

LETRAMENTO EM POLÍTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES DE PODER-SABER EM TORNO DO CONCEITO CUNHADO POR MAGDA SOARES

LITERACY IN LITERACY CURRICULAR POLICIES: POWER-KNOWLEDGE RELATIONS
AROUND THE CONCEPT FORMULATED BY MAGDA SOARES

Maria Carolina da Silva Caldeira

Centro Pedagógico/UFMG
mariacarolinasilva@hotmail.com

Rita Frangella

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
rcfrangella@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como duas políticas curriculares recentes - Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização - se relacionam com o conceito de "letramento", como proposto por Magda Soares. Apoiadas numa perspectiva pós-estrutural, entendemos as políticas como luta pela significação e observamos como há uma disputa entre letramento e literacia na significação em torno do que é alfabetização. Argumenta-se, com base na análise discursiva como metodologia, que o uso de literacia, tal como é feito na PNA, tenta apagar o conceito de letramento a partir da concepção de "evidência científica" como fundamento para a alfabetização. Observamos o modo como "letramento" é articulado nas políticas, por vezes se aproxima e/ou se afasta das contribuições teóricas de Magda Soares, produzindo sentidos diversos.

Palavras-chave: currículo; alfabetização; letramento; BNCC; PNA.

ABSTRACT

This article aims to analyze how two recent curricular policies - the National Common Curricular Base and the National Literacy Policy - are related to the concept of "literacy", as proposed by Magda Soares. Supported by a post-structural perspective, we understand policies as a struggle for meaning and observe how there is a dispute between literacy and literacy in the meaning around what literacy is. It is argued, based on discursive analysis as a methodology, that the use of literacy, as it is done in the PNA, tries to erase the concept of literacy from the conception of "scientific evidence" as a foundation for literacy. We observe how "literacy" is articulated in policies, sometimes approaching and/or moving away from Magda Soares' theoretical contributions, producing different meanings.

Keywords: curriculum; literacy; literacy; BNCC; PNA.

INTRODUÇÃO

No final da década de 1980 um conceito emerge no campo da alfabetização brasileira. Se até aquele momento as discussões nesse campo eram centradas prioritariamente na disputa sobre qual o método mais adequado para alfabetizar (SOARES, 2018), a partir daí a necessidade de “ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 39) passou a fazer parte das discussões acadêmicas, das práticas nas classes de alfabetização e nos cursos de formação docente. Essa demanda foi sistematizada no conceito de letramento, que se popularizou de forma significativa nos anos subsequentes, sobretudo a partir das pesquisas, publicações e conceituações desenvolvidas por Magda Soares¹.

A introdução do conceito de letramento se deu, em grande medida, a partir da percepção de que o desenvolvimento econômico, social e cultural gerou “a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola” (SOARES, 2018, p. 26). Para atender a necessidade dessa reformulação dos objetivos, as diferentes políticas educacionais implementadas a partir de 1990 incorporaram o conceito de letramento, contribuindo para sua popularização no meio educacional. No âmbito das políticas curriculares para o ensino fundamental, a inserção do conceito de letramento pode ser vista em diferentes momentos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), por exemplo, letramento é definido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (p. 19). Ele precisa ser trabalhado de forma sistemática nos anos iniciais do ensino fundamental a fim de garantir a inserção das crianças na cultura escrita. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), por sua vez, estabelecem que um dos “eixos fundantes” do currículo deve ser “a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (p. 50). Especificamente para o ensino fundamental, as Diretrizes definem que os três primeiros anos devem garantir “a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2013b, p. 137). A ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos é, inclusive, justificada como uma forma de “assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2013a, p. 13).

Nas propostas nacionais de formação de professoras alfabetizadoras, o conceito letramento também aparece com força significativa. Evidência disso é o curso Pró-Letramento que, se iniciou em 2005 e teve como objetivo oferecer formação continuada para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. A importância do letramento aparece tanto no nome do Programa de formação como na definição dos pressupostos teórico-metodológicos do curso. De modo semelhante, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC (BRASIL, 2013a), programa que teve como objetivo central assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade e que teve como um de seus eixos a formação docente, apresenta o letramento como aspecto importante das práticas a serem desenvolvidas nos anos iniciais. Embora essas propostas de formação não se nomeiem como currículos, entendemos que esses movimentos são “instituintes de políticas curriculares” (FRANGELLA, 2021a, p. 51), pois definem saberes, conhecimentos e práticas importantes para serem trabalhados nas escolas, por meio da formação docente.

1 Os anos 1980 são marcados, também, pela influência das perspectivas construtivistas, particularmente os estudos de Emilia Ferrero e Ana Teberosky e as contribuições de Vygotsky. As pesquisadoras mostram como as crianças pensam e reconstróem o sistema de escrita em seu processo de alfabetização, evidenciando a importância de trabalhar com material escrito real do convívio social das crianças. Vygotsky, por sua vez, afirma que a aprendizagem vem das experiências que as pessoas têm em seu contexto social e cultural. Essas discussões têm efeitos importantes nas políticas e práticas curriculares desenvolvidas no âmbito da alfabetização. Nesse sentido, não apenas o conceito de letramento é importante para que os usos sociais da leitura e da escrita entrem na discussão sobre alfabetização, mas todo um conjunto de estudos e pesquisas que se articulam nesse momento histórico.

Como se pode perceber, essas diferentes propostas assumiram o conceito de letramento, dando diferentes ênfases e enfoques. Porém, uma ruptura ocorre a partir da implantação da Política Nacional de Alfabetização/PNA. Instituída pelo Decreto N° 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), a PNA define em seu artigo 1º que seu objetivo é implementar “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional”. Essa Política não cita em momento algum o conceito de letramento, fazendo a opção pelo uso de literacia.

Neste artigo, tomamos como objeto de estudo duas políticas curriculares recentes voltadas para a alfabetização: a Base Nacional Comum Curricular – anos iniciais do Ensino Fundamental/BNCC e a Política Nacional de Alfabetização/PNA, para analisar como elas se relacionam com o conceito de “letramento”, como proposto por Magda Soares. Entendemos as políticas curriculares como processo de articulação/produção de significados, destacando sua dimensão discursiva. Assim, a política curricular é constituída a partir de negociações e disputas cujos sentidos e interesses se hibridizam na sua formulação, evidenciando sua condição de processo político inacabado. Na perspectiva aqui adotada, o currículo é entendido como um discurso, que articula saberes, conhecimentos e práticas, permeadas por relações de poder. Entendemos o discurso como dimensão ontológica, “o discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49) e como espaço em que circulam saberes, conhecimentos e verdades, que funcionam instituindo determinadas relações de poder.

Ao tomarmos a BNCC e a PNA como objeto de estudo, pretendemos compreender os efeitos de sentido acionados ao usar letramento ou literacia. Argumentamos que há uma tentativa de aprisionar o sentido que se tem acerca do que significa fazer uso social da leitura e da escrita, por meio do uso do conceito de literacia. Entendemos que na PNA, operam relações de poder que visam fixar um sentido único para literacia que se distancia da concepção de letramento como foi proposto e desenvolvido por Magda Soares.

Para desenvolver o argumento aqui proposto, este artigo está dividido em cinco partes, além desta introdução. No próximo tópico, discutiremos os aspectos teórico-metodológicos que dão base ao artigo, trazendo, particularmente os conceitos de discurso, currículo e relações de poder-saber que serão utilizados para a problematização das políticas curriculares. Em seguida, apresentaremos o modo como o conceito de letramento emerge no campo educacional brasileiro e, particularmente, na obra de Magda Soares. Na sequência, problematizaremos o uso do conceito de letramento na BNCC e de literacia na PNA. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do texto.

Aspectos teórico-metodológicos para pensar as políticas curriculares

Na perspectiva pós-estrutural, o currículo é tomado como uma produção discursiva, permeada pelas relações de poder que constituem determinado momento histórico e que tenta afirmar certas verdades. Há diversos modos de compreender os conceitos de discurso, poder e verdade nas perspectivas pós-estruturais.

Foucault (1972, p. 43) define o discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Nessa concepção, o discurso se refere à tentativa de delimitar as regras que fazem algo funcionar como verdadeiro. Fischer (2001, p. 198) afirma que analisar discursos é desaprender um modo de olhar para eles “apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado”.

O discurso também não se caracteriza como uma representação da realidade, mas como algo que produz a realidade de determinada maneira, ao nomeá-la de certa forma que passa a ser considerada verdadeira. Assim, nessa perspectiva, é importante “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1972, p. 56). Isso não significa que não existam os objetos, mas o modo como o discurso os significa é que os torna reais. Laclau (1991) explica que o discurso se constitui em uma trama que ultrapassa o linguístico, porque “cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de seqüências discursivas que articulam elementos lingüísticos e extralingüísticos” (p.137). Assim, os atos ou objetos são inseridos em certas relações que fazem com que adquiram status de verdadeiro em determinada sociedade.

Nessa concepção, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2001, p. 12). Há uma luta pela significação na tentativa de fixação de sentidos que aí inferem sobre a “ideia de verdade”. Nesse sentido, observamos que não há uma verdade transcendental, uma transparência de sentido que garanta que o sentido é esse; ao contrário, o que há é uma operação articulatória que hegemoniza dado sentido, mas de forma precária e contingente, impossível de fechamento final. Diante disso, a perspectiva pós-estrutural que mobilizamos observa os fluxos discursivos, as articulações que permitem que se hegemonizem dadas formações discursivas. Assim, empreender uma análise discursiva nesse registro implica mostrar esses diversos elementos e o modo como as relações de poder operam para definir certas verdades.

Nessa direção, entendemos que uma política curricular está sempre envolvida em relações de poder, sendo que esse não é entendido como “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2001, p.183). Pelo contrário, ele é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2001, p.183). Ao trazer essa concepção para pensar uma política curricular, compreendemos que ela não determina necessariamente aquilo que ocorre, nem que o processo de sua definição é algo simples. Pelo contrário, uma política curricular é resultado de acordos, lutas, disputas e manobras que fazem com que ela adquira certas configurações que não são apenas o resultado daquilo que os nomeados grupos dominantes definem.

Compreender currículo com base nessa concepção implica entender as relações de força que atuam em determinado momento e as marcas que elas deixam no texto curricular. Além disso, implica entender que, por ser apenas uma das formas de compreender o mundo, o currículo é “um documento disputado que sintetiza os jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar” (PARAÍSO, 2023, p. 10). Nessa direção, “as pesquisas ancoradas numa perspectiva discursiva do currículo, a partir da qual o entendemos enquanto enunciação cultural em que múltiplos sentidos são incessantemente produzidos, nos permitem asseverar que o mesmo não se faz absoluto” (FRANGELLA, 2021a, p. 52). Assim, embora esteja sempre permeado pelas relações de poder que atravessam os discursos em determinada época, uma política curricular nunca será aplicada plenamente, seja porque haverá ressignificações nas práticas, seja porque a política curricular é, em si mesma, polissêmica e permite múltiplas significações. Um currículo é sempre um espaço de imprevistos e de escapes. Entendê-lo “como enunciação cultural, como produção de significados que se move no encontro com o outro, como alteridade” (FRANGELLA, 2021b, p. 11) significa estar atendo às possibilidades de resistência que existem para a criação e produção de possíveis

É a partir dessa perspectiva que o desenho teórico-epistemológico dessa pesquisa, ou no dizer de Mainardes e Tello (2015), o enfoque epistemológico - que como os autores definem, é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico - recorre a análise discursiva da política, a partir de uma perspectiva pós-estrutural. Assim, não procuramos compreender o que está “por trás” de determinado discurso, mas como esse discurso demanda e produz determinados efeitos na educação. Na perspectiva aqui adotada não se procurou descobrir “sob a superfície aparente um elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo” (FOUCAULT, 1972, p. 143). Buscamos nos atentar ao que é dito e aos efeitos de sentido ali produzidos. Assim, ao analisar as políticas curriculares cotejando-as com a produção de Magda Soares, procuramos estar atentas às fissuras que existem no discurso e que possibilitam produção de outros sentidos.

Letramento: uma história possível para um conceito polissêmico

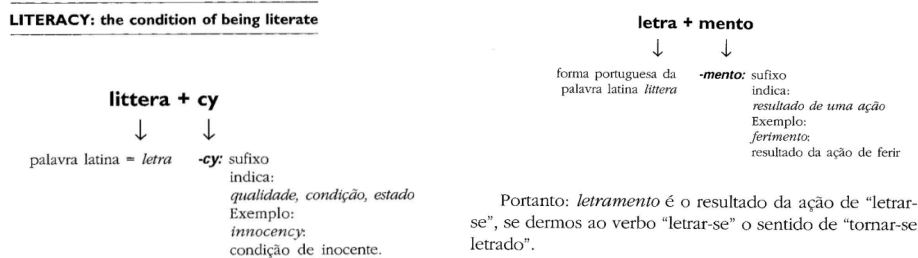
Uma história acerca da emergência do termo *literacy* é contada por Soares (2003, p. 21) da seguinte forma: na Grã-Bretanha em fins do século XIX “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”. Para explicar o fenômeno vivido por pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não se envolviam nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, a palavra *literacy* foi cunhada. Nessa direção, a autora argumenta que o surgimento naquele momento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita. Tendo como princípio a ideia de que “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras se dá um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 2003, pp. 83-84), *literacy* passou a significar esse outro modo de se relacionar com a escrita e a leitura nas sociedades grafocêntricas, que não se reduzia à alfabetização.

Essa história se repete no Brasil, na visão de Soares, porém, mais tarde, pois em nosso país, as questões relativas à aquisição da língua escrita (alfabetização) demoraram a se consolidar. Assim, a necessidade de cunhar uma palavra que explicasse o fenômeno de pessoas que, mesmo tendo passado pelo “processo de apropriação da ‘tecnologia’ da escrita, isto é, pelo conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (SOARES, 2020, p. 27) ou seja, pela alfabetização, não fazem uso dessa escrita para se inserir nas práticas sociais, vivido na Grã-Bretanha no século XIX, só ocorreu no Brasil no final do século XX. É a partir desse momento que começam tentativas de nomear esse fenômeno.

Embora haja diferentes entendimentos acerca do que é o letramento, dependendo da perspectiva adotada (sociológica, antropológica, linguística etc), o conceito é introduzido no Brasil no campo do ensino inicial da língua escrita, sendo que, posteriormente, o seu uso “se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento” (SOARES, 2014, sp). No campo educacional, a palavra aparece pela primeira vez no Brasil na obra “No mundo da escrita”, de Mary Kato, em 1986. Tfouni (1988) traz uma primeira definição do termo, distinguindo-o de alfabetização, ao analisar as aprendizagens linguísticas de adultos/as não alfabetizados/as. Em 1995, letramento aparece como título do livro organizado por Kleiman (1995), intitulado “Os significados do letramento”, mostra de sua rápida proliferação no campo acadêmico educacional.

A opção pelo uso de letramento, no lugar de literacia, que seria uma tradução mais direta da língua inglesa, como foi feito no português de Portugal, pode ser entendida a partir da explicação que Soares (2003) faz da etimologia das palavras *literacy* e letramento, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1: Formação morfológica de literacy e letramento



Fonte: produzido pelas autoras, a partir de montagem das páginas 35 e 38 de Soares (2003).

Literacy é, de acordo com a morfologia, a condição daquele que é letrado, já que o sufixo **-cy** indica qualidade, estado ou condição. Usar a palavra letramento, no lugar da tradução por literacia deve-se às características da Língua Portuguesa, na qual o sufixo “-mento” se aproximaria mais do sufixo “-cy” em inglês. Traduzir a palavra dessa forma representa uma maneira de aproximá-la de outras palavras já existentes no Português (como letra em vez do latim *littera*). Pode-se compreender que a criação desse termo, além de nomear um fenômeno que tem especificidades no contexto brasileiro, é também uma forma de criação utilizando as características que a Língua Portuguesa adquire em nosso país. Trata-se, pois, não apenas de uma tradução, mas de uma criação.

O ato de traduzir implica não uma “imitação ou produção de cópia idêntica” (GRAÇA, 2015, p. 100), mas “uma transformação”. A tradução é de natureza performativa, dada a impossibilidade de literalidade; não se trata de assimilação, mas negociação que se move no terceiro espaço de significação, contextual e contingencial e que “assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente” (BHABHA, 2001, p.65), o que observamos na tradução de *literacy* por letramento, por Magda Soares, como a própria afirma:

“em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation* [...] na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita” (SOARES, 2004, p. 6)

Se realizarmos uma inversão no modo de compreender a linguagem, deixando de entendê-la como “elo natural ou correspondência divina entre as palavras e as coisas” (CORAZZA, 2000, p. 90), desestabilizamos ideias que alinham verdade, transparência, totalidade; desfaz-se a ilusão da homogeneidade. Não há, portanto, estruturas fixas, plenas, com um centro que a defina com um fechamento definitivo. Há um espaço vazio que é preenchido por discursos, também concebidos como prática, por meio das quais significamos e somos significados.

Soares (2003, p. 34) defende que “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. O uso dessa palavra tem o efeito de produzir uma nova demanda para a educação brasileira: a ideia de que não basta “o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14). É preciso também garantir “o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

Essa demanda esteve presente durante muitos anos nas políticas curriculares voltadas para a alfabetização, como anunciado na introdução deste artigo. Com isso, o conceito de letramento funcionou em diferentes políticas curriculares como elemento fulcral. Nesse processo, inserir-se em práticas de letramento foi considerado fundamental para efetivar o acesso aos diferentes bens materiais e simbólicos e também para o exercício da democracia e da cidadania. Essa ideia está presente na Base Nacional Comum Curricular, como mostramos a seguir.

BNCC: letramento ressignificado?

Na apresentação do componente curricular “Língua Portuguesa”, a Base Nacional Comum Curricular – Anos Iniciais do Ensino Fundamental afirma que segue no mesmo rastro das políticas curriculares anteriores no que se refere aos eixos para o ensino da língua materna. A BNCC utiliza como um procedimento para se afirmar como verdade a referência às políticas anteriores em uma tentativa de continuidade em relação ao que já foi feito no país. Considerando as inúmeras críticas que o documento, sobretudo após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, vincular-se às políticas anteriores aparece aqui como um procedimento de validação desse discurso.

Todavia, é importante ter em mente que a BNCC se insere na cadeia discursiva que vem estabelecendo a necessidade de currículos nacionais únicos e homogêneos para os diferentes países do mundo, o que pouco se articula a uma perspectiva democrática. Como afirmam Macedo e Miller (2018, p. 949) o “recrudescimento de políticas de controle e testagens de larga escala, agora, extrapolam fronteiras nacionais”. Assim, diversos países têm criado currículos nacionais, tal como ocorre no Brasil. Apesar de afirmar seguir uma continuidade em relação às políticas anteriores, a BNCC instaura algo novo já que, “ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional” (MACEDO, 2019, p. 41). É possível entender a BNCC, então, como uma tentativa – sempre falha, é importante registrar mais uma vez – de controlar aquilo que ocorre nas salas de aula até as minúcias dos conteúdos.

O recurso a políticas curriculares anteriores aparece também na definição teórica adotada no componente Língua Portuguesa, no qual se afirma que “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017, p. 67). Na perspectiva enunciativo-discursiva, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo” (BRASIL, 2017, p. 67). Parece haver aqui uma aproximação significativa em relação às produções acerca do letramento desenvolvidas por Magda Soares. Em seu último livro, a autora afirma que “é indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento” (SOARES, 2020, p. 33). Na mesma linha, Soares (2020, p. 34) defende que “o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização”.

A centralidade do texto já estava presente em políticas anteriores, como os PCN, a partir da influência, por exemplo, de Wanderlei Geraldi, que é explicitamente citado no texto dos Parâmetros. Magda Soares não é explicitamente citada no texto da BNCC, mas aparece como leitora crítica da versão final do documento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A presença do nome dos/as leitores/as críticos/as, mesmo quando esses fizeram importantes críticas ao documento, parece-nos uma estratégia de legitimação dessa política curricular. Cabe registrar, porém, que a análise e as críticas feitas por Soares (2017) ao documento não foram incorporadas ao documento, como se mostrará neste texto. Mesmo assim, é possível afirmar que algumas de suas ideias estão presentes na Base, de forma ressignificada.

Na definição do que deve ser ensinado, o conceito de letramento adquire centralidade nas práticas de Língua Portuguesa. Assim, a BNCC afirma que “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2017, pp. 67-68). Além disso, a BNCC estabelece que no Ensino Fundamental deve ocorrer o aprofundamento das práticas letradas em que a criança já estava inserida na Educação Infantil e na família.

Cabe registrar que a BNCC não define o que entende por letramento ou pelo plural, letramento(s). O que essa política faz é diferenciar o “letramento da letra e do impresso” e os “novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p. 69). Essa ênfase é justificada da seguinte maneira: “o espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (BRASIL, 2017, p. 69).

Entretanto, essa preocupação com os letramentos digitais é prioritariamente a partir do 3º ano porque, para os dois primeiros anos do ensino fundamental “a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 89). Na perspectiva do documento, “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 63). Se o letramento não é explicado, há uma preocupação, ainda que breve, em definir o que é ser alfabetizado. De acordo com a BNCC, para que “alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 89, grifos do documento) é preciso que desenvolva a consciência fonológica, conheça o alfabeto do português do Brasil em suas diferentes formas e estabeleça relações grafo-fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (oral e escrita). Além disso, há um detalhamento das habilidades a serem desenvolvidas nos dois primeiros anos para que se garanta que o processo de alfabetização ocorra.

A BNCC parece também dialogar com estudos desenvolvidos recentemente no campo da alfabetização. Particularmente no que concerne à produção de Magda Soares, podemos encontrar aqui reflexos daquilo que a autora nomeou como necessidade de “reinvenção da alfabetização”. Para ela, reinventar a alfabetização é necessário porque houve uma perda da especificidade do ensino da alfabetização ao longo dos últimos anos no Brasil, resultado, entre vários outros fatores, da “mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980” (SOARES, 2004, p. 9). Nesse momento, a substituição do paradigma associacionista pela perspectiva construtivista levou a um equívoco de que a aprendizagem da escrita se daria de forma espontânea, não sendo necessário o seu ensino por meio de uma proposta explícita e bem estruturada. Soares (2020, p. 55, grifos da autora) elucida que “a psicogênese da escrita esclarece o **desenvolvimento** psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético”. Não se trata, todavia, de um método para ensinar a ler e a escrever, mas de uma explicação sobre como a criança aprende a ler e a escrever para que as professoras possam, então, “definir: **como devo ensinar a ler e escrever?**” (SOARES, 2020, p. 57).

Nesse sentido, Soares defende que é necessário ensinar com metas claras e objetivas. Segundo ela, as metas “são propostas curriculares que definem os conhecimentos e as habilidades que orientam o ensino-aprendizagem nas salas de aula do ciclo de alfabetização e letramento, garantindo sua continuidade e integração: um ensino com método que promova a aprendizagem” (SOARES, 2020, p. 311). Parece que essa ideia está presente também na BNCC que define metas, habilidades e competências a serem desenvolvidas

para cada ano escolar, a fim de garantir que a alfabetização ocorra. Contudo, Soares (2017) em parecer produzido para o MEC analisando a 3ª. Versão da BNCC – especificamente acerca da Educação Infantil, indica:

Parece também inexplicável que as palavras letramento e alfabetização não apareçam no texto, como não aparece a expressão literatura infantil, quando já são conceitos correntes na Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil, e se tem insistido no desenvolvimento do letramento nessa etapa e na importância da leitura literária desde a creche, até mesmo com apoio das políticas públicas, com, por exemplo, a inclusão da Educação Infantil na distribuição de livros pelo PNBE. Em síntese, a inclusão, no campo da “Linguagem”, da introdução das crianças à língua escrita, se supriu uma ausência nas versões anteriores da BNCC extremamente importante de ser corrigida, não é satisfatória, porque o texto é pouco consistente, incompleto e fundamentalmente prescritivo, um texto que requer aperfeiçoamento. As sugestões são: que se reveja o texto de caracterização do campo “Linguagem e imaginação”, substituindo-o por um discurso descritivo, não prescritivo; que se incluam os conceitos de letramento e alfabetização, e se destaque a literatura infantil como componente integrante desse campo; que se complete, na descrição do campo, aprendizagens sobre o sistema de escrita que podem e devem estar presentes na Educação Infantil e, conseqüentemente, acrescentem-se essas aprendizagens no quadro de objetivos. Se assim for feito, será necessário verificar se há compatibilidade e continuidade entre os objetivos da Educação Infantil e os das séries iniciais do Ensino Fundamental na área da alfabetização (p.7-8)

Nas operações de poder realizadas na BNCC, é possível perceber proximidades e afastamentos em relação à produção no campo das discussões sobre letramento, que evidenciam disputas discursivas em torno de como deve ser organizada a alfabetização. Ao manter a “tradição” já consolidada em políticas curriculares anteriores de usar o conceito de letramento(s), a BNCC demanda crianças que, ao seu apropriarem do sistema de escrita, façam uso autônomo da língua em diferentes contextos, tendo protagonismo na vida social. Nessa perspectiva, a posição de sujeito demandada para as crianças é aquela que faz uso social da leitura e da escrita de forma cidadã. Trata-se, porém, como já apontado em diferentes estudos curriculares, de uma cidadania forjada no contexto neoliberal. Neoliberalismo é entendido não apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como “uma racionalidade que dissemina o modelo do mercado para todos os domínios e atividades e configura o ser humano” (MACEDO; MILLER, 2022, p. 4). Assim, assumir a posição criança cidadã significa incorporar-se em uma lógica que individualiza os processos de alfabetização e letramento, já que a preocupação não é com mudança social, mas como uso e a produção que cada indivíduo pode e deve fazer da leitura e da escrita em seus contextos de atuação.

PNA e a disputa pela significação: literacia ou letramento?

O artigo 2º do decreto que institui a PNA constitui-se em um dicionário que define 11 conceitos considerados essenciais para a implementação da Política. O Relatório de Programas e Ações da Sealf afirma que “outra novidade da PNA é a clareza que trouxe para as discussões científicas e de políticas públicas de alfabetização: seu art. 2º traz um glossário que define, com precisão, termos como ‘alfabetização’, ‘literacia’, ‘literacia familiar’, ‘numeracia’, ‘fluência em leitura oral’” (BRASIL, 2022, sp). A opção por trazer esses conceitos logo no início do documento mostra a tentativa de aprisionar os sentidos que se quer instituir, divulgar e manter para a alfabetização brasileira. Afinal, a ideia corrente acerca dos dicionários ou glossários é que eles são uma “compilação que contém as palavras de uma língua, apresentando seu significado, utilização, etimologia, sinônimos, antônimos”².

2 Definição do dicionário on-line dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dicionario/> Acesso em 06 de julho de 2023.

Todavia, na perspectiva adotada neste artigo, entendemos que esse aprisionamento de sentidos não passa de uma tentativa de criar “a autoridade de um começo incontestável, de um ponto de partida absoluto, de uma responsabilidade de princípio” (DERRIDA, 2011, p. 44-45). A ideia de dicionário capaz de garantir o sentido é problematizada no campo filosófico, já que ele apenas adia o significado ao remeter uma palavra a outra, que remete a outra e assim sucessivamente. Assim, se considerarmos a definição apresentada no artigo 2º para literacia teremos que se trata do “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019a). Para compreender o que significa tal termo, seria preciso entender os outros que compõem a definição, como conhecimentos, habilidades, leitura, escrita, prática produtiva o que nos levaria a novos termos e definições, que por sua vez exigiriam outras explicações. Nesse sentido, a tentativa de fixação de sentidos está sempre aberta a outras possibilidades e criações, pois ela não se encerra em si mesma. A despeito disso, há uma clara tentativa da PNA de definir explicitamente os conceitos a fim de fixar os sentidos.

Se aproximarmos a definição expressa de literacia no artigo 2º do decreto que institui a PNA com conceitos diversos de letramento veremos como essa tentativa desconsidera a produção acadêmica sobre letramento. Kleiman (1995, p. 17) afirma que “pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito”. Letramento pode significar o desenvolvimento e uso de “uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem” (KLEIMAN, 1995, p. 17) ou “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa uma interação oral” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Pode ser, ainda, uma análise cuidadosa “sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e escrita exercem na vida social” (MARINHO, 2010, p. 77) Soares (2020, p. 27) explica que letramento pode referir-se à “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias”. Entre essas habilidades, ela destaca a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (informar, informar-se, interagir, imergir no imaginário e no estético, divertir-se, orientar-se...) e a habilidade de orientar-se pelas convenções da escrita e da leitura, “sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor” (SOARES, 2020, p. 27).

As variadas definições que constam em alguns dos estudos acerca do letramento no Brasil mostram como esse conceito foi incorporado à pesquisa brasileira de forma muito mais ampla do que apenas um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”. Muito mais do que uma prática produtiva, a leitura e a escrita nesses estudos vinculam-se às diversificadas práticas sociais, às múltiplas possibilidades que a leitura e a escrita têm conforme as diversas culturas e contextos em que se insere. Os estudos sobre letramento – do qual trazemos uma pequeníssima amostra aqui – mostram como esse conceito é potente tanto para pensar diversificados campos de pesquisa, como para as práticas desenvolvidas no currículo escolar.

Entretanto, a PNA se constitui como uma política curricular que, além de querer o fechamento/fixação de sentidos, cria também uma desvalorização dos estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil. Essa política curricular afirma que “pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas” (BRASIL, 2019b, p. 7). Considerando a ruptura que essa política estabelece com as anteriores, esse excerto permite inferir que as precedentes não se baseavam na ciência, algo que se instaura com a PNA e, particularmente, com a ciência cognitiva da leitura.

Em análise desse currículo, Caldeira (2022, p. 8) afirma que a PNA entende “que apenas os modos da ciência cognitiva são válidos e que outros modos de pensar a alfabetização não são científicos ou não produzem evidências, de acordo com os critérios estabelecidos na PNA”. Na mesma direção, Frade (2019, p. 15) afirma que “embora a proposta da PNA busque construir uma noção de evidência baseada em pesquisas experimentais, há um conjunto de evidências empíricas, oriundas de outras pesquisas, que permitem fazer outras indagações”. Sintetizando essas ideias, Bunzen (2019, p. 45-46) afirma que “tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil”.

Há, aqui, uma clara distinção em relação ao modo como Magda Soares enxergava a produção de conhecimento no que concerne à alfabetização e ao letramento. A autora afirma que a concepção de aprendizagem da língua escrita na qual acredita “articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia” (SOARES, 2020, p. 112). Segundo ela, “todas essas ciências contribuem com ‘evidências científicas’ para compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino” (ibidem). Em vez de apagar as contribuições das ciências, a postura da pesquisadora aqui é de acolhimento em relação aos diferentes modos de pensar a alfabetização, por entender que cada um deles traz contribuições para pensar uma das facetas da alfabetização. De modo diferente, a PNA apaga o conceito de letramento, o que, como afirma Bunzen (2019, p. 47) demanda “estudos futuros aprofundados para uma maior compreensão sobre as bases políticas, epistemológicas e discursivas de tal uso em uma conjuntura política de ataques explícitos a pesquisadores (Paulo Freire, Magda Soares, por exemplo) e às discussões no campo dos estudos do letramento”.

É importante pensarmos o que se pretende instaurar como verdade a partir da supressão do termo letramento. A justificativa para esse apagamento, como apresentado no caderno da PNA, é que literacia é “o termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e *illetterisme* do francês” (BRASIL, 2019b, p. 21). Usá-lo seria, portanto, uma forma de se aproximar desses países, algo destacado como fundamental na PNA. A opção por esse uso, desconsiderando a vasta produção brasileira em torno do conceito de letramento, nos permite inferir sobre a luta pela significação e pela tentativa de apagamento do termo em favor da literacia que se alinharia a ideia da definição de um fundamento para a alfabetização, sendo este a “evidência científica”. Se letramento com Magda Soares é plural, a literacia é a busca pela normalização e unicidade que reduz a alfabetização a uma técnica a ser adquirida, como se os/as aprendizes fossem reprodutores das relações grafema-fonema e não como uma possibilidade de interpretação do mundo. Essa técnica precisa ser ensinada explicitamente por meio das relações grafema-fonema e só depois a criança deve aprender a ler e a interpretar.

Há aqui outra diferença significativa em relação ao modo como Magda Soares pensa o processo de alfabetização e letramento. A PNA parece inserir-se na crítica feita por ela de que há propostas para o ensino inicial da escrita que consideram que “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*” (SOARES, 2020, p. 113). Em entrevista, Magda Soares (2019) afirma: “a alfabetização é a aprendizagem de um objeto cultural”. Sem prescindir da alfabetização, a defesa por uma perspectiva de letramento desloca uma visão monolítica da alfabetização, numa relação linguagem-mundo que não oblitera o direito de significar e ressignificar que rasura as certezas contidas em perspectivas homogeneizantes.

Considerações finais

As contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e do letramento são importantes não apenas para a pesquisa, mas também para as práticas em sala de aula. Nesse sentido, é de se esperar que as políticas curriculares que trabalham com tais áreas de conhecimento, sobretudo quando formuladas com a participação de pesquisadores/as brasileiros/a, reconheçam e traduzam seus conceitos para as políticas. Essa é uma das razões pelas quais a BNCC, as DCN, o PCN entre outras, procuraram traduzir o conceito de letramento em habilidades, competências, objetivos ou direitos de aprendizagem que se considera importante ensinar para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que Magda Soares tenha feito contundentes críticas ao modo como o MEC conduziu as discussões finais sobre a BNCC (SOARES, 2019), é possível perceber efeitos de sua produção nesse currículo.

Entretanto, com a ruptura que se dá a partir da PNA, fica explícito como o currículo é um território contestado em que as lutas teóricas também compõem a fim de firmar certas verdades e legitimar determinadas relações de poder. Afinal, “as palavras e os conceitos não são neutros” (BUNCHEN, 2019, p. 44). Eles estão investidos das relações de poder de dado momento, assim como os currículos. Compreender os efeitos de sentido divulgados e produzidos nessas políticas trata-se de um importante exercício para construir brechas e saídas nas tentativas de fechamento de sentidos e fixação de verdades.

A análise que empreendemos, observando os rastros do conceito de letramento e as estratégias para o seu apagamento, nos mobiliza a defender o necessário debate acerca desse conceito, na retomada das contribuições de Magda Soares. Alinhamo-nos à sua afirmação de que “estamos sempre discutindo o que é letramento... e acredito que ainda não chegamos a um consenso” (SOARES, 2010, p. 55). Longe de concebermos que um consenso seria algo positivo ou necessário, apostamos justamente na polissemia do termo para criar possibilidades de fazer algo novo e diferente no currículo escolar. É nas frestas e brechas que práticas abertas à diferença podem se instaurar.

Nesse sentido, refletir, estudar e divulgar as pesquisas de Magda Soares pode ser uma estratégia para resistir às tentativas de homogeneização das práticas, pesquisas e políticas curriculares no campo da alfabetização. Afinal, Magda Soares soube, como poucos/as, cumprir uma importante função do/a pesquisador/a, a de mostrar as regras e relações que regem a nossa sociedade. Em suas palavras: “uma lei ignorada é uma natureza, um destino; uma lei conhecida aparece como uma possibilidade de liberdade. E uma possibilidade de luta, de transformação” (SOARES, 2001, p. 89). Soares trabalhou para mostrar algumas dessas leis e para pensar em possibilidades de resistência àquelas que produzem desigualdade e exclusão.

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. *Caderno Apresentação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, 2013c.

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC; SEALF, 2019a.
- BRASIL. *Caderno da Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC; SEALF, 2019b.
- BRASIL. *Relatório de Programas e Ações – 2019 – 2022*. Brasília: MEC; SEALF, 2022.
- BUNZEN, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>>. Acesso em: 06 de julho de 2023.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Política Nacional de Alfabetização, currículo e gestão de riscos. *Currículo sem fronteiras*. v. 22: e1865, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/caldeira.pdf> Acesso em 06 de julho de 2023.
- CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda. CANDAU, Vera. *Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender*. ENDIPE. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 89-104.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FISCHER, Rosa Maria. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov.2001.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto (org.) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 179-191
- FRADE, Isabel. (2020). Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira?. *Revista Brasileira De Alfabetização*, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339>
- FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo, infância e alfabetização para além dos determinismos. In: FRANGELLA, Rita de Cássia (org.). *Políticas curriculares, alfabetização e infância*: por outras paragens. Curitiba: CRV, 2021a, p. 47-60.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. Apresentação. In: FRANGELLA, Rita de Cássia. *Currículo, cultura e infância*: políticas curriculares para a alfabetização em tempos de PNA. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2021b.
- GRAÇA, Rodrigo. Tradução cultural e política em Homi Bhabha: recepção de A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, Número 27, p. 96-113, 2015.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.
- LACLAU, Ernest. A Política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B.(org.). *Pós-Modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-50.
- MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 1, jun. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 03 mai. 2021.
- MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 948-965, 2018.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22: e1153, 2022.

MACIEL, F. LÚCIO, I. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRO, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-34.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68-100.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo P. (org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso*. 2. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014.

PARÁISO, Marlucy Alves. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, Regina. *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 3ª ed. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, pp. 5-17, Jan-abr, 2004.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: CEALE, 2014. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

SOARES, Magda. *Leitura crítica*. A etapa da Educação infantil – BNCC 3ª. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf. Acesso em 6 de julho de 2023.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. “Estou indignada com o MEC”. Entrevista. 8de abril de 2019. *Desafios da Educação*. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em 6 de julho de 2023.

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

Recebido em: 10/07/2023

Aceito em: 14/08/2023