

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LEGADO DE MAGDA SOARES

LITERACY AND READING INSTRUCTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
THE LEGACY OF MAGDA SOARES

**Artur Gomes de Morais**

Universidade Federal de Pernambuco  
agmorais59@gmail.com

**Alexsandro da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco  
alexs-silva@hotmail.com

## RESUMO

Com o objetivo de explicitar os posicionamentos de Magda Soares sobre que experiências com a língua escrita poderiam ser praticadas com as crianças na educação infantil, examinamos entrevistas, artigos, capítulos de livros e livros que nossa mestra publicou neste milênio. Também analisamos comparativamente as edições da proposta curricular do município de Lagoa Santa - MG de 2008 e de 2020, que Magda Soares ajudou a construir. Concluimos que a mestra defendia para todas as crianças menores de seis anos não só o direito de ampliar suas experiências de letramento, mas, também, de avançar na apropriação da escrita alfabética, refletindo sobre palavras e com elas brincando.

**Palavras-chave:** Magda Soares; educação infantil; letramento; alfabetização; língua escrita.

## ABSTRACT

With the aim of explaining Magda Soares' positions on which experiences with the written language modality we can practice with children in Early Childhood Education, we examined texts where she focuses on this theme. For this, we reviewed articles, book chapters and the books that our Master has published in this millennium. We also comparatively analyzed the 2008 and 2020 editions of the curricular proposal of Lagoa Santa-MG, which she helped to build in that municipality. We concluded that Magda Soares defended for all children under six not only the right to live rich literacy experiences, but also to advance in the appropriation of alphabetic writing, reflecting on words and playing with them.

**Key words:** Child education; reading instruction; Literacy

## RESUMEN

Con el objetivo de explicitar las perspectivas de Magda Soares sobre qué experiencias con la lengua escrita podemos practicar con los niños de educación infantil, hemos examinado entrevistas, artículos, capítulos de libros y los libros que nuestra maestra ha publicado en este milenio. También analizamos comparativamente las ediciones de la propuesta curricular de Lagoa Santa-MG de 2008 y 2020 que ella ayudó a construir. Concluimos que la maestra defendía para todos los niños con menos de seis años no solo el derecho de ampliar sus experiencias de letramiento, sino de avanzar en la apropiación de la escritura alfabética, reflexionando sobre palabras y jugando con ellas.

**Descriptores:** Magda Soares; educación infantil; letramiento; alfabetización; lengua escrita.

[...] colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita. (SOARES, 2017, p. 139)

## Introdução

Que experiências com a modalidade escrita da língua poderíamos praticar com nossas crianças na educação infantil? Em nosso país, a resposta a essa pergunta vem sendo objeto de controvérsias, como atestaram Brandão e Leal (2010) há mais de uma década. Diferentemente de currículos nacionais como os de Portugal, da França e do Canadá francófono (MORAIS; SILVA, 2022), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) imposta, sem maiores debates, em nosso país optou por reduzir as oportunidades de meninos e meninas poderem avançar na apropriação do sistema de escrita alfabética, brincando com palavras e sobre elas refletindo.

Que experiências de letramento e de alfabetização as crianças menores de seis anos podem e devem vivenciar na escola, segundo nossa mestra Magda Soares? Para responder essa pergunta, fizemos, inicialmente, uma análise de documentos diversos (entrevistas, artigos, livros e capítulos de livros) que Soares publicou entre 2009 e 2022. Em um segundo momento, examinamos comparativamente as propostas curriculares construídas em 2008 e 2020 na rede pública de ensino de Lagoa Santa - MG que a autora ajudou a elaborar. Em um terceiro momento, analisamos as orientações e sugestões que Soares formulou, especificamente, sobre a “alfabetização” (apropriação da escrita alfabética) na educação infantil em sua última obra, publicada em 2020.

## Alfabetizar e letrar na educação infantil na perspectiva de Magda Soares

No final da primeira década do século XXI, Magda Soares publicou um artigo na revista *Pátio Educação Infantil* (SOARES, 2009) em que sistematizava, de maneira explícita, sua posição sobre alfabetização e letramento na educação infantil. Nesse artigo, já assumia que tanto a alfabetização – aprendizagem inicial do sistema alfabético e de suas convenções – quanto o letramento – participação em práticas sociais de leitura e de escrita – deveriam estar presentes nessa etapa da educação básica. Na versão revista e ampliada desse artigo, publicada alguns anos depois na coletânea *Alfabetização e letramento*, Soares reiterava esse posicionamento, que aparece expresso na nossa epígrafe de abertura.

Na nota introdutória dessa versão do artigo, Soares (2017) reconhecia, ao situar discussão sobre esse tema, que a posição assumida por ela não constituía um consenso no campo educacional, sendo objeto de divergências e de polêmicas, sobretudo no que se referia à inclusão de atividades de alfabetização desde a educação infantil. Aqui cabe um esclarecimento: Magda Soares não tinha nenhum receio de usar o termo “alfabetização”, quando se tratava de educação infantil, porque entendia que esse processo se iniciava antes mesmo da entrada da criança nessa primeira etapa da educação básica, não se restringindo, portanto, ao ensino sistemático e explícito das relações entre letras e sons

nem à etapa escolar na qual tradicionalmente ocorre a “alfabetização formal”. Nesses termos, considerava que tanto a educação infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental correspondiam ao “período de alfabetização”, que, em termos mais delimitados, contemplaria os dois últimos anos da primeira etapa e os dois ou três primeiros da segunda (SOARES, 2010).

Outro posicionamento assumido por Magda Soares, já no artigo de 2009, era o da não oposição entre a aprendizagem inicial da língua escrita e o lúdico. Sobre esse aspecto, no ano seguinte, em uma entrevista, Soares (2010, p. 9) declarou: “Associar aprender a língua escrita com uma disciplina escolar, uma tarefa pesada que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito, quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer”. No ano seguinte, em outra entrevista concedida à mesma revista, reiterou esse posicionamento:

Falam muito que, ao trabalhar essas coisas na Educação Infantil, se esquece de que é uma etapa em que as crianças devem brincar, jogar etc. Eu não diria isso. Pensam que, se você trabalha com letramento e alfabetização, está tirando o tempo da brincadeira. Mas essas atividades são lúdicas! devem ser lúdicas! Os exemplos que dei anteriormente, como a ida à biblioteca, a leitura de livros, a leitura de histórias, as atividades com os sons das palavras... a criança adora tudo isso, é um brinquedo para ela, isso é lúdico. (SOARES, 2011, s.p.).

Em 2017, ao emitir parecer crítico sobre 3ª versão da BNCC – Educação Infantil, Magda Soares continuava chamando a atenção para essa dicotomia: “Parece estar presente também a suposição de que a língua escrita como objeto de desenvolvimento e aprendizagem não possibilitaria o aprender e desenvolver-se ludicamente, por meio de interações e brincadeiras, o que não se justifica” (SOARES, 2017, p. 7). No artigo mencionado no início desta seção, Soares (2009) já alertava que as atividades de alfabetização deveriam ser, além de adequadas, sempre de natureza lúdica, respeitando o que caracteriza, por excelência, a educação de crianças pequenas. Essa mesma premissa foi, mais uma vez, salientada por ela em uma recente entrevista (SOARES, 2022).

O que a nossa mestra defendia como atividades para a alfabetização e o letramento na educação infantil? No artigo em que originalmente sistematiza suas ideias sobre o tema, Soares (2009) mencionava, no caso da alfabetização, por exemplo, a escrita espontânea, a familiarização com as letras do alfabeto, a consciência fonológica e o contato visual com a escrita de palavras conhecidas (palavras estáveis). Em box acrescido à versão do artigo publicada posteriormente, Soares (2017, p. 142) assumia que, na educação infantil, a criança já é “capaz de distinguir significado e som, por meio de atividades orientadas para essa distinção, sempre lúdicas, como as parlendas, trava-línguas, jogos fonológicos”.

Em uma das entrevistas citadas anteriormente, Soares (2011) expressava que, no caso da alfabetização, o grande salto que a educação infantil tinha de ajudar as crianças a dar era o de descobrir que a escrita registra o som das palavras e não as características do objeto ou ser a que ela se refere. No parecer sobre a 3ª versão da BNCC, a nossa mestra reivindicava a inclusão, no campo de experiência então denominado “Linguagem e imaginação”, dos seguintes objetivos relacionados à apropriação do sistema alfabético:

[...] diferenciar desenho de escrita, objetivo que pode estar presente desde a creche; identificar a direção da escrita – de cima para baixo e da esquerda para a direita; compreender que a escrita representa os sons da palavra e não seu significado; traçar, conhecer e reconhecer letras, identificá-las como representação dos sons da fala, entre outros (SOARES, 2017, p. 12).

E quanto ao letramento? O que Magda Soares assumia como propostas para a educação infantil? No artigo de 2009, republicado em 2017, essa autora defendia que, nessa etapa escolar, a criança deveria ter contato com diferentes gêneros e portadores de texto, mas assumia que “A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil” (SOARES, 2017, p. 143). No entanto, alertava que não era suficiente apenas que a história fosse lida, sendo necessário analisar com as crianças o objeto livro e exploradas diferentes estratégias de leitura, por meio de perguntas de previsão, de verificação, de inferência e de avaliação. Nesse mesmo artigo, Soares defendia também que “atividades de letramento com a escrita [produção de textos] podem e devem ter presença frequente na educação infantil” (SOARES, 2017, p. 144).

Se esses posicionamentos, anteriormente enfocados, revelam uma postura de absoluta adesão a um ensino planejado e sistemático que ajude as crianças pequenas a refletirem sobre a escrita na educação infantil, um exame de sua obra mais que premiada, o livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, que só veio à luz em 2016, nos sugere como nossa mestra vinha “tecendo” o arcabouço teórico de suas propostas de um ensino da modalidade escrita da língua na educação infantil, que promova não só o “letramento”, mas, também e obrigatoriamente, o que ela chamou de “alfabetização” ou “faceta linguística da alfabetização” (SOARES, 2016). Como veremos, na seção seguinte, essa teorização esteve na base das propostas curriculares e didáticas que ela ajudou a construir na rede pública municipal de ensino de Lagoa Santa - MG, entre 2008 e 2020.

Nos densos e “super fundamentados” capítulos de sua obra de 2016, vemos que Magda Soares, ao revisar quase tudo que estava disponível em bons periódicos e em outras publicações nacionais e internacionais sobre “como as crianças aprendem a notação alfabética”, contemplou estudos múltiplos que, independentemente da filiação teórica original, tinham algo em comum: meninos e meninas começam a pensar sobre palavras, sílabas, letras e suas relações com os sons da fala... muito antes de entrarem no ensino fundamental, tal como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1979). Nos vários modelos teóricos que nossa mestra revisa e confronta, no livro de 2016, ela evidencia que diversos estudiosos – infelizmente, ainda pouco conhecidos no Brasil – também adotavam, às vezes, modelos evolutivos, inclusive com “etapas”, mesmo sem abraçarem uma perspectiva piagetiana.

Nos capítulos dedicados às consciências “fonológica” e “fonêmica” (SOARES, 2016), a autora nos recorda que, sim, crianças em idade pré-escolar pensam, de início, conforme um “realismo nominal”, que as leva a acreditar que palavras escritas refletem as características dos objetos que designam... e que é só quando começam a refletir sobre as quantidades de unidades (sílabas orais, letras) das palavras e sobre semelhanças sonoras entre elas (aliterações no nível da sílaba e rimas) que os aprendizes menores de seis anos avançam na compreensão de como nosso sistema de escrita funciona.

É importante observar que, ao revisar pesquisas sobre a consciência fonêmica, Soares defende que os fonemas são unidades muito abstratas para que as crianças as analisem conscientemente (ou “manipulem”, como defendem certos estudiosos e defensores de métodos fônicos). Além disso, conclui que, em uma etapa mais avançada de superação do “realismo nominal”, o que nossos aprendizes precisam é, sobretudo, detectar fonemas semelhantes, por exemplo, no início de duas palavras, o que não constituía, em absoluto, meta da educação infantil no *Alfaletrar*, como veremos mais adiante.

Na obra publicada apenas em 2016, Soares também revisa dois outros grupos de estudos, também ainda pouco conhecidos no Brasil. Em primeiro lugar, Magda Soares analisa pesquisas que atestam a influência dos “conhecimentos sobre letras” (identificação, nomeação e traçado de letras) na compreensão da natureza alfabética de nossa escrita. Em segundo lugar, retoma e discute estudos que mostram o efeito positivo de práticas de ensino que, na educação infantil, levam as crianças não só a produzirem “escritas inventadas” (“escritas espontâneas” ou “escritas não convencionais”), mas, também, a conversarem sobre as escolhas que fizeram (por exemplo, das letras que usaram) ao escreverem as palavras em foco.

Esses outros tipos de evidências, não vinculados a teorias de estágios de desenvolvimento ou a pesquisas sobre consciência metafonológica, nos parecem ter tudo a ver com certo “olhar vigostkyano” que Magda Soares vai assumir, quando o tema é o tratamento da “alfabetização” na educação infantil: em lugar de esperarmos que as crianças descubram sozinhas como o sistema de escrita funciona, cabe a nós, adultos, criarmos “zonas de desenvolvimento proximal” e nelas intervir, na luta para que todas as crianças consigam aprender a ler e a escrever.

## **Alfabetização e letramento na educação infantil na proposta curricular de Lagoa Santa-MG (2008-2022)**

Tendo iniciado sua parceria com a secretaria municipal de Lagoa Santa - MG em 2007, Magda Soares logo pôs em prática o princípio, há tempos por ela defendido, de que é preciso ter metas quando se trata de educação escolar e, em especial, de alfabetização e de letramento. Assim, no segundo semestre do primeiro ano (2007) da parceria, foi formulada por ela uma primeira versão de possíveis “metas em progressão” que, após debates, se tornou a nova proposta curricular oficial do município (LAGOA SANTA, 2008)<sup>1</sup>. Dois aspectos precisam ser ressaltados a respeito desse processo.

O primeiro é o empenho na concretização das noções de “progressão” e “continuidade”, sempre assumindo uma intencionalidade de não só respeitar os ritmos dos aprendizes, mas, também, de assegurar, na escola, um processo de ampliação das oportunidades de convívio com a escrita experimentadas pelas crianças pequenas no ambiente extraescolar. O intento subjacente sempre foi o de qualificar tais oportunidades e ajustá-las às possibilidades de avanço dos aprendizes (SOARES, 2022), de modo a democratizar a imersão no mundo não só dos gêneros textuais escritos e das práticas de leitura/compreensão e produção de textos, mas, também, da reflexão sobre as palavras e suas partes/componentes orais e escritos, para garantir que cada criança evolua em seu processo de apropriação da escrita alfabética.

Um segundo aspecto, não menos importante, é a opção política por tornar a formulação de propostas curriculares um processo de debate coletivo, com revisões periódicas. Entendemos que, diferentemente da BNCC e de muitos dos currículos estaduais e municipais, a opção por envolver professoras, coordenadoras pedagógicas e demais atores da rede municipal de ensino de Lagoa Santa na formulação e instituição das metas de aprendizagem para cada ano escolar revela um verdadeiro compromisso com a construção de um projeto educativo coletivo, discutido e definido democraticamente.

---

<sup>1</sup> Segundo comunicação pessoal de Magda Soares ao primeiro autor deste texto, em 2017, o documento só abrangia, na ocasião, os dois últimos anos da educação infantil e os dois anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 2011, as novas versões da proposta curricular da rede passaram a incluir a creche e os 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Interpretamos, ademais, que esse sentido de construção coletiva propiciou consequências bastante coerentes com as perspectivas assumidas por Magda Soares, antes de dedicar-se integralmente a um trabalho “no chão da escola”, como o fez após sua “aposentadoria” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criando o “Núcleo de Alfabetização e Letramento” de Lagoa Santa, que assessorou por dezesseis anos. O fato de os educadores dessa cidade participarem, desde o início, de um processo de formação continuada – lá chamado de “desenvolvimento profissional” – teve como resultado um real engajamento na definição e na colocação em prática do currículo municipal, buscando diagnosticar o que era possível esperar de seus alunos, a fim de “calibrar” ou ajustar as metas de aprendizagem ao que era adequado propor como desafios reais para os aprendizes.

Note-se que, nesse processo, as “avaliações em rede” (SOARES 2020), isto é, as avaliações censitárias formuladas pelos próprios participantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa, não tinham uma função de “ranqueamento”, com premiações ou punições para as alfabetizadoras, mas cumpriam uma finalidade de diagnóstico periódico (início, meio e final do ano letivo) de todas as crianças entre 4 e 10 anos de idade. Como veremos, o fato de existir intencionalidade e compromisso coletivo com as metas acordadas teria permitido ver que as crianças podiam aprender mais, quando se lhes dá oportunidade para fazê-lo, sem que isso implique privá-las de brincar livremente e interagir de modo espontâneo no dia a dia.

Se, como historiou a professora Magda (SOARES, 2020), já estavam trabalhando, em 2020, com a quinta versão da nova proposta curricular do município, parece-nos adequado analisar o que mudou, nas “metas de aprendizagem” lá acordadas, tanto no âmbito do “letramento” como no da “alfabetização”<sup>2</sup>.

Cabe ressaltar, de entrada, que os próprios “componentes curriculares” foram sendo transformados. Assim, a proposta de 2008 tinha cinco seções ou componentes designados “Consciência Fonêmica e Fonológica”, “Tecnologia da Escrita”, “Leitura”, “Escrita” e “Usos Sociais da Língua Escrita”, observando-se, por exemplo, que os componentes “Leitura” e “Escrita” envolviam habilidades relativas tanto a textos (“letramento”) quanto à apropriação do SEA (“alfabetização”) e que os “Usos Sociais da Língua Escrita” contemplavam conhecimentos relacionados tanto à leitura como à produção de textos (LAGOA SANTA, 2008).

Doze anos depois, em 2020, a proposta estava organizada em nove componentes curriculares intitulados “Consciência Fonológica (relações sons-letras)”, “Conhecimento das Letras”, “Conceitualização da Escrita”, “Leitura de Palavras”, “Estratégias de Leitura Compartilhada”, “Convenções da Leitura”, “Adesão às Práticas de Leitura”, “Escrita Convencional”, “Escrita Compartilhada” e “Convenções da Escrita”, além de dois novos componentes especificamente vinculados à oralidade e designados como “Expressão” e “Compreensão”. Como os próprios títulos e a ampliação sugerem, um cuidadoso trabalho de especificação ou detalhamento de metas foi sendo possível, no contínuo processo coletivo de formação continuada (“desenvolvimento profissional”), aliado à avaliação periódica (“diagnóstico” que inclui as crianças a partir de quatro anos de idade).

---

2 No presente texto, optamos por focar apenas as metas voltadas às crianças com quatro e cinco anos de idade. Além das restrições de extensão que o artigo deveria obedecer, levamos em conta, também, o fato de que nossa legislação, infelizmente, ainda só assegura o direito à educação infantil a partir do ano em que meninos e meninas fazem quatro anos.

Quanto às *práticas de leitura e compreensão de textos*, vemos que, no início, em 2008, já se esperava que as crianças com cinco anos concluíssem o ano letivo demonstrando ser capazes de:

- Ouvir com atenção e interesse textos curtos de diferentes gêneros lidos pela professora
- Responder a perguntas de compreensão, interpretação e avaliação de texto ouvido
- Recontar, com início, meio e fim, história lida pela professora
- Incorporar novas palavras ao vocabulário ativo e passivo.

(LAGOA SANTA, 2008).

Além disso, deveriam, ao final do ano letivo, ser capazes de:

- Identificar os diferentes portadores de texto que circulam no contexto social
- Diferenciar os usos e objetivos de diferentes portadores de texto que circulam no contexto social
- Identificar o tipo de informação encontrada em portadores de texto que circulam no contexto social
- Identificar, em livros, a capa e a lombada
- Identificar, em livros, o título, autor, ilustrador
- Demonstrar interesse por material escrito disponível na sala de aula, na biblioteca, na escola (livros, revistas, gibis, jornais, cartazes, avisos, etc.)
- Usar adequadamente livros e revistas (sem rasgar, sujar, rabiscar e mantendo-os no lugar a eles destinado na sala de aula ou na biblioteca)
- Selecionar livro ou revista para leitura pessoal”.

(LAGOA SANTA, 2008).

Mais recentemente, em 2020, as expectativas voltadas à leitura e à compreensão de textos envolviam, por um lado, metas semelhantes, agora vinculadas ao componente “Adesão às práticas de leitura”, especificando-se que as crianças, ao final da educação infantil, deveriam:

- Demonstrar interesse por livros e outros materiais escritos disponíveis na sala de aula.
- Participar com interesse de atividades desenvolvidas na biblioteca.
- Selecionar na biblioteca ou no cantinho de leitura, com ajuda, livro para leitura na escola ou em casa, e respeitar a rotina de empréstimo.

(LAGOA SANTA, 2020).

Já as aprendizagens relativas aos conhecimentos letrados que propiciariam a compreensão de textos lidos pela professora, passaram, em 2020, a fazer parte dos componentes “Convenções da Leitura” e “Estratégias de Leitura Compartilhada” e incluíam as seguintes metas para as crianças com 4 e 5 anos:

- Folhear livros e revistas na direção correta, virando as páginas de forma apropriada.
- Identificar em livros a capa, o título e o autor.
- Acompanhar com atenção e interesse a leitura de histórias, poemas e outros textos.
- Compreender e incorporar ao vocabulário novas palavras, ao ouvir histórias, poemas, textos informativos.
- Identificar informações explícitas, em história lida pela professora: cenário, personagens, principais fatos.
- Identificar relações entre texto e ilustrações.

(LAGOA SANTA, 2020)

Há aqui alguns aspectos que, em nosso entendimento, precisam ser ressaltados no presente exercício comparativo. Observa-se que, desde o início (2008), havia um cuidado com aspectos “atitudinais”, “procedimentais” e “conceituais” implicados nas práticas sociais de leitura e de compreensão de textos, e os ajustes realizados, no caso específico dessas práticas, não levaram a uma “profusão” de novas metas doze anos depois (2020). Veja-se, também, que as habilidades ligadas mais diretamente à compreensão dos textos lidos pelos adultos não passaram a esperar que as crianças fossem, necessariamente, capazes de “fazer inferências”, de “identificar o tema”, de “estabelecer relações de causa e consequência entre partes do texto” e “identificar a finalidade” de diferentes gêneros textuais, que são prescritas para os primeiros anos do ensino fundamental em Lagoa Santa.

Conclui-se, portanto, que não havia uma intenção de instituir metas para, “precocemente”, ensinar habilidades de compreensão leitora mais sofisticadas. E que a curiosidade e o prazer de manusear e explorar livros e outros suportes de textos escritos ou de participar de “rodas de leitura” eram metas a serem alcançadas.

Ainda no âmbito do letramento, no que se refere à *produção de textos escritos*, vemos que, na versão primeira (LAGOA SANTA, 2008), havia uma única meta voltada a essa prática social, de acordo com a qual as crianças deveriam, aos cinco anos, ser capazes de “Ditar texto para a professora (escriba), usando estruturas próprias da língua escrita e obedecendo às características do gênero (narrativa, carta, bilhete)” (LAGOA SANTA, 2008).

Doze anos depois, encontramos um maior investimento na aprendizagem de produção de textos e as metas propunham que as crianças fossem capazes de “Produzir oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, texto curto de interesse da turma (combinados, bilhetes, listas)” e “Recontar oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, história curta ouvida”, o que, certamente, contribuiu para que as crianças, já no ciclo de alfabetização, registem textos de sua autoria que não constituam justaposições de frases soltas, como Magda Soares já denunciava, décadas atrás (SOARES, 1988).

O que foi acordado na rede municipal de Lagoa Santa como “metas em progressão” para o âmbito da “alfabetização”, isto é, do aprendizado do sistema de escrita alfabética? Um exame das duas propostas curriculares em foco (2008 e 2020) atesta que, de fato, houve, desde cedo, um esmero em investir na promoção de habilidades que contribuem para que as crianças avancem em seu processo de apropriação da escrita alfabética, sem que isso implicasse, em nenhuma ocasião, um ensino sistêmico de relações entre grafemas e fonemas ou o treino de habilidades de consciência fonêmica.



Tanto em 2008 como em 2020, as versões da proposta curricular de Lagoa Santa debatidas e instituídas preconizavam um grande investimento na promoção da consciência fonológica, na diferenciação entre letras e outros símbolos, no conhecimento de letras de palavras estáveis (nomes próprios dos alunos e da professora do grupo-classe) e no incentivo à escrita espontânea de palavras. Sim, as palavras e suas partes (orais e escritas) são, ao lado das práticas de letramento, um objeto de exploração e de reflexão das crianças de quatro e cinco anos.

No que diz respeito à Consciência Fonológica, em ambas as versões (2008 e 2020), o foco é promover a dissociação entre significantes orais e as características físicas ou funcionais das coisas que designam no mundo concreto, para ajudar as crianças a entenderem que as letras notam partes sonoras das palavras, ou seja, superarem o “realismo nominal”. Assim, espera-se que, antes de entrar no ensino fundamental, as meninas e meninos consigam contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao tamanho, identificar palavras parecidas (porque têm as mesmas sílabas iniciais ou finais) e que descubram novas palavras, juntando sílabas (orais e escritas) de outras palavras com as quais estão operando. Na versão de 2020, além disso, orienta-se que as crianças não só reconheçam, mas digam (“produzam”) palavras com sílabas iniciais e finais parecidas. Sabemos que diferentes pesquisas têm demonstrado que essas são habilidades fundamentais para uma criança brasileira desenvolver hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita (MORAIS, 2015; 2019).

As habilidades voltadas ao conhecimento inicial de letras também aparecem, nas duas edições (2008 e 2020), bastante atreladas à exploração de palavras estáveis e de palavras enfocadas nas atividades de promoção da consciência fonológica. Sabemos que essas explorações, em que se compagina a reflexão sonora com a forma escrita das palavras analisadas, já foram, há mais de quarenta anos, identificadas como um importante dispositivo para auxiliar meninos e meninas a compreenderem a natureza alfabética de nosso sistema de escrita (BRADLEY; BRYANT, 1982).

O exame comparativo das duas versões da proposta de Lagoa Santa em foco mostra que, de fato, além de habilidades que se mantêm no período de doze anos (como reconhecer o nome próprio, os nomes de colegas e da professora, escrever sem modelo o nome próprio e outras palavras bastante conhecidas pela turma, saber os nomes de letras do alfabeto e usar letras de imprensa maiúscula para escrever palavras conhecidas), na edição de 2020 encontramos, para as crianças de cinco anos, habilidades mais detalhadas como:

- Diferenciar letras minúsculas de traçado assimétrico (como p-q-b-d; n-u).<sup>3</sup>
- Relacionar letras maiúsculas com as minúsculas correspondentes.
- Reconhecer letra ouvindo seu nome (maiúsculas e minúsculas).
- Reconhecer, entre sequências de 3 letras, uma determinada sequência.
- Escrever letra maiúscula ouvindo seu nome.
- Nomear, em alfabeto apresentado na ordem convencional, todas as letras”

(LAGOA SANTA, 2020).

---

3 No livro *Alfalettrar: toda criança tem direito de aprender a ler e a escrever*, de 2020, as metas revisadas pela professora Magda Soares só envolvem o emprego de letras de imprensa maiúsculas. Esse dado nos parece demonstrar que currículos nunca são “perfeitos” ou “acabados” e sempre serão objeto de ajuste e aperfeiçoamento.

Entendemos que, de algum modo, isso sugere uma aposta nas evidências de pesquisa compiladas por Magda Soares, em sua obra “*Alfabetização: a questão dos métodos*” (SOARES, 2016), a respeito do papel do conhecimento de letras na apropriação da escrita alfabética. Vemos que esse investimento em uma aprendizagem de letras (nomes e traçados) coexistia em Lagoa Santa com uma perspectiva construtivista de incentivar a escrita espontânea em ambas as edições (2008, 2020), diferentemente do que propõem diversos psicolinguistas de orientação “conexionista” que, como observaram Leite, Morais e Correa (2020), interpretam essa aprendizagem em uma perspectiva “associacionista”.

O exame do documento curricular formulado em 2008 revela que, desde então, a promoção da escrita espontânea não se desprendia do intuito de levar as crianças a aprenderem aspectos convencionais do sistema alfabético, tal como revelam as metas a seguir:

- Usar letras (de imprensa maiúsculas) para escrever espontaneamente ou para escrever palavras ou frases ditadas
- Obedecer à direção da escrita para escrever espontaneamente ou para escrever palavras ou frases ditadas
- Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome de colegas, de palavras de uso frequente na sala de aula)

(LAGOA SANTA, 2008)

Em 2020, encontramos, mais uma vez, uma expectativa de iniciação ao aprendizado de certas convenções da escrita, ao final da educação infantil, tanto quando as crianças observassem a professora escrevendo, como quando se expressassem espontaneamente, sem ter a docente como escriba:

- Reconhecer a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.
- Reconhecer que palavras faladas são representadas, na escrita, por sequências de letras separadas por espaços em branco, ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina
- Escrever palavras usando para cada sílaba uma letra correspondente a fonema da sílaba: fase silábica com valor sonoro (nível 3) ou fase silábico-alfabética (nível 4).

(LAGOA SANTA, 2020)

Ao concluir essa etapa, enfatizamos que o tratamento dado à “faceta linguística” ou à “alfabetização”, como a denomina Magda Soares, em nenhum momento propugnou um ensino explícito e sistematizado de relações entre grafemas e fonemas, o que, sim, tanto em 2008 como em 2020, era prescrito em Lagoa Santa a partir do primeiro ano do ensino fundamental. O que não podemos deixar de assinalar é uma clara intencionalidade de ajudar as crianças de 4 e 5 anos não só a avançarem na apropriação de aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética, chegando a hipóteses mais avançadas (silábicas, silábico-alfabéticas ou alfabéticas), mas também a refletirem sobre aspectos convencionais da notação alfabética (como o valor sonoro e o formato de letras que aparecem em palavras estáveis, a direção da escrita na folha de papel etc.).

## Alfabetizar na educação infantil: toda criança pode aprender a ler e a escrever

Em sua última obra, *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (SOARES, 2020), Magda Soares, partindo de sua bem-sucedida experiência de mais de uma década na rede municipal de ensino de Lagoa Santa – MG, sistematizou uma proposta para o tratamento da língua escrita no ciclo de alfabetização e letramento, que, conforme já dito, se inicia na educação infantil. Nesta seção, analisaremos o que Soares sugere no *Alfabetizar* como orientações para que as metas a alcançar na pré-escola (4 e 5 anos) sejam atingidas, considerando especialmente as sugestões que aparecem nos boxes “Na sala de aula”, além das atividades que propõe que as professoras e professores em formação realizem na seção “Pare e pense”.

Focalizaremos, especificamente, o eixo “Apropriação do sistema alfabético de escrita”, tal como ele aparece no livro, considerando que esse é o campo de mais embates, em nosso país, quando a questão é “que tratamento dar à alfabetização na educação infantil?” Esclarecemos que, no *Alfabetizar*, o eixo didático “Apropriação do sistema alfabético de escrita” inclui os seguintes componentes nessa etapa escolar: “Conhecimento das letras e do alfabeto”; “Consciência fonológica”; “Escrita de palavras”; e “Leitura de palavras”<sup>4</sup>.

No que diz respeito ao “Conhecimento das letras e do alfabeto”, Magda Soares propõe sugestões de atividades para que as crianças se familiarizem com as letras e percebam que se escreve com símbolos convencionais e não com desenhos, rabiscos e garatujas. Em seu parecer sobre a 3ª versão da BNCC, a autora tinha declarado, ao criticar a quase total ausência de objetivos relacionados ao conhecimento de letras no documento, que “[...] é na Educação Infantil que deve ser propiciado às crianças o conhecimento das letras, pelas quais elas demonstram interesse desde cedo, e com as quais convivem em seu meio social e escolar” (SOARES, 2017, p. 12).

Como sugestões de atividades, a mestra propõe, por exemplo, a exploração das letras que compõem o nome próprio da criança escrito com letras maiúsculas de imprensa em fichas, além do uso de livros de alfabeto e de cantigas e brincadeiras que propiciem a aprendizagem dos nomes das letras. Sugere ainda atividades de montagem de palavras (como o nome próprio e os de colegas) usando o alfabeto móvel. Na seção “Pare e pense” da unidade 3 do capítulo 2 da obra, Soares sugere ao leitor a análise de uma atividade desenvolvida em uma turma de crianças entre 4 anos e meio e 5 anos, cujo objetivo era distinguir letras maiúsculas de imprensa (do alfabeto móvel ou em cartelas) de traçados semelhantes (por exemplo, N e Z e M e N).

O trabalho com palavras estáveis na Educação Infantil, sobretudo o nome próprio, assume um lugar relevante na proposta do *Alfabetizar*, diferentemente do que ocorre na BNCC, na qual esse aspecto não foi incluído. No parecer sobre esse documento, já citado anteriormente, Magda Soares expunha que outra aprendizagem pretendida na Educação Infantil e não contemplada na 3ª versão do documento referia-se ao reconhecimento de palavras estáveis de uso frequente, como o nome próprio. Essa lacuna manteve-se, infelizmente, na versão homologada da BNCC, conforme atestado por Moraes, Silva e Nascimento (2020). Sobre essa ausência, Soares (2017, p. 12) mencionava:

---

4 Como o leitor poderá perceber, os componentes curriculares que Magda Soares elencou em sua obra final apresentam pequenas modificações em relação àqueles que tinham sido instituídos, anteriormente, pela equipe de educadores da rede pública de ensino de Lagoa Santa-MG para a proposta municipal adotada no ano de 2020.

Memorizar a escrita do nome próprio é possível e desejável, como passo inicial para a compreensão do sistema de escrita, e é aprendizagem da criança já na creche, mas também é aprendizagem pretendida reconhecer o próprio nome entre os nomes dos colegas: são dois objetivos sempre presentes na Educação Infantil, no entanto, não foram incluídos no quadro de objetivos [da BNCC].

Quanto à “Consciência fonológica”, considerando que Magda Soares defendia que, na educação infantil, a criança deveria, pelo menos, descobrir que, ao escrever, registramos os sons das palavras e não as características dos objetos ou dos seres a que elas se referem, observamos no *Alfaletrar* diferentes sugestões de atividades para que as meninas e os meninos compreendam que as letras correspondem a partes sonoras das palavras, como jogos e brincadeiras que envolvam rimas, aliterações e segmentação de palavras em sílabas orais. Sobre esse aspecto, Soares (2011, s.p.) já expunha em uma entrevista o seguinte:

Enquanto a criança não descobrir que palavras são sons, como poderão se alfabetizar, se têm de escrever registrando os sons da palavra? Daí a importância da consciência fonológica nessa fase, entendida como consciência dos sons de palavras, de sílabas. Para isso as professoras podem brincar com parlendas, que facilitam colocar o foco no som [...]. Outra boa alternativa é brincar com rimas, o que também ajuda a prestar atenção no som.

Na seção “Pare e pense” da unidade 1 do capítulo 3 do *Alfaletrar*, Soares propõe aos leitores que analisem um episódio ocorrido no início do ano letivo em uma turma de crianças entre 3 anos e meio e 4 anos. Nesse episódio, dois meninos disputavam a mesma ficha com o nome próprio, porque um deles (Yuri) acreditava que aquela que tinha uma palavra maior (Wellington) deveria ser a dele, pois ele era muito maior que o colega. Na sequência, Soares propõe o seguinte desafio: “Que procedimento você usaria para, a partir do incidente, e usando outros nomes de crianças, mostrar que não há relação entre o nome e o tamanho da pessoa?” (SOARES, 2020, p. 83).

Na proposta do *Alfaletrar*, espera-se que, ao final a educação infantil, todas as crianças possam ter atingido uma escrita silábica com valor sonoro, algo que estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores já tinham detectado, há pouco mais de quatro décadas, como prenúncio de sucesso no processo de alfabetização quando as crianças entrassem no ensino fundamental (FERREIRO et al., 1982). Nesse sentido, Magda Soares sugere que os jogos e as atividades com parlendas, cantigas de roda ou poemas envolvendo aliterações e rimas também são adequados para ajudar a criança a evoluir para o uso de letras com valor sonoro convencional. Além disso, outro procedimento indicado na obra é a reflexão da criança, com a mediação da professora, sobre sua escrita silábica sem valor sonoro, tal como sugerido no box “Na sala de aula” da unidade 2 do capítulo 3. Em se tratando de mediação pedagógica, é necessário explicitar que Soares assumia a perspectiva bem vigotskyana de que a professora deveria atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, de modo a que elas conseguissem, com ajuda, realizar tarefas que, sozinhas, não teriam condições de fazer.

Na seção “Pare e pense” da mesma unidade e capítulo mencionados no parágrafo anterior, Soares propõe a análise das escritas de quatro crianças em idade pré-escolar (entre 4 anos e 3 meses e 5 anos e 2 meses), sempre sugerindo que, em cada caso, os(as) leitores(as) indiquem o que fariam para que elas avançassem em seu processo de conceitualização da escrita alfabética. Em seguida, sugere a construção de uma sequência didática em torno de uma parlenda. Na unidade 3 do mesmo capítulo, que trata da “Escrita silábica com valor sonoro”, há também, na seção “Pare e pense”, uma

proposta de análise de escritas infantis pré-escolares, mas, desta vez, envolvendo a comparação da forma pelo qual três crianças escreveram as mesmas palavras.

No que diz respeito à “Escrita de palavras” e à “Leitura de palavras”, a proposta do *Alfaletrar* na educação infantil evidencia, mais uma vez, o protagonismo do trabalho com o nome próprio. Nesse sentido, propõe-se que, aos 4 anos, a criança seja capaz de escrever o seu primeiro nome e de reconhecê-lo entre 3 ou 4 nomes de colegas de turma. Aos 5 anos, a meta é a de escrever o nome completo. Além da escrita do nome próprio, tem-se como meta que, aos 4 anos, a criança escreva outras palavras usando escrita espontânea (rabiscos, garatujas, imitação de letras), enquanto, aos 5 anos, possa ser capaz de escrever palavras ou frases espontaneamente, além de palavras (nomes de desenhos) com sílabas CV (consoante-vogal). Há, ainda, indicação para que, também aos 5 anos, a criança reconheça palavras familiares em um pequeno texto e identifique o número de palavras de frases escritas.

No *Alfaletrar*, é dado, portanto, um lugar especial às escritas espontâneas, orientando-se que as oportunidades de tentar escrever espontaneamente devem ser constantes desde a educação infantil. Magda Soares (2020) ressaltava também a necessidade da realização de atividades diagnósticas regulares, a fim de não só identificar o nível de compreensão da escrita das crianças, mas, sobretudo, de orientar as ações de ensino. Nesse sentido, em sua leitura crítica sobre a 3ª versão da BNCC, Soares (2017, p. 11) expressava que

é fundamental, na fase inicial de apropriação do sistema alfabético, a produção pela criança de escritas “não convencionais” [termo usado na 3ª versão da BNCC], o que permite ao professor identificar as hipóteses sobre o sistema de escrita com que ela está trabalhando, possibilitando assim que ele a oriente na análise de suas hipóteses e ajude-a a avançar na compreensão do sistema.

No box “Na sala de aula” da unidade 2 do capítulo 2, Soares (2022) propõe, inclusive, que os leitores realizem uma atividade diagnóstica com crianças de uma turma de pré-escola – 5 anos ou do 1º ano do ensino fundamental, solicitando a escrita de algumas palavras de uso comum com a estrutura CV, que poderiam ser ditadas ou registradas a partir de desenhos em uma folha de papel. A orientação é a de que as produções das crianças sejam guardadas para que, após alguns meses, a atividade seja repetida, com as mesmas palavras ou figuras, a fim de analisar a evolução conceitual das crianças em seu processo de apropriação da escrita alfabética. Na proposta de atividade, o interessante é que Magda Soares sugere três possibilidades de realização, considerando três públicos distintos: professores(as) em exercício, professores(as) em formação e pessoas interessadas no tema, mas que não são docentes.

Apesar de termos discutido, nesta seção, apenas a “faceta linguística” da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2016) do *Alfaletrar* para a educação infantil, salientamos que essa proposta inclui, igualmente, os componentes leitura e compreensão de textos e produção de textos. Afinal, segundo Magda Soares, o texto deve constituir o eixo central do processo de alfabetização, pois “se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso” (SOARES, 2020, p. 35). Em outras palavras, a alfabetização e o letramento devem ser tratados, conforme nos ensinou a nossa mestra, como processos indissociáveis e interdependentes desde a educação infantil.

## Comentário final ou... o legado de Magda Soares nos permite esperar na direção de que certos preconceitos e polarizações sejam superados

Assim como, desde os anos 1960, Magda Soares inovava, já produzindo bons livros didáticos, porque os via como fator de qualificação do ensino de língua portuguesa em nossas escolas, ao investir na educação infantil, a nossa mestra maior assumiu a construção de uma proposta de tratamento da escrita que também busca a democratização do direito ao sucesso escolar de todas as crianças no “ciclo de alfabetização e letramento” e, conseqüentemente, nas etapas que a seguem.

Como argumentamos, Soares parte de uma sólida fundamentação científica que respeita, de modo rigoroso, o percurso evolutivo que diferentes teorias têm descrito sobre como as crianças pequenas aprendem a notação alfabética e os gêneros textuais escritos e os seus usos socioculturais. E o faz sem dogmatismos: assume uma perspectiva construtivista, mas não abandona outras perspectivas que demonstram o papel que a aprendizagem de aspectos convencionais (como os conhecimentos sobre letras) assume na apropriação do nosso sistema de escrita.

O exame minimamente detalhado que realizamos, ao comparar as propostas curriculares construídas em 2008 e 2020, na rede pública de ensino de Lagoa Santa-MG, sob a coordenação da professora Magda, atesta uma busca de coerência permanente entre o que as crianças demonstram conseguir aprender e o que podemos lhes propor como novos desafios adequados e viáveis. A retomada que fizemos de alguns aspectos de sua obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* demonstra o quanto esse “livro didático” primou por sintetizar, de modo acessível, os princípios e os encaminhamentos didáticos gerados no chão das escolas do mesmo município mineiro, agora com o cuidado de orientar professoras(es) em formação (inicial ou já em serviço) a refletir sobre o que as crianças da educação infantil nos revelam sobre a língua escrita e sobre as práticas pedagógicas que podemos adotar, ao ajudá-las a aprender mais.

Crítica da BNCC e de outros documentos curriculares nacionais, que não assumem a reflexão sobre as palavras e o letramento como objetos de metas de um ensino planejado e sistemático antes dos seis anos de idade, Magda nos ajuda a superar os preconceitos com relação ao lugar da língua escrita na educação infantil ou com uma “escolarização” dos currículos praticados em tal etapa. Fiel à ideia de que na escola tudo precisa ser escolarizado e que o importante é fazê-lo de maneira adequada (SOARES, 1999), Magda Soares nunca prescreveu um ensino sistemático de relações entre grafemas e fonemas ou o treino de habilidades fonológicas no abstrato nível dos fonemas na educação infantil. No entanto, nunca renunciou à necessidade de um ensino planejado e sistematizado desde cedo (SOARES, 2011).

Esperamos, ardentemente, que suas lições nos ajudem a rever polarizações pouco produtivas e a garantir a todas as crianças pequenas, que frequentam a creche e a pré-escola, uma prazerosa e curiosa imersão no mundo das palavras e dos textos escritos, ao lado de todas as outras formas de linguagens e expressões hoje próprias das infâncias e que também temos a obrigação de assegurar no cotidiano de nossas escolas.

## Referências

- BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, v. 301, n. 3. p. 419-421, 1983.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). *Ler e escrever na educação infantil*: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores, 1979.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ-PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* (Fascículo 2). México: Dirección General de Educación Especial, 1982.
- LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. *Projeto Alfalettar: metas em progressão*. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2008.
- LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. *Projeto Alfalettar: metas em progressão*. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- LEITE, T. M.; MORAIS, A. G.; CORREA, J. O conhecimento das letras e o aprendizado da escrita alfabética. In: M. C. SILVA; A. C. P. S. CABRAL. (Org.). *Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem*. Recife: Editora da UFPE, 2020, v. 1, p. 15-40.
- MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 1-18, 2015.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. v. 1. 238p.
- MORAIS, A.G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-25, 2020.
- MORAIS, A. G. ; SILVA, A. O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países. *Cadernos de Educação - UFPel* (online), v. 1, p. 1-23, 2022.
- SOARES, M. B. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, v. 4, n. 08, 1988.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009
- SOARES, M. B. Simplificar sem falsificar. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização. São Paulo, n. 1, 2010, p. 6-11.
- SOARES, M. 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: 15 nov. 2018.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. Leitura Crítica – A etapa da educação infantil BNCC - 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_2\\_Infantil\\_Magda\\_Becker\\_Soares.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf). Acesso em: julho de 2023.

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

SOARES, M. B. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais [Entrevista concedida a] Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. *Revista Em Aberto* - INEP, v. 33, p. 1-11, 2020.

SOARES, M. B. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPel) [Entrevista concedida a] Ana Ruth Moresco Miranda. *Cadernos de Educação*, n. 66, 2022.

Recebido em: 10/07/2023

Aceito em: 24/08/2023