, e os currículos pensados coletivamente, articulados à prática do professor e ao perfil das crianças em processo de apropriação da

leitura e da escrita. Ainda assim, é necessário reduzir a descontinuidade dessas políticas públicas e pautá-las nas demandas da sociedade, e não em interesses de grupos empresariais.

Ao relatar sua experiência como coordenadora do Projeto Alfalettar em Lagoa Santa, Magda Soares assegurou que as metas foram pensadas em progressão, começam na Educação Infantil e vão até o 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse projeto, os diagnósticos da aprendizagem são feitos periodicamente, no início, meio e fim do período letivo, com vistas a conhecer as causas de dificuldades enfrentadas pelas crianças na apropriação de algum conhecimento ou habilidade, permitindo orientar e intervir no processo (Soares, 2020b). A respeito dessa metodologia, Morais e Silva (2023, p. 6) ressaltam que “o fato de existir intencionalidade e compromisso coletivo com as metas acordadas”, além de permitir que as crianças aprendam mais, não as privam de brincar e interagir espontaneamente.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento profissional das professoras de Lagoa Santa constitui-se na perspectiva da formação de rede, com estratégias bem consolidadas. Nesse caso, com acompanhamento, as professoras são assistidas e auxiliadas a repensarem suas práticas pedagógicas, comprometendo-se com as aprendizagens dos estudantes. A formação, ao partir das situações problemáticas, auxilia na geração de alternativas de mudança no contexto em que ocorre a educação (Imbernón, 2009).

Podemos pensar a formação docente por meio da reflexão sobre o cotidiano da escola e pelas diversas situações decorrentes dele (Almeida; Oliveira-Mendes; Azevêdo, 2019). Assim, a formação continuada é um processo que vai se adequando ao momento e à escola, pois cada uma tem uma realidade singular. Por sua vez, a complexidade e a capacidade de análise do cotidiano escolar permitem aos docentes uma compreensão profunda do seu papel na formação dos estudantes, reforça a ideia de que a formação contínua não pode ser mero cumprimento de exigência burocrática, mas um compromisso com a construção permanente do conhecimento (Nóvoa, 1997).

Conforme Candau (2011), a experiência docente e o cotidiano da escola são *locus* de formação. Neles, é possível aprender, desaprender, reestruturar o aprendizado e fazer descobertas, de modo a aprimorar a formação. Ademais, Grosch (2018) lembra-nos que os resultados são mais satisfatórios quando os docentes atuam como protagonistas dos processos formativos, construindo soluções no coletivo. Por meio de situações ricas de aprendizagem coletiva, é possível teorizar a prática.

Nesse sentido, “a garantia de tempo para reflexão e debate, objetivados a partir de situações estruturadas, planejadas, pode trazer mudanças de diferentes níveis na prática pedagógica” (Leal; Ferreira, 2011, p. 382). À vista disso, os(as) professores(as)

alfabetizadores(as) pensam e encaminham intervenções precisas nos processos de apropriação da leitura e da escrita. Além do mais, as práticas pedagógicas tornam-se mais consistentes, inovadoras, favorecendo a mobilização e a explicitação de diferentes metodologias.

Portanto, a garantia de uma educação pública de qualidade perpassa o desenvolvimento profissional docente, pois ele constitui mecanismo basilar para produzir mudanças significativas na prática pedagógica. Só assim alcançaremos a democratização do direito de todas as crianças aprenderem no *ciclo de alfabetização e letramento*, e continuamente, em toda a vida escolar.

4 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral refletir sobre a alfabetização, o letramento e a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil. Tomamos como referência desafios acerca do ensino e da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, bem como alguns dilemas da formação continuada do docente alfabetizador. Assim como Chartier (2022, p. 423), entendemos que a formação docente, com ênfase na alfabetização, pode ser pensada a partir das obras de Magda Soares, pois elas “traçam caminhos para aprender, agir e refletir sobre a própria ação, no presente e no futuro”. Seu legado oferece fundamentos que conduzem à discussão dos desafios e dilemas presentes no cenário da alfabetização há muitas décadas e instigam meios de engendarmos um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças.

Por que ensinar a ler e a escrever a todas as crianças tem sido uma tarefa difícil? Como vimos, o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento é permeado por insucessos e limitações. A língua escrita constitui um objeto que a criança em fase de desenvolvimento necessita se apropriar. A formação continuada, ao alavancar o encontro de saberes teóricos e práticos, pode (e deve) mudar cenários, a exemplo do que vem sendo realizado em Lagoa Santa (Minas Gerais). Nesse contexto, são muitos os fatores que permeiam, dificultam e/ou impedem a melhoria desses processos, impondo obstáculos a esse campo de atuação. Dentre eles, podemos explicitar:

- a) as disputas (tensões) acerca dos métodos de alfabetização que privilegiam somente o *como ensinar*;
- b) a ausência de metodologias para alfabetizar e letrar que considerem o *como a criança aprende* e suas necessidades específicas (incompreensão do sujeito);

- c) a perda de especificidade do processo de alfabetização e a sobreposição do letramento (incompreensão dos objetos a serem ensinados);
- d) a falta de integração entre as diferentes facetas - a fragmentação do processo (privilegiam apenas uma faceta ou as sequenciam, desenvolvendo-as separadamente);
- e) as polêmicas acerca da idade ideal para iniciar e consolidar o processo de alfabetização;
- f) o preconceito em falar sobre a apropriação da escrita alfabética na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se considera as experiências de letramento;
- g) a desarticulação entre teoria e prática face à formação continuada para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- h) a ausência de metas e/ou bases curriculares construídas coletivamente e consolidadas pelas redes de ensino; e
- i) as descontinuidades, rupturas e retrocessos das políticas de formação docente (ausência de uma política de Estado sólida).

Todos esses antecedentes enfraquecem a educação pública e aumentam as desigualdades sociais. Sabe-se que a maior parte das crianças depende da escola pública para ter acesso à cultura escrita, mas também a um ensino sistemático e de qualidade, que envolva esse e outros objetos de conhecimento, essenciais para a formação da cidadania e garantia de processos democráticos.

Contudo, ponderamos que seguir firme na luta significa dar continuidade a essa batalha pela qualidade da educação pública, comprometendo-nos com ações que visam à humanização, à busca pela equidade social, à justiça social e pedagógica e ao acesso universal aos direitos humanos previstos na Constituição Federal.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Org). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 99-118.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade de Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.108-120.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: Brasil. Ministério da Educação. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 18-26.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. 288 p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-76.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, 214 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2022. 572 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) **Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças**. Brasília DF: INEP/Ministério da Educação, 2023a.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA - CEALE-FAE/UFMG. 90 anos de Magda Soares: experiências e histórias. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=godUuoAzHYc/> Acesso em 24 maio 2024.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 9-28.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Trad. Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 248 p.

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. **Palestra apresentada na V Semana da Educação da Fundação Victor Civita.** São Paulo, 20 de outubro de 2010, p. 1-20.

CHARTIER, Anne-Marie. Três lições que aprendi com Magda Soares. **Cartas para Magda** [recurso eletrônico] / organização Francisca Maciel, Delaine Cafiero, Egon de Oliveira Rangel. - 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2021, p. 245-248,

CHARTIER, Anne-Marie. Anne-Marie Chartier fala sobre alfabetização e letramento na França e no Brasil. [Entrevista concedida a] PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; PAIVA, Fernando Carneiro Gomes de. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 412-425, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p412-425>

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, 300 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Tanto mar: o que fiz com a leitura, a escrita e a escola e o que elas fizeram de mim.** Curitiba: Brasil Publishing, 2019, 186 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 144 p.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** 1ª ed., 2ª reimp.; Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-31, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, jan/abr, nº 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e**

Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6471>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004, 285 p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16ª Edição. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016, 156 p.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 3ª Edição. 10ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014, 216 p.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica; 2012, p. 13-35.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i231.546>

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução ERNANI, Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimpressão 2007, 120 p.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012, 152 p.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, 243 p.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 73-91.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro. O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países. **Revista Cadernos de Educação**, n. 66, 2022, p. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15210/educacao.v66i.2184>

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

NOGUEIRA, Neide (org.). Institucionalização do desenvolvimento profissional. In: NOGUEIRA, Neide. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 33-36.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997, 158 p.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, Denise Bárbara.; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista: imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-31.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 256 p.

SILVA, Angela Carrancho da; SANTOS, Sandra Maria dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 269-298, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200006>

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004, p. 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008, 202 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a, 128 p.

SOARES, M. B. Simplificar sem falsificar. **Revista Educação**. Guia da Alfabetização. São Paulo, n. 1, 2010b, p. 6-11.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. *Revista Educação*, São Paulo, 1 nov. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ludica/> Acesso em 29 set. 2022.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] PAIVA, Aparecida; MARINHO, Marildes; ARAÚJO, Sílvia Amélia de. Retrospectiva: Nada é mais gratificante do que alfabetizar. (Entrevista publicada em abril de 2005). **Letra A, Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale)**, Belo Horizonte, FaE/UFMG, abril, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016a.384 p.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] MOREIRA, Poliana. Alfabetizar com método. Magda Soares fala ao Portal do Ceale sobre seu novo livro, em que propõe novo olhar sobre a questão dos métodos de alfabetização. **Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale)**, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2016b.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.143-164, jan./jun. 2016c. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.355>

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] CRUZ, Magna; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0016>

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020a. 352 p.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020b. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4438>

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] SEVERO, Driele Fernanda Nery; MATIAS, Joseane. Só se aprende a alfabetizar ao alfabetizar: uma entrevista com Magda Soares. **Saberes em Foco. Revista da SMED NH**, v.5 n.1, p. 383-391, out. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, 317 p.

Artigo recebido em: 03/06/24 Artigo aprovado em: 27/06/24 Artigo publicado em: 19/09/24