

Ensino da leitura na rotina de turmas de alfabetização: a experiência do Projeto Alfalettrar (Lagoa Santa/MG)

Teaching reading in the routine of literacy classes: the experience of the Alfalettrar Project (Lagoa Santa/MG)

Enseñanza de la lectura en la rutina de clases de alfabetización: la experiencia del Proyecto Alfalettrar (Lagoa Santa/MG)

Juliano Guerra Rocha¹
Francisca Izabel Pereira Maciel²

Resumo

Este artigo objetiva analisar os componentes e metas para o ensino da leitura no cotidiano das turmas de alfabetização de crianças (em específico, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), considerando a questão da rotina e do planejamento pedagógico. Para tanto, tomaremos como objeto de estudo o Projeto Alfalettrar, realizado pela rede municipal de Lagoa Santa, em Minas Gerais. A análise buscou responder a duas questões norteadoras deste estudo: de que forma o ensino da leitura se concretiza no cotidiano das práticas alfabetizadoras? Como as redes de Ensino podem orientar a promoção de práticas de alfabetização nas escolas públicas de modo a garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas? Longe de estabelecer um caráter prescritivo ou salvacionista para pensar o ensino de leitura no Brasil, ensejamos alargar o debate em torno de ações inspiradoras e concretas para uma “alfabetização com método”, conforme preconizou Magda Soares.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino da leitura; Planejamento pedagógico; Projeto Alfalettrar; Rotina.

Abstract

This research investigation examined the features and goals for teaching the daily routine of children's literacy classes (particularly, from the first to the third years of primary school), with a specific emphasis on routine and pedagogical planning. To this purpose, the object of study was the Alfalettrar Project, carried out by the Lagoa Santa municipal network in Minas Gerais. The analysis aimed to address two guiding questions: How does teaching reading manifest in everyday literacy practices? How can education networks help to promote literacy practices in public schools, ensuring that all children are literate? Rather than adopting a prescriptive or salvationist approach to thinking on teaching reading in Brazil, our aim was to broaden the discussion around inspiring and tangible measures for “literacy with method”, as Magda Soares proposed.

Key words: Literacy; Teaching reading; Pedagogical planning; Alfalettrar Project; Routine.

Resumen

¹Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de Fora/MG, Brasil.

E-mail: professorjulianoaguerra@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7101-0116>

²Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte/MG, Brasil.

E-mail: emaildafrancisca@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4751-2890>

Este artículo tiene como objetivo analizar los componentes y metas para la enseñanza de la lectura en el día a día de las clases de alfabetización de niños (en específico, del 1º al 3º año de la Educación Primaria), considerando la cuestión de la rutina y la planificación pedagógica. Para ello, tomaremos como objeto de estudio el Proyecto Alfalettrar, realizado por la red municipal de Lagoa Santa, en Minas Gerais. El análisis buscó responder dos cuestiones orientadoras de este estudio: ¿de qué forma se concreta la enseñanza de la lectura en la cotidianidad de las prácticas alfabetizadoras? ¿Cómo pueden las redes de Enseñanza orientar la promoción de prácticas de alfabetización en las escuelas públicas, para garantizar que todos los niños sean alfabetizados? Lejos de establecer un carácter prescriptivo o salvacionista para pensar la enseñanza de la lectura en Brasil, deseamos ampliar el debate en torno a acciones inspiradoras y concretas para una “alfabetización con método”, según preconizó Magda Soares.

Palabras clave: Alfabetización; Enseñanza de la lectura; Planificación pedagógica; Proyecto Alfalettrar; Rutina.

Introdução

Os estudos sobre a história da alfabetização no Brasil que têm como objeto de estudo os contextos no final do século XX vêm evidenciando que, a partir da tradução das pesquisas de base psicogenética de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e sua entrada na formação inicial e continuada de alfabetizadoras³, houve uma mudança paradigmática nos modos de ensinar a ler e a escrever no país. Essas duas mulheres latino-americanas, nos anos de 1970, juntamente com um grupo de pesquisadoras, desenvolveram investigações sobre como as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética (SEA) e, a partir disso, definiram alguns níveis que revelam as etapas pelas quais passam no processo de compreensão da língua escrita.

Camini (2018) demonstra que, antes mesmo da tradução da obra “Psicogênese da língua escrita”, em 1985, de autoria de Ferreiro e Teberosky, suas ideias já circulavam pelo país. A proposta das “provas”⁴, que objetivavam, na pesquisa realizada pelas autoras, analisar a hipótese da criança sobre o funcionamento da escrita foi incorporada, pelas redes de ensino e escolas, como uma estratégia de “sondagem” ou “diagnóstico” do “nível de alfabetização” em que o estudante se encontrava. Essas práticas, bem como a criação das “didáticas” das hipóteses de escritas receberam críticas de Ferreiro, demonstrando que sua intenção não foi de desenvolver uma teoria de ensino, mas de lançar luzes sobre a aprendizagem da língua escrita

³ Assim como em muitos trabalhos científicos da área da alfabetização, optamos, aqui, por empregar o gênero feminino, considerando que as mulheres são a maioria que ocupa a função de alfabetizadoras no Brasil.

⁴ As provas eram compostas por um ditado de quatro palavras e uma frase que continha uma das palavras ditadas.

pelas crianças, com ênfase no que elas pensam sobre a escrita quando estão em contato com um registro escrito ou o fazendo (Camini, 2015).

Ainda nos fins do século XX, começava a emergir pelo país o termo letramento e seu conceito focalizava essencialmente os usos e funções sociais da linguagem. Ademais, tal como Mortatti (2000) explicita, circulava a concepção do “interacionismo linguístico” com base nos estudos de João Wanderley Geraldi, que influenciou a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998). Em sintonia com essa perspectiva, Ana Luiza Bustamante Smolka lançou a sua pesquisa, que originou sua tese de doutorado em 1987 na Universidade Estadual de Campinas, publicada depois em livro (Smolka, 1988), colocando em pauta o processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita, por meio de discursos reais, atividades discursivas, portanto concebendo o texto como objeto central no ensino de língua portuguesa. Para Mortatti (2017), esses trabalhos, à época, foram uma “revolução conceitual”, “resultante do deslocamento do eixo das discussões de **como a criança aprende para por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como ensinar e aprender em relação à linguagem escrita na fase inicial de escolarização de crianças**” (Mortatti, 2017, p. 190, grifos da autora).

Ao demonstrar que o sujeito tem uma participação ativa no processo de aprendizagem, fazendo uma crítica aos métodos e cartilhas, o construtivismo de orientação psicogenética e a questão do letramento passaram a ser compreendidos, equivocadamente, com uma ideia de espontaneísmo na alfabetização, de modo que começava a circular a concepção de que bastaria as crianças estarem em contato com a escrita, interagindo com os textos ou imersas em “ambientes alfabetizadores”, para que aprendessem a ler e escrever.

Todo esse cenário, associado a outros mal-entendidos na área educacional, foi caracterizado por Soares (2003, 2004) como um processo de “desinvenção” da alfabetização. Cada vez mais, a escola deixava de contemplar as especificidades do ato de alfabetizar, “naturalizando” o ensino e a aprendizagem da língua escrita e, nesses termos, tratar de métodos de alfabetização tornou-se obsoleto e “tradicional” num sentido pejorativo. Para a autora, na alfabetização, “passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído”, já que o sistema alfabético-ortográfico a ser ensinado organiza-se por “relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas” (Soares, 2004, p. 11).

Em contraposição, Soares (2003, 2004) evoca a necessidade da “reinvenção” da alfabetização, fomentando a ideia de compreendê-la na perspectiva do letramento. O texto, nesses termos, é objeto de ensino para apropriação do SEA e a professora alfabetizadora precisa ensinar esse sistema complexo de forma explícita desenvolvendo nas crianças as consciências fonografêmica e grafofonêmica (Soares, 2020). Sendo assim, tratar das técnicas e dos procedimentos para alfabetizar é algo imprescindível no trabalho pedagógico e na formação inicial e continuada das alfabetizadoras.

Partindo desse princípio, a rede municipal de Lagoa Santa, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais (MG), desenvolve o Projeto Alfalettrar, abarcando as turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E. F.). O Projeto contou com a parceria de Magda Soares, que atuou junto à equipe dessa rede de 2007 a 2022, experiência que originou o seu último livro publicado em vida, cujo título é o mesmo do citado Projeto: “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020).

Nesse sentido, este artigo busca investigar, a partir da experiência do Projeto Alfalettrar, os componentes e metas para o ensino da leitura no cotidiano das turmas de alfabetização de crianças (em específico, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), considerando a questão da rotina e do planejamento pedagógico. Buscamos, aqui, responder a duas questões norteadoras da investigação: de que forma o ensino da leitura se concretiza no cotidiano das práticas alfabetizadoras? Como as redes de Ensino podem orientar a promoção de práticas de alfabetização nas escolas públicas de modo a garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas?

Para tanto, tomamos com objeto de estudo alguns documentos pedagógicos do Projeto Alfalettrar da rede municipal de Lagoa Santa (Lagoa Santa, 2024a, 2024b) e entrevista realizada com a professora Janair Cândida Cassiano, coordenadora desde 2014 do Núcleo de Alfabetização e Letramento do município (Cassiano, 2024)⁵. A análise dos dados se apoiou principalmente nos referenciais teóricos de Magda Soares (1999, 2014, 2016, 2018⁶, 2020), entre outros autores do campo da alfabetização.

⁵ A entrevista com a professora Janair Cândida Cassiano foi realizada, remotamente, pelos autores deste artigo, no dia 17 de abril de 2024, com a duração de 1h04min., tendo a entrevistada concedido autorização de uso e divulgação de seu nome para fins acadêmico-científicos.

⁶ Trata-se de uma entrevista que a professora Magda Soares concedeu às professoras Magna do Carmo Silva e Renata Araújo Jatobá de Oliveira, publicada na Revista “Práxis Educativa”.

Dessa forma, o artigo segue organizado em três seções. Na primeira apresentamos um pouco do histórico do Projeto Alfaetrar, recorrendo a trabalhos acadêmico-científicos que se ocuparam dessa proposta anteriormente. Em sequência, analisamos o eixo do ensino da leitura em dois documentos: “Base Curricular Municipal de Lagoa Santa – Alfabetização e Letramento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental)” (Lagoa Santa, 2024a) e “Componentes do planejamento semanal – Alfabetização e Letramento” (Lagoa Santa, 2024b). No último tópico, abordamos as implicações pedagógicas desse trabalho desenvolvido em Lagoa Santa, principalmente no que se refere a práticas de “alfabetização com método” em escolas das redes públicas de ensino, conforme Soares (2016) defendeu.

O Projeto Alfaetrar e a educação municipal em Lagoa Santa/MG

O Projeto Alfaetrar é uma proposta de desenvolvimento profissional de professoras no município de Lagoa Santa, iniciado em 2007, que vem despertando interesse de pesquisadores da área educacional e na qual professores e gestores municipais buscam inspiração para implementar uma experiência semelhante em seus municípios. O verbo “alfaetrar”, que intitula o Projeto, é um neologismo que indica a fusão de suas ações que se concretizam, simultaneamente, na prática pedagógica da alfabetizadora ao ensinar a língua escrita: alfabetizar e letrar (Soares, 2014).

No ano de 2007, os alunos das escolas municipais de Lagoa Santa apresentaram baixo rendimento nas avaliações externas, à época promovidas pelo Estado de Minas Gerais, que compunham o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE). Segundo Pereira (2013), no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), “36,57% dos alunos avaliados apresentaram baixo desempenho; 38,34% estavam no nível intermediário e apenas 25,09% haviam atingido o nível recomendável” (Pereira, 2013, p. 41).

Tais resultados levaram a então Secretária de Educação, a professora Maria Lisboa de Oliveira, a convidar Magda Soares para atuar como consultora na rede municipal de Lagoa Santa, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino ofertado nas escolas do município, organizando uma proposta de intervenção sobre a realidade educacional. O convite veio pelo reconhecido trabalho de Soares na área da alfabetização, na pesquisa, nas ações de formação à frente do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A proposta inicial não abarcava toda a rede, e sim um projeto piloto envolvendo apenas duas escolas. Tal ideia foi repensada, pois os Diretores reivindicaram a expansão para que as demais escolas fossem contempladas com a presença e as orientações da professora Magda Soares (Duarte, 2013). E assim foi feito, incluindo as demais escolas, possibilitando que o Projeto se concretizasse numa perspectiva de formação **de** rede, o que se distingue de uma formação **em** rede, conforme explica Soares (2014, p. 149), alegando que a “mudança de preposição tem um propósito” conceitual:

[...] formação continuada **em** rede – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. [...] Essa formação **em** rede funciona por adesão [...]; **em cada município, os professores optam por seguir, ou não, os cursos.** [...] Na formação **de** rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como **uma coletividade**, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção. A formação **de** rede **atinge a rede de ensino inteira**: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo (Soares, 2014, p. 149-150, grifos da autora e nossos).

O município de Lagoa Santa, à época, tinha 18 escolas, e o Projeto envolveu inicialmente o 3º ano, o 4º ano e o 5º ano do E. F. Posteriormente, a proposta foi expandida para a Educação Infantil, o 1º ano e o 2º ano do E. F. e, para sua concretização, em cada escola haveria uma Professora Representante, que integraria um grupo de formação, compondo o que se denominou de Núcleo de Alfabetização e Letramento. E como foi feita a indicação para compor esse Núcleo?

Segundo Duarte (2013), a partir de consultas em atas de 2007 nos arquivos da Secretaria Municipal da Educação de Lagoa Santa, a indicação da professora que iria compor o Núcleo deveria seguir critérios:

1. Ser professor da Educação infantil (I ou II) ou professor do Ensino Fundamental, anos iniciais (I ou II);
2. Ser professor efetivo da rede municipal de ensino;
3. Ser escolhido pelos colegas de trabalho para representá-los em reuniões/seminários de trabalho;
 - 3.1 Estar atuando na escola de origem por um mínimo de três anos;
 - 3.2 Comprometer-se a:
 - estar presente semanalmente em reuniões/seminários;
 - estar envolvido no processo de alfabetização da escola;
 - repassar para os demais profissionais os conteúdos e materiais estudados;

- mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do projeto de alfabetização da escola a ser implantado a partir de fevereiro de 2008 (Duarte, 2013, p. 66-67).

O grupo de pessoas que atendessem a esses critérios discutidos e definidos iria compor o Núcleo de formação de rede. Ao construir essa proposta, Magda Soares afirmava que esse modelo de organização possibilitava um trabalho articulado de toda a rede, com todos os docentes interagindo com os parceiros de sua escola e com os demais como um todo. Desde o início, ela defendeu uma formação colaborativa com discussões e reflexões sobre as práticas das professoras alfabetizadoras e as demandas advindas do fazer docente no trabalho com a leitura e a escrita, possibilitando uma aprendizagem feita de forma lúdica e com a forte presença da literatura, brincadeiras com objetivos didáticos e uma organização pedagógica dos espaços e tempos escolares sistematicamente pensada.

Cassiano (2023)⁷ explicita que, no início, a Professora Representante do Núcleo atuava na regência de uma turma e fazia um papel formativo, pois ela repassaria para as demais professoras da escola o que foi debatido nas reuniões do Núcleo. Com o passar do tempo, perceberam a necessidade de que se dedicasse integralmente a esse trabalho, pois seu perfil também demandava um acompanhamento nas salas de aula. A dedicação exclusiva da professora como Representante do Núcleo foi uma conquista para todos os membros do projeto: professoras, diretores e, claro, a professora Magda Soares.

Os princípios que norteiam o trabalho do Alfalettrar são, basicamente, quatro: **continuidade, integração, sistematização e acompanhamento** (Soares, 2014, 2020). O estudo de Silva (2018) os detalhou, demonstrando a sua articulação na documentação do Projeto, nas práticas e encaminhamentos empreendidos nas reuniões do Núcleo, que visam dar respostas às demandas advindas das alfabetizadoras na escola, nos diagnósticos aplicados aos estudantes em toda a rede municipal (em três momentos distintos)⁸ e no acompanhamento da aprendizagem que é feito longitudinalmente.

⁷Trata-se de uma entrevista que a professora Janair Cândida Cassiano, coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa, concedeu aos professores Juliano Guerra Rocha e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, publicada na Revista “Linha Mestra”.

⁸ Conforme Cassiano (2023, p. 345) explica, esses diagnósticos abrangem turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e “são diferentes para cada ano de escolaridade; compostos por uma questão de escrita e questões objetivas relacionadas às metas de aprendizagem”. Eles são elaborados e aplicados pelas Professoras Representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento, sendo previstos no calendário de atividades do Núcleo, disponibilizado no início do ano para as escolas da rede, e ocorrem, geralmente, em março, final de junho e outubro.

Para concretização desses princípios, foram criados, no início do Projeto, quadros de metas de ensino e de aprendizagem para alfabetização e letramento, que hoje compõem um documento específico, que será analisado no próximo item. A proposição das metas veio da ideia de ter clareza sobre o que deve ser ensinado em cada ano escolar. Soares fez uma primeira versão, que depois foi apresentada às professoras, que propuseram modificações e inserções; sendo assim, as metas são revistas, sempre que necessário, a partir dos diagnósticos aplicados na rede (Soares, 2014, 2018; Silva, 2018).

Foram muitos movimentos de idas e vindas para chegarmos a uma versão para toda a rede municipal. Essas metas, ao longo dos anos do projeto, foram se modificando, outras sendo acrescidas. Concebemos essas metas de aprendizagem em progressão, ou seja, aprendizagens que vão se acumulando desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. [...] As professoras, desde o início do ano, têm acesso tanto aos quadros de metas do ano de escolarização anterior quanto aos do atual. A partir disso, elas elaboram o planejamento, visualizando quais metas os alunos deveriam ter alcançado no ano anterior e quais ela deve enfatizar naquele ano para que as crianças prossigam na aprendizagem (Cassiano, 2023, p. 346-347).

As metas são constantemente estudadas nos seminários que ocorrem semanalmente no Núcleo de Alfabetização e Letramento, que, atualmente, é composto por 25 Professoras Representantes, que se reúnem todas as segundas-feiras, debatendo processos cognitivos e fundamentos linguísticos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, os diagnósticos e outras demandas advindas na prática docente. A partir do que foi debatido, essas Representantes fazem as formações em suas unidades escolares, uma vez ao mês, com datas previstas no calendário da rede municipal (Cassiano, 2023).

Ensino da leitura no Projeto Alfalettrar

Com o intuito de verificar como o ensino da leitura é abordado no Projeto Alfalettrar, neste item tomamos como objeto de análise dois dos principais documentos que subsidiam o planejamento das professoras alfabetizadoras em Lagoa Santa: “Base Curricular Municipal de Lagoa Santa – Alfabetização e Letramento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental)” (Lagoa Santa, 2024a) e “Componentes do planejamento semanal – Alfabetização e Letramento” (Lagoa Santa, 2024b). A versão aqui analisada de ambos os documentos é a de 2024, já que, segundo elucidamos anteriormente, as metas de ensino e aprendizagem são repensadas, sempre que necessário, em função dos diagnósticos aplicados.

A “Base Curricular” em questão é organizada por quadros com cinco principais colunas que apresentam as metas de cada componente por ano escolar, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1. Recorte do quadro de “Leitura” da “Base Curricular Municipal de Lagoa Santa”

LEITURA					
COMPO- NENTES	METAS – textos em nível de complexidade adequado a cada ano				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO

Fonte: Núcleo de Alfabetização e Letramento (Lagoa Santa, 2024a).

Da maneira como o documento é disposto, a professora consegue perceber a progressão, integração e continuidade das metas ao longo das séries iniciais. Sobre isso, Soares (2020) adverte:

São as metas definidas para a sequência dos anos que caracterizam a base **curricular** do ciclo de alfabetização e letramento, porque garantem a **continuidade** na aprendizagem das crianças e no trabalho das/os professoras/es. [...]. Mas é preciso que, em cada ano, mantenha-se também a integração dos vários componentes: a **continuidade** é garantida pelas **linhas** dos quadros, a **integração** é garantida pelas **colunas** (Soares, 2020, p. 293, grifos da autora).

As metas dos componentes da “Base Curricular”, versão 2024, referentes ao ensino de língua portuguesa são agrupadas em eixos, conforme sintetizamos no quadro abaixo.

Quadro 1. Eixos e componentes da “Base Curricular Municipal de Lagoa Santa”

Eixos	Componentes
Oralidade	1. Interação 2. Expressão 3. Compreensão
Ortografia, alfabeto, uso do dicionário	1. Ortografia 2. Alfabeto/Usado do dicionário
Leitura	1. Leitura oral e silenciosa 2. Estratégias de compreensão 3. Gramática contextualizada 4. Adesão às práticas de leitura
Produção de texto	1. Tipos/gêneros 2. Convenções gráficas 3. Gramática contextualizada
Pontuação, formação de palavras, vocabulário	1. Pontuação 2. Formação de palavras 3. Vocabulário

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da documentação do Núcleo de Alfabetização e Letramento (Lagoa Santa, 2024a).

A organização atual sofreu alterações ao longo do tempo do Projeto, aproximando-se fortemente do que Soares (2020) publicou em sua obra, mas com adequações para tornar o documento ainda mais próximo da prática das alfabetizadoras e da realidade educacional na rede municipal. Neste trabalho, optamos por analisar o eixo leitura, em função do recorte que fizemos.

As metas são conhecimentos que as crianças devem adquirir no processo de alfabetização e letramento, portanto iniciadas com verbo no infinitivo que indica a ação cognitiva e/ou linguística que o alfabetizando realizará, sendo que o seu complemento especifica o campo dessa ação, ao mesmo tempo que pode orientar o planejamento da professora. Vejamos uma meta de leitura para o 1º ano do E. F. como exemplo: “**Ler** textos curtos silenciosamente, com rapidez e compreensão” (Lagoa Santa, 2024a, p. 5, grifo nosso). A ação que será empreendida pelo aluno é a de ler; na sequência vem a especificação do que ele lerá: textos curtos; por fim, como fará essa leitura: silenciosamente, com rapidez e compreensão.

Conforme Cassiano (2024) adverte, as metas propiciam à alfabetizadora selecionar um texto mais adequado para alfabetizar e refletir sobre procedimentos para alcançar o que almeja. Ou seja, embora seja um documento que prevê **a dimensão da aprendizagem** da leitura e da escrita, traz subjacentes **alguns parâmetros para o seu ensino**. “As metas também foram pensadas por Magda como algo bem conciso, “ enxuto”, de maneira que a professora, ao ler, sabe exatamente o que precisa fazer” (Cassiano, 2023, p. 347).

Para que essas metas sejam contempladas efetivamente no planejamento das turmas de alfabetização, a rede municipal de Lagoa Santa tem um segundo documento: “Componentes do planejamento semanal – Alfabetização e Letramento” (Lagoa Santa, 2024b). Cassiano (2024) explica que ele é composto por quadros dirigidos às professoras da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, com sugestões de atividades para estruturar e guiar a construção de uma rotina na sala de aula, apresentando a descrição sumária de propostas e sua frequência. Segundo nossa entrevistada, não se trata de uma ação para engessar a docente, mas para orientá-la de modo que não deixe de efetivar atividades essenciais ao processo de alfabetização e letramento.

Figura 2. Recorte do quadro de “Componentes do planejamento semanal – Alfabetização e Letramento”

COMPONENTES NO PLANEJAMENTO SEMANAL – Alfabetização e Letramento							
FUNDAMENTAL 1							
TURMA: 1º Ano							
ATIVIDADE	FREQUÊNCIA	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	DURAÇÃO <small>(aproximada)</small>

Fonte: Núcleo de Alfabetização e Letramento (Lagoa Santa, 2024b).

A necessidade de haver um documento orientador das rotinas partiu de demandas apresentadas pelas professoras durante os encontros de formação realizados pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa. Cassiano (2024) esclarece que fizeram uma dinâmica em que as docentes tiveram que refletir, a partir de um quadro com várias atividades escolares, quais as que faziam parte de seu planejamento com as crianças e a frequência com que as realizavam.

Essa dinâmica ocorreu nas escolas. As professoras tomaram o quadro [com as sugestões] e foram preenchendo com a indicação de algumas atividades trabalhadas, quantas vezes e em quanto tempo realizavam. As Representantes fizeram um compilado, por cada ano de escolarização, e enviaram para o Núcleo. Com esse material em mãos, fomos analisar. Percebemos, por exemplo, que algumas professoras indicavam produção textual em apenas uma vez ao mês; ouvir a leitura dos alunos era uma prática quase inexistente [...]. Pensamos, a partir disso, em retomar o projeto Alfalettrar e especificar melhor o itinerário pedagógico⁹ (Cassiano, 2024).

Nesse sentido, o documento, no que tange ao ciclo de alfabetização, apresenta as atividades para alfalettrar previstas do 1º ao 3º ano do E. F., com poucas variações de um ano para o outro. Nesse percurso, as que se voltam ao trabalho com a leitura são: leitura de palavras/frases (todos os dias); leitura oral e silenciosa, coletiva etc. – trabalho com fluência (duas vezes por semana); história contada/lida – cantinho de leitura etc. (duas vezes por semana); texto/ história com interpretação/ compreensão/ vocabulário (duas vezes por semana).

Como explicitamos anteriormente, o eixo de leitura na “Base Curricular” (Lagoa Santa, 2024a) tem quatro componentes. Optamos, aqui, não por descrever cada um deles, mas

⁹ O “itinerário pedagógico” constitui um item do Projeto Alfalettrar em que são indicadas propostas que precisam ser garantidas e sua frequência. Ele “representa o caminho em direção às metas e depende do planejamento elaborado, do acompanhamento das atividades do docente e do resultado das aprendizagens das crianças” (Silva, 2018, p. 909).

refletir de uma maneira contextual sobre aspectos que demonstrem como o ensino da leitura pode se concretizar na rotina pensada para o ciclo de alfabetização em Lagoa Santa.

Numa análise mais geral sobre o documento, fica nítida a compreensão de que ler é muito mais que vocalizar palavras de maneira fluente, embora reconheça ser essa uma habilidade essencial a ser explorada no ensino da leitura, já que nele consta a indicação de que no 1º ano do E. F. a criança precisa “ler textos curtos em voz alta, com rapidez de decodificação e relativa fluência”, enquanto no 2º ano e no 3º ano do E. F. a exigência é que tenha fluência, sendo acrescidos os critérios de “entonação adequada e compreensão”. Tais comportamentos exigidos no ato de ler levam à constatação de que, ao contrário, a leitura com “silabação, lentidão e tropeço” dificulta ou até impede a compreensão do texto (Soares, 2016, p. 275).

Dessa forma, a concepção de leitura da “Base Curricular” (Lagoa Santa, 2024a) se aproxima do entendimento de que ela é uma atividade cultural de sentido, que tem propriedades linguísticas, cognitivas e sociais; sua aprendizagem não é natural, logo requer processos fundamentados não na memorização de um código a ser decodificado, mas em ações que indicam uma relação entre texto e leitor expressas no documento em pauta a partir dos seguintes verbos, que principiam as metas de aprendizagem: caracterizar, construir, diferenciar, identificar, inferir, interpretar, localizar, participar, reconhecer, recontar, relacionar, selecionar etc.

Notamos que o Projeto Alfalettrar caminha no reconhecimento da importância de um trabalho sólido de ensino de leitura, voltado para as correspondências grafemas-fonemas, visando a que o estudante relacione o que está escrito aos fonemas representados. O tratamento dessas especificidades, no cotidiano da sala de aula, pode ser observado quando, na rotina do 1º ano do E. F., no documento “Componentes do planejamento semanal” (Lagoa Santa, 2024b), é orientado o trabalho diário de consciência fonêmica, com jogos e atividades reflexivas.

A consciência fonêmica, segundo Soares (2020), faz parte dos níveis de consciência fonológica que a criança precisa desenvolver para chegar à escrita ortográfica. O trabalho nesse nível é direcionado para uma análise intrassilábica, para que o estudante perceba, na sílaba, os fonemas que a compõem. A autora explica que “embora escrever e ler impliquem dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes:

escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua [...]” (Soares, 2020, p. 193).

Morais (2019) e Soares (2020) fazem recomendações quanto às atividades de consciência fonêmica ao explicitarem que, para percepção dos fonemas de uma palavra, é necessário um trabalho intencional, mas que não se realiza na pronúncia isolada, no reconhecimento e manipulação de fonemas. Uma dessas recomendações é apoiar-se nas letras como “grafias que representam os sons mínimos da fala, os fonemas” (Soares, 2016, p. 208). Não podemos confundir essa compreensão nem mesmo aproximá-la de uma prática associada ao método fônico ou a uma instrução fônica sistemática, como previsto na extinta Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). Nesse ponto, o estudo de Aragão e Moraes (2020) trouxe diversas evidências de que crianças alfabetizadas pelo método fônico não tiveram desempenho satisfatório em tarefas que demandavam habilidades de consciência fonêmica, tais como “produzir palavras com o mesmo fonema inicial”, “segmentar palavras em fonemas” etc. A partir disso, entre as conclusões apresentadas, os autores elucidam que os sujeitos da investigação, em sua grande maioria, ao refletirem sobre os segmentos sonoros, “i) muito raramente pronunciavam fonemas isolados em voz alta; ii) recorriam sobretudo aos nomes das letras para resolverem variadas tarefas” (Aragão; Moraes, 2020, p. 29).

No Projeto Alfalettar, um dos recursos utilizados para o trabalho de consciência fonêmica são as “Casinhas”¹⁰, que são introduzidas, conforme Cassiano (2023), quando as crianças estão com bom nível de consciência fonológica, geralmente na hipótese silábica com ou sem valor sonoro, portanto podem ser empregadas na Educação Infantil (Pré-escola) ou no 1º ano do Ensino Fundamental. O material se constitui de imagens de uma espécie de prédios feitos de EVA, afixados nas paredes da sala de aula. Cada prédio, nomeado de “casinha”, é subdividido em “andares”. “São 22 casinhas, uma para cada um dos seguintes fonemas/grafemas: B, C, QU, D, F, G, GU, J, L, M, N, P, R, S, T, V, X, Z, LH, NH, CH e uma casinha para as vogais” (Cassiano, 2024).

¹⁰ No livro “Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, Soares (2020, p. 130-135) explicita esse trabalho nomeando-o de “Onde moram os fonemas?” ou “Jogo das Casinhas”. No canal do *youtube* “Alfalettar Cenpec” há um vídeo ilustrativo dos “procedimentos das casinhas” utilizadas em Lagoa Santa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YYmXG6Hcpa8>>. Acesso em: 03 jul. 2024.

Figura 3. Fotografia das “Casinhas”



Fonte: Acervo do Núcleo de Alfabetização e Letramento, Lagoa Santa/MG.

Basicamente, a proposta é bem lúdica e inicia com a professora contando uma história sobre um condomínio com seus moradores. Em cada “casinha” moram sílabas que se iniciam com a mesma letra do alfabeto. Observando a organização dos “andares”, sempre de uma “casinha” para outra, “habitarão” as sílabas com as mesmas vogais, como podemos notar na imagem acima. No “andar superior” das “casinhas” estão as sílabas com a vogal “e”, no próximo andar com a vogal “i” etc. Portanto, não é seguida a ordenação das vogais do alfabeto e a organização das “famílias silábicas”.

A professora começa sempre contando uma história e, a partir daquela história, ela escolhe uma palavra que irá explorar. Essa palavra é escrita numa folha de papel, na sequência a professora apresenta a palavra e corta as suas sílabas, com tesoura mesmo, para os alunos verem. Depois que faz isso, ela procura, junto com as crianças, em qual casinha essa sílaba vai morar. A partir dos textos trabalhados em sala de aula, a professora vai elegendando algumas palavras para serem mais exploradas, colocando outras sílabas para “morar” em cada andar. Isso vai sendo construído aos poucos com as crianças. A professora está trabalhando um texto que tem, por exemplo, a palavra “POTE”, ela trabalha a casinha do “P” e do “T”. O trabalho na casinha também pode ser a partir do nome das crianças. Assim, refletindo com as crianças, a professora vai colocando as sílabas na casinha ou retomando alguma já trabalhada. [...] Na medida em que surge uma determinada palavra que tem uma sílaba não canônica, ela também entra na casinha e é alvo de reflexão coletiva com a professora e os estudantes (Cassiano, 2023, p. 325-353).

Todos esses procedimentos levam as crianças a pensarem sobre os fonemas que compõem uma sílaba canônica e não canônica, percebendo que a presença de um determinado som e a sua posição altera a formação da sílaba. Outro encaminhamento é conduzi-las a uma

reflexão sobre os fonemas de uma palavra e como representá-los com letras móveis. Esse trabalho pode ser empreendido também na observação e comparação de pares de palavras cujo significado difere por apenas um fonema, representado por uma ou mais letras, por exemplo, em “gato” e “galo”; “faca” e “**m**aca”; “**ch**ave” e “**n**ave”. “É sobretudo pela oposição de palavras ou sílabas cujo som se diferencia por uma letra, consoante ou vogal, que a criança percebe os fonemas e adquire condições de aprender as relações fonema-letras” (Soares, 2020, p. 127).

A criança, ao comparar palavras escritas, em geral percebe visualmente a diferença entre elas¹¹, mas o significado só será recuperado no desenvolvimento da leitura, ou utilizando a estratégia fonológica ou a lexical. Essas estratégias compõem o que se denominou na literatura como modelo de dupla rota de leitura (Soares, 2016).

Pinheiro, Lúcio e Silva (2008) explicam a interatividade dessas estratégias em pesquisas que solicitam à criança ler palavras isoladas em voz alta. Pela via fonológica, identificada mais em crianças no início da alfabetização, a leitura se concretizará na correspondência grafema-fonema, ou seja, a palavra será vocalizada na medida em que criança identifica qual som corresponde a um segmento escrito em um determinado contexto, já que nem todas as grafias do português brasileiro são estabelecidas por relações biunívocas. Em contrapartida, a leitura pela via lexical “depende do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada, e da recuperação de seu significado e de sua pronúncia por meio de um endereçamento direto ao léxico” (Pinheiro; Lúcio; Silva, 2008, p. 17).

Por essa ótica, de quanto mais situações a criança participar ou ficar exposta a visualização, leitura e reflexão de textos, maiores chances ela terá de criar um “léxico mental”, para que possa acionar sua memória visual, escrevendo determinada palavra corretamente e a lendo com rapidez e precisão (Soares, 2020; Morais, 2010; Almeida, Morais, 2022). Esse aspecto está presente em ambos os documentos analisados nesse subitem (Lagoa Santa, 2024a, 2024b) e, de forma mais detalhada, a leitura de palavras e frases compõe o quadro de rotinas do ciclo de alfabetização, sendo uma atividade diária. Sobre isso, Soares (2020), adverte que

Nos níveis iniciais do processo de apropriação do sistema alfabético, com frequentes atividades de leitura de **palavras**, a criança vai adquirindo a habilidade de decodificar de modo progressivamente mais rápido. [...].

¹¹ Alguns estudos fazem ressalvas, nesse caso, para as crianças que apresentam um diagnóstico de dislexia ou de outros “transtornos” de aprendizagem.

No entanto, a leitura não se reduz a ler palavras; [...]. Assim, ainda no processo de apropriação da escrita alfabética, atividades de leitura de **frases** devem ser frequentemente desenvolvidas, segundo as oportunidades que sujam no cotidiano da sala de aula [...] ou por meio de atividades planejadas especificamente para o desenvolvimento da leitura de frases, sobretudo atividades **para desenvolvimento da fluência na leitura** (Soares, 2020, p. 197, grifos da autora e nossos).

A questão da fluência leitora foi um tema que Cassiano (2024) ressaltou em sua entrevista, dando destaque ao trabalho que as professoras realizam na escuta da leitura da criança, seja individual ou coletivamente. Essa atividade está mencionada entre os componentes do planejamento semanal (Lagoa Santa, 2024b), no item “leitura oral e silenciosa, coletiva etc. – trabalho com fluência”, com indicação a ser efetivada duas vezes por semana. A entrevistada disse que a rede vem desenvolvendo projetos voltados para fluência leitora, considerando o nível em que cada criança se encontra no processo de leitura. Portanto, não se trata de alfabetizando se apropriar do sistema de escrita alfabética primeiro para depois aprender a ler com fluência. No dia a dia, a partir da heterogeneidade de conhecimentos na sala de aula, “as professoras adaptam as atividades de leitura oral ou silenciosa que realizam de diferentes modos. Há crianças em que a ênfase está na leitura de palavras, outras em uma frase, ou texto curto, parlendas, textos mais longos etc.” (Cassiano, 2024).

Sobre atividades voltadas para a fluência leitora, havia por parte de Magda Soares uma crítica às práticas de avaliações diagnósticas de leitura (ou os chamados testes de avaliação da fluência em leitura) com pseudopalavras; “ela não acreditava nesse trabalho na alfabetização, [...] por isso sempre exploramos a fluência a partir das palavras e textos do universo infantil” (Cassiano, 2024). Em sua obra, Soares (2016) também assim destacou, enfatizando que “pseudopalavras, se são um recurso válido em pesquisas sobre processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem da língua escrita [...], não se justificam no processo de ensino, pois a criança se alfabetiza com e para palavras e textos reais” (Soares, 2016, p. 268).

Na “Base Curricular” (Lagoa Santa, 2024a), as estratégias de compreensão e interpretação de textos na alfabetização são preponderantes, de modo que as metas para esse componente no ensino de leitura trazem indicações para a criança: 1) **localizar** informações explícitas dos textos; 2) **inferir** informação implícita dos textos; 3) **identificar** as principais informações dos textos; 4) **avaliar** as informações dos textos; 5) **construir** o sentido dos

textos; 6) **reconhecer** a configuração gráfica dos textos; 7) **identificar** a finalidade dos textos com base na configuração gráfica; 8) **relacionar** texto com ilustrações; 9) **recontar** histórias.

Essa é uma descrição sumária de algumas metas contempladas no eixo da leitura, mas muitas outras operações linguísticas e cognitivas demandadas para interpretação e compreensão de textos estão nele presentes. Dentre essas metas, vale destacar que algumas se relacionam diretamente a um gênero textual, como, por exemplo, ao especificar que a criança deve **identificar** as principais informações de um texto, o documento se refere, explicitamente, a “textos informativos de descrição de seres ou fenômenos” (Lagoa Santa, 2024a).

Há um enfoque, por ano do ciclo de alfabetização, em outros gêneros textuais indicados para ensino da leitura, que podem ser agrupados em categorias, tais como as organizadas por Soares (2020): interativos; prescritivos (injuntivos); narrativos; expositivos; poéticos. Nesse ponto, o quadro do eixo da leitura na “Base Curricular” em tela, em relação ao de produção textual, revela a recomendação que a autora fez em sua obra de que nem sempre os tipos de textos indicados para ensinar a ler são os mesmos para a produção textual.

Para garantia de atividades relacionadas às metas de interpretação e compreensão de textos, no quadro que orienta o planejamento semanal nas turmas de alfabetização (Lagoa Santa, 2024b) esse aspecto é indicado para ser trabalhado explicita e sistematicamente duas vezes na semana, de 40 a 50 minutos em cada dia, entretanto Cassiano (2024) ressalva que isso acontece em sala de aula, diariamente, em diferentes momentos, como na hora da história, no momento da leitura na biblioteca, na correção de uma atividade de sala e ou de uma “tarefa de casa”, no trabalho com a fluência na leitura de palavra e frases etc. Soares (2014, p. 163, grifos nossos) ilustrou essas situações, demonstrando que essa exploração da compreensão de um texto de forma oral, pela alfabetizadora, não pode ser improvisada; ela “lê uma história para a criança e faz perguntas, antes, durante e depois da leitura, não quaisquer perguntas, mas perguntas **previamente planejadas de forma a desenvolver diferentes estratégias de leitura**”.

É mister destacar que, em entrevista, Cassiano (2024) evidenciou que as atividades voltadas para leitura e compreensão de textos caminham numa direção em que se almeja que inicialmente o estudante tenha o auxílio da professora e aos poucos ganhe autonomia. Esse auxílio não se manifesta em uma facilitação, mas vai ao encontro da noção de zona de

desenvolvimento iminente¹², proposta por Vigotski, de modo que o que o aprendiz faz com ajuda de um adulto hoje pode realizar sozinho posteriormente. Para tanto, uma rotina bem planejada e estruturada na sala de aula induz um processo pedagógico em que a alfabetizadora se sente segura e faz com que algumas práticas realmente ocorram com certa regularidade.

Um último ponto para o qual gostaríamos de chamar atenção na documentação analisada é o destaque feito às atividades que buscam engajar as crianças nas práticas de leitura na Biblioteca. Cassiano (2023) explica que Magda Soares, ao iniciar o trabalho em Lagoa Santa, fez a exigência de que só permaneceria à frente do projeto se a Secretaria Municipal de Educação investisse para que toda escola tivesse uma Biblioteca Infantil e seus acervos fossem ricos em livros diversificados. Em entrevista, Soares (2018, p. 933) disse que, naquela circunstância, discutiram sobre “como tornar as bibliotecas um ambiente agradável, acolhedor, atraente para as crianças”. Assim, a rede municipal sempre compra livros diversificados e as Representantes das escolas, atuantes no Núcleo de Alfabetização e Letramento, auxiliam na seleção das obras, já que as “bibliotecas passaram a ser privilegiadas na rede, sobretudo porque as atividades do Projeto incentivam seu uso de forma intensa” (Soares, 2014, p. 156).

Na “Base Curricular” (Lagoa Santa, 2024a) há o componente “adesão às práticas de leitura”, cujas metas se voltam para que a criança faça a escolha de livros na biblioteca e participe com interesse das atividades que lá ocorrem, previstas entre os “Componentes do planejamento semanal” (Lagoa Santa, 2024b) para serem realizadas uma vez na semana com duração de 50 minutos. A questão da leitura literária também comparece nesse documento na proposta de atividade nomeada de “história contada/lida – cantinho de leitura”, indicada para duas vezes na semana com aproximadamente 10 minutos. Cassiano (2024) destaca que os momentos de contação de histórias e de leitura literária ocorrem diariamente na rotina das turmas, entretanto a exploração dos “cantinhos de leitura” precisa ser uma proposta prevista no planejamento da alfabetizadora.

Os chamados “cantinhos de leitura” são espaços organizados na sala de aula em que são disponibilizados livros literários para as crianças manusearem e lerem livremente, e as professoras são orientadas a organizá-los de forma que as obras fiquem à altura das crianças e

¹² Zoia Prestes, tradutora e pesquisadora da obra de Vigotski no Brasil, sugere que o termo “zona de desenvolvimento iminente” é a tradução mais adequada para o que se convencionou denominar de “zona de desenvolvimento proximal” (Prestes, 2012).

com as capas visíveis para elas fazerem suas escolhas de forma autônoma. Outro aspecto interessante é que as obras são catalogadas com fitas coloridas nas lombadas, que indicam a categoria de gênero a que pertencem, potencializando que os alfabetizandos consigam se apropriar dessa diferenciação, que refletirá o conteúdo do livro. “Por exemplo, livros de poesia são identificados por uma fita adesiva azul na lombada, assim a criança, mesmo a que ainda está se alfabetizando, se quiser ler poemas, saberá onde encontrá-los, e saberá onde colocar o livro ao devolvê-lo à estante” (Soares, 2014, p. 156).

O uso da literatura na alfabetização é um tema que Soares já enfatizava desde os anos de 1990, sendo defensora de que os textos literários são potenciais para alfabetizar as crianças, tanto que sua bibliografia é marcada pela produção de encartes de orientações dirigidos aos professores em livros de literatura infantil, escritos por Sonia Junqueira, nos quais explicita como a alfabetizadora pode explorar um texto para a criança se apropriar do sistema de escrita alfabética e das normas ortográficas (Maciel; Rocha, 2023). Em sua produção intelectual há textos considerados clássicos nessa abordagem, um deles intitulado “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (Soares, 1999), recorrentemente citado. Nele, Soares explica que é inevitável a escolarização da literatura quando a trazemos para a escola e para prática em sala de aula, porém isso precisa ser melhor conduzido pela docente, tornando essa escolarização adequada. Em suas palavras, “[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 1999, p. 47).

Todo esse trabalho explicitado pelos documentos do Projeto Alfalettrar analisados ao longo deste item é articulado pelo acompanhamento pedagógico efetivado nos diagnósticos periódicos sobre as aprendizagens dos alunos e na atuação das Representantes do Núcleo de Alfabetização na orientação às práticas das alfabetizadoras. O perfil dessa profissional se delineia, como já mencionado, com ações entre pares, que vão desde a supervisão do planejamento escolar e estudos teóricos até a assessoria e uma atuação colaborativa em sala de aula, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. “Desenvolvimento é um processo, é contínuo. O que pretendemos é que a cada **diagnóstico da aprendizagem e do ensino** possamos rever nosso trabalho, nossas metas e o próprio currículo do que queremos ensinar” (Soares, 2018, p. 934-935, grifos nossos).

Algumas implicações pedagógicas ou o que a experiência do Projeto Alfalettrar nos permite concluir...

O Projeto Alfalettrar nos demonstra que o ensino da leitura tem no texto o seu eixo orientador para o planejamento, desde que seja adequado à etapa em que as crianças se encontram no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita. Aqui, caberiam os questionamentos: de que adianta propor às crianças a leitura de um texto em que o vocabulário não está adequado e elas terão o desafio de decodificar palavras complexas? Como desenvolver a fluência leitora das crianças se não há no planejamento diário atividades que irão proporcionar essa habilidade?

Frente a essas problematizações, a análise empreendida colabora para que reconheçamos a importância e necessidade dos espaços e tempos de leitura variados na rotina das crianças em processo de alfabetização. A indicação é que ocorra um planejamento articulado na escolha dos textos, nas perguntas que podem ser realizadas antes, durante e após a sua leitura, propiciando aos alfabetizandos ativar os conhecimentos prévios, comentar e esclarecer as dúvidas, compreender, interpretar e comentar sobre o que leram ou ouviram. Tudo isso vai contribuindo para um ensino de leitura mais significativo e para que a professora tenha a convicção de quais caminhos orientam os estudantes para uma aprendizagem de leitura com fluência e compreensão.

A importância e a necessidade de se trabalhar o ensino da leitura de forma sistematizada foi identificado a partir de reflexões e análise da documentação pedagógica. Entretanto, mesmo com a presença dessas orientações, no Projeto Alfalettrar, a abordagem de desenvolvimento profissional docente, que traz um viés reflexivo e formativo em seu bojo, possibilita que as alfabetizadoras identifiquem qual o lugar em que as atividades de leitura devem estar presentes na rotina da sala de aula, colaborando para que determinadas práticas aconteçam efetivamente.

Em síntese, o Projeto Alfalettrar traz à tona a importância da leitura no processo de uma “alfabetização com método” (Soares, 2016), na formação das alfabetizadoras, no planejamento e na seleção dos textos. Há, de certo modo, um resgate do lugar da leitura na alfabetização, uma vez o processo de escrita foi preponderante na produção acadêmica no final do século XX. Contudo, isso não significa afirmar que deva existir predominância da

leitura sobre a escrita ou vice-versa, já que se pretende formar crianças leitoras e produtoras de textos.

Referências

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; MORAIS, Artur Gomes de. Um mapeamento de dificuldades na escrita de regularidades morfológico-gramaticais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 89-111, jan./abr. 2022.

ARAGÃO, Sílvia de Souza Azevedo; MORAIS, Artur. Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-37, 2020.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CAMINI, Patrícia. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 648-668, set./dez. 2018.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. 2015. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

CASSIANO, Janair Cândida. Entrevista. *In*: CASSIANO, Janair Cândida; ROCHA, Juliano Guerra; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o Projeto Alfalettrar. **Linha Mestra**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 336-358, maio/ago. 2023.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa**. 2013. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 280-306, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O “discurso fundador” de Smolka: a alfabetização e a produção do conhecimento como processos discursivos. *In*: GOULART, Cecília; GONTIJO,

Cláudia; FERREIRA, Norma (orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017, p. 179-202.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização:** São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PEREIRA, Juliana Storino. **Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino do município de Lagoa Santa:** um estudo longitudinal. 2013. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; LÚCIO, Patrícia Silva; SILVA, Daniel Márcio Rodrigues. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, 2008, v. 10, n. 2, p. 16-30, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Magna do Carmo. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 894-927, set./dez. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1998.

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

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p.1-7, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.146-173, dez. 2014.

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

SOARES, Magda. Entrevista. *In:* SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. Entrevista – Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018.

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

Documentos analisados

LAGOA SANTA. **Base Curricular Municipal de Lagoa Santa – Alfabetização e Letramento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental)**. Documento digitado. 9 p. Secretaria Municipal de Educação, Núcleo de Alfabetização e Letramento: Lagoa Santa, 2024a.

LAGOA SANTA. **Componentes do planejamento semanal – Alfabetização e Letramento. Documento digitado**. 11 p. Secretaria Municipal de Educação, Núcleo de Alfabetização e Letramento: Lagoa Santa, 2024b.

Entrevista

CASSIANO, Janair Cândida. Entrevista concedida a Juliano Guerra Rocha e Francisca Izabel Pereira Maciel, no dia 17 de abril de 2024. Duração: 1h04min. 2024.

*Recebido: julho/2024.
Publicado: novembro/2024.*