



SUZIANE FELIN MAFFINI

**CONTRIBUTOS DOS PRESSUPOSTOS DE MAGDA SOARES PARA A
REFLEXÃO SOBRE O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA.**

CANOAS, 2026

SUZIANE FELIN MAFFINI

**CONTRIBUTOS DOS PRESSUPOSTOS DE MAGDA SOARES PARA A
REFLEXÃO SOBRE O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M187c Maffini, Suziane Felin.

Contributos dos pressupostos de Magda Soares para a reflexão sobre o direito à alfabetização inicial [manuscrito] : análise da produção acadêmico-científica / Suziane Felin Maffini – 2026.

169 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmento”.

1. Educação. 2. Direito à educação. 3. Soares, Magda, 1932-.
4. Alfabetização. I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Título.

CDU:372.412

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

SUZIANE FELIN MAFFINI

**CONTRIBUTOS DOS PRESSUPOSTOS DE MAGDA SOARES PARA A REFLEXÃO
SOBRE O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO
ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Dissertação **aprovada** para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Vanessa Medianeira da Silva Flores
Prefeitura Municipal de Piraquara/PR

Profª Drª Luci Mary Duso Pacheco
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profª Drª Cíntia Chung Marques Corrêa
Universidade Católica de Petrópolis

Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profª. Drª. Dirleia Fanfa Sarmiento
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 30 de abril de 2026.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta tese é, antes de tudo, atravessar um caminho que foi tão intenso quanto transformador. Não foi apenas um percurso acadêmico, mas uma jornada marcada por sonhos, incertezas, renúncias e, sobretudo, muita coragem para continuar, mesmo quando tudo parecia difícil.

Hoje, ao chegar ao fim deste ciclo, meu coração transborda gratidão. Agradeço profundamente a todos que estiveram ao meu lado, de perto ou de longe, sustentando-me nos momentos de fragilidade e celebrando comigo cada pequena conquista que, somada, tornou este trabalho possível.

A minha orientadora, minha sincera admiração e carinho, pela escuta sensível, pela paciência e por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei.

Aos amigos e colegas, obrigadas pelas palavras de incentivo, pelas trocas generosas e pelo afeto que tornou o percurso mais leve.

À minha família, minha base e meu abrigo, deixo o meu mais profundo amor e reconhecimento. Foram vocês que me sustentaram nos dias difíceis, compreenderam minhas ausências e me lembraram, tantas vezes, do porquê eu comecei.

À Secretaria Municipal de Educação de Canoas expresso minha profunda gratidão pela oportunidade de ter sido bolsista, experiência que marcou de forma significativa a minha trajetória. Esta conquista também é fruto dessa confiança, desse investimento e do compromisso com a educação.

Aos professores e à Universidade La Salle, expresso minha mais profunda gratidão pela dedicação, pelo compromisso e pela generosidade em compartilhar saberes ao longo desta trajetória. Levo comigo os ensinamentos, os valores e as experiências vividas, que certamente continuarão a iluminar meus passos. Muito obrigada por acreditarem, apoiarem e contribuírem de forma tão significativa para a realização deste trabalho.

À minha fiel “cãopanheira” de estudos, deixo um agradecimento cheio de carinho. Ao meu lado, na poltrona, em longas jornadas de leitura, escrita e reflexão, esteve sempre presente, silenciosa, acolhedora e leal.

Ao meu esposo, meu companheiro de vida e de caminhada, expresso minha mais profunda gratidão por estar ao meu lado em todos os momentos. Obrigada pelo apoio incondicional, pela paciência nos dias difíceis. Sua presença foi meu alicerce, seu incentivo minha força e seu amor, a certeza de que nunca estive sozinha. Esta conquista também é sua.

Esta tese carrega muito mais do que teorias, análises e argumentos. Ela carrega a minha história, minhas lágrimas, minha persistência, meus recomeços. Cada página escrita é um pedaço de mim — das minhas lutas, dos meus sonhos e da minha vontade de fazer sentido no mundo através do conhecimento.

Encerrar este ciclo não é apenas concluir uma etapa. É reconhecer o quanto eu me transformei ao longo do caminho. É olhar para tudo o que vivi e sentir, com emoção profunda: eu consegui.

E sigo... mais forte, mais sensível, mais consciente e profundamente grata por tudo e por todos que fizeram parte desta travessia.

“A desigualdade social também se
constrói na negação do direito ao letramento
quem não acessa a leitura e a escrita permanece
à margem das oportunidades e da
participação plena na sociedade.”
(Magda Soares)

RESUMO

O direito à alfabetização constitui uma dimensão essencial e indissociável do direito à educação, positivado na Constituição Federal de 1988. Embora o direito à educação seja mais amplo, contemplando o acesso, a permanência, a qualidade e a equidade, a alfabetização inicial representa o núcleo estruturante desse direito, pois constitui a condição por meio da qual a criança adquire possibilidades de (re)construir outros conhecimentos ao longo de sua trajetória, tanto na educação formal quanto ao longo da vida. Magda Soares, educadora e pesquisadora, desenvolveu estudos sobre alfabetização e letramento que se constituem referência no campo da Educação. Nesse sentido, o problema da pesquisa bibliográfica é: quais são os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização, abordados nas dissertações e teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial? Em decorrência, o objetivo geral do estudo é compreender os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização para a reflexão acerca do direito das crianças à alfabetização inicial. A tese orientadora do estudo é: os pressupostos de Magda Soares oferecem contribuições para o aprofundamento da reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial, ao enfatizarem que a apropriação do sistema de escrita constitui condição indispensável para o exercício da cidadania e para a participação plena na vida social. Ao mesmo tempo, sua perspectiva reforça que a efetivação desse direito implica o reconhecimento do dever do Estado de assegurar condições pedagógicas, institucionais e formativas que garantam às crianças oportunidades reais de aprender a ler e a escrever. A categorização dos conteúdos presentes nas 14 dissertações e 1 tese, que constituem o *corpus* investigativo, é organizada em eixos temáticos, seguindo as orientações da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. A incursão analítica e reflexiva nos conteúdos categorizados é realizada tendo como referência a abordagem hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. O estudo situa-se na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Os achados do estudo apontam: a) a indissociabilidade entre alfabetização e letramento; b) a crítica à redução da alfabetização à decodificação; c) o letramento como prática social situada na cultura escrita; d) a alfabetização como bem cultural público e direito democrático; e) seu caráter político e socialmente atravessado por desigualdades estruturais; f) a compreensão do fracasso escolar como produção institucional, e não como falha individual da criança; g) a necessidade de práticas alfabetizadoras contextualizadas e significativas; h) a alfabetização como experiência de pertencimento e reconhecimento cultural, especialmente para sujeitos historicamente excluídos; e i) a centralidade da mediação docente como condição estruturante para a efetivação do direito à alfabetização inicial, confirmando a tese proposta.

Palavras-chave: Direito à Educação. Direito à Alfabetização. Magda Soares.

ABSTRACT

The right to literacy constitutes an essential and inseparable dimension of the right to education, enshrined in the 1988 Federal Constitution. Although the right to education is broader, encompassing access, permanence, quality, and equity, initial literacy represents the structuring core of this right, as it constitutes the condition through which the child acquires the possibility of (re)constructing other knowledge throughout their trajectory, both in formal education and throughout life. Magda Soares, educator and researcher, developed studies on literacy and reading comprehension that constitute a reference in the field of Education. In this sense, the problem of this bibliographic research is: what are the contributions of Magda Soares' assumptions about literacy, addressed in the dissertations and theses available in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, to the reflection on children's right to initial literacy? Consequently, the overall objective of this study is to understand the contributions of Magda Soares' assumptions on literacy to the reflection on children's right to initial literacy. The guiding thesis of the study is: Magda Soares' assumptions offer contributions to deepening the reflection on children's right to initial literacy, by emphasizing that the appropriation of the writing system constitutes an indispensable condition for the exercise of citizenship and for full participation in social life. At the same time, her perspective reinforces that the realization of this right implies the recognition of the State's duty to ensure pedagogical, institutional, and formative conditions that guarantee children real opportunities to learn to read and write. The categorization of the contents present in the 14 dissertations and 1 thesis, which constitute the investigative corpus, is organized into thematic axes, following the guidelines of the Content Analysis technique proposed by Laurence Bardin. The analytical and reflective exploration of the categorized content is carried out using Hans-Georg Gadamer's hermeneutic approach as a reference. This study is situated within the Research Line on Management, Education, and Public Policies of the Postgraduate Program in Education at La Salle University. The study's findings point to: a) the inseparability of literacy and reading comprehension; b) a critique of reducing literacy to decoding; c) literacy as a social practice situated within written culture; d) literacy as a public cultural good and a democratic right; e) its political and social character, traversed by structural inequalities; f) the understanding of school failure as an institutional production, and not as an individual failure of the child; g) the need for contextualized and meaningful literacy practices; h) literacy as an experience of belonging and cultural recognition, especially for historically excluded subjects; and i) the centrality of teacher mediation as a structuring condition for the realization of the right to initial literacy, confirming the proposed thesis.

Keywords: Right to Education. Right to Literacy. Magda Soares

RESUMEN

El derecho a la alfabetización constituye una dimensión esencial e inseparable del derecho a la educación, consagrado en la Constitución Federal de 1988. Si bien el derecho a la educación es más amplio, abarcando el acceso, la permanencia, la calidad y la equidad, la alfabetización inicial representa el núcleo estructurante de este derecho, ya que constituye la condición mediante la cual el niño adquiere la posibilidad de (re)construir otros conocimientos a lo largo de su trayectoria, tanto en la educación formal como en la vida cotidiana. Magda Soares, educadora e investigadora, desarrolló estudios sobre alfabetización y comprensión lectora que constituyen una referencia en el campo de la Educación. En este sentido, el problema de esta investigación bibliográfica es: ¿cuáles son las contribuciones de los supuestos de Magda Soares sobre la alfabetización, abordados en las disertaciones y tesis disponibles en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, a la reflexión sobre el derecho de los niños a la alfabetización inicial? En consecuencia, el objetivo general de este estudio es comprender las contribuciones de las premisas de Magda Soares sobre la alfabetización a la reflexión sobre el derecho de los niños a la alfabetización inicial. La tesis rectora del estudio es: las premisas de Magda Soares ofrecen contribuciones para profundizar la reflexión sobre el derecho de los niños a la alfabetización inicial, al enfatizar que la apropiación del sistema de escritura constituye una condición indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y la plena participación en la vida social. Al mismo tiempo, su perspectiva refuerza que la realización de este derecho implica el reconocimiento del deber del Estado de garantizar condiciones pedagógicas, institucionales y formativas que aseguren a los niños oportunidades reales para aprender a leer y escribir. La categorización de los contenidos presentes en las 14 disertaciones y 1 tesis, que constituyen el corpus de investigación, se organiza en ejes temáticos, siguiendo las directrices de la técnica de Análisis de Contenido propuesta por Laurence Bardin. La exploración analítica y reflexiva del contenido categorizado se lleva a cabo utilizando como referencia el enfoque hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. Este estudio se enmarca dentro de la Línea de Investigación en Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. Los hallazgos del estudio señalan: a) la inseparabilidad de la alfabetización y la comprensión lectora; b) una crítica a la reducción de la alfabetización a la mera decodificación; c) la alfabetización como práctica social inmersa en la cultura escrita; d) la alfabetización como bien cultural público y derecho democrático; e) su carácter político y social, marcado por las desigualdades estructurales; f) la comprensión del fracaso escolar como una producción institucional, no como un fracaso individual del niño; g) la necesidad de prácticas de alfabetización contextualizadas y significativas; h) la alfabetización como experiencia de pertenencia y reconocimiento cultural, especialmente para sujetos históricamente excluidos; e i) la centralidad de la mediación docente como condición estructuradora para la realización del derecho a la alfabetización inicial, lo que confirma la tesis propuesta.

Palabras clave: Derecho a la educación. Derecho a la alfabetización. Magda Soares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Fases da Pesquisa Bibliográfica.....	37
Figura 2-	Síntese da constituição do <i>corpus</i> investigativo.....	44
Figura 3-	Fases da Técnica de Análise de Conteúdo.....	47
Figura 4-	Síntese da abordagem metodológica.....	54
Figura 5	Contribuições da tese	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Artigos selecionados para a articulação teórica e analítica..	26
Quadro 2-	Ficha de leitura (apendice A).....	165
Quadro 3-	Dissertações e tese que compõe o <i>corpus</i> investigativo...	46
Quadro 4-	Artigos da LDB relacionados ao direito à alfabetização.....	57
Quadro 5-	Principais artigos relacionados à alfabetização.....	58
Quadro 6	Dispositivos da Portaria Normativa nº 10/2007 relacionados à alfabetização.....	60
Quadro 7-	Artigos da Resolução nº 1/2010 relacionados à alfabetização.....	61
Quadro 8-	Estratégias da meta 5.....	63
Quadro 9-	BNCC e a Alfabetização.....	64
Quadro 10-	Artigos do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023que tratam diretamente ou indiretamente da alfabetização.....	66
Quadro 11-	Compilado de Leis, Decretos e Normativas sobre Alfabetização.....	67
Quadro 12-	Produções de Magda Soares (apendice A).....	167
Quadro 13-	Programas de Pós-graduação e áreas que as dissertações e tese foram defendidas.....	84
Quadro14-	Palavras-chave.....	85
Quadro 15	Tipologia de cada um dos trabalhos selecionados. Apêndice C)	168
Quadro 16	Obras de Magda Soares utilizadas nas dissertações e tese (individuais e em co-autoria)	89
Quadro 17	Pressupostos de Magda Soares contemplados no <i>corpus</i> investigativo.	117
Quadro18	Categorias de análise	120
Quadro 19	Eixos da originalidade da pesquisa	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Ano de defesa das dissertações e da tese.....	84
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG)
CEB	Câmara de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RA	Resultado de Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA, RELEVÂNCIA E IMPACTOS DO ESTUDO.....	21
2.2 Relevância do estudo.....	25
2.2.1 Relevância acadêmico-científica	25
2.2.2 Relevância jurídica, sociocultural e educacional	34
2.3 Impactos almejados com os achados do estudo	35
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	38
3.1 Caracterização do estudo.....	38
3.2 Problema, objetivos e a tese do estudo	42
3.3 Constituição do corpus investigativo.....	44
3.3.1 As fontes, o termo de busca e os critérios para a seleção das dissertações e teses.....	44
3.4 Procedimentos de categorização dos conteúdos da tese e das dissertações	48
3.5 Incursão analítica e reflexiva: a abordagem hermenêutica de Gadamer	50
4. O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DISPOSITIVOS LEGAIS.....	56
4.1 O direito à alfabetização	56
4.1.1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996)	56
4.1.2 Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.....	58
4.1.3 Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007.....	59
4.1.4 Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.....	60
4.1.5 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.....	62
4.1.6 Base Nacional Comum Curricular	64
4.1.7 Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.....	65
4.2 Alfabetização: o olhar de Magda Soares.....	68
4.2.1 Vida e obra de Magda Soares.....	68
4.2.2 Fundamentos teóricos: a perspectiva de Magda Soares	72

5 OS PRESSUPOSTOS DE MAGDA SOARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA-CIENTÍFICA E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO...	84
5.1 Contextualização das dissertações e tese.....	84
5.2 Focos investigativos das dissertações e da tese.....	90
5.3 Relações entre os pressupostos de Magda Soares contemplados nas dissertações e na tese e o direito à alfabetização.....	116
<i>5.3.1 Categorias temáticas, análise e discussão.....</i>	<i>116</i>
<i>5.3.1.1 Categoria 1- Concepções de alfabetização e letramento.....</i>	<i>120</i>
<i>5.3.1.2 Categoria 2- Práticas pedagógicas alfabetizadoras:.....</i>	<i>124</i>
<i>5.3.1.3 Categoria 3 -Cultura escolar, fracasso escolar e desigualdades.....</i>	<i>128</i>
<i>5.3.1.4 Categoria 4 -Formação docente e epistemologias da prática alfabetizadora.....</i>	<i>132</i>
<i>5.3.1.5 Categoria 5 - Alfabetização e políticas públicas: marcos legais e curriculares.....</i>	<i>135</i>
<i>5.3.1.6 Categoria 6 -Diversidade e alfabetização como direito de grupos historicamente excluídos.....</i>	<i>138</i>
<i>5.3.1.7 Categoria 7 -Produção acadêmica e construção do campo da alfabetização.....</i>	<i>141</i>
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
6.1 A relevância da pesquisa realizada	145
6.2 Percurso percorrido e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos e a tese	146
6.4 Limites da investigação.....	151
6.5 Perspectivas para trabalhos futuros	152
6.6 Contribuições da tese	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	165

1 INTRODUÇÃO

O direito à alfabetização constitui uma dimensão essencial e indissociável do direito à educação, positivado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Embora o direito à educação seja mais amplo, contemplando o acesso, a permanência, a qualidade e a equidade, a alfabetização inicial representa o núcleo estruturante desse direito, pois constitui a condição por meio da qual a criança adquire condições para (re) construir outros conhecimentos no decorrer de sua trajetória, tanto na educação formal quanto ao longo de sua vida.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1997) compreende que a alfabetização requer um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que são indispensáveis a todas as pessoas para o exercício da cidadania, à participação plena na vida social e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2016).

Contudo, ainda persiste um quadro de desigualdade global em que milhões de pessoas não possuem o domínio da leitura e da escrita, evidenciando-se o caráter excludente de estruturas socioeconômicas e educacionais que comprometem o direito à alfabetização. (UNESCO, 1997). Dessa forma, a “alfabetização é um dos instrumentos que podem conferir maior voz e participação nos processos políticos, contribuindo assim para a paz, a democracia e para uma cidadania atuante”. (UNESCO, 2003, p. 46). Igualmente, a “alfabetização contribui para a liberdade e para a igualdade, sendo parte integrante de um projeto social que tem como objetivo uma sociedade mais justa e mais equitativa” (UNESCO, 2003, p. 49).

Especialmente, a partir da Constituição da República (Brasil, 1988), Políticas Públicas Educacionais, campanhas de erradicação, programas de financiamento e ações de formação e capacitação de profissionais têm sido implementadas com o propósito de mitigar as desigualdades educacionais e promover a superação histórica do analfabetismo.

Em nosso estudo temos como foco os contributos dos pressupostos de Magda Soares para a reflexão sobre o direito à alfabetização inicial. A alfabetização inicial deve se efetivar até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, sendo

assegurada a recuperação das aprendizagens das crianças do 3º ao 5º ano. (Brasil, 2023).

Tendo presente o exposto, a Pesquisa Bibliográfica tem como problemática investigativa: Quais são os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização, abordados nas dissertações e tese disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial?

Justificamos nossa escolha pelos pressupostos de Magda Soares, sobre a alfabetização¹, por ela ser uma pesquisadora brasileira de referência na área da Educação. Com base em seus estudos, as obras dessa pesquisadora se tornaram referência fundamental para o campo, sobretudo ao defender a articulação entre alfabetização e letramento, reconhecendo tanto a dimensão linguística de apropriação do sistema de escrita quanto as práticas sociais que conferem sentido ao uso da leitura e da escrita.

Destacamos ainda que, nos dispositivos legais o foco recai sobre o direito à alfabetização. Soares (2004, p.8) explica que “no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos”. Dito de outra forma, para a referida autora a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que devem ser trabalhados de forma articulada nas práticas alfabetizadoras.

Alicerçado na problemática apresentada, o objetivo geral do estudo é compreender os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial.

Os objetivos específicos são:

a) Identificar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as dissertações e teses cujo foco investigativo seja a alfabetização, tendo como base o referencial teórico de Magda Soares.

b) Descrever quais são os pressupostos de Magda Soares, relativos à alfabetização, utilizados pelo autores das dissertações e tese.

¹ No capítulo 5, O direito à alfabetização inicial: pressupostos teóricos e dispositivos legais, discorreremos sobre a alfabetização, contemplando a perspectiva de Magda Soares.

c) Discutir, por meio de um diálogo com os autores das produções da revisão de literatura realizada e com os dispositivos legais, os pressupostos de Magda Soares relativos à alfabetização.

Partimos da seguinte tese: Os pressupostos de Magda Soares oferecem contribuições para o aprofundamento da reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial, ao enfatizarem que a apropriação do sistema de escrita constitui condição indispensável para o exercício da cidadania e para a participação plena na vida social. Ao mesmo tempo, sua perspectiva reforça que a efetivação desse direito implica o reconhecimento do dever do Estado de assegurar condições pedagógicas, institucionais e formativas que garantam às crianças oportunidades reais de aprender a ler e a escrever.

Os conteúdos das 14 dissertações e 1 tese, que constituem o *corpus* investigativo, são categorizados em eixos temáticos, seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). A incursão analítica e reflexiva nos conteúdos categorizados é realizada, tendo-se como referência a abordagem hermenêutica de Gadamer (2006).

Ao focarmos a produção acadêmica-científica, temos presente o exposto por Soares (2006, p. 398) quando ela enfatiza que os “cursos de Pós-Graduação [...] são a principal fonte geradora de pesquisa na área da educação” (grifo da autora).

O estudo se situa na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A referida Linha de Pesquisa

Investiga o direito à educação no contexto dos dispositivos legais internacionais e nacionais e suas articulações com as políticas públicas educacionais no Brasil. Aprofunda os fundamentos teóricos, modelos e práticas de gestão educacional e das instituições de ensino bem como a formação dos gestores. (Unilasalle, 2023, p. 5).

Da mesma forma, articula-se à pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, coordenado pela orientadora deste estudo, denominada *O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*.

Feitas tais considerações, o projeto de pesquisa está estruturado em seis capítulos.

No primeiro introduzimos a temática investigativa, apresentando um panorama geral do estudo.

No segundo, *Trajetória da pesquisadora, relevância e impactos do estudo*, contextualizamos a origem da temática investigativa na trajetória pessoal-profissional da pesquisadora bem como abordamos as justificativas que conferem relevância ao estudo e os seus possíveis impactos.

No terceiro, *Abordagem Metodológica*, abordamos a caracterização do estudo; o problema, os objetivos e a tese da investigação; a constituição do *corpus* investigativo e a abordagem para a Análise dos Dados.

No quarto, *O direito à alfabetização inicial: fundamentos teóricos e dispositivos legais*, contextualizamos a vida e a obra de Magda Soares, apresentamos a compreensão da autora sobre a alfabetização inicial bem como discorremos sobre alguns dispositivos legais que tem como foco o direito à alfabetização.

No quinto, *Os pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização na produção acadêmica-científica*, partilhamos alguns dados oriundos dos dados analisados das dissertações e da tese que compõe o *corpus* investigativo.

No sexto, *Considerações Finais*, apresentamos, em termos de síntese os principais achados do estudo, indicando possibilidades para novos estudos.

Por fim, listamos as referências utilizadas no decorrer deste Relatório Final de Pesquisa.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA, RELEVÂNCIA E IMPACTOS DO ESTUDO

Neste capítulo temos como foco a contextualização da origem da temática investigativa, articulando tal temática à trajetória pessoal-profissional da pesquisadora bem como abordamos as justificativas que conferem relevância ao estudo e os impactos previstos com a realização do mesmo.

2.1 Trajetória pessoal-profissional

Parte-se do princípio de que a trajetória pessoal-profissional constitui elemento estruturante do processo investigativo, na medida em que pesquisa e pesquisadora não se dissociam. É a partir da formação acadêmica, do exercício da docência e das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do tempo, articuladas às concepções teóricas que as fundamentam, que emergem os interesses e a problemática investigativa desta tese.

Dessa forma, a construção do objeto de pesquisa não se inicia exclusivamente no presente percurso do doutorado, mas vem sendo elaborada ao longo de vinte anos de atuação no campo da alfabetização inicial.

A trajetória acadêmica teve início em 2002, com o ingresso no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), em Santa Maria/RS, concluído em 2005. No ano seguinte, em 2006, iniciou-se a atuação como professora alfabetizadora em uma escola de caráter social, experiência que marcou profundamente a inserção no campo da alfabetização.

Nesse contexto, foi realizada uma formação ofertada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)², fundado em 1970 pela educadora Esther Pillar Grossi, reconhecido nacionalmente por desenvolver metodologias de alfabetização fundamentadas em princípios construtivistas e psicogenéticos.

A experiência formativa possibilitou compreender que a aprendizagem da escrita não se reduz à transmissão mecânica de conteúdos, mas envolve rupturas, hipóteses infantis e mediações simbólicas que frequentemente são desconsideradas pela escola.

² Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação

Também se consolidou a compreensão de que aprender é um fenômeno social, atravessado pela cultura e pela linguagem, conforme indicam autores como Vygotsky (1993) e Wallon (1989). Tal perspectiva contribuiu para reconhecer que o processo alfabetizador exige reorganizações didáticas capazes de favorecer interações significativas e práticas de linguagem em uso.

No âmbito das contribuições do GEEMPA, destacou-se a importância da aula-entrevista como instrumento pedagógico de acompanhamento das hipóteses da criança. Para Grossi (2013), trata-se de um encontro singular entre professor e aluno, que ultrapassa a função avaliativa e se constitui como suporte para o planejamento de intervenções futuras, considerando a cultura e o contexto de cada estudante.

A atuação docente foi acompanhada por estudos sistemáticos e trocas coletivas, o que reforçou a compreensão de que alfabetizar implica mais do que aplicar métodos: exige intencionalidade pedagógica, reflexão contínua e condições institucionais que sustentem práticas significativas. Essas vivências contribuíram para consolidar o compromisso com a alfabetização como dimensão central do direito à educação.

A partir de 2010, a trajetória ampliou-se com a inserção direta na equipe do GEEMPA, na qual permaneceu por mais de doze anos. Nesse período, o grupo foi uma das tecnologias selecionadas pelo Ministério da Educação para atuar em municípios com baixos indicadores educacionais, especialmente por meio de programas voltados à correção de fluxo escolar na alfabetização.

A experiência evidenciou que propostas pedagógicas consistentes podem produzir impactos relevantes na aprendizagem, mas sua continuidade depende de sustentação política, administrativa e institucional, frequentemente fragilizada pela rotatividade docente e pela descontinuidade de políticas públicas.

Ao longo desses anos, foram coordenadas ações de formação docente em diferentes estados brasileiros, envolvendo desde o acompanhamento pedagógico de professores até a articulação institucional com redes municipais.

O diálogo com os professores mostrou-se essencial para estabelecer relações de confiança e compromisso com a aprendizagem, pois, como destaca Frigério (2006, p. 35), “para que alguém aprenda, aquele que ensina tem que acreditar que todos podem aprender”.

Essa trajetória culminou, em 2022, na defesa da dissertação de mestrado intitulada “ *Entre a proposição e a prática: um estudo dos movimentos políticos e pedagógicos nas formações continuadas oferecidas pelo Geempa no período de 2010 a 2014*”, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Investiguei os elementos políticos e pedagógicos que influenciaram a adesão e, posteriormente, a descontinuidade da proposta formativa do Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) na cidade de Natal/RN durante o convênio MEC/FNDE/Geempa (2010–2014). O Geempa atendeu neste período 249 municípios a escolha de Natal se deu pelo fato de eu ter sido coordenadora no referido período e de, depois disso, ter mantido contato com um pequeno grupo de professores que deram continuidade ao trabalho, mesmo não tendo o apoio das instituições envolvidas. A pergunta que orientou minha investigação foi: quais fatores explicam o interesse inicial e a posterior diminuição da continuidade do trabalho entre os professores formados? Os objetivos da pesquisa foram; Identificar e analisar, junto a professores e gestores, os fatores que levaram à adoção, permanência ou abandono da proposta pós-construtivista do Geempa, bem como avaliar a aplicabilidade, a fidelidade à proposta e as percepções das autoridades educacionais.

A metodologia utilizada foi estudo qualitativo de caso, com análise documental (contrato, relatórios do Geempa, relatórios ao MEC) e 12 entrevistas semiestruturadas com professoras e gestores que participaram do programa em Natal (divididos em grupos conforme deram ou não continuidade ao trabalho). A análise foi feita por análise de conteúdo e análise discursiva, organizando-se em sete categorias analíticas. Dentre os principais achados destaco:

- Avaliação da formação: Professores reconheceram a formação do Geempa como forte articulação entre teoria e prática, com impacto visível na aprendizagem dos alunos e satisfação profissional. Houve ênfase em práticas como a aula-entrevista, trabalho em grupos e uso de jogos.
- Correção de fluxo: Considerada transformadora para alunos “desacreditados”, melhorando autoestima e aprendizagem; porém enfrentou dificuldades logísticas (turnos, espaço, transporte, pagamento e disponibilidade de professores).
- Causas da descontinuidade: foram multifatoriais — entrada de programas concorrentes (ex.: PNAIC) que ofereciam bolsas, busca instrumental por

certificados, carga de trabalho e exigência de estudo contínuo do Geempa, problemas de gestão (falta de formação de gestores, trocas de equipe, atrasos de pagamentos), e ausência de política local de continuidade. Apenas um pequeno grupo de professoras “afetadas” pela proposta manteve a prática depois do fim do convênio.

- Aplicabilidade e fidelidade: onde houve compromisso e apoio gestor, a proposta foi aplicada com fidelidade e resultados; na maioria das escolas, contudo, práticas retornaram a rotinas tradicionais por falta de sustentação institucional.

Conclui que a formação do Geempa foi potente, rigorosa e transformadora, mas sua continuidade dependeu de condições políticas, financeiras e institucionais que não foram sustentadas. Não basta uma formação sólida. É necessário que a política pública, os gestores e os professores reconheçam seu valor e estejam dispostos a sustentá-la.

Assim, a pesquisa contribuiu para compreender como políticas de formação continuada se materializam ou se dissolvem no cotidiano da escola pública, e evidencia que a sustentação de propostas inovadoras depende da articulação entre teoria, prática, gestão e compromisso profissional. A formação continuada do Geempa mostrou eficácia pedagógica (teoria-prática; aprendizagens significativas), mas sua sustentabilidade institucional foi fragilizada por fatores políticos, administrativos e econômicos. A continuidade dependeu do comprometimento individual dos professores e da presença de gestores que compreendessem e apoiassem o projeto.

No mesmo ano de 2022, ocorreu a inserção como servidora na rede municipal de Canoas/RS, com atuação na Educação Infantil e, posteriormente, no Ensino Fundamental, especialmente em turmas de alfabetização, onde atuo até hoje na escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório.

A prática cotidiana na escola pública reafirma os desafios contemporâneos da alfabetização inicial, particularmente no que se refere às condições institucionais que possibilitam ou interrompem o direito das crianças à escrita.

O interesse em cursar o doutorado em Educação surge da profunda admiração pelo processo de alfabetização, etapa que considero altamente envolvente e capaz de revelar o potencial cognitivo, emocional e social das crianças.

Trata-se de uma etapa encantadora e intelectualmente envolvente, na qual a criança descobre que os símbolos gráficos são capazes de representar pensamentos, emoções e ideias, inserindo-se progressivamente na cultura escrita, conferindo à alfabetização um caráter não apenas pedagógico, mas também humano e social.

Esse encantamento pela forma como a criança se apropria da linguagem escrita impulsiona o desejo de investigar práticas educativas que promovam aprendizagens significativas e contribuam para a formação de professores mais preparados e sensíveis aos desafios da sala de aula.

Assim, o doutorado representa a oportunidade de aprofundar estudos, dialogar com pesquisas contemporâneas e colaborar para o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras, capazes de qualificar a atuação docente e fortalecer os processos de alfabetização nas escolas.

As experiências vividas na docência alfabetizadora, na formação continuada de professores e na atuação junto ao GEEMPA evidenciaram que alfabetizar é sempre mais do que aplicar métodos, trata-se de garantir às crianças o acesso efetivo à cultura escrita como direito fundamental.

Ao mesmo tempo, tais vivências revelaram que a realização desse direito depende de condições institucionais, formativas e materiais que nem sempre são asseguradas pelo Estado. É nesse horizonte que se origina a questão central desta tese: compreender, a partir dos pressupostos de Magda Soares, de que modo a alfabetização inicial pode ser afirmada como direito das crianças e quais exigências pedagógicas e políticas são necessárias para sua efetivação na escola pública.

2.2 Relevância do estudo

2.2.1 Relevância acadêmico-científica

A relevância acadêmico-científica de uma pesquisa se demonstra por meio da revisão de estudos já realizados sobre o tema, viabilizando ao pesquisador se aproximar do que já fora realizado. Com tal revisão é possível verificar estudos que se aproximam da problemática investigativa, identificando possíveis contribuições para o desenvolvimento da pesquisa que se propõe a realizar.

Assim, nessa etapa de busca, o *Google Scholar*³ é uma ferramenta que possibilita identificar e acessar publicações científicas de vários periódicos. Segundo Gil (2002, p. 5) “a grande vantagem desse mecanismo é a de varrer exclusivamente *sites* acadêmicos. [...] ele ordena os resultados por ordem de relevância” utilizando como principal critério “a frequência da citação dos autores na literatura acadêmica”. (GIL, 2002, p.5).

No Quadro 1, apresentamos os artigos selecionados por conveniência, utilizando como base a ferramenta indicada. Utilizamos os termos “alfabetização Magda Soares” e “direito à alfabetização” para a realizar a busca.

Quadro 1. Artigos selecionados para a articulação teórica e analítica

Autor (es)	Título	Ano	Periódico
TEIXEIRA, Paula de Araújo Pinto	Direito fundamental à alfabetização	2012	Universitas/JUS
MENAEBINI, Andeia; GOMES, Manuel T.	O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira.	2019	REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação
MIRANDA, Ana R.	Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPEl).	2022	Cadernos de Educação
KRAMER, Sônia.	Magda Soares: A pergunta e a busca.	2023	Revista Brasileira de Alfabetização
ROCHA, Juliano G.; OLIVEIRA, Fernando R. PEREIRA, Francisca I.	Magda Soares, professora e orientadora: a atuação de uma intelectual a partir da FaE/UFMG	2023	Revista Brasileira de Alfabetização
MACIEL, Francisca. I. P.; ROCHA, Juliano G.	Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998)	2023	Revista Linhas
BRUXEI, Maria L.	Contribuições de Magda Soares para as práticas de alfabetização e letramento.	2024	Revista Educação & Ensino

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta realizada no *Google Scholar* (2024).

As principais ideias constantes nos artigos apresentados no Quadro 1 são abordadas no decorrer deste Relatório de Pesquisa, contribuindo para os fundamentos teóricos de nossa pesquisa.

Igualmente, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, com o termo “direito a alfabetização”. Do conjunto de 14 trabalhos indicados pelo Catálogo,

³Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> Acesso em 10 mai.. 2024.

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 28 dez. 2023.

somente as dissertações de Chaves (2023) e de Silva (2023) possuíam relação direta com a nossa temática investigativa. Contudo, ambos autores não autorizaram a divulgação do texto na íntegra, conforme informado no próprio Catálogo. Então, consultamos o termo “políticas públicas alfabetização”, considerando que as Políticas Públicas derivam de dispositivos legais. Com este termo, o Catálogo identificou 19 registros. Deste conjunto, selecionamos a dissertação de Machado (2018) e a tese de Watanabe (2016).

Machado (2018), em sua dissertação de mestrado *A tríade Ciclo de Alfabetização PNAIC ANA como um fluxo biopolítico circular que gerencia a alfabetização no Brasil*, tem como objetivo analisar como o conjunto de políticas educacionais composto pelo Ciclo de Alfabetização, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) constitui um fluxo biopolítico que regula, controla e orienta a alfabetização no país.

A pesquisa situa-se em um contexto marcado pela intensificação das políticas de responsabilização, avaliação em larga escala e padronização das práticas escolares, especialmente na década de 2010, quando o PNAIC se consolidou como a principal política de formação continuada em alfabetização no Brasil. Para Machado (2018), compreender o modo como essas políticas atuam exige uma leitura que ultrapasse sua dimensão técnica e normativa, reconhecendo-as como dispositivos de governo da infância, dos professores e dos modos de ensinar.

A autora tem como objetivo de seu estudo é “problematizar de que forma o Ciclo de Alfabetização, o PNAIC e a ANA se articulam para constituir uma engrenagem circular que opera na docilização dos corpos e na produção de determinados modos de ser alfabetizador no Brasil” (Machado, 2018, p. 113).

Em termos metodológicos, Machado (2018) explica que desenvolveu uma pesquisa qualitativa de inspiração pós-estruturalista, utilizando como procedimento a análise de documentos oficiais do MEC, relatórios da ANA, cadernos de formação do PNAIC e normativas relacionadas ao Ciclo de Alfabetização. A autora justifica essa escolha afirmando que “a análise discursiva possibilita compreender os modos como as políticas produzem subjetividades, instituem verdades e prescrevem práticas, operando como tecnologias de governo” (Machado, 2018, p. 58).

Machado (2018, p. 115) argumenta que “o entrelaçamento entre Ciclo de Alfabetização, PNAIC e ANA forma um circuito contínuo, no qual cada política legitima e reforça a outra, produzindo um fluxo biopolítico que governa a alfabetização no Brasil”

Segundo a autora, esse circuito opera em três dimensões: (1) produção de dados e indicadores, sobretudo pela ANA; (2) prescrição de práticas docentes via PNAIC; e (3) padronização do percurso escolar da criança por meio do ciclo. Ela destaca que “o controle não se exerce apenas sobre o aluno, mas também sobre o professor, convocado a assumir a responsabilidade pelos resultados e a ajustar suas práticas às políticas oficiais”(Machado, 2018, p. 113).

Nas palavras da autora: “As políticas parecem convidar o professor a participar de um processo colaborativo de formação e avaliação; no entanto, o que se observa é um modo de governo que produz subjetividades docentes alinhadas às verdades instituídas pelo Estado.” (Machado, 2018, p. 113)

Outro aspecto relevante apontado por Machado (2018, p. 106) é que essas políticas atuam na constituição de um ideal de criança competente, produtiva e alfabetizada até o 3º ano, o que gera “pressões, ansiedades e mecanismos de responsabilização que atravessam a escola, os professores e as famílias”. A autora identifica que o discurso da eficácia e da mensurabilidade da aprendizagem conduz a uma “naturalização de práticas de vigilância, registro e controle”, frequentemente tomadas como necessárias.

Nas considerações finais, Machado (2018, p. 115) enfatiza que a tríade Ciclo-PNAIC-ANA constitui “um fluxo regulatório contínuo que produz efeitos sobre os modos de ensinar, aprender e avaliar, conformando sujeitos que se ajustam às normatividades da política educacional contemporânea”. A autora não propõe soluções técnicas, mas defende a necessidade de uma postura crítica diante dessas políticas, reconhecendo seus efeitos sobre o trabalho docente e sobre a infância.

Watanabe (2016), em sua tese de doutorado *Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação*, tem como objetivo analisar o percurso histórico, político e pedagógico das políticas de alfabetização adotadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), destacando como essas ações contribuíram ou deixaram de contribuir para a consolidação do direito à educação. A autora afirma

que compreender esse processo implica olhar para “os diversos discursos e histórias sobre alfabetização no Brasil e, no caso, no município de São Paulo”, que estruturam práticas, expectativas e disputas curriculares (Watanabe, 2016, p. 106).

A pesquisa se insere em um contexto de transformações significativas no campo das políticas educacionais brasileiras, especialmente no início do século XXI, quando avaliações externas, programas de formação e metas de desempenho passaram a orientar de modo mais incisivo o trabalho escolar. Para Watanabe (2016), compreender a trajetória das políticas de alfabetização exige uma abordagem que considere a alfabetização como direito social, político e pedagógico, e não apenas como domínio técnico do sistema de escrita.

Watanabe (2016) destaca que a alfabetização é um campo permeado por tensões históricas e escolhas políticas que impactam diretamente os modos de ensinar.

Do ponto de vista metodológico, Watanabe (2016) desenvolve uma pesquisa qualitativa de caráter documental e histórico, analisando legislações municipais, diretrizes curriculares, relatórios de gestão, documentos de avaliação, planos de formação e registros institucionais. Ela justifica essa escolha lembrando que “a política educacional não se expressa apenas em textos legais, mas também em modos de fazer”, articulados às práticas e relações escolares (Watanabe, 2016, p. 27). Esse recorte permite compreender como determinadas concepções se materializam e se tornam hegemônicas ou marginalizadas no cotidiano.

Watanabe (2016) demonstra que a RMESP viveu períodos de expansão democrática, marcados por políticas de inclusão e reorganização dos ciclos, mas também fases de forte regulação e controle, nas quais o desempenho em avaliações externas determinava ações curriculares. Sobre isso, a autora afirma que o foco nos indicadores “estreita o currículo e desconsidera a complexidade do processo de aprender e ensinar na infância” (Watanabe, 2016, p. 36).

Um dos pontos centrais identificados no estudo é a descontinuidade das políticas, agravada pela troca de gestões governamentais. Watanabe (2016) afirma que os educadores muitas vezes vivenciam essa ruptura como “falta de pertencimento na construção de políticas públicas”, o que fragiliza práticas e processos formativos (Watanabe, 2016, p. 27). Essa descontinuidade compromete a

construção de políticas de Estado e impede que a alfabetização seja tratada como direito permanente.

A formação docente também é objeto de análise. Embora a RMESP tenha investido em programas de formação, Watanabe (2016) mostra que essas ações muitas vezes não dialogavam com a realidade escolar. Ela defende que o trabalho pedagógico deve considerar as condições sociais e culturais dos territórios, lembrando que muitos estudantes vivem em contextos marcados por vulnerabilidade, sendo frequentemente estigmatizados.

No campo dos direitos humanos, a autora argumenta que “o trabalho de alfabetização na perspectiva dos direitos humanos precisa integrar as discussões nos espaços de formação de professores e práticas pedagógicas”(Watanabe, 2016, p. 104). Assim, alfabetizar é também um compromisso político com a justiça social, a equidade e o combate às desigualdades.

Nas considerações finais, Watanabe (2016) afirma que garantir o direito à alfabetização implica assumir que a escola deve combater qualquer forma de exclusão, censura ou silenciamento, destacando que “as restrições de áreas do conhecimento, propostas didáticas prescritivas e modelos curriculares homogeneizados ferem o direito à educação duramente conquistado” (Watanabe, 2016, p. 231). A autora enfatiza a necessidade de políticas estáveis, continuadas e fundadas em concepções amplas de educação.

Do estudo realizado por Watanabe (2016), emergem contribuições fundamentais para compreender a alfabetização como um processo político, social e pedagógico, e para reconhecer que a garantia do direito à educação depende da valorização da prática docente, da escuta ativa das escolas e da construção de políticas duradouras pautadas na justiça social.

Por fim, consultamos o Repositório Institucional da Universidade La Salle, tendo como referência o Programa de Pós-graduação em Educação⁵, buscando identificar estudos que, por ventura, possuam relação com o que nos propomos nesta investigação. Realizamos a leitura de todos os títulos das dissertações e teses disponibilizadas no referido Repositório, desde o ano de 2009 até o dia 10 de fevereiro de 2024, realizando, também, uma nova revisão neste ano de 2025.

⁵ Disponível em: <https://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/1085> Acesso em: 10 jan. 2024. Reconsulta em agosto de 2025.

Nesta busca, localizamos as dissertações de Munhoz Santiago (2015); Cheruti (2015), Santos (2021), Pinto (2022), Almeida (2023), Coelho (2024), Gonçalves, as quais tiveram como foco temático a alfabetização, problematizando temáticas tais como a influenciado Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no processo de alfabetização; as práticas de alfabetização; e o uso do lúdico na alfabetização para a promoção de aprendizagens significativas. Gehlen (2009) abordou o direito à educação de qualidade a todos, no contexto dos demais direitos sociais positivados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Dessa forma, nenhum desses estudos teve como problemática investigativa o direito à alfabetização com o enfoque que propomos neste estudo.

No contexto do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, do qual fazemos parte sob a coordenação da orientadora deste estudo, no ano de 2025 foram defendidas as dissertações de Dutra (2025) e Ferreira (2025) com temáticas que se aproximam de nossa temática investigativa.

Dutra (2025), em sua dissertação *O direito à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre as (des)continuidades entre as Políticas Públicas*, teve como problema de investigação:

Quais são as evidências presentes nas políticas públicas educacionais, constituintes do corpus investigativo do estudo, as quais versam sobre o direito à alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que indicam as (des) continuidades entre esses documentos? (Dutra, 2025, p.13).

O *corpus* investigativo da Pesquisa Documental está composto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). A fundamentação teórica acerca da alfabetização está embasada em Magda Soares e, sobre as políticas públicas, em Stephen Ball. (Dutra, 2025).

De acordo com Dutra (2025) os avanços em *prol* da garantia do direito à alfabetização ainda não são suficientes para a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala, sejam estas nacionais ou internacionais. No entender da referida autora:

A trajetória histórica da institucionalização de políticas públicas em prol da alfabetização revela que este problema tem sido uma constante na história

do país. Ainda que o acesso à escola tenha crescido, muitos estudantes não logram êxito no processo de alfabetização acarretando em outros graves problemas no cenário educacional brasileiro, como a distorção série-idade e a evasão escolar. Os documentos oficiais têm apontado a defasagem na construção inicial da leitura e da escrita como causa da dificuldade que os indivíduos encontram para seguir os estudos ao longo da vida. (Dutra, 2025, p.90).

No que se refere a análise documental realizada, Dutra (2025) acentua as descontinuidades entre a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que substituiu esta Política. Igualmente, chama a atenção para os principais pontos de distanciamento que encontrou, a saber: “a definição do que é um sujeito alfabetizado, o conceito de alfabetização e faixa etária sobre a qual deve incidir o foco deste processo”. (Dutra, 2025, p.99). Conforme alude a referida autora, “o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, dispositivo mais recente voltado exclusivamente à alfabetização no país, dialoga mais com a BNCC, documento que delimita o currículo nas escolas, enquanto a PNA apresenta maiores distanciamentos de ambos”. Por fim, Dutra (2025, p. 99) conclui que:

[...] é urgente a revisão e o alinhamento dos dispositivos legais que versam sobre a alfabetização, mesmo quando há mudanças no cenário político brasileiro, garantindo, assim, políticas de Estado que promovam a qualidade da alfabetização no país e, conseqüentemente da educação como um todo, visto ser este processo essencial no prosseguimento dos estudos e na manutenção de aprendizagens futuras.

O estudo que nos propomos se aproxima do realizado por Dutra (2025) no que se refere a parte que aborda o direito à alfabetização. A autora utiliza os aportes teóricos de Magda Soares como fundamento teórico. No nosso caso, diferente de Dutra (2025), tais aportes constituem parte do nosso problema de pesquisa. Além disso, Dutra (2025) realizou uma Pesquisa Documental, tendo como *corpus* investigativo três Políticas Públicas Educacionais, sendo que uma delas foi revogada pela proposição de outra. Em nosso estudo, propomos uma Pesquisa Bibliográfica, cujo *corpus* investigativo está composto por dissertações e tese.

Ferreira (2025, p. 13), em sua dissertação *Compromisso Nacional Criança alfabetizada: cenário nacional das redes municipais de ensino em relação as Políticas Públicas Educacionais*, realizou uma Pesquisa Documental, com o seguinte problema de investigação: “Como está configurado o cenário nacional em relação as Políticas Educacionais direcionadas à alfabetização nas redes municipais de ensino

das unidades federativas, no ano de 2023, tendo em vista o cumprimento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada?” Segundo a referida autora, a fonte documental que constituiu o *corpus* investigativo de sua pesquisa foi o 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados – 2023, emitido pelo Ministério da Educação.

Ferreira (2025) explica que o 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados – 2023, apresenta dados relativos a pesquisa diagnóstica pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB); Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica (DPDI); Coordenação-Geral de Alfabetização (CGALF), junto às redes de ensino, visando obter informações sobre as políticas e ações voltadas à alfabetização existentes no país. Conforme a autora (2025, p. 48), “o cenário relativo a existência ou não de políticas públicas específicas para a alfabetização nas redes municipais de ensino é reflexo de uma trajetória política e social, construída ao longo dos tempos em nosso país”. Ainda, o seu entender,

[...] a descontinuidade das políticas públicas e a primazia de políticas de governo e não de Estado [...] geram rupturas em termos de concepções epistemológicas acerca da alfabetização, impactando nas práticas docentes e demais aspectos relacionados à organização, ao planejamento e à avaliação das aprendizagens. (Ferreira, 2025, p. 51).

Os principais achados do estudo, apresentados por Ferreira (2025, p. 55-56) são:

a) a partir da Constituição Federal de 1988 há um acento em marcos regulatórios, políticas, programas e ações em prol da alfabetização; b) Os Estados do Rio Grande do Norte (8%), Pernambuco e Paraná (cada um com 12%), Minas Gerais (13%), Rio Grande do Sul e Acre (cada um com 14%) estão entre as UF com percentuais abaixo de 20% de redes de ensino com política própria de alfabetização. Todas as demais Unidades Federativas estão com percentuais situados entre 21% a 53%, sendo Roraima e Rondônia as duas unidades com maiores percentuais (42% e 53% respectivamente); c) no Estado do Rio Grande do Sul das 497 redes municipais, 410 (82%) responderam ao questionário, sendo que desse conjunto de redes municipais respondentes, apenas 56 (14%) possuem política própria de alfabetização. Apesar de ter mais redes de ensino do que o Estado do Acre, ambos os estados possuem o mesmo percentual de redes municipais com políticas próprias de alfabetização; d) o cenário relativo a existência ou não de políticas públicas específicas para a alfabetização nas redes municipais de ensino é reflexo de uma trajetória política e social, construída ao longo dos tempos em nosso país; e e) existem descontinuidades nas políticas públicas direcionadas à alfabetização; denotando políticas de governo e não de Estado e; f) ainda

persiste o desafio de erradicação do analfabetismo.

A pesquisa realizada por Ferreira (2025) tem aproximações com o nosso estudo no que se refere à abordagem de uma Política Pública Educacional, no caso o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), direcionada ao direito à educação e, particularmente à alfabetização. Contudo, a autora tem como foco, a partir da análise documental do Relatório analisado, verificar a existência ou não de Políticas Educacionais direcionadas à alfabetização nas redes municipais de ensino.

2.2.2 Relevância jurídica, sociocultural e educacional

O direito à educação, pautado no disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é enfatizado nas Declarações da Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016). A UNESCO, da qual o Brasil é um dos países signatários, é uma agência especializada da ONU para os assuntos de Educação, Ciência e Cultura.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), assevera que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” as quais “compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)”. Tais instrumentos e conteúdos são essenciais para que as pessoas “possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”. (UNESCO, 1990). Para que isso se efetive, é necessário assegurar o direito à uma educação de qualidade (UNESCO, 1990; UNESCO, Ação Educativa, CONSED, 2001; UNESCO, 2016) inclusiva e equitativa, “promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016.)

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reconhecida por instituir o Estado Democrático de Direito, positiva o direito à educação. Em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reafirmam o direito de todos à educação, sendo as crianças e adolescentes considerados sujeitos de direitos humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) (Brasil, 1996) representa um marco fundamental na garantia do direito à alfabetização no Brasil, ao estabelecer a educação básica como direito de todos e dever do Estado e da família. Ao definir que o ensino deve promover o pleno desenvolvimento do educando e assegurar aprendizagens essenciais, a LDB (Brasil, 1996) reforça que a alfabetização, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ocorrer com qualidade e na idade adequada. Assim, constitui-se como instrumento jurídico norteador das políticas educacionais, orientando práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças no processo de apropriação da leitura e da escrita.

No entender de Soares (2004, p. 9), o “fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada.”. A autora continua explicando:

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (Soares, 2004, p. 9).

Assim, garantir a alfabetização inicial das crianças é dever do Estado, no âmbito do direito à educação. Garantir alfabetização implica assegurar condições estruturais, pedagógicas e formativas necessárias ao cumprimento desse direito maior. A criança que não se alfabetiza, portanto, não teve plenamente assegurado o seu direito constitucional à educação.

2.3 Impactos almejados com os achados do estudo

Almejamos que os achados deste estudo tenham os seguintes impactos:

a) Impacto na trajetória profissional da pesquisadora:

Ao aprofundar os conhecimentos no campo da Educação, em particular no que se refere à alfabetização inicial, entendemos que a nossa ação docente e as práticas pedagógicas cotidianas com crianças em fase de alfabetização serão qualificadas. Além disso, será possível contribuir, de forma mais efetiva, com ações de formação continuada direcionadas aos professores que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Canoas, no que se refere à alfabetização.

b) Impacto jurídico:

A ênfase de nosso estudo na defesa do direito à alfabetização, como parte constituinte do direito à educação, poderá contribuir para reforçar a ideia de que é dever do Estado assegurá-los. Sendo assim, a não efetividade desse direito não se reduz a um problema do âmbito pedagógico no contexto escolar, mas em uma violação de um direito constitucionalmente protegido, suscetível de controle judicial e de mecanismos de exigibilidade.

c) Impacto sócio educacional:

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024, p. 22) define como sendo alfabetizada, “A pessoa que sabe ler e escrever pelo menos um bilhete simples ou uma lista de compras, no idioma que conhece, independentemente do fato de estar ou não frequentando escola e já ter concluído períodos letivos”.

Dados do Censo Demográfico 2022 indicam que no Brasil “havia 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples”. (IBGE, 2024, p. 22). Em comparativo realizado, o IBGE (2024, p. 30) destaca que:

A partir desses totais populacionais, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e, conseqüentemente, a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional. Observa-se uma tendência de aumento da taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade ao longo dos Censos Demográficos de 1940 a 2022. Em 1940, menos da metade da população era alfabetizada, 44,0%. Após quatro décadas, em 1980, houve aumento de 30,5 pontos percentuais na taxa de alfabetização, passando para 74,5% e, finalmente, depois de mais quatro décadas, o país atingiu um percentual 93,0% em 2022, representando um aumento de 18,5 pontos percentuais em relação a 1980.

Segundo o IBGE (2024, p. 31), “Mesmo que gerações mais novas apresentem percentuais maiores de pessoas alfabetizadas em média, é possível verificar que a expansão educacional não beneficiou todos os grupos populacionais no mesmo ritmo”, pois a taxa de analfabetismo em todos os grupos populacionais é

maior entre as pessoas pretas, pardas e indígenas e as mulheres. As regiões Norte e Nordeste do Brasil são as que possuem as maiores taxas de analfabetismo. (IBGE, 2024).

A negação do direito à alfabetização acomete, de modo mais severo, crianças em condições socioeconômicas desfavoráveis, perpetuando as desigualdades, os mecanismos de exclusão e as possibilidade de garantia de outros direitos necessários à dignidade humana.

Ademais, compromete o cumprimento da finalidade da educação, estabelecida constitucionalmente (Brasil, 1988), do pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, possibilitando a inserção digna, produtiva e autônoma na sociedade.

d) Impacto científico:

A difusão dos fundamentos teóricos formulados por Magda, compreendidos como um marco no campo da alfabetização e do letramento, podem servir de base para a proposição de Políticas Públicas Educacionais, às ações de formação inicial e continuada de professores; à elaboração de propostas curriculares e delineamento de práticas pedagógicas, entre outros. Além disso, os procedimentos metodológicos que adotamos em nosso estudo poderão ser replicados por outros pesquisadores, viabilizando a identificação de discussões conceituais, aprofundamentos analíticos e o reconhecimento de lacunas que emergem e demandam problematização em novos estudos.

No próximo capítulo apresentamos a abordagem metodológica orientadora de nossa investigação.

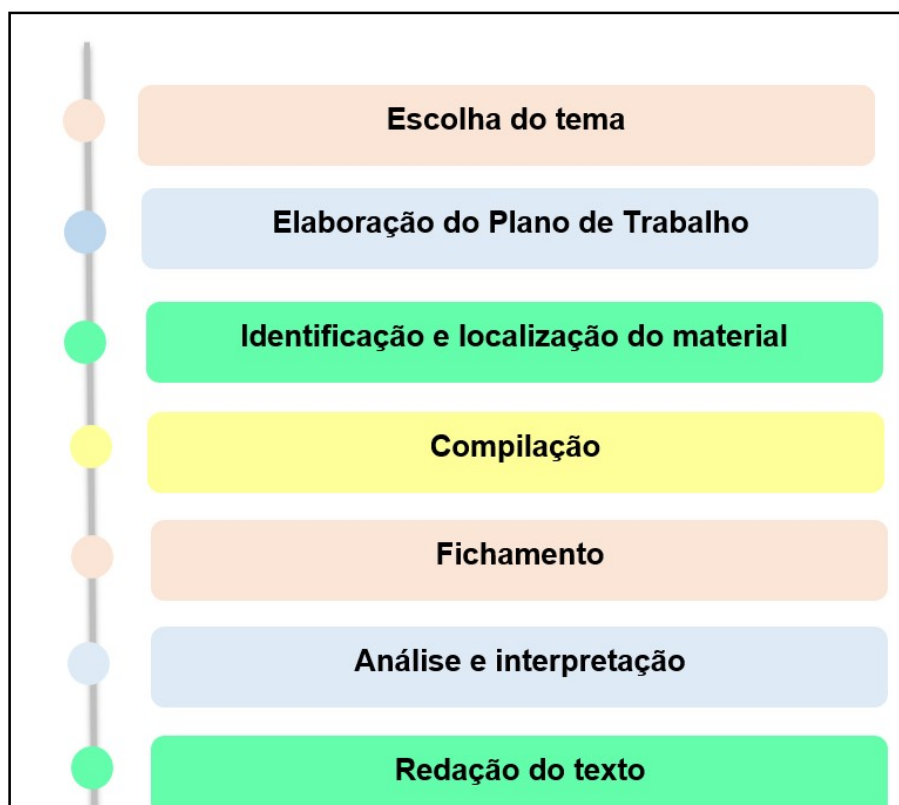
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico que percorremos no processo investigativo. Apresentamos a caracterização do estudo, o problema, os objetivos e a tese bem como explicitamos os procedimentos para a constituição e a análise do *corpus* investigativo.

3.1 Caracterização do estudo

A Pesquisa Bibliográfica (Lakatos, Marconi, 2021) tem como temática investigativa os contributos dos pressupostos de Magda Soares para a reflexão sobre o direito à alfabetização inicial, tendo como referência analítica dissertações e teses. Segundo Lakatos e Marconi (2021), a Pesquisa Bibliográfica deve seguir um processo sistemático que envolve diferentes fases, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1. Fases da Pesquisa Bibliográfica.



Passamos à apresentação de cada uma das fases da pesquisa Bibliográfica apresentadas na Figura 1, descrevendo de que forma estamos procedendo em cada uma delas na realização de nosso estudo.

a) Escolha do tema

Segundo Lakatos e Marconi (2021), a escolha do tema de investigação requer a consideração de fatores internos e externos. No que diz respeito aos fatores internos, as referidas autoras mencionam que o pesquisador precisa considerar suas inclinações, aptidões e relação com a possível temática investigativa. Dito de outra forma, o envolvimento pessoal com o objeto de estudo constitui elemento fundamental para a continuidade e a consistência do trabalho investigativo. Além disso, é imprescindível que o assunto escolhido seja compatível com a formação acadêmica e o repertório teórico-metodológico de domínio do pesquisador. Essa coerência entre interesse pessoal e qualificação científica assegura a viabilidade da pesquisa, o rigor analítico e a sua profundidade. Além disso, a temática investigativa precisa ser relevante.

Os fatores externos estão relacionados a disponibilidade de tempo do pesquisador para a realização de um estudo completo e aprofundado, capaz de atender às exigências de uma investigação de caráter acadêmico. Outro elemento essencial refere-se à existência de bibliografia pertinente e suficientemente abrangente, que possibilite o exame global do tema e sustente o desenvolvimento teórico da pesquisa (Lakatos; Marconi, 2021).

A escolha em pesquisar o direito à alfabetização inicial, conforme explicitado no capítulo anterior, está diretamente relacionada a trajetória pessoal-profissional da pesquisadora, particularmente no que diz respeito à sua atuação como professora alfabetizadora. Igualmente, o estabelecimento de metas alusivas à alfabetização no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014) bem como a proposição de Políticas Públicas Educacionais direcionadas à sua efetividade, conferem relevância sócio educacional ao estudo em tela.

b) Elaboração do Plano de Trabalho

De acordo com Lakatos e Marconi (2021), a elaboração do Plano de Trabalho pode anteceder o processo de fichamento, assumindo, nesse momento inicial, um caráter exploratório e provisório, ou ser formulada posteriormente à coleta preliminar de dados bibliográficos, quando o pesquisador já dispõe de um arcabouço teórico e metodológico mais consistente para a construção de um plano mais estruturado e articulado. Todavia, tal plano não se configura como instância rígida ou definitiva, uma vez que o avanço das etapas investigativas (ao aprofundar a compreensão do objeto e das categorias analíticas) pode implicar revisões, reconfigurações e redimensionamentos do percurso proposto, em consonância com a natureza dinâmica e processual da pesquisa científica.

O Plano de Trabalho da nossa investigação está descrito nesse Projeto de Pesquisa. Tal Plano foi elaborado antes de iniciarmos o processo de fichamento das dissertações e teses, considerando a necessidade de termos o problema, os objetivos e a tese formulada para orientar nossa leitura. Apresentamos o problema, os objetivos e a tese orientadora de nossa pesquisa na seção 3.2 deste capítulo, denominada Problema, objetivos e a tese do estudo.

c) Identificação e localização

Lakatos e Marconi (2021) abordam as fases de identificação e localização como duas fases separadas. Considerando que nosso estudo requer a realização de ambas as fases de forma simultânea, procedemos à explicação de forma conjunta. Assim, de acordo com as referidas autoras, é necessário a observação dos seguintes momentos:

a) mapeamento do universo bibliográfico pertinente ao objeto de estudo, estabelecendo uma primeira aproximação crítica com a produção existente. O procedimento inicial envolve a consulta a catálogos gerais e especializados (editados por instituições editoriais ou pertencentes a acervos de bibliotecas públicas) nos quais se encontram sistematizadas as referências de livros, revistas e outros materiais científicos. Também se incluem, nesse levantamento preliminar, catálogos temáticos de periódicos que reúnem o registro histórico de artigos anteriormente publicados, configurando um panorama das discussões acumuladas na área;

b) análise dos sumários e índices das obras a fim de identificar os eixos conceituais e as abordagens teóricas desenvolvidas pelos autores, possibilitando ao

pesquisador discernir as contribuições mais relevantes à sua problemática. Complementarmente, a consulta aos *abstracts* ou resumos analíticos (quando disponíveis) oferece uma visão sintética do conteúdo e das conclusões das pesquisas, constituindo recurso útil para a triagem crítica das fontes; e

c) verificação da bibliografia apresentada ao término de cada obra ou artigo representa um instrumento estratégico para a ampliação do corpus documental, uma vez que nela se concentram indicações de outros estudos, teses, relatórios, comunicações e produções científicas correlatas. Assim, o reconhecimento bibliográfico não se limita à mera coleta de títulos, mas conforma uma etapa de exploração intelectual que subsidia a definição teórica e metodológica do trabalho.

Descrevemos os procedimentos adotados para a identificação e a localização das dissertações e teses selecionadas para a incursão analítica e reflexiva na seção 2.4 deste capítulo, denominada Constituição do *corpus* investigativo.

e) Compilação

Conforme Lakatos e Marconi (2021) na fase de compilação é o momento de reunir, organizar e condensar informações, visando à constituição de um corpo de conhecimento unificado, com rigor de seleção, ordenamento e fidelidade às fontes consultadas.

f) Fichamento

Lakatos e Marconi (2021) orientam que, após a seleção dos materiais que irão compor o *corpus* investigativo, o pesquisador deve proceder à descrição minuciosa e precisa das informações contidas no referido material. Nesta etapa, a elaboração de fichas de leitura, contribui sobremaneira para a sistematização e o ordenamento dos dados no processo de elaboração da pesquisa. Seu propósito consiste em registrar, de forma criteriosa, os elementos conceituais e analíticos pertinentes, evidenciando as ideias centrais dos materiais selecionados, as interpretações do pesquisador e as possíveis contribuições para a validação ou refutação da tese orientadora da investigação. Desta forma, em nosso estudo, elaboramos uma ficha de leitura para orientar as dissertações e teses constituintes do *corpus* investigativo, conforme apresentado no Quadro 2 (apêndice A).

f) Análise e interpretação. Após esse processo, realiza-se a análise e interpretação do material, possibilitando reflexões críticas e aprofundadas. Para Lakatos e Marconi (2021) a Pesquisa Bibliográfica não é apenas um levantamento de informações, mas sim um processo crítico e reflexivo, no qual o pesquisador organiza, compara, interpreta e discute as ideias já publicadas.

Esse processo requer uma leitura crítica e comparativa, pautada na busca por convergências, divergências e complementaridades entre os diferentes autores dos materiais consultados. Tal abordagem permite ao pesquisador identificar tendências, estabelecer relações teóricas bem como identificar lacunas de investigação. Assim, a análise deve, portanto, ultrapassar a mera descrição das ideias dos autores, configurando-se como um exercício de síntese e formulação de um quadro interpretativo que sustenta as discussões do trabalho, garantindo coerência interna e densidade científica à pesquisa.

Descrevemos os procedimentos relativos à categorização dos dados e na seção 3.4 deste capítulo, denominada Procedimentos de categorização dos conteúdos da tese e das dissertações. E, na seção 3.5, denominada Incursão analítica e reflexiva: a abordagem hermenêutica de Gadamer, apresentamos o referencial que embasa a análise e interpretação dos conteúdos da tese e das dissertações.

g) Redação do texto

Lakatos e Marconi (2021) orientam que cada tipologia de trabalho acadêmico e científico requer a observação de normas específicas, geralmente constantes em manuais das instituições formadoras. Nesse sentido, tanto na redação deste Projeto de Pesquisa quanto na redação que realizaremos do Relatório Final de Pesquisa, por ocasião da defesa da tese, seguimos o Manual da Universidade La Salle.

3.2 Problemas, objetivos e a tese do estudo

No entender de Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 3) “A pesquisa é a busca fundamentada na lógica da descoberta e da criação para a elucidação e interpretação sistemática dos fenômenos. Ela parte quase sempre de um problema,

transformado em questão de pesquisa”.Soares (2006, p. 413-414) é enfática ao afirmar que:

[...] na área como a educação, neste país, e, talvez mais intensamente, na área da alfabetização, não se tem o direito de fazer pesquisa apenas por prazer ou por obrigação: fazer pesquisa para obter o título de mestre ou doutor, fazê-la porque a instituição a que se pertence assim o exige... A pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la.

Dessa forma, conforme exposto na introdução deste relatório de tese , a problemática investigativa que traçamos para nossa pesquisa é: Quais são os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização, abordados nas dissertações e tese disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial?

Os objetivos geral e específicos são decorrentes da problemática investigativa. Portanto, conforme explicam Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 38), eles “estão diretamente relacionados aos fins teóricos e práticos que se propõe alcançar com a pesquisa. Os objetivos consistem na elaboração, de alvos a serem alcançados com o término da pesquisa”. Assim, o objetivo geral do estudo é compreender os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial. Articulados ao objetivo geral, os objetivos específicos são:

a) Identificar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as dissertações e teses cujo foco investigativo seja a alfabetização, tendo como base o referencial teórico de Magda Soares.

b) Descrever quais são os pressupostos de Magda Soares, relativos à alfabetização, utilizados pelo autores das dissertações e tese.

c) Discutir, por meio de um diálogo com os autores das produções da revisão de literatura realizada e com os dispositivos legais, os pressupostos de Magda Soares relativos à alfabetização.

A tese orientadora do estudo é: Os pressupostos de Magda Soares oferecem contribuições para o aprofundamento da reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial, ao enfatizarem que a apropriação do sistema de escrita constitui condição indispensável para o exercício da cidadania e para a participação plena na vida social. Ao mesmo tempo, sua perspectiva reforça que a efetivação desse direito implica o reconhecimento do dever do Estado de assegurar condições pedagógicas, institucionais e formativas que garantam às crianças oportunidades reais de aprender a ler e a escrever.

3.3 Constituição do corpus investigativo

3.3.1 As fontes, o termo de busca e os critérios para a seleção das dissertações e teses

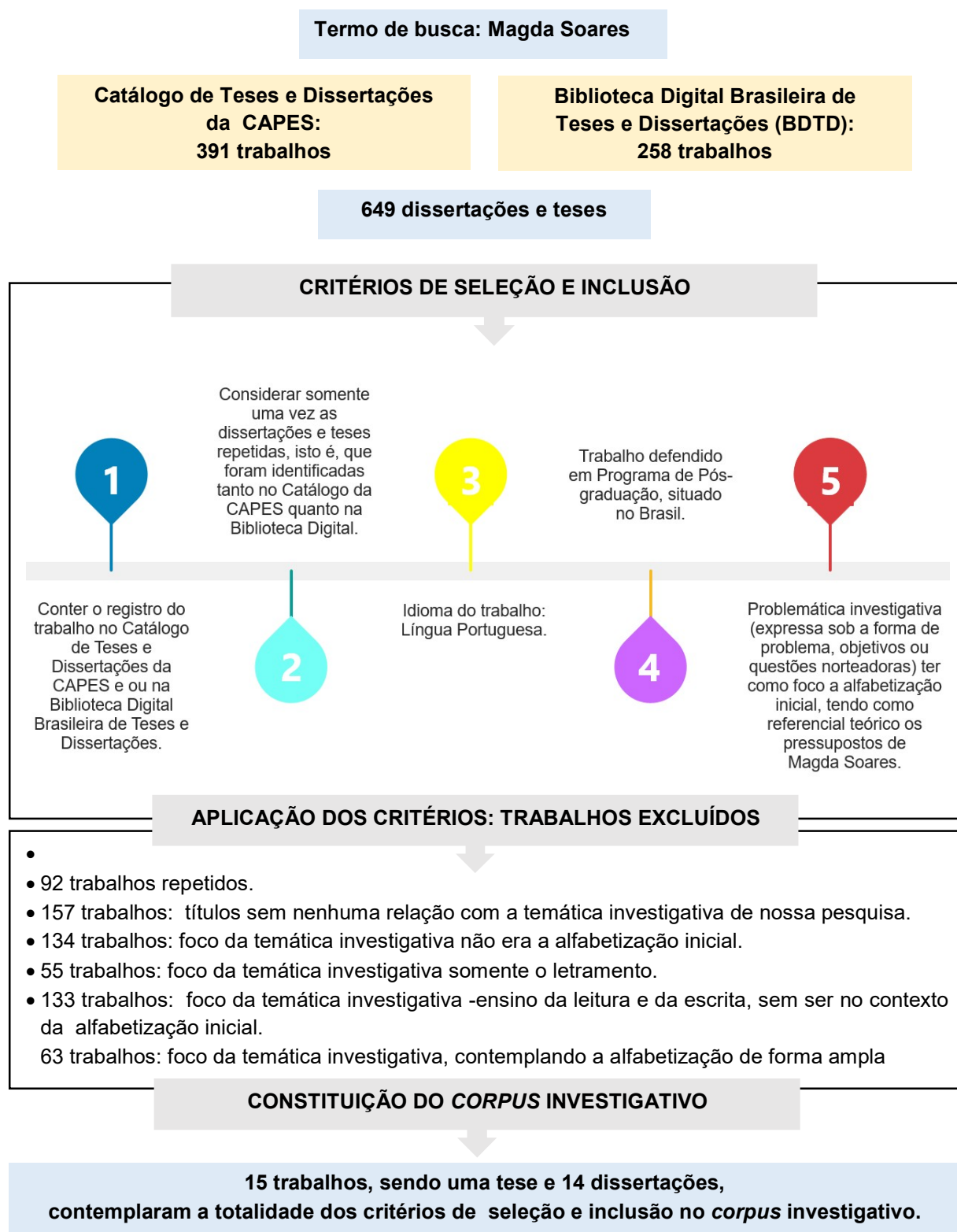
Para a constituição do *corpus* investigativo, elegemos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Realizamos a consulta em 2023, utilizando o termo “Magda Soares”, sem aplicar nenhum filtro. Optamos por utilizar o nome da autora como estratégia para identificar todos os trabalhos existentes no Catálogo da CAPES e na Biblioteca Digital. Assim, com o termo “Magda Soares”, no Catálogo da CAPES foram identificados 391 trabalhos e, na Biblioteca Digital, 358 trabalhos, totalizando 649 dissertações e teses.

Identificados as 649 dissertações e teses com o termo “Magda Soares” no Catálogo da CAPES e na Biblioteca Digital, adotamos os seguintes critérios para a seleção e inclusão das dissertações e teses no *corpus* investigativo:

- a) conter o registro do trabalho no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e ou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
- b) considerar somente uma vez as dissertações e teses repetidas, isto é, que foram identificadas tanto no Catálogo da CAPES quanto na Biblioteca Digital;
- c) idioma do trabalho ser em Língua Portuguesa;
- d) trabalho defendido em Programa de Pós-graduação, situado no Brasil; e
- e) problemática investigativa (expressa sob a forma de problema, objetivos ou questões norteadoras) ter como foco a alfabetização inicial, tendo como referencial teórico os pressupostos de Magda Soares.

A Figura 2 apresenta uma síntese do percurso percorrido para a constituição do *corpus* investigativo.

Figura 2. Síntese da constituição do *corpus* investigativo.



Fonte: Autoria própria (2025).

Retomando o exposto na Figura 2, explicitamos que:

- a) 92 dissertações e teses se repetiram em ambas as plataformas;
- b) os títulos de 157 dissertações e teses não tinham nenhuma relação com a alfabetização e tampouco, com temática relativa a área da Educação;
- c) 134 dissertações e teses usaram algum referencial de Magda Soares, sem no entanto a temática investigativa ter qualquer relação com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d) 55 dissertações e teses tiveram como temática investigativa o letramento, o letramento literário, o letramento digital e ou multiletramentos;
- e) 133 dissertações e teses tiveram como temática investigativa o ensino da leitura e da escrita, sendo os mesmos excluídos por não serem direcionados à alfabetização inicial;
- f) 63 dissertações e teses tinham como temática investigativa o estado do conhecimento em alfabetização; diagnósticos; ambiente alfabetizador na Educação Infantil; concepções docentes sobre a alfabetização; o uso do computador na alfabetização; a formação de professores para a alfabetização; políticas públicas direcionadas à alfabetização (como por exemplo, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) e a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, entre outras;
- g) 15 dissertações e teses contemplaram a totalidade dos critérios que adotamos para a seleção e inclusão.

Na próxima seção, apresentamos dados relativos as dissertações e teses selecionadas bem como os procedimentos adotados para a continuidade do estudo.

4.3.2 Dissertações e teses selecionadas para compor o *corpus* investigativo

O Quadro 3 apresenta dados sobre as dissertações e teses que selecionamos para compor o *corpus* investigativo.

Quadro 3- Dissertações e tese que compõe o *corpus* investigativo.

Autor(a)	Título/Área de concentração/Instituição	Nível	Ano
LANZA, A.A. X.	Fracasso escolar e alfabetização - uma crítica ao período preparatório. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	M	1988
FRADE, I.C. A.	Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise	M	1993

S.	de uma experiência de alfabetização “ Construtivista”.Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.		
PELES, P. R. H.	A Alfabetizadora bem sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1993. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	M	2004
SILVA, L.M. S. da.	Alfabetização e letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta. Educação.Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	M	2004
VERZOLA, Z.	Alfabetização em escolas públicas: fatores de sucesso. Serviço Social. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	M	2005
CARNEIRO, F. H. P.	Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	M	2006
GROSSI, M. E. de A.	A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais	M	2008
SOUTO, K.C.N.	As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais.	D	2009
BRANDÃO, M. de O. M.	Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso.Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	M	2012
FRANCISCHINI, B.	Práticas de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas. Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.	MP	2019
OMITTO, M. B.	Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino Fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal. Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	M	2019
PARTEKA, T.	“Sociedades dos amores”: histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir. Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.	M	2020
SOARES, G. P.	Alfabetização e letramento de crianças Haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente. Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.	MP	2020
LEITE, L.	Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção. Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.	M	2021
LIMA, J. D.	Alfabetização e letramento: a poesia no meio do caminho. Letras. Universidade Estadual de Londrina.	M	2021

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Tendo sido selecionadas as 14 dissertações e 1 tese, apresentadas no Quadro 3, passamos a fase de localização e compilação dos textos na íntegra para a criação do Banco de Dados. Os textos completos das dissertações e teses que não estavam disponíveis *online* no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram localizados por meio da ferramenta de busca *google*, acessando diretamente as páginas das bibliotecas depositárias. Os trabalhos registrados na Biblioteca Digital foram obtidos na integralidade nesta própria biblioteca.

A análise preliminar das dissertações e teses é realizada no capítulo 6, denominado Os pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização na produção acadêmica-científica.

3.4 Procedimentos de categorização dos conteúdos da tese e das dissertações

A categorização dos conteúdos presentes na tese e nas dissertações constituintes do *corpus* investigativo, relativos as relações entre os pressupostos de Magda Soares e o direito à alfabetização, será realizado seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). A Figura 3 apresenta a s três fases da referida Técnica.

Figura 3- Fases da Técnica de Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado com base em Bardin (2016).

Passamos à descrição de cada uma das fases apresentadas na Figura 3.

Conforme Bardin (2016, p. 125), “É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Na fase de pré-análise, o pesquisador realiza a “leitura flutuante” dos materiais, isto é, ele estabelece um primeiro “contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (Bardin,

2016, p. 126). A seguir, é o momento da escolha dos materiais e a constituição de um *corpus*.

Segundo Bardin (2016, p. 126), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”, a saber: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra de pertinência. Além disso, segundo a referida autora, nesta fase ocorre “a formulação das hipóteses e dos objetivos”.

No caso do nosso estudo, formulamos o problema de investigação, os objetivos e a tese. A tese, enquanto uma hipótese, “é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros”. (Bardin, 2016, p. 128).

Bardin (2016, p. 131) explica que a fase de análise “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” na fase de pré-análise. Contudo, no entender da autora, “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (Bardin, 2016, p. 131). Em nosso estudo, esta fase será operacionalizada por meio do fichamento da tese e das dissertações.

Na terceira e última fase, Tratamento dos resultados, Inferência e Interpretação, o pesquisador, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 131). Bardin (2016, p. 133) assevera que: “Torna-se necessário saber a razão por que se analisa, e explicitá-la de modo que se possa saber como analisar. Daqui, a necessidade de especificar hipóteses e de enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico”. Dessa forma, em nossa investigação, nesta fase recorreremos à abordagem hermenêutica de Gadamer (2006), conforme explicitamos na próxima seção. Continua a referida autora, explicando que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão (Bardin, 2016, p. 133).

Para a codificação dos conteúdos da tese e das dissertações optamos como unidade de registro o tema. Bardin (2016, p. 134) define a unidade de registro como sendo “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base”. No seu entender, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2016, p. 135). Assim, “O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” e, nesse sentido, “Fazer um análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (Bardin, 2016, p. 135, grifo da autora).

3.5 Incursão analítica e reflexiva: a abordagem hermenêutica de Gadamer

Para a excursão analítica e reflexiva dos pressupostos de Magda Soares, presentes nas dissertações e na tese analisadas e suas contribuições para a reflexão sobre o direito à educação, buscamos realizar um exercício fundamentado na abordagem hermenêutica de Gadamer (2006).

Ao evidenciarmos que buscamos realizar um exercício, colocamo-nos na posição de uma pesquisadora que está em processo de aprofundamento dos fundamentos da hermenêutica filosófica, proposta por Gadamer (2006), considerando-se a complexidade dos mesmos.

Gadamer (2006) critica a pretensão de objetividade metodológica típica das Ciências Naturais, argumentando que ela é insuficiente para compreender os fenômenos humanos. Em seu lugar, propõe uma “hermenêutica filosófica” que reconhece a historicidade, a linguagem e a compreensão como elementos constitutivos do conhecimento, apontando assim caminhos para superar o modelo objetivista nas Ciências Humanas. No entender do referido autor:

[...] as ciências humanas contribuem para a compreensão que o homem tem de si mesmo, embora não se igualem às ciências naturais em termos de exatidão e objetividade, e se elas assim o fazem é porque possuem, por sua vez, o seu fundamento nessa mesma compreensão. (Gadamer, 2006, p. 12).

Do ponto de vista de Gadamer (2006), nas Ciências Humanas, a historicidade do conhecimento assume papel central, pois tanto o objeto quanto o sujeito da investigação são constituídos por práticas, valores e significados situados historicamente. Diferentemente do modelo das Ciências Naturais (que busca isolar variáveis e controlar contextos para alcançar objetividade), o conhecimento produzido nas Humanidades pressupõe a inseparabilidade entre fenômeno estudado e o horizonte cultural que o conforma.

Gadamer (2006, p. 12) enfatiza o “papel positivo da determinação pela tradição, [...] que o conhecimento histórico e a epistemologia das ciências humanas compartilham com a natureza fundamental da existência humana”. No seu entender:

É verdade que os preconceitos que nos dominam frequentemente comprometem o nosso verdadeiro reconhecimento do passado histórico. Mas sem uma compreensão de si, que é neste sentido um preconceito, e sem a disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa auto compreensão, a compreensão histórica não seria possível nem teria sentido. Somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos. O que implica, entretanto, que o conhecimento histórico não conduz necessariamente à dissolução da tradição na qual vivemos; ele pode também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta de nossa própria identidade. (Gadamer, 2006, p. 12-13).

Ao se referir à consciência histórica, Gadamer (2006, p.17), a considera “privilegio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda a opinião”. Para o autor, tal consciência “constitui provavelmente a mais importante revolução pelo qual passamos desde o início da época moderna”, e, portanto, talvez seja “um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior”. (Gadamer, 2006, p. 17). O “senso histórico”, é definido pelo referido autor como “a disponibilidade e o talento [...] para compreender o passado [...], a partir do próprio contexto em que ele emerge” (Gadamer, 2006, p. 18). Dessa forma, o senso histórico requer

[...] superar de modo consequente a ingenuidade natural que nos leva a julgar o passado pelas medidas supostamente evidentes de nossa vida atual, adotando a perspectiva de nossas intuições, de nossos valores e verdades adquiridos. Ter senso histórico significa pensar expressamente o horizonte histórico coextensivo à vida que vivemos e seguimos vivendo. (Gadamer, 2006, p. 18).

Assim, a partir do exposto por Gadamer (2006), compreender um texto, uma prática social ou um processo educativo exige reconhecer que esses elementos não possuem sentidos fixos: eles se transformam conforme os modos de vida, as tradições interpretativas e as condições históricas que os sustentam. Portanto, a “consciência histórica” se configura numa “posição reflexiva com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição”. (Gadamer, 2006, p. 18). Assim,

A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo, diante da tradição chama-se *interpretação*. [...] Falamos de interpretação quando o significado de um texto não é compreendido de imediato. Uma interpretação torna-se então necessária. Em outros termos, torna-se necessária uma reflexão explícita sobre as condições que levam o texto a ter esse ou aquele significado. (Gadamer, 2006, p. 18-19).

Mediante o exposto, no entender de Gadamer (2006), a historicidade do conhecimento refere-se ao entendimento de que todo ato de conhecer é produzido em condições temporais, culturais e linguísticas específicas, e que, por isso, não pode ser concebido como algo neutro, intemporal ou universalmente válido em si mesmo.

O conhecimento emerge de um contexto histórico determinado, composto por tradições, valores, categorias interpretativas e formas de vida que moldam tanto o objeto investigado quanto o próprio sujeito que busca pelo conhecimento. Nesse sentido, não há um ponto de vista exterior à história a partir do qual se possa apreender a realidade de maneira pura ou definitiva; ao contrário, todo processo de compreensão é mediado por pré-compreensões e por estruturas de sentido já sedimentadas na experiência coletiva.

A historicidade implica reconhecer que os modos de interpretar o mundo se transformam ao longo do tempo, não apenas porque novos fatos ou teorias surgem, mas porque mudam as perguntas, os problemas, os critérios de validade e os próprios pressupostos que orientam a produção do saber. Assim, longe de ser um obstáculo, a inscrição histórica do conhecimento constitui sua condição de possibilidade: é justamente porque estamos situados em uma tradição que podemos compreender, interpretar e produzir novos sentidos. Essa perspectiva, presente fortemente na hermenêutica de Gadamer (2006), sublinha que compreender é

sempre participar de um horizonte compartilhado, no qual o passado e o presente se entrelaçam em um processo contínuo de atualização e ressignificação.

Gadamer (2006, p. 19) refere que “a primeira pressuposição do conceito de interpretação é o caráter ‘*estranho*’ daquilo a ser compreendido. Com efeito, o que é imediatamente evidente, o que nos convence com a sua simples presença, não requer *nenhuma interpretação*” (grifo do autor). Assim, “diante de um texto, por exemplo, o intérprete não procura aplicar um critério geral a um caso particular: ele se interessa, ao contrário, pelo significado fundamentalmente original do escrito de que se ocupa”. (Gadamer, 2006, p. 57). Portanto, “quando compreendemos um texto, não nos colocamos no lugar do outro, [...] trata-se de apreender simplesmente o sentido, o significado, a perspectiva daquilo que nos é transmitido”. (Gadamer, 2006, p. 59). Ou seja,

Trata-se, em outros termos, de apreender o valor intrínseco dos argumentos apresentados, e isto da maneira mais completa possível. Encontramo-nos, de súbito, na esfera de uma perspectiva já compreensível em si mesma sem que isso implique debruçarmo-nos sobre a subjetividade do outro. (Gadamer, 2006, p. 59).

Da posição de Gadamer (2006), decorre a ideia de que, a interpretação de textos, o sentido não é simplesmente extraído, mas reconstruído a partir do diálogo entre a obra e as pré-compreensões que possuímos, que também é efeito da historicidade. Cada leitura, portanto, é situada, e sua validade decorre não da neutralidade, mas da coerência interpretativa, do embasamento teórico e do horizonte histórico compartilhado.

Na pesquisa em educação, reconhecer a historicidade do conhecimento é ainda mais crucial. Os processos educativos, as políticas, as concepções pedagógicas e as práticas escolares são marcados por disputas de sentido, mudanças socioculturais e permanências históricas. Investigar a educação implica, portanto, compreender que as temáticas (por exemplo: alfabetização, currículo, avaliação ou ensino) não são universais ou estáveis, mas construções históricas que adquirem novos contornos conforme as necessidades sociais e os projetos formativos de cada época.

Dessa forma, a historicidade do conhecimento não apenas orienta o modo como interpretamos textos e fenômenos educacionais, mas também fundamenta uma epistemologia das Ciências Humanas que valoriza a dimensão temporal, a

pluralidade de sentidos e a inseparabilidade entre compreender e situar historicamente.

Para Gadamer (2006, p. 59), “o sentido da investigação hermenêutica é revelar o milagre da compreensão, e não a misteriosa comunicação entre as almas. Compreender é o participar de uma perspectiva comum”. Portanto, o “aspecto objetivo do círculo hermenêutico [...] se dá entre o texto e aquele que o compreende. A intenção do intérprete é se fazer *mediador* entre o texto e a totalidade nele subentendida”. (Gadamer, 2006, p. 59, grifo do autor). Assim o referido autor conclui que “o objetivo da hermenêutica é sempre restituir e restabelecer o acordo, preencher as lacunas” (Gadamer, 2006, p. 59).

Feitas tais considerações, a Figura 4 apresenta a síntese da abordagem metodológica.

Figura 4. Síntese da abordagem metodológica.

**CONTRIBUTOS DOS PRESSUPOSTOS DE MAGDA SOARES PARA A
REFLEXÃO SOBRE O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA.**

Problema

Quais são os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização, abordados nas dissertações e tese disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no ano de 2023, para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial?

Objetivo geral

Compreender os contributos dos pressupostos de Magda Soares sobre a alfabetização para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial.

Objetivos específicos

Identificar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as dissertações e teses cujo foco investigativo seja a alfabetização, tendo como base o referencial teórico de Magda Soares.

b) Descrever quais são os pressupostos de Magda Soares, relativos à alfabetização, utilizados pelo autores das dissertações e tese.

c) Discutir, por meio de um diálogo com os autores das produções da revisão de literatura realizada e com os dispositivos legais, os pressupostos de Magda Soares relativos à alfabetização.

Tese

Os pressupostos de Magda Soares oferecem contribuições para o aprofundamento da reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial, ao enfatizarem que a apropriação do sistema de escrita constitui condição indispensável para o exercício da cidadania e para a participação plena na vida social. Ao mesmo tempo, sua perspectiva reforça que a efetivação desse direito implica o reconhecimento do dever do Estado de assegurar condições pedagógicas, institucionais e formativas que garantam às crianças oportunidades reais de aprender

Corpus investigativo: 14 dissertações e 1 tese

- **Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)**
- **Análise e reflexão: abordagem hermenêutica (Gadamer, 2006).**

Base teórica

- Dispositivos regulatórios da ação educativa no Ensino Fundamental.
- Pressupostos de Magda Soares relativos à alfabetização.

Fonte: Autoria própria (2025).

4. O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DISPOSITIVOS LEGAIS

Neste capítulo apresentamos os fundamentos legais e teóricos do direito à alfabetização.

4.1 O direito à alfabetização

Conforme exposto, o direito à educação (ONU, 1948; UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016; Brasil, 1988; 1990; 1996, entre outros) está articulado ao direito à alfabetização. Assim, para abordar o direito à alfabetização, fazemos um recorte temporal nos principais dispositivos legais que regulam a ação educativa no Ensino Fundamental que abordam à alfabetização inicial, a saber: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); a Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010); Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, (Brasil, 2006); Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007); Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023).

4.1.1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A alfabetização, entendida como direito básico e condição essencial para o pleno desenvolvimento humano, encontra respaldo explícito na legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece, em seu Art. 3º, princípios fundamentais da educação, como a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, bem como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, assegurando que o direito à alfabetização não se limite à matrícula, mas compreenda a garantia de aprendizagem significativa.

O Art. 4º (Brasil, 1996) reforça esse dever ao determinar que o Estado assegure “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e “atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência”. Tal disposição dialoga com Soares (2020), para quem

a alfabetização deve ocorrer em articulação com o letramento, oferecendo condições de acesso real e efetivo à cultura escrita.

Os artigos 22 e 23 definem (Brasil, 1996) que a educação básica deve promover o “desenvolvimento integral” do aluno. Já o Art. 26 (Brasil, 1996) estabelece a obrigatoriedade de observância às características psicossociais dos estudantes no processo educacional. Por sua vez, o Art. 32 dispõe que o ensino fundamental deve assegurar “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, reafirmando o direito à alfabetização como base da formação escolar. Esse artigo converge com a concepção de alfabetizar letrando, proposta por Soares (2020).

Assim, observa-se que a garantia legal do direito à alfabetização, presente na LDB (Brasil, 1996), está alinhada às concepções contemporâneas que consideram a alfabetização como um processo cognitivo, social e cultural, e o potencial da linguagem como instrumento de participação social (Soares, 2004; Soares, 2020).

No Quadro 5, apresentamos os principais artigos da LDB (Brasil, 1996) que possuem relação com o direito à alfabetização. A sistematização tem por objetivo destacar os dispositivos legais que asseguram o acesso à educação básica, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e a obrigatoriedade da oferta de ensino adequado às necessidades da criança, garantindo condições para a aprendizagem na idade certa.

Quadro 4- Artigos da LDB relacionados ao direito à alfabetização

Artigo/Inciso	Conteúdo	Relação com a alfabetização
Art. 1º	Define a educação como processos formativos que ocorrem na escola, na família e na sociedade.	A alfabetização integra os processos educativos necessários ao desenvolvimento humano.
Art. 2º	A educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.	A alfabetização é base para cidadania e inserção social.
Art. 3º, I e III	Princípios: igualdade de acesso e permanência; garantia de padrão de qualidade.	Direito de acesso à alfabetização com qualidade e equidade.
Art. 4º, I e VII	Ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos; atendimento ao educando.	Inclui o ciclo de alfabetização como direito público.
Art. 5º	Educação obrigatória é direito público subjetivo.	A alfabetização torna-se obrigatória e exigível legalmente.
Art. 6º	Pais devem matricular as crianças a partir dos 4 anos.	Viabiliza às crianças a vivência de um ambiente alfabetizador e a práticas de

		letramento.
Art. 22	Educação básica visa ao desenvolvimento integral.	A alfabetização é etapa inicial para esse desenvolvimento.
Art. 23	Organização por séries, ciclos ou níveis.	Permite o Ciclo de Alfabetização como estrutura pedagógica.
Art. 24, V, “a”	Avaliação contínua e qualitativa.	A alfabetização deve ser avaliada por processos, não apenas por testes.
Art. 26	Currículo com Base Nacional Comum.	A alfabetização está prevista na BNCC como direito de aprendizagem.
Art. 29	Educação Infantil como início da Educação Básica.	Introduz práticas iniciais de letramento e ambiente alfabetizador.
Art. 31	Educação Infantil sem retenção ou reprovação.	Favorece experiências pré-alfabetizadoras sem pressão avaliativa.
Art. 32	Ensino Fundamental deve desenvolver a capacidade de aprender.	A alfabetização é foco nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.
Art. 58–60	Atendimento especializado (Educação Especial).	Garante alfabetização também para alunos com necessidades específicas.
Art. 62	Formação adequada do professor da Educação Básica.	Alfabetização exige profissional com conhecimento especializado.

Fonte: Elaborado pela autora de com base na Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996).

4.1.2 Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 dispõe sobre a extensão do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula obrigatória de crianças a partir de seis anos de idade, o que impacta diretamente o processo de alfabetização no Brasil (Brasil, 2006), embora, não detalhe exclusivamente os métodos de alfabetização, alinha-se à organização de suas classes iniciais. Os principais pontos abordados nesta Lei, relacionados à alfabetização são:

- Ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental para começar aos seis anos, aumentando o tempo disponível para a alfabetização e para consolidar a leitura e a escrita no ciclo inicial.
- Estruturação do “ciclo de alfabetização” nos três primeiros anos do ensino fundamental, buscando maior continuidade e articulação pedagógica.
- Reconhecimento de que a alfabetização exige mais tempo institucionalizado e atenção pedagógica específica, pela mudança de oito para nove anos do ensino fundamental.

Quadro 5-Principais artigos relacionados à alfabetização

Artigo	Conteúdo	Relação com a alfabetização
Art. 1º	Altera o art. 32 da LDB para fixar a duração do Ensino Fundamental em 9 anos, com matrícula obrigatória a partir	Antecipação da idade escolar permite iniciar a alfabetização mais cedo e com mais tempo.

	dos 6 anos de idade.	
Art. 2º	Estabelece prazo de adaptação (até 2010) para que os sistemas de ensino ajustem sua organização.	Possibilitou a criação do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano).
Art. 3º	Mantém os dispositivos da LDB que não conflitem com a lei.	Reforça o art. 32 da LDB, que inclui a aprendizagem da leitura e da escrita como objetivo.

Fonte: elaborado pela autora de com base na Lei 9.394/1996

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006) altera a LDB ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, determinando a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade. Essa mudança tem impacto direto no processo de alfabetização, pois antecipa o início da escolarização formal e demanda práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. Assim, a legislação reforça a necessidade de uma alfabetização mais cuidadosa, planejada e alinhada às condições cognitivas e socioemocionais das crianças mais novas, garantindo que o ingresso antecipado na cultura escrita ocorra de forma significativa e progressiva.(Brasil, 2006).

4.1.3 Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007

A Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) instituiu a avaliação de alfabetização conhecida como Provinha Brasil. Ela representa o estabelecimento de um marco no monitoramento da alfabetização no Brasil, ao instituir a *Provinha Brasil* como mecanismo diagnóstico destinado a avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mais do que uma ação avaliativa, o objetivo é prevenir atrasos no processo de aprendizagem, fornecendo às redes de ensino subsídios para intervenções pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades reais dos alunos. (Brasil, 2007).

Ao propor a identificação precoce de dificuldades e estimular práticas voltadas à melhoria da qualidade educacional, tal normativa reforça o compromisso do Estado com o direito à alfabetização, articulando-se às políticas nacionais de redução das desigualdades e promoção da equidade educacional.

Nesse contexto, evidencia-se que a alfabetização não deve ser vista apenas como etapa técnica, mas como processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, cuja efetividade depende de avaliações contínuas e

intervenções pedagógicas qualificadas. O Quadro 6 apresenta uma sistematização dos principais pontos abordados na Portaria (Brasil, 2007).

Quadro 6- Dispositivos da Portaria Normativa nº 10/2007 relacionados à alfabetização

Artigo / Inciso	Conteúdo relacionado à alfabetização
Art. 1º	Institui a Provinha Brasil com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos alunos no final do 1º ano do Ensino Fundamental.
Art. 2º, caput	Determina que a avaliação seja aplicada pelos sistemas de ensino para diagnosticar o grau de alfabetização dos estudantes.
Art. 2º, inciso I	Esclarece que a avaliação deve ocorrer ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, etapa crucial de alfabetização inicial.
Art. 2º, inciso II	Define que a <i>Provinha Brasil</i> tem caráter diagnóstico, visando à melhoria da qualidade do ensino e à intervenção pedagógica precoce.
Art. 3º	Estabelece que os resultados devem ser utilizados para aperfeiçoar as práticas pedagógicas, atuando diretamente no processo de alfabetização.
Art. 4º	Determina que as redes de ensino ofereçam apoio técnico e pedagógico à aplicação e interpretação dos resultados.
Art. 5º	Indica que os resultados devem subsidiar ações para redução das desigualdades educacionais, incluindo o acesso equitativo à alfabetização.
Art. 6º	Prevê articulação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reforçando o compromisso nacional com alfabetização na idade certa.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com a Portaria Normativa nº 10/2007 (Brasil, 2007).

O conjunto de artigos apresentados na Portaria Normativa nº 10/2007 (Brasil, 2007) destaca a relevância da alfabetização como direito fundamental da criança, ao estabelecer mecanismos de avaliação que possibilitem o acompanhamento do processo nos anos iniciais.

Ao afirmar que a Provinha Brasil deve ser aplicada para verificar o “grau de alfabetização dos estudantes” (Brasil, 2007), o documento reforça a responsabilidade das redes de ensino na promoção de intervenções pedagógicas oportunas, garantindo que a aprendizagem ocorra no tempo adequado. Assim, o dispositivo normativo se configura como instrumento estratégico para assegurar que o ensino da leitura e da escrita se alinhe às finalidades da educação básica previstas na legislação nacional.

4.1.4 Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010

A Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010 define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ela aparece como um marco na garantia do direito à alfabetização em território brasileiro, sobretudo ao permitir a articulação dos três primeiros anos como ciclo de alfabetização estruturado.

De acordo com Soares (2020), “alfabetizar letrando significa formar leitores e produtores de texto, capazes de desempenhar práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2020, p. 229). Assim, a Resolução, ao estruturar a escolarização em nove anos desde os seis anos de idade, alinha-se à concepção de Soares (2020) de alfabetização como processo que ultrapassa o mero domínio do código e exige inserção social na cultura escrita proporcionando, nessa ordem, o ambiente legislativo necessário para que a mediação pedagógica aconteça de forma orientada e contínua.

O Quadro 7 apresenta os artigos da Resolução nº 1/2010 (Brasil, 2010) que tratam diretamente da alfabetização, evidenciando as orientações legais sobre o direito de acesso, os objetivos dessa etapa e a necessidade de garantir condições favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens iniciais da leitura e da escrita.

Quadro 7- Artigos da Resolução nº 1/2010 relacionados à alfabetização

Artigo	Conteúdo	Relação com a alfabetização
Art. 1º	Determina que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula e atendimento educacional de crianças com 6 anos no Ensino Fundamental.	Antecipação da escolarização formal, ampliando o tempo destinado ao processo de alfabetização.
Art. 2º	Estabelece que a criança deve ter 6 anos completos até 31 de março para ingressar no 1º ano.	Define a idade de ingresso, impactando o momento em que as crianças iniciam a alfabetização.
Art. 3º	Determina que crianças de 6 anos que completem a idade após 31 de março devem ser matriculadas na Pré-Escola.	Organiza o fluxo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, assegurando continuidade ao desenvolvimento pré-alfabetizador.
Art. 4º, §1º	Prevê acompanhamento e avaliação das crianças que ingressarem com excepcionalidade no Ensino Fundamental.	Garante intervenções pedagógicas adequadas ao processo de alfabetização conforme o desenvolvimento.
Art. 5º	Início imediato da aplicação da resolução.	Implementação impacta diretamente a organização do tempo pedagógico para alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com a Resolução nº 1/2010 (Brasil, 2010).

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos representa uma medida estratégica para ampliar o tempo dedicado à alfabetização, possibilitando que as crianças tenham maior duração de escolarização inicial em idade adequada. Essa antecipação e reorganização do percurso educacional reforçam a necessidade de uma prática pedagógica centrada na criança, considerando seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

Nesse sentido, Soares (2020, p. 203) destaca que alfabetizar implica “inserir a criança na cultura escrita, promovendo sua interação com textos reais desde o início do processo de escolarização”, evidenciando que o ingresso precoce no Ensino Fundamental deve ser acompanhado por práticas intencionais que favoreçam a construção progressiva da leitura e da escrita.

A antecipação do ingresso no Ensino Fundamental exige que a escola compreenda a alfabetização como processo que articula desenvolvimento e aprendizagem. Como afirma Soares (2020, p. 203), “não basta que a criança saiba codificar e decodificar palavras e frases; é necessário que participe das práticas sociais que envolvem a escrita”

Assim, ampliar o tempo escolar não garante, por si só, o sucesso da alfabetização, sendo imprescindível que esse período seja intencionalmente dedicado à mediação pedagógica, à interação e à inserção da criança na cultura escrita.

4.1.5 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), enquanto uma Política Pública de Estado, em consonância com o determinado no artigo 214 da Constituição Federal, estabelece metas direcionadas à erradicação do analfabetismo, entre outras, como imperativo para a garantia do direito à educação e para a ampliação das condições de participação social, a saber:

Meta 5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

A meta 5 do PNE propõe “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Nesta perspectiva, é considerado “ciclo de alfabetização”

[...] o tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de

textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2015, p. 26).

Em nosso estudo, direcionamos o olhar para a alfabetização das crianças e, nesse sentido, de acordo com o documento Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base, é considerada alfabetizada “uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida”.(Brasil, 2015, p. 85). De acordo com o referido documento:

A leitura e a escrita [...] são instrumentos que não só auxiliam no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, mas que possibilitam a participação desta em diferentes contextos e atividades, aumentando sua capacidade de expressão e de domínio de diferentes gêneros e práticas discursivas. A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. (Brasil, 2015, p. 85).

O Quadro 8 apresenta o conjunto de estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) relativas à meta 5.

Quadro 8- Estratégias relativas à meta 5

Estratégia	Descrição
5.1	Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.
5.2	Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.
5.3	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.
5.4	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.
5.5	Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
5.6	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-

	graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.
5.7	Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Fonte: Elaborado a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

4.1.6 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que nos primeiros anos do Ensino Fundamental o foco deve recair sobre a “alfabetização”, entendida como apropriação consciente do sistema de escrita alfabética, articulada à leitura, à escrita, à oralidade e às práticas sociais de linguagem.

O documento faz referência explícita de que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018), a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

A BNCC (Brasil, 2018) aborda que a alfabetização não se reduz apenas à decodificação de grafemas e fonemas, mas envolve compreensão, produção e interação com textos em contextos diversos, o que aproxima a proposta das concepções de letramento

No subtópico da área de Linguagens, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta objetos de conhecimento, habilidades e competências que fundamentam o processo de alfabetização, diferenciando-o do ensino da língua apenas como disciplina, mas como prática comunicativa e socialmente situada.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece a alfabetização como prioridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando a apropriação do sistema alfabético com o desenvolvimento de práticas de letramento voltadas ao uso social da linguagem. O Quadro 9 apresenta uma síntese dos principais pontos do documento que orientam o trabalho docente nesse processo.

Quadro 9-BNCC e a Alfabetização

Seção/Referência da BNCC	Conteúdo relacionado à alfabetização	Principais orientações
Ensino Fundamental – Introdução	Foco na alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino	Apropriação do sistema de escrita alfabética como prioridade.

	Fundamental	
Área de Linguagens – Objetivos Gerais	Domínio da leitura e escrita	Desenvolvimento de competências para compreender e produzir textos.
Habilidades iniciais de Língua Portuguesa (1º ao 3º ano)	Relação fonema–grafema, escrita de palavras, leitura de frases e textos simples	Avanço gradual do domínio do código para práticas de letramento.
Competência Geral nº 4 da BNCC	Uso da linguagem escrita em diferentes contextos	Amplia a alfabetização para além da decodificação técnica.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com a BNCC (Brasil, 2017).

A análise da BNCC (Brasil, 2018) evidencia que o processo de alfabetização deve ser compreendido como um direito fundamental do aluno nos anos iniciais da escolarização, estruturando-se de forma intencional para assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação com práticas significativas de leitura e produção textual.

O documento estabelece que “nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve garantir a alfabetização das crianças” (Brasil, 2018, p. 57). Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a indissociabilidade entre alfabetização e letramento ao destacar que a criança deve ser capaz de “não apenas decodificar palavras, mas compreender, produzir e interagir com os textos” (Brasil, 2018, p. 59), dialogando com a perspectiva de Soares (2020), para quem alfabetizar letrando significa inserir o aprendiz em práticas reais de uso da linguagem escrita. Nesse sentido, o documento normativo orienta práticas pedagógicas contextualizadas e intencionais, reafirmando que a alfabetização ultrapassa a técnica, constituindo-se como processo cultural, social e cognitivo.

4.1.7 Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023

O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023) institui o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, configurando-se como uma estratégia governamental para assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Esse Decreto reforça a responsabilidade compartilhada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, propondo ações colaborativas e apoio técnico e financeiro para o fortalecimento das políticas públicas de alfabetização. Alinhado às diretrizes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a BNCC (Brasil, 2018) o documento evidencia a alfabetização como direito fundamental, destacando que garantir o domínio da leitura e da escrita na idade adequada é condição essencial

para promover equidade educacional e combater as desigualdades no percurso escolar. Consideramos oportuno destacar que no PNE (Brasil, 2014) consta a alfabetização até o terceiro ano, na BNCC (Brasil, 2018) e no Compromisso (Brasil, 2023) até o segundo ano do Ensino Fundamental.

O Quadro 10 apresenta os principais tópicos abordados no Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023) que tratam da alfabetização, destacando os objetivos, responsabilidades e ações previstas para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade adequada.

Quadro 10-Artigos do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que tratam diretamente ou indiretamente da alfabetização

Artigo	Conteúdo	Relação com alfabetização
Art. 1º	Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e define seus objetivos.	Estabelece o compromisso voltado à alfabetização de crianças, posicionando-a como prioridade nacional.
Art. 2º	Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, programas e ações decorrentes do compromisso.	A atuação do MEC na articulação da alfabetização como política nacional.
Art. 3º	Define que União, estados, Distrito Federal e municípios deverão participar do compromisso em regime de colaboração.	Alinha gestão compartilhada para assegurar acesso e continuidade da alfabetização.
Art. 4º	Estabelece que a adesão dos entes federativos é voluntária, mediante proposta de ação articulada e com indicadores de monitoramento.	Prevê forma de acompanhamento da alfabetização — indicadores essenciais para garantir aprendizagem.
Art. 5º	Prevê assistência técnica e financeira da União aos entes federativos que aderirem ao compromisso.	Viabiliza recursos para intervenções pedagógicas em alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023).

Para finalizar a análise do Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023), destacamos que a alfabetização é reafirmada como prioridade estratégica nacional, sendo compreendida como condição fundamental para a garantia do direito à educação e para a continuidade bem-sucedida da trajetória escolar.

O referido Decreto estabelece mecanismos de cooperação entre União, Estados e municípios, confirmando que “a União promoverá assistência técnica e financeira para implementação de políticas voltadas à alfabetização das crianças” (Brasil, 2023). Essa perspectiva dialoga com Soares (2020, p. 203), que enfatiza que “alfabetizar não é apenas ensinar o código, mas inserir a criança na cultura escrita por meio de práticas significativas de leitura e escrita”, reforçando que políticas

públicas devem articular-se a ações pedagógicas efetivas. Assim, observamos que a legislação e os referenciais teóricos convergem ao reconhecer que a alfabetização deve ser garantida desde os anos iniciais e sustentada por práticas mediadas, planejadas e socialmente contextualizadas, constituindo-se como direito e instrumento de inclusão e participação cidadã.

Para sistematizar os dispositivos legais, diretrizes e políticas educacionais apresentados ao longo deste capítulo, apresentamos o Quadro 11 com os principais documentos normativos relacionados à alfabetização que abordamos.

Quadro 11- Compilado de Leis, Decretos e Normativas sobre Alfabetização

Documento Legal	Ano	Principais Artigos / Metas sobre Alfabetização	Foco Principal
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	1996	Art. 4º, 32, 26, 27 e 29	Direito público à educação e à alfabetização; ensino fundamental obrigatório; desenvolvimento da leitura e escrita desde os anos iniciais.
Lei nº 11.274/2006	2006	Alteração do Art. 32 da LDB	Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e início da alfabetização aos 6 anos.
Portaria Normativa nº 10/2007 (MEC)	2007	Art. 1º e §2º	Implementação da avaliação diagnóstica da alfabetização no início do ensino fundamental.
Resolução CNE/CEB nº 1/2010	2010	Art. 2º, 5º e 9º	Diretrizes para o ensino fundamental de 9 anos e orientação para práticas de alfabetização nos anos iniciais.
Lei nº 13.005/2014 (PNE)	2014	Meta 5 e estratégias 5.1 a 5.8	Alfabetizar todas as crianças até os 8 anos; garantia de formação docente e monitoramento da alfabetização.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017/2018	Campo de experiência / Área de Linguagens	Alfabetização formal até o 2º ano do ensino fundamental; foco em competência leitora e produção escrita.
Decreto nº 11.556/2023	2023	Art. 1º ao 5º	Política Nacional de Alfabetização baseada em evidências científicas; apoio técnico aos municípios; foco nos 2 primeiros anos.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os documentos consultados.

Constatamos que o arcabouço normativo vigente não apenas regulamenta o direito à alfabetização, mas também sustenta metodologicamente a necessidade de práticas intencionais, contextualizadas e socialmente significativas, reforçando o compromisso do Estado com a formação de sujeitos críticos e capazes de interagir ativamente no mundo letrado.

4.2 Alfabetização: o olhar de Magda Soares

4.2.1 Vida e obra de Magda Soares

Magda Becker Soares nasceu em nasceu em Belo Horizonte no dia 7 de setembro de 1932 e faleceu no dia 1º de janeiro de 2023, aos 90 anos. Graduiu-se em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no curso de bacharelado (em 1953) e no de licenciatura (em 1954). Nesse mesmo ano iniciou como docente, lecionando francês para o vestibular da instituição. Foi, também, professora de Língua Portuguesa no Curso Científico e no Curso de Formação de professoras primárias do Colégio Izabela Hendrix, onde estudara anteriormente, permanecendo na instituição até 1959. Na década de 1960, a educadora lecionou em várias instituições de Belo Horizonte e, em 1962, obteve a Livre-docência na UFMG com a tese *Estudo Dirigido*, que propunha uma metodologia inspirada na Escola Nova. Em 1981, tornou-se Professora Titular da mesma universidade com o memorial *Travessia*, publicado depois como *Metamemória-memórias* (1991), no qual analisa criticamente sua formação e trajetória profissional.⁶

Conforme explicam Rocha, Oliveira e Maciel (2023, p. 17):

Possivelmente na confluência de seus interesses profissionais e de pesquisa e impulsionada pelo estado do conhecimento sobre alfabetização que coordenou na década de 1980, Soares parece promover um redirecionamento de suas atividades na pós-graduação para pensar os diferentes aspectos relacionados com a apropriação da língua escrita, de tal modo que muitos dos trabalhos por ela orientados centram-se na observação das diferentes facetas que constituem a alfabetização, assim como buscam dar conta das lacunas que se faziam necessárias para melhor compreensão desse fenômeno sócio-histórico.

Soares aposentou-se da Faculdade de Educação (FaE) em 28 de outubro de 1985. Contudo, continuou como professora e pesquisadora no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), criado em 1990, em parceria com a então diretora da Faculdade de Educação, Glaura Vasques de Miranda. Desde 1971, quando foi criado o curso de Mestrado em Educação na UFMG, até 2009, quando passou a se denominar como Programa de Pós-Graduação em Educação, Soares orientou 57 dissertações e 13 teses. (Rocha; Oliveira; Maciel, 2023).

⁶CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br>
Acesso em: 12 mai. 2024.

Segundo o currículo *lattes*⁷ (cuja última atualização realizada foi em 12 de setembro de 2012), Magda foi membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, membro do comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais e conselheira da *Communitée Economique Europeen*. Atuou na área de Educação, enfatizando em seus estudos temáticas tais alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores. Ainda, segundo o exposto em seu currículo *lattes*, Magda recebeu os seguintes prêmios e títulos:

- 1972: Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Cavaleiro, Presidência da República.
- 1977: Medalha de Honra da Inconfidência, Governo do Estado de Minas Gerais.
- 1981: Honra ao Mérito da Associação de Professores Públicos de Minas Gerais, Associação de Professores Públicos de Minas Gerais.
- 1985: Medalha do Mérito na Assistência ao Estudante, Ministério da Educação e Cultura.
- 1989: Prêmio Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, Universidade Federal de Minas Gerais.
- 1998: Título de Professora Emérita, Faculdade de Educação da UFMG.
- 2000: Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Comendador, Presidência da República.
- 2005: Medalha Santos Dumont, Grau Ouro, Governo do Estado de Minas Gerais.
- 2007: Medalha Reitor Mendes Pimentel, UFMG.

Os estudos de Magda Soares sobre alfabetização e letramento contribuíram para a criação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012). Leal (2025, p. 10), em seu estudo analisou os Cadernos de Formação do PNAIC, e identificou que “18, dentre os 32 Cadernos produzidos, fazem referências às obras

⁷Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8530550473275266> Acesso em: 12 mai. 2024.

publicadas por Magda Soares (56,25%), tornando evidente que os diálogos com essa autora foram fundamentais na construção do material de formação”.

Além disso, a referida autora explica que “Em alguns textos, as contribuições do autor não foram explícitas, sendo possível inferir sua influência no uso de expressões como “alfabetizar letrando”, “alfabetização na perspectiva do letramento”. (Leal, 2025, p. 10).

O referido Programa foi instituído em 2012, redimensionado em 2017 (Brasil, 2017), substituído pela Política Nacional de Alfabetização, em 2019 (Brasil, 2019) que por sua vez foi substituída pelo atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Tal fato nos remete ao estudo realizado por Dutra (2025) quando a autora enfatiza as (des) continuidades das Políticas Públicas Educacionais, sendo tal fato perceptível no ocorrido com as referidas Políticas de Alfabetização entre os anos de 2012 e 2019.

Ao mencionarem a trajetória de Magda Soares como professora e orientadora, Rocha, Oliveira e Maciel (2023, p. 18) enfatizam que:

[...] as atuações de Magda Soares como professora e orientadora da FaE/UFMG são marcantes de seu importante lugar na história da alfabetização, em especial, na constituição de um campo específico de estudos e pesquisa sobre o tema. Como uma intelectual cuja atuação se perfaz nas dimensões da mediação, da produção de saberes e do engajamento, sua posição se evidencia com destaque na arquitetura e sedimentação das culturas políticas e científicas inerentes a esse campo.

Soares (2006), ao discorrer sobre o “estado do conhecimento” da pesquisa em alfabetização no Brasil (tendo como referências os estudos desenvolvidos no espaço temporal de vinte anos no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) contextualiza seu lugar de fala, esclarecendo que:

[...] falo como pesquisadora que vivencia há mais de quarenta anos a política e as condições de pesquisa em educação no Brasil e, como tal, às vezes beneficiária, outras vezes vítima dessas políticas, quer como participante de órgãos de gerenciamento dessa atividade nesse país, quer como usuária; portanto, falo não como especialista em metodologia de pesquisa, o que não sou. Falo ainda do lugar de quem vem tendo como um de seus objetos de investigação exatamente o conteúdo das pesquisas em educação sobre um determinado tema – a alfabetização, o que possibilita analisar, de certa forma de fora e de longe, a questão, tanto quanto um pesquisador é capaz de analisar de fora e de longe a sua própria área de pesquisa. (Soares, 2006, p.395).

Com base no exposto, fica claro o posicionamento assumido por Magda Soares em sua trajetória acadêmica-científica, ou seja, de uma pesquisadora que tem e se debruça sobre o campo da alfabetização de forma crítica. Também fica evidenciado em sua fala a sua incursão no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita na Universidade Federal de Minas Gerais.

Em entrevista concedida à Ana Miranda (2022), em edição comemorativa aos 30 anos da Revista Cadernos de Educação, Magda Soares contextualiza sua trajetória acadêmica-científica. Menciona que o livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, é “o mais significativo, porque foi fruto do que eu chamaria uma 'epifania', uma revelação que me transformou e transformou minha visão da realidade” (Soares *apud* Miranda, 2022, p. 3-4, grifo da autora). Continua explicando:

As alunas do Curso Normal eram adolescentes moradoras das favelas próximas, que viam nesse curso a mais rápida alternativa para ingressarem no mundo do trabalho, e aí veio a primeira revelação: o português que falavam, escreviam não era aquele que eu falava, escrevia, que se usava e se ensinava na Faculdade. A segunda revelação: as crianças a quem elas deviam alfabetizar, ensinar a ler e escrever sob minha orientação, não eram aquelas crianças de classe média que eu conhecia, com quem convivera durante minha infância e minha escolarização, que encontrava na escola privada em que também lecionava. Epifania: de repente, inesperadamente, uma outra humanidade se revelou, uma outra modalidade de português me surpreendeu, sobretudo outras condições de vida, de moradia, de interação social, de inserção na sociedade. [...] Desde então meus estudos, e depois, já na Universidade, minhas pesquisas se fixaram na busca de entendimento dos dialetos das camadas populares, no conhecimento das condições quase sempre precárias das escolas municipais que atendem as crianças das camadas populares, nas causas dos reiterados fracassos das crianças de escolas públicas na alfabetização, na leitura e na escrita. (Soares *apud* Miranda, 2022, p. 3-4).

É possível perceber no depoimento de Magda Soares seu compromisso social, especialmente com a escola pública. Ela explicita que:

A compreensão do lugar social e cultural do ensino da leitura e da escrita em confronto como o que vinha, e vem ainda ocorrendo, como resultado da alfabetização nas escolas, particularmente nas escolas públicas que atendem a maior parte das crianças e jovens das camadas populares explica o rumo que dei à minha trajetória acadêmica, buscando caminhos que me esclarecessem sobre as causas do repetido fracasso no Brasil, na alfabetização das crianças, particularmente crianças das camadas populares. (Soares *apud* Miranda, 2022, p.7).

Em 2020, Soares publicou sua última obra pela Editora Contexto, *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. De acordo com Soares, o referido livro “vem sendo um apoio e até uma proposta pedagógica para alfabetizadores, escolas e para redes públicas de ensino” (Soares *apud* Miranda, 2022, p. 13). De acordo com Kraemer (2023, p. 2):

Tudo sobre Magda Soares tem a ver com pergunta, compromisso, atuação. Seus estudos sobre linguagem e escola, as pesquisas, orientações e publicações sobre alfabetização, projetos concebidos e implementados, instituições criadas, as iniciativas de formação na docência e no trabalho científico de todos os níveis, a presença nas políticas públicas de livros didáticos, livros literários, de formação e de gestão - sua obra expressa essa busca.

No Quadro 12 (Apêndice B) apresentamos a indicação de algumas produções de Magda Soares que identificamos no decorrer da consulta de artigos, dissertações e teses, sendo algumas mencionadas pela própria autora em seus escritos.

Na próxima seção, dedicamo-nos aos fundamentos teóricos sobre a alfabetização, tendo como referência as produções de Magda Soares.

4.2.2 Fundamentos teóricos: a perspectiva de Magda Soares

Magda Soares, no decorrer de sua trajetória acadêmico-científica, dedicou-se ao estudo da língua visto sob múltiplos aspectos, sempre tendo presente as decorrências para a formação de professores e às práticas pedagógicas cotidianas. No que se refere à alfabetização, seu pensamento foi influenciado pela Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vygotsky e pelos estudos e pesquisas desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentados na Epistemologia Genética de Jean Piaget, os quais deram origem à Psicogênese da Língua Escrita.

Dos aportes da Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vygotsky, Soares (2020) se embasa nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo que o desenvolvimento ocorre devido as interações que a criança estabelece com o meio sócio-cultural, o qual é mediado pelos instrumentos de trabalho e os signos linguísticos. A mediação humana também é considerada como potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A autora recorre, também, à noção de zona de desenvolvimento proximal, que expressa a distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que ela é capaz de fazer com ajuda de um adultos ou de pares mais experientes (desenvolvimento potencial).

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita se evidenciam nos estudos de Soares (2020) especialmente no que se refere a concepção de que a escrita é resultado de um processo cognitivo ativo em que a criança possui hipóteses acerca da mesma.

Ao abordar a alfabetização, Soares (2020) mobiliza à reflexão sobre a história dos sistemas de escrita e sobre as diferentes formas pelas quais as sociedades humanas buscaram registrar linguisticamente o mundo. Como mostra Soares (2020), os sistemas ideográficos e pictográficos iniciais, embora fundamentais para o desenvolvimento cultural da humanidade, apresentavam grandes limitações devido à necessidade de memorizar milhares de sinais que representavam diretamente o significado.

Os sistemas mais antigos de escrita, como os pictográficos e ideográficos, exigiam grande esforço cognitivo para sua apropriação, já que representavam diretamente o significado. Soares (2020, p. 44) destaca que “esses modelos tornam a leitura e a escrita muito trabalhosas: é preciso conhecer e memorizar um número muito grande de ideogramas”. A autora ilustra essa complexidade por meio da escrita chinesa, explicando que, “para o uso da escrita cotidiano, é necessário conhecer em torno de 4 mil ideogramas; uma gráfica chinesa comum usa cerca de 6 mil ideogramas; somente para ler os jornais, a pessoa deve dominar pelo menos 3 mil ideogramas” (Soares, 2020, p. 46).

A aprendizagem desses sistemas também demanda longos anos: “Para uma criança chinesa tornar-se capaz de ler e escrever textos comuns da vida cotidiana precisa aprender cerca de 1.500 ideogramas. Para isso, são necessários de 5 a 6 anos de aprendizagem!” (Soares, 2020, p. 45). Assim, Soares (2020) demonstra que a escrita ideográfica, ao depender da memorização de milhares de signos, é pouco econômica e pouco acessível.

Em contraste com esses sistemas complexos, Soares (2020) explica que, em civilizações cuja organização socioeconômica exigia maior rapidez e precisão no registro, emergiu a necessidade de representar não mais o significado, mas o significante. Ela cita como exemplo os fenícios, povo de intensa atividade comercial, “necessitando de uma forma de controlar o intenso fluxo de mercadorias, inventaram um sistema de registro orientando-se não pelo significado das palavras, pelo significante, não pelo significado” (Soares, 2020, p. 46). Dessa inovação resultaria o

primeiro alfabeto: “Surgiu, assim, por volta de 1200 a.C., o que se pode considerar o primeiro alfabeto: um sistema de escrita de representação dos sons das palavras, não de seus significados” (Soares, 2020, p. 46).

Esse sistema seria posteriormente aperfeiçoado pelos gregos, que “no século IX a.C., adotaram esse primeiro alfabeto fenício, aperfeiçoando-o” (Soares, 2020, p. 46). Os romanos, por sua vez, adaptaram o modelo grego, dando origem ao alfabeto latino, que se tornaria base de grande parte das línguas ocidentais e até modelo para a criação de sistemas de escrita de povos ágrafos.

A invenção do sistema alfabético, que passou a representar não mais o significado, mas o significante, isto é, o som da fala, viabilizando uma escrita mais econômica, flexível e acessível. Assim, compreender a alfabetização hoje implica reconhecer esse percurso histórico e entender que a entrada da criança na cultura escrita está ancorada em um sistema altamente elaborado, cuja lógica se fundamenta na segmentação dos sons da fala e na representação gráfica desses segmentos.

A autora dedica atenção ao caráter revolucionário do alfabeto, afirmando que ele é “um objeto cultural, [...] considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade” (Soares, 2020, p. 46). Para ela, seu impacto decorre da descoberta de que “as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos”, o que torna a escrita “extremamente econômica” (Soares, 2020, p. 46).

Ao segmentar a fala e representar graficamente seus sons, o alfabeto permite a formação ilimitada de palavras a partir de um conjunto finito de símbolos: “com um pequeno número de sinais gráficos, no caso do nosso alfabeto, denominado alfabeto latino, com 26 letras, pode-se escrever qualquer palavra” (Soares, 2020, p. 46).

Embora o número de letras varie entre diferentes línguas, no alfabeto russo, por exemplo, “são 33 letras, algumas de formato semelhante às nossas, mas outras de forma diferente” (Soares, 2020, p. 46), o princípio geral é invariável: “o princípio, porém, é sempre o mesmo: a representação do significante” (Soares, 2020, p. 46). É esse sistema que a criança se apropria no processo de alfabetização.

Ao integrar a análise histórica dos sistemas ideográficos com a emergência do sistema alfabético, Soares (2020) demonstra que o alfabeto não apenas simplifica a escrita, mas democratiza o acesso à linguagem escrita. Enfatiza que,

assim como o sistema de escrita se transformou historicamente até chegar ao modelo alfabético atual, as concepções sobre alfabetização também se modificaram, acompanhando avanços teóricos.

Segundo Soares (2004) a compreensão da alfabetização passou por diferentes concepções ao longo do tempo, ocorrendo mudanças paradigmáticas, transitando entre o paradigma behaviorista (até os anos setenta); o cognitivista (nos anos oitenta), avançando para o sócio-cultural (nos anos noventa). Conforme a autora, “no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente, socioconstrutivismo).” (Soares, 2004, p. 9).

Para Soares (2004), a Psicogênese da Língua Escrita trouxe uma virada epistemológica que

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (Soares, 2004, p. 10, grifo da autora).

É na década de oitenta que Soares introduz o conceito de letramento no Brasil, por meio do seu livro Letramento: um tema em três gêneros (Soares, 1998). Segundo a referida autora, em meados dos anos oitenta,

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et*

à écrire, readinginstruction, emergentliteracy, beginningliteracy [...] (Santos, 2004, p. 8).

Ela explica ainda que:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização (Soares, 2004, p. 8).

Em entrevista concedida à Miranda (2022, p.11), Soares faz o seguinte destaque:

Atualmente o termo letramento já é reconhecido como diferente de alfabetização, embora os dois processos sejam inseparáveis, já que se considera que a criança, e o adulto, para dominarem a leitura e a escrita, devem aprender simultaneamente o sistema alfabético e o uso que se faz desse sistema nas sociedades contemporâneas, como qualquer tecnologia não faz sentido sem o domínio de seu uso.

Conforme alude Soares (2004, p. 10), se por um lado a Psicogênese contribui para uma “mudança paradigmática, na área da alfabetização”, viabilizando a “a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético”, a sua interpretação e aplicabilidade “conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências” que implicaram na “perda de especificidade do processo de alfabetização”.

A autora justifica sua posição, explicando que: a) a ênfase excessiva no processo de construção da escrita levou à negligência a natureza linguística do sistema alfabético-ortográfico, cuja aprendizagem envolve relações convencionais e, frequentemente, arbitrárias entre fonemas e grafemas. Assim, a dimensão fonética e fonológica da alfabetização acabou obscurecida; e b) aleitura construtivista da alfabetização levou à falsa ideia de que o paradigma psicogenético seria incompatível com a existência de métodos. Como o ensino tradicional tratou a aprendizagem da escrita como um problema estritamente metodológico, o termo método passou a ser associado apenas aos modelos clássicos (fônico, silábico, global), como se não houvesse outras possibilidades. Assim, o campo passou de uma prática centrada em métodos sem teoria para uma abordagem com teoria, mas sem método. (Santos, 2004). Soares (2004, p. 11) explica que:

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Mediante o exposto, Soares (2004, p.11) assume a seguinte posição:

[...] defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Soares (2020, p. 203) reforça que a alfabetização deve ocorrer em articulação com o letramento, afirmando que “não basta que a criança saiba codificar e decodificar palavras e frases; é necessário que participe das práticas sociais que envolvem a escrita”. Conforme a autora:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2044, p. 14).

Nessa perspectiva, a autora defende uma concepção de alfabetização como um processo multidimensional, que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais, apoiando-se no diagnóstico das hipóteses das crianças, na mediação docente e nas interações sociais. Trata-se não apenas de aprender um código, mas de aprender a escrever para interagir com o mundo. (Soares, 2020).

Conforme exposto, Soares (2020) reconhece a contribuição de Ferreiro e Teberosky ao sistematizarem a Psicogênese da Língua Escrita, tomando como

referência a Epistemologia Genética de Piaget. As autoras demonstraram que as crianças formulam hipóteses sobre o funcionamento da escrita e evoluem por níveis sucessivos de compreensão. Assim, nas palavras de Soares (2020, p. 56), as crianças “evoluem em níveis sucessivos, em uma progressiva compreensão da escrita como um sistema de representação”. Esses níveis foram confirmados em diferentes línguas, mostrando que crianças constroem ativamente conhecimentos sobre o sistema alfabético ao longo do desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de alfabetização envolve um percurso conceitual, com níveis evolutivos de compreensão da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), e não apenas a memorização de grafemas e fonemas. Dessa forma, rompe-se com a ideia de uma aprendizagem mecânica da língua, colocando a atividade da criança no centro de um processo que articula desenvolvimento e aprendizagem, ocorrendo de forma gradual, socialmente situada e mediada pelas interações da criança com o mundo letrado.

Como explica Soares (2020, p. 51), desde muito cedo a criança participa de práticas de linguagem que a aproximam da escrita, pois ela “vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala”. Assim, mesmo antes da escolarização formal, a criança inicia um movimento ativo de construção de conhecimento sobre a natureza da linguagem escrita, orientada pelas experiências vividas no contexto familiar e sociocultural.

Entretanto, é a escolarização que introduz a relação sistemática entre sons e letras, proporcionando à criança condições para compreender a escrita alfabética como um sistema de representação fonêmica. Nesse processo, a criança se apropria do princípio alfabético, fundamento essencial da alfabetização inicial. Essa concepção evidencia o papel central da escola como mediadora do avanço da criança para níveis mais complexos de conhecimento.

Essa interpretação inicial aproxima-se do funcionamento dos sistemas de escrita mais antigos, nos quais os sinais representavam diretamente ideias e objetos. No entanto, à medida que convivem com a escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças percebem que “escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas” (Soares, 2020, p. 61), iniciando uma trajetória de diferenciação entre formas gráficas e marcas de escrita. Esse movimento dá origem

às chamadas escritas espontâneas ou inventadas, expressão utilizada por Soares (2020, p. 61) para nomear registros que revelam “a progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes” (p. 61).

Nos anos iniciais da escolarização, tais escritas constituem um importante indicador das hipóteses que as crianças elaboram sobre o sistema de escrita. Por isso, a autora defende que é fundamental oferecer oportunidades frequentes de escrita espontânea, pois elas “permitem identificar em que nível de compreensão da escrita está a criança” (Soares, 2020, p. 61). Esse desenvolvimento inicial envolve desafios perceptivos e cognitivos importantes.

Soares (2020, p.68) afirma que, nessa etapa, a criança ainda não desenvolveu consciência fonológica, razão pela qual “com frequência, não distingue entre letras e números, além de ter dificuldade em discriminar letras de traçados semelhantes”. Entre as dificuldades comuns estão confusões como C–O–R–B, ou c–e–o, e também a distinção entre letras cuja posição espacial altera o significado, como p–q–b–d. A autora explica que isso ocorre porque, enquanto “os objetos com que ela interage não se alteram segundo sua orientação e posição no espaço”, as letras dependem da orientação gráfica para manter sua identidade (Soares, 2020, p. 69), o que exige um refinamento perceptivo que se desenvolve progressivamente.

Soares (2020, p.69) ressalta que é essencial que a criança reconheça uma letra em suas duas formas, maiúscula e minúscula e que o ambiente alfabetizador favoreça essa aprendizagem, sendo recomendável que “o alfabeto exposto na sala de aula apresente cada letra em suas duas formas, maiúscula e minúscula”.

No entender de Soares (2020), diagnosticar o nível de compreensão de escrita alcançado pela criança é condição essencial para orientar práticas pedagógicas eficazes. A autora afirma que esse diagnóstico permite que o professor defina procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte. Dessa forma, a intervenção pedagógica se torna intencional, planejada e coerente com o estágio de desenvolvimento de cada aprendiz. Logo, compreender que a aprendizagem da escrita ocorre em estágios progressivos é fundamental para que os procedimentos de mediação pedagógica sejam ajustados às hipóteses formuladas pela criança.

O professor atua como mediador, oferecendo instrumentos, modelos, explicações e práticas de leitura e escrita que possibilitam que a criança realize hoje,

com ajuda, aquilo que amanhã será capaz de fazer sozinha. No campo da alfabetização, a ideia de zona de desenvolvimento proximal, descrita por Vygostsky (2007), implica reconhecer que a criança não constrói o conhecimento da escrita sozinha, mas na relação com o professor e com seus pares. Assim, o ensino não deve esperar que a criança esteja “pronta”, mas deve provocar avanços, oferecendo desafios possíveis com apoio. A ZDP, portanto, sustenta uma concepção de alfabetização na qual a intervenção pedagógica intencional é decisiva.

Exemplificando: uma criança está no nível silábico, escrevendo apenas uma letra para cada sílaba. Em uma atividade, ela quer escrever a palavra “borboleta” e produz: “B O A”. Essa escrita mostra o nível de desenvolvimento real da criança: ela consegue representar partes da palavra, mas ainda não domina o princípio alfabético. Quando o professor intervém, ele não dá a palavra pronta, mas oferece mediação ajustada, dentro da ZDP: “Você colocou a letra B para ‘bor’. Agora pensa comigo: qual é o som que você escuta depois do B?” “Bor’... eu escuto o R.” “Isso! E qual letra faz esse som de R?” “O R!” (e acrescenta na escrita). Agora a criança escreve: “BR O A”

Com essa intervenção, a criança conseguiu avançar aquilo que ela ainda não faria sozinha, mas faz com ajuda. Esse é o nível de desenvolvimento potencial. Com novas mediações semelhantes, ela poderá chegar a: BRB LTA. E, depois BORBOLETA. A criança não sabia escrever “borboleta” sozinha (nível real). Com ajuda do professor, ela consegue avançar (nível potencial). A mediação não entrega a resposta pronta, a intervenção é específica, gradual e baseada na análise fonológica. A criança reapropria-se ativamente do conhecimento e o professor atua como suporte.

A compreensão plena do sistema de escrita alfabética exige mais do que ações espontâneas ou atividades ocasionais de escrita. Como enfatiza Soares (2020), é necessário que a criança tenha acesso a experiências sistematizadas que favoreçam a construção consciente da relação entre fonemas e grafemas. A autora destaca que essa compreensão não ocorre por descoberta natural, mas mediante intervenção intencional e planejamento pedagógico.

Diante disso, observamos que a alfabetização exige uma prática pedagógica que ultrapasse a exposição e a imitação. Ela deve proporcionar condições para que a criança compreenda que a escrita não representa objetos, mas sons, o que só se

torna possível “quando se estabelece a relação entre os fonemas (os sons) e os grafemas (as letras)” (Soares, 2020, p. 129). Assim, a aquisição do princípio alfabético demanda planejamento, intencionalidade e mediação didática consistente, tensionando a espontaneidade das práticas iniciais.

O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre de forma simultânea às práticas de leitura e escrita, sendo sempre situado no contexto do letramento. A autora evidencia a inseparabilidade entre essas duas práticas ao afirmar que “escrever e ler se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros” (Soares, 2020, p. 193). Assim, ao mesmo tempo que a criança aprende a produzir marcas gráficas para representar a fala, ela também vivencia a leitura como forma de compreender tais marcas.

A compreensão desse sistema exige o desenvolvimento de duas dimensões fundamentais da consciência linguística: a consciência fonográfica, necessária para a escrita, e a consciência grafofonêmica, importante para a leitura. Segundo Soares (2020, p. 193), para escrever, “a criança precisa desenvolver consciência fonográfica: identificar os sons da língua [...] e representá-los por grafemas”; enquanto na leitura, precisa desenvolver “consciência grafofonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam”. A autora reforça que, embora essas dimensões sejam distintas, “não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua” (Soares, 2020, p. 193).

Nesse percurso, a escrita costuma apresentar-se como etapa inicial do processo de alfabetização. Soares (2020, p. 194) esclarece que “o sistema alfabético é mais facilmente compreendido a partir da escrita do que a partir da leitura”. Isso ocorre porque, ao escrever, a criança tem em mente a palavra que deseja representar, partindo da segmentação da cadeia sonora. Em contrapartida, “na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas” (Soares, 2020, p. 194), exigindo maior esforço de decodificação.

A observação de crianças em situações reais de sala de aula revela como emergem as escritas inventadas, resultado do início da compreensão de que a escrita representa os sons das palavras. Conforme explica a autora, “as crianças, logo que começam a perceber que a escrita registra com letras os sons das palavras, produzem escritas inventadas” (Soares, 2020, p. 195). No entanto, nesse

estágio inicial, ainda não há domínio pleno da correspondência fonema-grafema, sendo frequente que escrevam com base na segmentação sonora e na linearidade da escrita.

Soares (2020) ilustra essa fase quando a criança já consegue representar graficamente os fonemas das palavras que pretende escrever, mas encontra dificuldades na leitura pela exigência de decodificação segmentada. Conforme a autora: “não há paralelismo entre a leitura e a escrita durante o processo inicial de compreensão do sistema alfabético” (Soares, 2020, p. 195). Nessa fase, “há mais facilidade na escrita em relação à leitura” (Soares, 2020, p. 195), o que confirma que a escrita emerge primeiro como representação do pensamento e, posteriormente, como representação fonológica convencional.

Ao avançar no processo, a autora destaca a importância das atividades de leitura de frases, etapa essencial para o desenvolvimento da fluência, sendo que “A leitura de frases é o passo inicial para o desenvolvimento da fluência na leitura” (Soares, 2020, p. 200). As orientações pedagógicas descritas demonstram que frases associadas a imagens potencializam a compreensão, pois “a figura apoia o significado da frase, diminuindo o esforço de ler e compreender” (Soares, 2020, p. 199). Além disso, é fundamental que essas frases estejam relacionadas às experiências da criança, para que “tenham sentido para elas” (Soares, 2020, p. 199).

Ao final, Soares (2020, p. 200) reforça o objetivo maior da alfabetização e do letramento, afirmando que “ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança, além de alfabetizada, letrada”, de modo que se torne autônoma para atender “adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

Além disso, é importante salientar que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita não ocorre apenas por meio da exposição às práticas escolares, mas também por meio de intervenções pedagógicas planejadas e mediadas pelo professor. Soares (2020, p. 197) destaca que “atividades planejadas especificamente para o desenvolvimento da leitura de frases devem ser frequentemente desenvolvidas”, uma vez que a ampliação do contato com a linguagem escrita permite à criança reconhecer padrões linguísticos e atribuir sentido às estruturas textuais.

Nesse sentido, a autora reforça a necessidade de progressão didática, indicando que as atividades devem evoluir desde a leitura de palavras até a leitura de frases e, posteriormente, de textos completos, consolidando a fluência e a compreensão leitora.

Soares (2020) retoma a importância da compreensão da escrita como representação dos sons da fala, enfatizando que, após a apropriação do sistema alfabético, faz-se necessário ultrapassar os chamados “alicerces da alfabetização” para desenvolver habilidades de interpretação e produção de textos. A autora ressalta que “não basta que a criança saiba codificar e decodificar palavras e frases; é preciso que consiga utilizá-las em contextos comunicativos significativos” (Soares, 2020, p. 203), evidenciando que a aprendizagem não se limita ao domínio técnico do código.

Com base nessa perspectiva, Soares (2020, p. 205) defende que o letramento se soma à alfabetização, pois implica a capacidade de “ler e produzir textos reais, aqueles que circulam socialmente e têm função comunicativa”. A autora afirma que o texto é um espaço de interação, ou seja, “ação entre quem produz o texto e quem o lê” (Soares, 2020, p. 203), destacando que escrever e ler são práticas sociais que favorecem a inserção da criança na cultura escrita.

Desde a Educação Infantil, antes mesmo de dominar convencionalmente a leitura, a criança tem contato com textos e desenvolve percepções estruturais. Segundo Soares (2020, p. 204), “as crianças observam as páginas de livros e reconhecem nelas elementos como a linearidade e a posição das palavras e figuras” demonstrando que o conceito de texto antecede a alfabetização formal. Esse contato contribui para que as crianças “compreendam o texto como unidade de sentido, mesmo antes da leitura convencional” (Soares, 2020, p. 205).

No próximo capítulo o foco recai sobre a incursão analítica e reflexiva da tese e das dissertações constituintes do *corpus* investigativo.

5 OS PRESSUPOSTOS DE MAGDA SOARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA-CIENTÍFICA E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo temos como foco a incursão analítica e reflexiva nos conteúdos das dissertações e tese, tendo como eixo condutor o problema, os objetivos e a tese da investigação.

5.1 Contextualização das dissertações e tese

As 14 dissertações e tese apresentadas no Quadro 13 foram defendidas em 6 Programas de Pós-graduação de universidades, distribuídas entre 6 estados brasileiros. Do conjunto de 14 dissertações, 2 delas foram defendidas em Mestrado Profissional e, as demais em Mestrado Acadêmico.

Quadro 13-Programas de Pós-graduação e áreas que as dissertações e tese foram defendidas.

Instituição	Área	Quant.
Universidade Federal de Minas Gerais.	Educação	06
Universidade Municipal de São Caetano do Sul.	Docência e Gestão Educacional	02
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Educação	02
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	Educação	01
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	Serviço Social	01
Universidade Federal de Mato Grosso	Educação	01
Universidade Estadual Paulista	Ciências e Letras.	01
Universidade Estadual de Londrina.	Letras	01
	Total	15

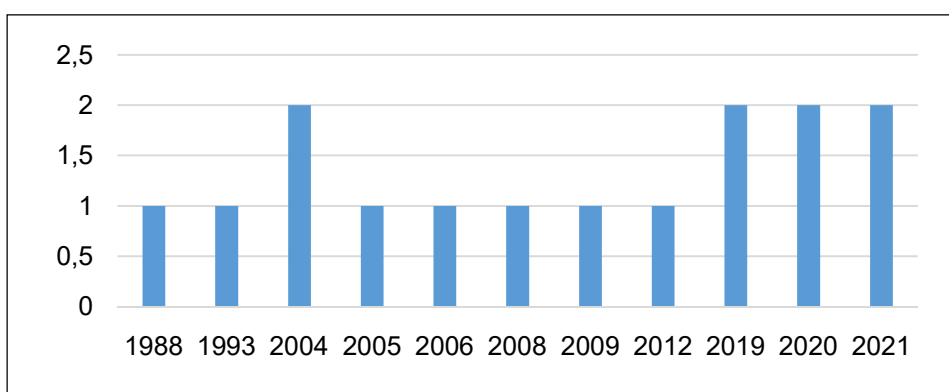
Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Conforme apresentamos no Quadro 13, preponderam em nosso *corpus* investigativo cinco dissertações e uma tese defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Conforme apresentado no capítulo que descrevemos a abordagem metodológica, a aplicação dos critérios que delimitamos para a inclusão dos trabalhos nos permitiu a seleção

realizada. Dito de outra forma, a seleção destes trabalhos decorreu de um conjunto de critérios preestabelecidos e não por conveniência. Fazemos tal destaque por considerarmos um dado significativo no nosso *corpus* investigativo, a quantidade de dissertações e tese defendidas na Universidade em que Magda Soares atuou no decorrer de sua trajetória como educadora, orientadora e pesquisadora. Também nos causou surpresa o fato de entre tais estudos, termos as dissertações de Lanza (1988) e ,Frade (1993), orientadas pela própria Magda Soares e a tese de Souto (2009) que contou com a sua co-orientação.

Com relação à área de defesa dos trabalhos, preponderam os defendidos na Educação, totalizando 9 trabalhos (60%) seguidos por 2 trabalhos (13,3%) na área Docência e Gestão Educacional e os 4 trabalhos restantes, sendo cada um defendidos no Serviço Social, Letras e Ciências e Letras, respectivamente. O Gráfico 1 apresenta os dados relativos ao ano de defesa das dissertações e da tese.

Gráfico 1- Ano de defesa das dissertações e da tese.



Fonte: Autoria própria (2025).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, o nosso *corpus* investigativo possui representatividade de trabalhos defendidos ao longo de onze anos, contemplando o espaço temporal entre os anos de 1988 a 2021.

O quadro 14 apresenta as palavras-chave dos trabalhos analisados.

Quadro 14 – Palavras-chave

Palavra-chave	Quantidade
Alfabetização	14
Letramento	6
Práticas (variações)	6
Ensino (variações)	5

Professor alfabetizador	3
Escola	3
Leitura	3
Escrita	2
Fracasso escolar	1
Período preparatório	1
Escola pública	1
Ensino inicial	1
Construtivismo	1
Mudança	1
Resistência	1
Inovação	1
Meta-análise	1
Pesquisa educacional	1
Língua	1
Linguagem	1
Sociedade	1
Ciclo inicial	1
Etnografia	1
Práticas escolares	1
Política educacional	1
Gêneros textuais	1
Suportes de textos	1
Mediação	1
Saberes docentes	1
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental de nove anos	1
Qualidade na educação	1
Pensamento crítico	1
Postura investigativa	1
Práticas de leitura e escrita	1
1º ano do Ensino Fundamental	1
Práticas docentes	1
Educação	1
Alfabetramento	1
Transcrição	1
Alfabetização de imigrantes haitianos	1
Multiletramentos	1

Interculturalidade	1
Formação do professor alfabetizador	1
Língua de acolhimento	1
Consciência fonológica	1
Práticas sociais	1
Poesia	1
Literatura infantil	1

Fonte: elaborado pela autora

A análise das palavras-chave evidencia que a alfabetização constitui o eixo central das produções, aparecendo com maior frequência e articulando-se diretamente ao letramento e às práticas pedagógicas, o que revela uma compreensão ampliada do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Observa-se também a presença significativa de termos relacionados à formação do professor alfabetizador, ao ensino e às práticas de leitura e escrita, indicando a preocupação com a atuação docente e com as metodologias adotadas no contexto escolar.

Além disso, emergem grupos que ampliam o debate, como multiletramentos, interculturalidade, consciência fonológica e literatura infantil, sinalizando um movimento contemporâneo que ultrapassa uma visão técnica da alfabetização e a compreende como prática social, cultural e política, diretamente relacionada às questões de inclusão e qualidade da educação.

As dissertações e tese se caracterizam pelo uso de tipologias diversificadas, contemplando Estudo de Caso, Pesquisa-ação, Pesquisa Intervenção, Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Estado da Arte. O Quadro 15 (Apêndice C) apresenta a tipologia de cada um dos trabalhos selecionados.

As obras de Magda Soares utilizadas nas dissertações e tese são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 16-Obras de Magda Soares utilizadas nas dissertações e tese (individuais e em co-autoria)

Obras	Tipo	Quantidade
Alfabetização.	Livro	01
Alfabetização e letramento.	Livro	12
Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.	Livro	04
Alfabetização: a ressignificação do conceito.	Artigo	01
Alfabetização, em busca de um método?	Artigo	02

Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?	Artigo	01
Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.	Artigo	02
Alfabetização: a questão dos métodos.	Livro	02
Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever.	Livro	01
A reinvenção da Alfabetização.	Artigo	03
A (des)aprendizagem das funções da escrita.	Artigo	01
Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever.	Capítulo	01
A escolarização da literatura infantil e juvenil.	Capítulo	01
As muitas facetas da alfabetização.	Artigo	01
Avaliação Educacional e Clientela Escolar.	Capítulo	01
Diversidade, lingüística e pensamento.	Capítulo	01
É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender.	Artigo	01
Letramento: um tema em três gêneros.	Livro	12
Letramento e escolarização.	Capítulo	02
Letramento/alfabetismo.	Artigo	01
Letramento no Brasil.	Capítulo	01
Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.	Artigo	03
Letrar é mais do que alfabetizar.	Artigo	01
Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.	Apresentação de livro	01
Linguagem e escola: uma perspectiva social.	Livro	08
Metamemória: Travessia de uma educadora.	Livro	01
Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação.	Entrevista	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações e tese.

É possível constatar que as obras de Magda Soares mais citadas são os livros *Alfabetização e letramento*, *Letramento: um tema em três gêneros* e *Linguagem e escola: uma perspectiva social* os quais são considerados clássicos na trajetória da autora.

O livro *Alfabetização e letramento* aparece em 12 trabalhos do corpus investigativo. A obra *Alfabetização e letramento* propõe uma reflexão fundamental sobre o ensino da língua escrita, diferenciando e, ao mesmo tempo, articulando dois conceitos centrais: alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar significa ensinar o sistema de escrita alfabética — ou seja, a codificação e decodificação das palavras, enquanto letrar refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita nas práticas sociais do cotidiano.

Magda Soares critica abordagens que tratam esses processos de forma isolada, defendendo que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de maneira integrada, desde o início da escolarização. A autora sustenta que não basta

ao aluno saber ler e escrever mecanicamente; é necessário que ele compreenda os usos sociais da língua, tornando-se um sujeito efetivamente participante da cultura letrada.

Assim, a principal contribuição da obra está na defesa de uma alfabetização que aconteça em contextos significativos, promovendo não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento crítico e social dos indivíduos.

Em *Letramento: um tema em três gêneros* aparece em 12 trabalhos do corpus investigativo, nesta obra, Magda Soares apresenta o conceito de letramento de forma acessível, utilizando três tipos de textos (gêneros) para explicar o tema. A ideia central é mostrar que letramento não é apenas saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita nas situações do dia a dia.

A autora destaca que o letramento está presente em diversas práticas sociais, como ler um bilhete, interpretar uma notícia ou escrever uma mensagem. Por isso, ele vai além da escola e está ligado à participação do indivíduo na sociedade. Ao trabalhar o tema em diferentes gêneros textuais, a obra também demonstra que a linguagem pode ser compreendida de várias formas, facilitando o entendimento do leitor e aproximando a teoria da prática.

Em síntese, o livro defende que formar leitores e escritores competentes significa inserir as pessoas em práticas reais de uso da língua, e não apenas ensinar regras ou técnicas de leitura e escrita.

Já no livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social* aparece em 8 trabalhos do corpus investigativo. Nesta obra, Magda Soares defende que a linguagem deve ser entendida como uma prática social, ou seja, algo que se constrói nas interações humanas e nos diferentes contextos culturais. A autora critica a visão tradicional da escola, que muitas vezes trata a língua apenas como um conjunto de regras gramaticais. O livro propõe que o ensino da língua considere a realidade dos alunos, suas formas de falar e seus contextos sociais. Em vez de corrigir ou desvalorizar variações linguísticas, a escola deve reconhecê-las como parte da diversidade cultural e usá-las como ponto de partida para a aprendizagem.

Além disso, a obra enfatiza que aprender a língua não é apenas dominar normas, mas saber usar a linguagem de forma significativa em diferentes situações comunicativas.

Em síntese, o livro defende uma escola mais inclusiva e contextualizada, que valorize a diversidade linguística e promova o uso real da linguagem na formação dos alunos.

Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever. Última obra da autora de 2020 aparece uma única vez. A análise temporal do corpus investigativo evidencia uma baixa incidência de produções situadas no mesmo recorte cronológico da obra *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever*, de Magda Soares. Observa-se que apenas quatro trabalhos se inserem nesse intervalo, o que indica uma limitada incorporação de referenciais mais recentes no conjunto das pesquisas analisadas.

Esse dado sugere que a produção acadêmica tende a se apoiar predominantemente em obras já consolidadas, revelando um ritmo mais lento de atualização teórica frente às contribuições contemporâneas. Nesse sentido, a reduzida presença de estudos alinhados ao período de publicação da referida obra reforça a hipótese de um descompasso entre a emergência de novas proposições no campo da alfabetização e sua efetiva assimilação no âmbito científico.

A obra *Alfaletrar* apresenta uma proposta pedagógica que integra, de forma indissociável, os processos de alfabetização e letramento, defendendo que toda criança é capaz de aprender a ler e escrever quando inserida em práticas significativas de uso da língua. Além disso, destaca o papel fundamental do professor como mediador, responsável por organizar experiências de aprendizagem que considerem o desenvolvimento das crianças, suas hipóteses sobre a escrita e seu contexto sociocultural.

Em síntese, *Alfaletrar* representa um avanço ao transformar o princípio teórico da articulação entre alfabetização e letramento em uma proposta pedagógica aplicável, reforçando que ensinar a ler e escrever envolve tanto o domínio do sistema quanto o uso social da linguagem.

5.2 Focos investigativos das dissertações e da tese

A seguir apresentamos uma visão geral sobre cada uma das dissertações e da tese constituinte do *corpus* investigativo, salientando o foco investigativos de cada um destes trabalhos.

Lanza (1988), em seu estudo *Fracasso escolar e alfabetização – uma crítica ao período preparatório*, tem como objetivo central analisar as causas do fracasso escolar nas séries iniciais, problematizando de modo particular a concepção e a função do chamado “período preparatório” no processo de alfabetização. Em sua perspectiva, a estruturação dessa etapa não apenas não favorece a apropriação do sistema de escrita, como também contribui para a manutenção das desigualdades educacionais já existentes entre os alunos. Conforme a autora, o período preparatório “reforça práticas mecânicas, descontextualizadas e pouco produtivas para o desenvolvimento das hipóteses infantis sobre a língua escrita” (Lanza, 1988, p. 35), limitando o acesso dos estudantes a experiências significativas de leitura e escrita.

Do ponto de vista metodológico, Lanza (1988) constrói sua análise por meio de um estudo crítico-teórico, sustentado em revisão da literatura, análise documental e observação das práticas escolares vigentes à época. A autora salienta que examinou “orientações oficiais, materiais didáticos e registros de rotinas pedagógicas” (Lanza, 1988, p. 56) a fim de compreender como o período preparatório era concebido e operacionalizado nas escolas públicas. Sua pesquisa estrutura-se, assim, em uma abordagem que articula elementos teóricos e empíricos, permitindo evidenciar tanto as bases conceituais do fracasso escolar quanto suas manifestações concretas no cotidiano da alfabetização.

No que diz respeito à organização do estudo, Lanza (1988) apresenta inicialmente uma discussão ampla sobre o conceito de fracasso escolar, situando-o no contexto das desigualdades sociais e educacionais brasileiras. Em seguida, dedica-se à análise histórica e pedagógica do período preparatório, descrevendo suas origens, finalidades atribuídas e práticas predominantes. Nos capítulos posteriores, examina como essa etapa interfere no processo de alfabetização, destacando que, ao privilegiar exercícios motores, cópias mecânicas e atividades grafo-visuais, “a escola posterga o contato efetivo da criança com o funcionamento do sistema de escrita alfabética” (Lanza, 1988, p.62). Por fim, a autora apresenta suas considerações críticas, defendendo a necessidade de revisão profunda na organização da alfabetização inicial.

Lanza (1988) parte da premissa de que o fracasso escolar não pode ser entendido como resultado da suposta incapacidade da criança, mas sim das práticas

pedagógicas que desconsideram seus conhecimentos prévios e seus modos próprios de construir hipóteses acerca da escrita. Em suas palavras, “o fracasso não é da criança, mas de uma escola que insiste em métodos que não dialogam com o processo real de aprendizagem” (Lanza, 1988, p. 65).

Segundo a autora, o período preparatório, ao separar artificialmente o trabalho com a linguagem do trabalho com a escrita, compromete a aprendizagem, pois “retarda, dificulta e, muitas vezes, inviabiliza o ingresso da criança na lógica alfabética” (Lanza, 1988, p. 70). Lanza argumenta que a escola, ao impor exercícios repetitivos e descontextualizados, tende a acentuar desigualdades de origem social. Para ela, “as crianças das camadas populares, afastadas de práticas letradas cotidianas, permanecem mais tempo submetidas a tarefas que pouco significam para elas, ampliando, assim, o risco de fracasso” (Lanza, 1988, p. 72).

Nesta perspectiva, a autora enfatiza que a superação do fracasso escolar implica repensar o início da alfabetização, garantindo que todas as crianças tenham acesso, desde o primeiro momento, a situações reais de leitura e escrita, contato com textos diversos e oportunidades de produzir escritos ainda que não dominem plenamente o código. Tais condições devem ser asseguradas porque, segundo Lanza (1988, p. 80), “é na interação com práticas sociais de leitura e escrita que a criança atribui sentido ao sistema alfabético e constrói suas hipóteses”.

Ao longo do trabalho, Lanza (1988) sustenta que o fracasso escolar está intimamente ligado ao modelo pedagógico que a escola considera legítimo. Ela argumenta que, enquanto predominar uma concepção de alfabetização centrada em habilidades fragmentadas e exercícios preparatórios, “a escola continuará produzindo exclusões, ainda que em nome da democratização do ensino” (Lanza, 1988, p. 90). Assim, a crítica ao período preparatório não é apenas metodológica, mas estrutural: trata-se de rever o próprio conceito de alfabetização utilizado pela escola e suas finalidades sociais e pedagógicas.

A autora conclui defendendo a necessidade de reorganização curricular, formação docente contínua e adoção de práticas que valorizem a linguagem em uso e o protagonismo da criança. Para Lanza (1988), a alfabetização deve ser concebida como um processo complexo e significativo, no qual se integra leitura, escrita, oralidade e reflexão. Como ela sintetiza, “não se supera o fracasso escolar

mantendo a criança distante do ato de ler e escrever; ao contrário, é aproximando-a intensamente dele que se transforma a aprendizagem” (Lanza, 1988, p. 93).

Lanza (1988) evidencia que a superação do fracasso escolar exige não apenas rever metodologias, mas reconhecer a alfabetização como prática cultural, social e discursiva, que só se efetiva quando os estudantes têm acesso a experiências reais de leitura e escrita, construindo sentido e autoria.

O diálogo entre essas perspectivas demonstra que a alfabetização não pode ser reduzida a pré-requisitos e atividades preparatórias, sob pena de reproduzir desigualdades. Ao contrário, deve constituir-se como processo significativo, interativo e socialmente situado, no qual a criança é autora de hipóteses, significados e práticas de escrita. Assim, o fechamento crítico aponta para a necessidade de reorganizar tempos, espaços, materiais, práticas e concepções, reafirmando que a escola tem responsabilidade central na promoção da equidade educacional e na garantia do direito à alfabetização de todos.

Frade (1993), em seu estudo *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”*, investiga os processos de transformação das práticas docentes diante da introdução da abordagem construtivista na alfabetização, bem como os movimentos de resistência produzidos por professores e instituições escolares frente a tais mudanças. De acordo com a autora, o objetivo central de sua pesquisa é “analisar como a proposta construtivista de alfabetização é incorporada, reinterpretada ou recusada no cotidiano da escola pública” (Frade, 1993, p. 62). No entendimento da pesquisadora, a mudança pedagógica “não se realiza apenas por meio da prescrição de novas metodologias, mas exige a reconstrução das concepções docentes sobre ensinar, aprender e alfabetizar” (Frade, 1993, p. 75).

Em termos metodológicos, Frade (1993) desenvolve um estudo de caráter qualitativo, apoiado em observações, análise documental e entrevistas com professores envolvidos em experiências construtivistas. A autora destaca que realizou “observações sistemáticas das práticas em sala de aula, buscando compreender a dinâmica entre proposta, ação docente e aprendizagem dos alunos” (Frade, 1993, p. 83). Além disso, analisa documentos institucionais e registros pedagógicos que permitiram identificar tensões, avanços, retrocessos e interpretações diversas acerca do construtivismo.

Frade (1993) parte da compreensão de que a resistência à mudança não é mero obstáculo individual, mas expressão de conceitos, crenças e culturas escolares construídas historicamente. Segundo a autora, “a proposta construtivista confronta modos de ensinar profundamente naturalizados, provocando insegurança, tensionamento e reacomodação de práticas” (Frade, 1993, p. 97). Nessa perspectiva, a resistência não deve ser vista como oposição irracional, mas como indício da complexidade do processo de mudança. O estudo evidencia que muitos professores, mesmo desejando inovar, “movem-se entre velhas certezas e novas exigências pedagógicas” (Frade, 1993, p. 97), o que gera práticas híbridas e, por vezes, contraditórias.

Outra contribuição relevante da autora diz respeito ao modo como ela analisa a apropriação parcial dos princípios construtivistas. Frade (1993) observa que elementos centrais da abordagem, tais como a valorização das hipóteses da criança, o trabalho com textos reais e a problematização da escrita, frequentemente são reduzidos a atividades isoladas, descoladas de um projeto pedagógico consistente.

Dessa forma, “as práticas tornam-se fragmentadas, preservando a estrutura tradicional de ensino e incorporando apenas aspectos superficiais do construtivismo” (Frade, 1993, p. 98). Esse movimento, segundo a autora, contribui para o esvaziamento da proposta e para a percepção de que ela não produz resultados concretos.

Entre os achados mais significativos, destaca-se a discussão sobre as condições institucionais e formativas que influenciam as mudanças pedagógicas. Para Frade (1993, p. 98), a formação docente contínua é essencial para que o professor compreenda os fundamentos teóricos da proposta e consiga superar práticas cristalizadas. Ela afirma que “a mudança docente requer estudo, reflexão e apoio institucional; sem esses elementos, tende-se à reprodução de modelos hegemônicos de ensino”. (Frade, 1993, p. 98), Assim, a autora evidencia que a resistência não é um fenômeno individual, mas um produto das condições concretas de trabalho, da cultura escolar e do modo como as políticas são implementadas.

Silva (2004, p. 14), em sua dissertação de mestrado *Alfabetização e letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta*, tem como objetivo “analisar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no cotidiano de uma escola pública, buscando compreender como essas práticas se

entrelaçam e se concretizam nas ações pedagógicas dos professores”. A pesquisa insere-se em um momento histórico de intensas discussões sobre a alfabetização no Brasil, especialmente no início dos anos 2000, quando o conceito de letramento ganhava força nos debates educacionais, sendo incorporado às políticas públicas e às práticas pedagógicas.

Para Silva (2004, p. 15), compreender o processo de alfabetização exige uma “leitura ampliada do fenômeno”, que reconheça a escrita não apenas como código, mas como prática social e cultural. A autora ressalta que “a alfabetização, ao lado do letramento, constitui-se em um processo de inserção dos sujeitos na cultura escrita, o que envolve dimensões cognitivas, sociais e simbólicas” (Silva, 2004, p. 16).

Em termos metodológicos, Silva (2004, p. 18) explica que desenvolveu uma “pesquisa qualitativa de caráter etnográfico”, realizada em uma escola municipal identificada como Escola Beta, localizada na periferia urbana. O trabalho de campo envolveu observações sistemáticas, registros em diário de bordo, entrevistas com professores e análise das produções escritas dos alunos. A autora justifica a escolha pela etnografia “por permitir compreender as práticas de alfabetização e letramento no espaço concreto da escola, a partir da escuta e da observação das relações cotidianas que dão sentido ao processo educativo” (Silva, 2004, p. 20).

Silva (2004, p. 37) afirma que “alfabetizar e letrar são dimensões complementares do mesmo processo educativo”, destacando que o grande desafio da escola é “romper com a visão fragmentada que separa o domínio do código e o uso social da escrita”. A autora argumenta que as práticas pedagógicas observadas revelam “um movimento de transição entre o modelo tradicional e o modelo construtivista, ainda marcado por contradições e desafios” (Silva, 2004, p. 48).

Nas palavras da autora: “O cotidiano da sala de aula é o espaço onde se cruzam as intenções pedagógicas e as práticas efetivamente realizadas. É nele que se revela a complexa teia que une alfabetização e letramento, entre o ensinar o código e ensinar o uso da língua.” (Silva, 2004, p. 52).

Silva (2004, p. 59) também analisa a postura docente, observando que “a ação pedagógica é permeada por concepções que orientam as práticas, ainda que muitas vezes de forma implícita”. Para ela, o professor alfabetizador tem papel decisivo na mediação do processo de aprendizagem, sendo necessário que ele reconheça o aluno como sujeito ativo, produtor de sentidos. Assim, a autora defende

uma formação docente que promova a reflexão crítica sobre a prática, o trabalho coletivo e o diálogo entre teoria e ação.

Outro aspecto relevante do estudo é a discussão sobre o contexto social da escola. Silva (2004, p. 63) evidencia que as condições estruturais, o número elevado de alunos por turma e a escassez de materiais didáticos influenciam diretamente as possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita. Ela afirma que “a alfabetização e o letramento não se dão de forma isolada, mas são condicionados pelas condições concretas de ensino e pelas políticas educacionais que orientam o trabalho escolar” (Silva, 2004, p. 65). Assim, afirma que “alfabetizar letrando é também um ato político, na medida em que implica reconhecer a diversidade linguística e cultural dos sujeitos e promover o acesso crítico à cultura escrita” (Silva, 2004, p. 70).

Nas considerações finais, Silva (2004, p. 82) enfatiza que o entrelaçamento entre alfabetização e letramento requer “a construção de práticas pedagógicas significativas, que articulem a aprendizagem do sistema alfabético à vivência de situações reais de leitura e escrita”. Para ela, “é no cotidiano da sala de aula, nas interações e nas experiências significativas com a linguagem, que se constroem os sentidos do aprender a ler e a escrever” (Silva, 2004, p. 84).

Do estudo realizado por Silva (2004), destacam-se as contribuições teóricas e metodológicas para a compreensão da alfabetização como prática social e da escola como espaço de letramento. A autora demonstra que o avanço na qualidade do ensino depende da reflexão sobre as concepções que orientam a ação docente e do compromisso com uma educação que promova o acesso equitativo à cultura escrita.

Verzola (2005), em sua dissertação de mestrado *Alfabetização em escolas públicas: fatores de sucesso*, propõe-se a investigar os elementos que contribuem para o êxito na alfabetização em escolas públicas brasileiras. A pesquisa insere-se em um período de amplas discussões sobre a qualidade da educação básica, especialmente no início dos anos 2000, quando os indicadores de desempenho em leitura e escrita impulsionavam análises sobre práticas docentes, políticas públicas e desigualdades educacionais.

Para Verzola (2005, p. 53), compreender os fatores que influenciam o sucesso da alfabetização envolve reconhecer que o processo não se limita ao domínio do código escrito, mas está condicionado a dimensões pedagógicas, sociais e institucionais. A autora afirma que “o êxito na alfabetização depende de um

conjunto de condições estruturais, práticas pedagógicas e relações escolares que favoreçam a aprendizagem”, aproximando-se das concepções de Soares (2004) que entendem a inserção na cultura escrita como prática social e historicamente constituída.

Em termos metodológicos, Verzola (2005, p. 65) desenvolveu uma “pesquisa qualitativa de caráter analítico-descritivo”, com observações em escolas públicas selecionadas, entrevistas com professores e análise de documentos institucionais. A autora justifica tal abordagem por possibilitar “compreender os processos escolares em sua complexidade, relacionando práticas pedagógicas, condições de trabalho e políticas educacionais”.

A autora observa, ainda, que “o sucesso na alfabetização está relacionado à coerência entre as concepções pedagógicas e as práticas efetivamente realizadas em sala de aula” (Verzola, 2005, p. 85), apontando que, em muitas escolas, persistem contradições entre o discurso inovador e práticas tradicionais.

Outro aspecto relevante do estudo refere-se às condições estruturais das escolas públicas. Verzola (2005, p. 56) afirma que “a falta de recursos materiais, o número elevado de alunos por turma e a rotatividade docente constituem obstáculos que afetam o processo de alfabetização”, destacando que fatores institucionais e políticas de gestão escolar são determinantes para o desempenho dos estudantes. Dessa forma, a autora reforça que alfabetização e letramento são processos atravessados por dimensões sociais e políticas, e não apenas pedagógicas.

Nas considerações finais, a autora destaca que “o sucesso da alfabetização depende de práticas pedagógicas significativas, planejadas e coerentes, mas também de condições institucionais que garantam o direito à aprendizagem” (Verzola, 2005, p. 52). Defende, igualmente, a necessidade de formação docente contínua e reflexiva, bem como de políticas educacionais que assegurem equidade, recursos adequados e estabilidade no trabalho pedagógico.

Do estudo de Verzola (2005), sobressaem contribuições fundamentais para a compreensão da alfabetização em escolas públicas e para o debate sobre os elementos que favorecem ou dificultam o êxito dos alunos. A autora evidencia que a melhoria da qualidade da alfabetização depende da articulação entre teoria, prática e condições concretas de ensino, reafirmando a importância da escola como espaço de construção de sentidos, aprendizagens e inserção crítica na cultura escrita.

Além desses elementos, Verzola (2005, p. 95) destaca também o papel da gestão escolar no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras bem-sucedidas. A autora observa que “as escolas que apresentam melhores resultados possuem uma liderança comprometida com o acompanhamento do trabalho pedagógico, com a organização do tempo escolar e com o incentivo ao planejamento coletivo”. Tais gestores promovem espaços de diálogo entre os professores, estimulam a avaliação formativa e valorizam iniciativas de formação continuada, criando um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento profissional docente.

Para Verzola (2005), a gestão que atua de forma participativa e articulada contribui significativamente para a consolidação de uma cultura escolar voltada à aprendizagem, reforçando que o sucesso na alfabetização é fruto de ações coordenadas que envolvem toda a comunidade educativa.

Carneiro (2006, p. 23), em sua dissertação de mestrado *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*, tem como objetivo “compreender como se configuram as práticas de alfabetização no ciclo inicial, analisando as interações pedagógicas, os materiais didáticos e as concepções docentes que orientam o ensino da leitura e da escrita em escolas públicas mineiras”. A pesquisa insere-se no contexto das reformas educacionais da década de 2000, período em que Minas Gerais implementava políticas voltadas à reorganização do Ciclo Inicial de Alfabetização, buscando integrar práticas pedagógicas mais sistemáticas e ampliar os índices de proficiência em leitura e escrita.(Carneiro, 2006).

Para Carneiro (2006, p. 54), compreender a alfabetização no interior da escola exige uma abordagem que considere “o entrecruzamento entre políticas públicas, práticas docentes e trajetórias socioculturais dos alunos”, reconhecendo que o processo de aprender a ler e escrever não ocorre de forma neutra. A autora afirma que “a alfabetização deve ser entendida como prática social, permeada por relações de poder, valores culturais e expectativas institucionais” (Carneiro, 2006, p. 56), aproximando-se das perspectivas de Soares (2004) que concebem a escrita como construção situada, histórica e cultural.

No aspecto metodológico, Carneiro (2006, p. 55) caracteriza seu estudo como uma “pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica”, realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte. O trabalho de campo incluiu observação participante,

entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras, análise de atividades escritas e registros em diário de campo. A autora justifica a abordagem etnográfica “por permitir captar a dinâmica do cotidiano escolar e compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de leitura e escrita” (Carneiro, 2006, p. 65).

Carneiro (2006, p. 55) destaca que a alfabetização observada nas escolas investigadas “se constrói em meio a tensões entre a valorização das práticas sociais de leitura e escrita e as demandas por resultados padronizados”. A autora argumenta que, embora as professoras reconheçam a importância do trabalho com gêneros textuais, “as condições institucionais e a pressão por cumprimento de metas levam à predominância de atividades de treinamento do código” (Carneiro, 2006, p. 75). Essa constatação revela, segundo ela, “uma prática pedagógica híbrida, marcada por avanços, resistências e contradições” (Carneiro, 2006, p. 42).

A autora aponta que o cotidiano de sala de aula é o espaço onde se concretizam as interpretações que as professoras fazem das políticas educacionais. Nas suas palavras: “É no cotidiano pedagógico que as políticas se tornam práticas, ressignificadas pelas condições concretas de trabalho e pelas crenças docentes sobre ensinar e aprender” (Carneiro, 2006, p. 56).

Carneiro (2006, p. 87) enfatiza ainda que a postura docente desempenha papel central no processo alfabetizador, pois “as concepções que orientam o trabalho do professor influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos”. A autora defende que a formação continuada deve promover espaços de reflexão crítica, colaboração entre pares e articulação entre teoria e prática, de modo a fortalecer o papel do professor como mediador sensível às necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças.

Outro aspecto relevante do estudo diz respeito às condições estruturais das escolas. Carneiro (2006, p. 56) evidencia que fatores como turmas numerosas, escassez de materiais pedagógicos e demandas administrativas interferem no tempo e nas possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita. Segundo a autora, “a alfabetização não se reduz à ação individual do professor, mas depende das políticas educacionais e das condições de trabalho que sustentam — ou limitam — as práticas pedagógicas” (Carneiro, 2006, p. 83).

Carneiro (2006, p. 54) afirma que “as práticas de alfabetização são permeadas por valores e concepções sobre a cultura escrita, refletindo escolhas que

não são neutras”. Assim, alfabetizar implica reconhecer a diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo seu acesso crítico às práticas sociais de leitura e escrita.

Nas considerações finais, a autora destaca que os caminhos da alfabetização no ciclo inicial são construídos “na interseção entre políticas públicas, práticas docentes e contextos socioculturais”, sendo necessário fortalecer ações que articulem trabalho com o sistema de escrita, práticas de letramento e condições favoráveis de aprendizagem. Para Carneiro (2006, p. 55), “é no cotidiano da sala de aula, nas interações e nas experiências significativas com a linguagem, que se constroem os sentidos do aprender a ler e a escrever”.

Do estudo realizado por Carneiro (2006), sobressaem-se importantes contribuições teóricas e metodológicas ao campo da alfabetização, especialmente ao evidenciar que a melhoria da qualidade do ensino depende da reflexão crítica sobre as práticas docentes, das condições concretas de trabalho e do compromisso com uma educação que promova o acesso equitativo e significativo à cultura escrita.

Grossi (2008), em sua dissertação de mestrado *A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento*, tem como objetivo investigar como a mediação pedagógica realizada pela professora alfabetizadora influencia a produção de leitura e de escrita em diferentes gêneros e suportes textuais. A autora busca compreender de que modo essa mediação contribui para práticas de alfabetização articuladas ao letramento, considerando as demandas sociais mais amplas relacionadas ao uso efetivo da leitura e da escrita. Nesse contexto, Grossi (2008, p. 15) questiona: “É possível alfabetizar utilizando-se de textos autênticos?”

Do ponto de vista teórico, Grossi (2008, p. 27) dialoga com autores centrais dos estudos de alfabetização e letramento, dentre eles Soares (2005), discutindo a necessidade de superar modelos estritamente centrados na decodificação e avançar para práticas que considerem os usos sociais da língua, a circulação dos textos e a função comunicativa dos gêneros. Segundo a autora, “A base teórica da pesquisa é a perspectiva enunciativo-discursiva da língua, que a considera um processo de interação entre sujeitos.”(Grossi, 2008, p. 27).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com observações em sala de aula, análise de produções dos alunos e registro das

interações mediadas pela professora. Grossi (2008, p. 45) explica que “Os instrumentos principais para a coleta de dados foram a observação participante, a filmagem e gravação das aulas, a utilização do caderno de campo e as entrevistas.” A pesquisa examinou episódios de mediação que envolvem atividades de leitura, escrita e reescrita, situações de apresentação de gêneros textuais e momentos de discussão coletiva sobre as características formais e funcionais desses gêneros, permitindo compreender o cotidiano da alfabetização em situação real de prática pedagógica.

Além disso, Grossi (2008, p. 112) enfatiza que “Nos eventos observados, as crianças produziram leituras e escritas a partir da mediação da alfabetizadora.” A autora destaca que a professora alfabetizadora, ao promover situações de leitura compartilhada, escrita coletiva e análise de textos reais, cria um ambiente que favorece o desenvolvimento da consciência linguística e da reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, a mediação não é apenas instrucional, mas dialógica, apoiada em perguntas, intervenções, desafios e orientações que impulsionam os estudantes a avançarem em suas hipóteses e a compreenderem a escrita como prática social significativa.

O estudo, portanto, reforça a importância do papel ativo do professor como organizador, orientador e interlocutor no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Os resultados indicam que a mediação docente tem papel decisivo na ampliação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes, principalmente quando o trabalho envolve gêneros textuais diversos, como bilhetes, convites, listas, cartas, relatos e pequenas narrativas.

Grossi (2008, p. 226) conclui que “A utilização de gêneros textuais e de suportes de textos na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa e abre a porta da escola para a vida que acontece fora dela.” A pesquisa evidencia que a intervenção qualificada do professor favorece tanto a aprendizagem do sistema alfabético quanto o desenvolvimento de habilidades de letramento.

A autora conclui que alfabetizar na perspectiva do letramento exige uma prática de mediação que considere a diversidade textual e os usos reais da linguagem escrita. A mediação alfabetizadora é vista como um processo complexo e

contínuo, no qual o professor organiza situações didáticas que permitam ao aluno avançar em suas hipóteses de escrita e, simultaneamente, apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, Grossi (2008) contribui para o debate sobre a formação de professores e para a compreensão de práticas pedagógicas eficazes em salas de aula alfabetizadoras.

Souto (2009), em sua tese de doutorado *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*, propõe-se a analisar de forma aprofundada como professoras alfabetizadoras compreendem os processos de alfabetização e letramento e de que maneira essas concepções orientam ou deixam de orientar suas práticas pedagógicas.

A autora fundamenta sua investigação no entendimento de que o que os professores dizem sobre o ensino da leitura e da escrita nem sempre corresponde ao que efetivamente realizam em sala, e que essa distância é um ponto central para discutir a qualidade e a natureza das práticas alfabetizadoras. Conforme Souto (2009, p. 32), “as concepções manifestadas pelas professoras nem sempre se concretizam na prática pedagógica, revelando um hiato entre discurso e ação”.

Teoricamente, a pesquisa apoia-se em uma base sólida formada por autores referenciais da área, contemplando Soares (2005). Souto (2009) parte da premissa de que alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos.

A autora enfatiza que, apesar de esse entendimento ser amplamente difundido no discurso pedagógico contemporâneo, ele não se realiza de modo pleno na prática das professoras observadas. Como ela afirma, “o cotidiano da sala de aula ainda apresenta predominância de atividades mecânicas, mesmo quando os discursos valorizam o trabalho com textos reais” (Souto, 2009, p. 45). Sua análise evidencia que as docentes transitam entre concepções distintas, muitas vezes misturando elementos de perspectivas socioculturais com práticas tradicionais e estruturalistas, revelando “contradições que não podem ser reduzidas à falta de preparo docente, mas que refletem fatores institucionais e sociais” (Souto, 2009, p. 78).

Do ponto de vista metodológico, Souto (2009) adota uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, desenvolvendo um estudo de caso detalhado em uma escola municipal. Os instrumentos utilizados incluem entrevistas semiestruturadas, observações de sala de aula e análise de documentos pedagógicos, como planejamentos, atividades escritas e materiais produzidos pelas professoras. Essa combinação de fontes permite à autora realizar uma leitura triangulada dos dados, identificando tanto as declarações das docentes quanto a materialidade concreta das práticas, o que proporciona maior rigor e profundidade analítica à investigação.

A observação prolongada do cotidiano escolar possibilita, ainda, compreender como as práticas se constroem no fluxo real das interações, e não apenas no discurso declarado. Souto (2009, p. 60) reforça que “a observação direta da prática docente permite identificar como concepções declaradas se transformam – ou não – em ações pedagógicas efetivas”.

Os resultados da pesquisa indicam que, embora as professoras afirmem valorizar o trabalho com gêneros textuais, a diversidade de práticas de leitura e a importância de atividades significativas, o cotidiano da sala de aula revela uma predominância de exercícios mecânicos, cópias extensas, uso intensivo de cartilhas e pouca exploração da funcionalidade social da escrita.

Souto (2009, p. 82) observa que “essas contradições não são fruto de incoerência individual, mas resultado de múltiplos fatores contextuais e institucionais”. A autora demonstra que essa cisão entre “ensinar o código” e “trabalhar com textos reais” permanece como um dos desafios centrais para transformar as práticas alfabetizadoras.

A conclusão da autora destaca que a melhoria do ensino da leitura e da escrita demanda mais do que apenas a adoção de novas metodologias. É necessário investir na reflexão crítica das professoras sobre suas próprias concepções, além de garantir condições institucionais que permitam práticas inovadoras. Como destaca Souto (2009, p. 95), “a compreensão do que as professoras pensam e fazem constitui um caminho imprescindível para a transformação das práticas de alfabetização e letramento”.

A dissertação contribui de maneira relevante para o campo da alfabetização e do letramento ao evidenciar que transformar a prática docente requer processos

contínuos de formação, reflexão e apoio institucional, reforçando a importância de conectar teoria e prática para que os alunos sejam efetivamente protagonistas de sua aprendizagem.

Brandão (2012), em sua dissertação de mestrado *Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso*, tem como objetivo investigar como a implementação do Ensino Fundamental de nove anos vem sendo realizada no cotidiano escolar e que impactos essa mudança produz no processo de alfabetização das crianças.

A autora destaca que a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental “aparece como uma mudança desafiante e com implicações na organização pedagógica do trabalho escolar”. (Brandão, 2012, p.56).

Do ponto de vista teórico, Brandão (2012) articula discussões sobre alfabetização, infância e políticas educacionais, dialogando com autores que tratam da articulação entre desenvolvimento infantil e escolarização precoce. Indiretamente, a autora aponta que a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, melhorias no processo de alfabetizar, uma vez que tais avanços dependem da qualidade da prática docente, das concepções que orientam o trabalho pedagógico e das condições institucionais disponibilizadas.

Dessa forma, a pesquisadora sustenta que a política de nove anos deve ser acompanhada de formação adequada, apoio pedagógico e reorganização curricular, especialmente para atender as especificidades das crianças de seis anos que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Metodologicamente, a pesquisa configura-se como um estudo de caso qualitativo em uma escola municipal, envolvendo entrevistas, observações e análise de documentos. Brandão ressalta que, diante da mudança legal, “surgem nas escolas dúvidas sobre a efetivação dessa mudança no cotidiano escolar e do processo de alfabetização”.(Brandão, 2012, p.55). O que evidencia a necessidade de compreender o que os sujeitos escolares pensam e como se organizam diante da nova política. A autora observa, ainda, que “as professoras alfabetizadoras são diretamente envolvidas nesse processo, uma vez que são responsáveis por ensinar a ler e escrever para essas crianças mais novas”. (Brandão, 2012, p.55), reforçando que mudanças estruturais exigem escuta e análise das práticas docentes.

Os resultados da pesquisa revelam que, embora as professoras reconheçam aspectos positivos na ampliação do tempo escolar, ainda enfrentam dificuldades significativas para reorganizar suas práticas alfabetizadoras. Brandão (2012) observa, indiretamente, que muitos desses desafios se relacionam à insegurança diante do novo perfil de alunos, às tensões entre ludicidade e sistematização da escrita e à ausência de orientações pedagógicas claras sobre como equilibrar o ensino do sistema alfabético com atividades significativas de leitura e escrita. Tais tensões são reforçadas por pressões por resultados imediatos e por estruturas escolares que, muitas vezes, permanecem orientadas por práticas tradicionais.

A autora também enfatiza que “a escola é o espaço privilegiado para compreender como essa mudança é apropriada, tanto no discurso quanto nas práticas” Brandão (2012, p.56), destacando que o estudo não se limita a identificar dificuldades, mas a mostrar como a política é vivenciada concretamente pelos sujeitos escolares.

Assim, Brandão conclui que compreender as implicações da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos exige analisar discursos, práticas, condições materiais, concepções de criança e de alfabetização.

Ao final, Brandão (2012) defende que o êxito da política depende de uma convergência entre condições institucionais, formação docente e práticas pedagógicas consistentes. A autora afirma que a pesquisa teve como objetivo “investigar como a implementação do ensino fundamental de nove anos vem ocorrendo na prática e como essa mudança tem implicações no processo de alfabetização” (Brandão, 2012, p.85), mostrando que a política só se converte em avanços reais quando acompanhada de reflexão crítica, apoio às professoras alfabetizadoras e valorização das especificidades do desenvolvimento infantil. Sua dissertação contribui, portanto, para o debate sobre alfabetização ao evidenciar que mudanças legais só se efetivam pedagogicamente quando compreendidas, ressignificadas e operacionalizadas no cotidiano da escola.

Francischini (2019), em sua dissertação *Práticas de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas*, tem como objetivo compreender como práticas alfabetizadoras podem favorecer o desenvolvimento de uma postura investigativa nos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora justifica sua pesquisa afirmando que muitos professores ainda enfrentam

dificuldades para conceber um ensino que estimule a investigação e o pensamento crítico. Como ela mesma coloca: “há muita dificuldade de nós, professores, concebermos um ensino que privilegie o desenvolvimento de uma postura investigativa” (Francischini, 2019, p. 21).

Do ponto de vista teórico, Francischini(2019) estrutura seu trabalho dialogando com autores da alfabetização, da psicologia cognitiva, do sociointeracionismo e das metodologias investigativas. Ela busca em Soares(2007) elementos para sustentar que alfabetizar não deve ser apenas ensinar o código, mas promover reflexão, formulação de hipóteses e compreensão ativa da linguagem. A autora reforça essa posição ao afirmar que, na alfabetização, as crianças manifestam espontaneamente curiosidade e desejo de compreender o sistema de escrita, destacando que “os alunos [estão] muito curiosos, atentos e interessados em aprender a escrever”(Francischini, 2019, p. 21).

Com base nas teorias sobre alfabetização e postura investigativa, a autora defende que a escola precisa criar situações que promovam a problematização e o pensamento crítico. Fundamentada em Paulo Freire, ela afirma que propor atividades desafiadoras é essencial, uma vez que “a função de propor uma situação-problema é de retirar o discente de sua zona de conforto e instigá-lo, por meio da problematização, a refletir criticamente”(Francischini, 2019, p. 22).

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como qualitativo e exploratório. Francischini (2019, p. 87) descreve que sua pesquisa “pretende propiciar mais familiaridade com um problema, ainda não muito explorado, de modo a permitir o levantamento de hipóteses”.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com professoras alfabetizadoras de um colégio particular de São Paulo. De acordo com a autora, o roteiro passou por diversas reelaborações com o objetivo de torná-lo mais sensível à identificação de práticas alfabetizadoras que favorecessem a postura investigativa. A autora relata que, a cada etapa, era perceptível a necessidade de aperfeiçoamento do instrumento, afirmando que “à medida que entrevistávamos as professoras, sentíamos a necessidade de aperfeiçoá-lo ainda mais”(Francischini, 2019, p. 58)

Com base na análise das entrevistas, Francischini (2019) identifica um conjunto de indicadores que evidenciam relações entre a alfabetização e a postura investigativa. A autora destaca que as professoras reconhecem a importância do

protagonismo da criança, da organização dos tempos e espaços de aprendizagem e de práticas diversificadas.

Entretanto, ela aponta que ainda há dificuldade das docentes em compreender de forma clara o que é, afinal, uma postura investigativa no contexto da alfabetização. Na conclusão, afirma que “as práticas de alfabetização que contribuem para o desenvolvimento de atitudes mais investigativas não estão claras para as alfabetizadoras entrevistadas”(Francischini, 2019, p. 87).

A autora enfatiza, ainda, a importância da formação docente. Segundo ela, é necessário investir em processos formativos que auxiliem as professoras a compreender melhor como planejar e propor práticas investigativas na alfabetização. Identifica também que a própria experiência como pesquisadora possibilitou um aprofundamento sobre a prática pedagógica, afirmando que a pesquisa proporcionou “um olhar mais reflexivo, levando-me a compreender melhor a realidade e a experiência do professor alfabetizador (Francischini, 2019, p. 88)

De modo geral, Francischini (2019) conclui que o desenvolvimento de atitudes investigativas na alfabetização depende de práticas intencionais, mediadas por professores que compreendam a importância do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. As evidências coletadas mostram que os professores reconhecem o valor da investigação, mas ainda carecem de clareza conceitual e de apoio para transformar essa compreensão em prática cotidiana.

Omitto (2019), em sua dissertação de mestrado *Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino Fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal* têm como objetivo “investigar quais são as práticas pedagógicas utilizadas e consideradas como potencializadoras e/ou limitadoras em contextos de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental” (Omitto, 2019, p. 7). No seu entendimento, “as práticas pedagógicas, quando bem mediadas, favorecem a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento da hipótese escrita das crianças, enquanto práticas mecânicas e pouco mediadas tendem a limitar a apropriação do sistema de escrita” (Omitto, 2019, p. 45).

Em termos metodológicos, Omitto (2019) menciona que realizou uma “pesquisa qualitativa”, adotando como instrumentos “observação simples, pesquisa documental e entrevistas” com os professores alfabetizadores das duas escolas estudadas (Omitto, 2019, p. 52). Além disso, aplicou os princípios da análise Textual

Discursiva, para analisar os discursos dos professores e as práticas de alfabetização, ressaltando que “a análise permitiu identificar nuances e tensões entre o que os docentes dizem e o que efetivamente realizam em sala de aula” (Omitto, 2019, p. 68).

Conforme Omitto (2019, p. 101), “a compreensão das práticas docentes em contexto revela como diferentes fatores institucionais e sociais influenciam o ensino da alfabetização, podendo potencializar ou limitar o desenvolvimento das crianças”.

Para Omitto (2019), as práticas potencializadoras são aquelas que envolvem planejamento, mediação docente, reflexão, diálogo e valorização das hipóteses das crianças; já as práticas limitadoras incluem atividades repetitivas, cópias e pouca problematização da escrita. A autora observa que “mesmo escolas com propostas estruturadas podem apresentar práticas limitadoras, dependendo do planejamento e da mediação do professor” (Omitto, 2019, p. 113). Ela identifica que ambas as escolas investigadas apresentam aspectos dessas duas naturezas, o que leva à conclusão de que “é urgente investir em formação continuada de professores para qualificar práticas de alfabetização mais reflexivas e transformadoras” (Omitto, 2019, p. 117).

Omitto (2019) também enfatiza a importância de considerar o contexto institucional (diferenças entre escola estadual e municipal) e de políticas educacionais que apóiam práticas mais sofisticadas, afirmando que “a estrutura escolar, o tempo destinado ao planejamento e os recursos disponíveis impactam diretamente na qualidade das práticas de alfabetização” (Omitto, 2019, p. 120). Ela sugere que intervenções devem considerar tempo para planejamento, mediação docente e recursos que possibilitem uma alfabetização mais significativa para as crianças.

Em síntese, a dissertação de Omitto (2019) contribui para a compreensão de como práticas de alfabetização no 1º ano em escolas públicas podem favorecer ou dificultar o processo de apropriação da escrita, destacando a interação entre teoria (conceitos de alfabetização) e prática (rotinas escolares), e propondo caminhos para formação docente e políticas educativas mais eficazes. Como destaca a autora, “o estudo evidencia que compreender e intervir nas práticas pedagógicas é fundamental para promover uma alfabetização significativa e emancipadora” (Omitto, 2019, p. 125).

Parteka (2020) em sua dissertação de mestrado *“Sociedades dos amores”: histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir*, tem como objetivo investigar “práticas de alfabetização e de letramento, a partir de experiências da autora como professora no ciclo de alfabetização entre os anos de 2018-2020, em uma escola pública de Rondonópolis, Mato Grosso”. (Parteka, 2020, p. 15). A autora parte da própria experiência docente, marcada por inquietações, descobertas e afetos, percebendo que a alfabetização não se limita às dimensões técnicas do ensino, mas envolve processos subjetivos, éticos e estéticos. Segundo ela, houve um momento inicial de insegurança e despreparo frente à turma, decorrente não apenas da falta de vivência prática, mas também de um modelo escolar rígido e pouco sensível às singularidades da professora e das crianças.

No desenvolvimento do trabalho, Parteka (2020, p. 16) utiliza uma abordagem qualitativa de inspiração auto etnográfica em forma de dissertação-cartografia, narrando sua trajetória como alfabetizadora e construindo um texto que entrelaça relatos, memórias, cartas, imagens e episódios vivenciados com sua turma, denominada “Sociedade dos Amores”. A autora recorre a Magda Soares(1998), para sustentaras reflexões sobre linguagem, formação, e práticas leitoras.

Ao estruturar sua dissertação em forma de cartas, Parteka (2020) cria um texto sensível e potente, cujo objetivo é fazer emergir não apenas práticas pedagógicas, mas as forças afetivas e subjetivas que atravessam a sala de alfabetização. A “Sociedade dos Amores”, segundo a autora, consiste em um grupo criado pela turma com votação e participação ativa das crianças, torna-se o espaço simbólico no qual ocorrem aprendizagens, conflitos, invenções e descobertas. A autora mostra que as práticas de leitura e escrita ganham sentidos estéticos, literários e lúdicos quando as crianças participam de modo criativo, por meio de teatro, projetos, leituras compartilhadas, conversas filosóficas, produção textual e outras atividades que possibilitam a expressão de suas subjetividades. Assim, alfabetizar e letrar deixa de ser apenas ensinar códigos, e passa a ser acompanhar processos de criação, imaginação e produção de sentidos.

Nesse movimento, Parteka (2020, p. 9) defende que alfabetização e letramento acontecem de forma simultânea e integrada, sustentando que “tornar-se alfabetizadora e desenvolver as habilidades de leitura e de escrita acontecem em um mesmo movimento”. A autora destaca que a prática docente envolve

necessariamente uma dimensão ética e afetiva: é preciso estar aberta aos encontros com as crianças, às imprevisibilidades, aos conflitos e às potências criativas que emergem no cotidiano da sala de aula. A escrita cartográfica assumida pela pesquisadora evidencia esse processo ao narrar momentos concretos de sua prática, como a forma como as crianças criavam histórias, realizavam leituras compartilhadas ou produziam textos coletivos, revelando como a alfabetização é uma experiência viva e relacional.

A dissertação evidencia ainda que ser alfabetizadora é um processo de devir constante, atravessado por afetos, experiências e escolhas pedagógicas. A autora reconhece que, embora seu trabalho tenha potência formativa e estética, sua abordagem tem limites no que se refere à generalização das conclusões, uma vez que se trata de uma experiência singular e situada. Também admite que a escrita sensível e filosófica pode causar estranhamento em leitores que esperam uma estrutura acadêmica tradicional. No entanto, defende que a pesquisa educacional precisa abrir espaço para vozes e narrativas que escapam às normatividades, compreendendo que a formação docente é também um exercício de invenção.

Em síntese, a dissertação de Parteka (2020) contribui para compreender a alfabetização como um campo de experimentação ética, estética e subjetiva. Sua escrita evidencia a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço de criação e afeto, no qual as crianças participam ativamente da construção do conhecimento. Ao narrar sua trajetória e de sua turma, a autora mostra que alfabetizar é também reinventar-se, reconhecer-se e produzir redes de sentido, propondo uma perspectiva de formação docente mais sensível, relacional e inventiva.

Soares (2020), em seu trabalho de mestrado *Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente*, investiga os desafios enfrentados pelos professores diante da presença crescente de crianças haitianas nas escolas brasileiras, especialmente no processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa.

A autora parte de sua própria experiência em sala de aula e da convivência com estudantes imigrantes, percebendo que, apesar do esforço das escolas, ainda existem lacunas significativas na formação docente, na compreensão das diferenças culturais e linguísticas e nas práticas pedagógicas que acolham a diversidade.

Segundo Soares (2020, p. 34), “o ingresso de crianças haitianas no contexto escolar brasileiro revela tensões entre a língua materna, a identidade cultural e as exigências da escolarização em português, tornando a alfabetização um desafio social, afetivo e político”.

Ao narrar sua caminhada docente, a autora evidencia situações em que as crianças haitianas demonstravam vontade de participar, de compreender a nova língua e de se inserir no cotidiano da escola, mas encontravam obstáculos que iam desde dificuldades na oralidade até barreiras culturais e falta de apoio institucional.

Conforme Soares (2020, p. 45), “a postura investigativa e sensível do professor é determinante para que a criança seja compreendida e se sinta pertencente ao espaço escolar, considerando suas experiências e modos de dizer”. A autora afirma que alfabetizar crianças imigrantes implica considerar o repertório linguístico que elas já possuem, acolher seus modos de dizer e suas experiências, compreendendo que “a língua é parte constitutiva da subjetividade e não pode ser tratada apenas como instrumento técnico” (Soares, 2020, p. 48).

Metodologicamente, Soares (2020) desenvolve uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizando entrevistas, observações e análise documental. As vozes dos professores entrevistados revelam um cenário no qual a prática docente se constrói entre o desejo de acolher e a dificuldade de saber como fazê-lo, especialmente diante da ausência de políticas públicas claras, formação continuada adequada e materiais pedagógicos que considerem a diversidade cultural dos estudantes haitianos.

A autora evidencia que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com um bilinguismo inesperado em sala e para conciliar o ensino da língua portuguesa com o respeito à cultura e à língua de origem das crianças, pois “a falta de preparo e de recursos pedagógicos compromete a construção de vínculos e a apropriação da língua escrita” (Soares, 2020, p. 53).

Ao longo da análise, Soares (2020) evidencia também que o processo de alfabetização dessas crianças é profundamente marcado por sentimentos de deslocamento, ruptura e reconstrução identitária. As práticas pedagógicas que têm maior potencial de êxito são aquelas que dialogam com a cultura haitiana, reconhecendo o valor das experiências familiares, das histórias de migração, das músicas, dos ritmos e da oralidade caribenha. Conforme a autora, “alfabetizar torna-

se um encontro intercultural, no qual a língua portuguesa não é imposta, mas apresentada como ferramenta para que a criança transite no novo espaço sem perder sua origem” (Soares, 2020, p. 61).

A autora demonstra que a abertura para o diálogo, o uso de práticas significativas, a valorização da língua e da cultura de origem e a escuta sensível do professor podem reduzir tensões e favorecer a construção de vínculos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita. No entanto, também reconhece os limites dessas práticas quando não há apoio institucional, tempo de planejamento e políticas claras que garantam condições reais de inclusão, ressaltando que “sem suporte institucional e formação docente contínua, os esforços de alfabetização tornam-se fragmentados e insuficientes” (Soares, 2020, p. 65).

Em síntese, o estudo de Soares (2020) contribui para compreender que alfabetizar crianças haitianas é uma tarefa que exige muito mais do que técnicas de ensino: exige sensibilidade, pesquisa, escuta atenta e compromisso ético. A autora evidencia que a alfabetização e o letramento, nesse contexto, são processos que atravessam identidades, histórias e afetos, e que o professor, ao reconhecer isso, torna-se mediador de encontros, pertencimentos e reconstruções.

Como enfatiza Soares (2020, p. 70), “o professor deve assumir um papel ativo de mediador cultural e linguístico, promovendo aprendizagens significativas e respeitando a diversidade de experiências das crianças”. Seu trabalho ilumina a urgência de práticas pedagógicas que acolham a diversidade linguística e cultural, propondo caminhos possíveis para uma escola mais democrática, inclusiva e humana.

Leite (2021), em sua dissertação de mestrado *Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção*, tem como objetivo investigar as dificuldades de alfabetização e letramento ainda presentes entre estudantes do 5º ano e propor ações interventivas capazes de minimizar lacunas acumuladas ao longo da escolaridade.

A autora parte da constatação de que, embora os anos iniciais do Ensino Fundamental tenham como foco a apropriação do sistema de escrita alfabética, muitos alunos chegam ao final do ciclo sem domínio adequado das habilidades de leitura, interpretação e produção textual, o que compromete a continuidade de sua trajetória escolar e evidencia fragilidades nas práticas pedagógicas e nas políticas

de alfabetização. Segundo Leite (2021, p. 23), “muitos estudantes do 5º ano ainda apresentam dificuldades significativas em leitura e escrita, indicando que os anos iniciais não garantiram a apropriação plena do sistema de escrita”.

No desenvolvimento de seu estudo, Leite (2021) destaca que a alfabetização não pode ser compreendida apenas como decodificação, mas como um processo que envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais articuladas ao letramento. Para a autora, o aluno do 5º ano que não domina plenamente o sistema de escrita encontra-se em uma situação de dupla exclusão: “não apenas não lê e escreve com autonomia, como também não participa das práticas sociais de leitura e escrita exigidas pela escola” (Leite, 2021, p. 28). Essa compreensão embasa a análise dos problemas de aprendizagem identificados na turma investigada, concebendo-os não como defasagens individuais, mas como resultado de processos pedagógicos históricos que, ao longo dos anos, não favoreceram avanços significativos.

Em termos metodológicos, Leite (2021) afirma ter desenvolvido uma pesquisa qualitativa com enfoque interventivo, envolvendo diagnóstico inicial, análise dos erros recorrentes apresentados pelos estudantes e proposição de um conjunto de atividades sistemáticas voltadas tanto ao desenvolvimento da consciência fonológica quanto à ampliação das práticas de leitura e escrita com sentido social.

A autora também recorre à observação participante, à análise de produções textuais e ao acompanhamento da implementação das atividades, permitindo compreender de que modo os estudantes se aproximam ou se afastam das habilidades previstas para esse ano de escolaridade. Conforme Leite (2021, p. 34), “a observação participante possibilitou identificar padrões de dificuldades e ajustar as intervenções de maneira a atender às necessidades reais dos estudantes”.

A pesquisa apresenta como resultados a identificação de um conjunto de dificuldades persistentes entre os alunos, tais como limitações na segmentação de palavras, pouca estabilidade ortográfica, dificuldades de leitura fluente e compreensão textual superficial. A partir desse diagnóstico, Leite (2021) propõe uma intervenção pedagógica fundamentada nos aportes teóricos de Soares (2010), entre outros, articulando atividades que favoreçam tanto a reflexão sobre o sistema de escrita quanto a inserção dos estudantes em práticas reais de leitura e produção textual. Como ressalta Leite (2021, p. 40), “intervenções planejadas e mediadas

podem transformar lacunas acumuladas ao longo dos anos em oportunidades de aprendizagem significativa e autônoma”.

A autora argumenta que, ao ressignificar o trabalho de alfabetização no 5º ano, é possível possibilitar que os estudantes avancem mesmo após anos sucessivos de dificuldades, desde que o professor planeje ações sistemáticas, mediadas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da autonomia leitora e escritora. Como conclui Leite (2021, p. 52), “o sucesso da intervenção depende da articulação entre planejamento cuidadoso, mediação docente e práticas que respeitem o ritmo e as hipóteses dos alunos sobre a escrita”.

Como conclusão, Leite (2021) enfatiza que a alfabetização tardia exige ações pedagógicas coerentes, fundamentadas e sensíveis aos processos pelos quais os estudantes constroem conhecimento. Ela defende que o ensino deve articular aspectos estruturais da língua às práticas sociais de leitura e escrita, superando abordagens mecânicas e fragmentadas que historicamente contribuíram para a permanência das dificuldades diagnosticadas.

A autora reforça que a intervenção proposta aponta caminhos possíveis para o trabalho docente e evidencia a necessidade de investimento na formação continuada e na reorganização curricular dos anos finais do ciclo de alfabetização, de modo a garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade real de aprender, destacando que “formação docente contínua e reflexão pedagógica são elementos essenciais para superar dificuldades históricas de aprendizagem” (Leite, 2021, p. 55).

Lima (2021), em sua dissertação de mestrado *Alfabetização e letramento: a poesia no meio do caminho*, tem como propósito investigar como a poesia pode funcionar como recurso pedagógico para potencializar práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar.

A autora parte do pressuposto de que o poema, por sua própria natureza estética, rítmica e linguística, oferece possibilidades significativas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente quando utilizado de forma intencional e integrada ao processo de alfabetização. Segundo Lima (2021, p. 27), “o poema constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência fonológica e da sensibilidade estética do aluno, articulando aprendizado e prazer pela linguagem”.

Ao longo da pesquisa, Lima (2021) analisa as práticas docentes observadas, os materiais selecionados e as respostas dos alunos diante de atividades que envolvem textos poéticos, buscando compreender de que maneira esse gênero textual contribui para o avanço das hipóteses de escrita e para a ampliação da competência leitora.

A autora fundamenta-se em referenciais teóricos que concebem a alfabetização como processo de construção ativa do conhecimento, articulado ao letramento, entendido como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, a poesia é interpretada como um veículo potente para promover situações reais de uso da linguagem, uma vez que mobiliza elementos como sonoridade, jogo simbólico, metáfora e organização formal diferenciada. Lima (2021, p. 32) reforça: “quando explorados de forma intencional, os elementos estéticos e rítmicos da poesia contribuem significativamente para o engajamento e a construção de hipóteses de escrita pelos alunos”.

A análise realizada por Lima (2021) também aponta que o uso da poesia no processo de alfabetização exige do professor não apenas sensibilidade pedagógica, mas também planejamento intencional. A autora destaca que atividades que envolvem declamação, leitura compartilhada, exploração gráfica e sonora dos versos e produções textuais inspiradas em poemas permitem que os estudantes avancem em suas hipóteses de escrita, ao mesmo tempo em que vivenciam práticas letradas contextualizadas. Como observa Lima (2021, p. 35), “a poesia deixa de ser um elemento decorativo e torna-se núcleo de experiências de leitura e escrita significativas, favorecendo a reflexão sobre a língua e suas possibilidades”.

Além disso, Lima (2021) enfatiza que o trabalho com a poesia promove um ambiente alfabetizador mais acolhedor e motivador, especialmente para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. O caráter lúdico e estético do poema reduz barreiras emocionais comumente presentes em práticas tradicionais de alfabetização, fortalecendo a autoconfiança e o interesse dos alunos.

A autora observa que “o ritmo, a musicalidade e o apelo imagético da poesia favorecem a memorização de estruturas linguísticas, a atenção ao padrão sonoro das palavras e o reconhecimento de regularidades do sistema de escrita” (Lima, 2021, p. 38), elementos fundamentais para o avanço na alfabetização. Assim, a poesia se consolida como um instrumento pedagógico capaz de integrar

sensibilidade e rigor metodológico, contribuindo para processos mais significativos e eficazes de ensino.

Ao final, Lima (2021) conclui que a poesia, quando integrada de maneira contínua e metodologicamente estruturada, constitui-se como importante estratégia de intervenção pedagógica para sanar dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. A autora reforça que “o gênero poético cria oportunidades de diálogo entre sensibilidade estética e apropriação do sistema de escrita, ampliando as possibilidades de letramento e fortalecendo a autonomia dos estudantes no uso da linguagem” (Lima, 2021, p. 41). Assim, seu estudo evidencia que a poesia não apenas enriquece o ambiente alfabetizador, mas também contribui para práticas mais humanas, criativas e efetivas de ensino.

5.3 Relações entre os pressupostos de Magda Soares contemplados nas dissertações e na tese e o direito à alfabetização

Nesta seção realizamos as aproximações entre os pressupostos de Magda Soares, contemplados nas dissertações e na tese, e o direito à alfabetização. Conforme mencionamos na abordagem metodológica, adotamos para a categorização como unidade de registro os eixos temáticos (Bardin, 2016) e a incursão analítica e reflexiva, a abordagem hermenêutica (Gadamer, 2006).

Tendo presente o exposto por Gadamer (2006), ao optarmos por sua abordagem hermenêutica, buscamos uma interação com os textos a fim de compreendermos os sentidos constantes nos conteúdos da tese e das dissertações que selecionamos. Assim, a interpretação, longe de aspirar a uma neutralidade que consideramos impossível, orienta-se pela reconstrução dos sentidos subentendidos no texto, processo que inevitavelmente é atravessado pelas nossas concepções e experiências.

5.3.1 Categorias temáticas, análise e discussão

Nesta seção, dedicamo-nos à apresentação e à reflexão sobre a categorização dos conteúdos das dissertações e tese, seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

A análise do *corpus* investigativo permitiu localizar, nas pesquisas selecionadas, a presença de pressupostos fundamentais de Magda Soares, os quais se expressam nas evidências e interpretações apresentadas pelos autores sobre a alfabetização inicial.

Os pressupostos teóricos de Magda Soares constituem fundamento central para a compreensão da alfabetização inicial assumida nesta pesquisa, especialmente por deslocarem o processo alfabetizador de uma perspectiva restrita ao domínio técnico do código para uma concepção ampliada, social e culturalmente situada. Para a autora, alfabetização e letramento configuram processos distintos, porém indissociáveis, uma vez que aprender a ler e escrever implica, simultaneamente, apropriar-se do sistema de escrita e participar das práticas sociais que conferem sentido à cultura escrita.

Esses pressupostos permitem compreender a alfabetização como bem cultural público e condição democrática de cidadania, diretamente vinculada ao direito das crianças à educação.

Assim, ao serem mobilizados no *corpus* investigativo, os referenciais de Magda Soares possibilitam interpretar a alfabetização inicial como experiência formativa e socialmente atravessada por desigualdades, reafirmando seu caráter ético, político e estruturante no campo do direito educacional. O Quadro 14 apresenta os pressupostos contemplados no *corpus* investigativo.

Quadro 17 - Pressupostos de Magda Soares contemplados no *corpus* investigativo.

Pressuposto de Magda Soares	Descrição sintética	Autores/trabalhos do corpus que mobilizam
1. Alfabetização e letramento são distintos, porém indissociáveis	Alfabetizar e letrar não são etapas separadas: aprender o sistema de escrita deve ocorrer articulado às práticas sociais de leitura e escrita.	Silva (2004); Grossi (2008); Soares (2020)
2. Alfabetização não se reduz à decodificação do código	Ensinar a ler e escrever envolve mais que dominar letras e sílabas: implica compreensão e uso significativo da escrita.	Carneiro (2006); Omitto (2019); Francischini (2019)
3. Letramento como prática social e cultural	Letramento é condição de inserção em práticas sociais de leitura e escrita; alfabetização implica participação na cultura escrita.	Grossi (2008); Silva (2004); Soares (2020)
4. Alfabetização como bem cultural público e direito democrático	Alfabetizar é garantir acesso a bens simbólicos da escrita, condição para cidadania e participação social.	Leite (2021); Soares (2020); Grossi (2008)
5. Alfabetização como questão social e política	A não alfabetização não é falha individual, mas resultado de desigualdades e de uma	Lanza (1988); Leite (2021); Soares (2023)

Pressuposto de Magda Soares	Descrição sintética	Autores/trabalhos do corpus que mobilizam
marcada por desigualdades	escola historicamente excludente.	
6. Crítica às práticas seletivas e ao “fracasso escolar”	A alfabetização escolar historicamente produziu exclusões (testes de prontidão, repetência), responsabilizando injustamente as crianças.	Lanza (1988); Leite (2021)
7. Alfabetização exige práticas significativas e contextualizadas	O processo alfabetizador deve ocorrer em situações reais de leitura e escrita, com sentido cultural, e não por exercícios mecânicos.	Grossi (2008); Omitto (2019); Carneiro (2006)
8. Alfabetização como experiência de pertencimento e reconhecimento	Alfabetizar é inserir a criança no mundo comum da escrita, reconhecendo-a como sujeito cultural, especialmente em contextos de diversidade.	Soares (2020); Partêka (2020); Grossi (2008)
9. Centralidade da mediação docente no processo alfabetizador	O professor é agente fundamental para articular alfabetização e letramento, exigindo formação crítica e condições institucionais.	Partêka (2020); Grossi (2008); Leite (2021)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Considerando o *corpus* investigativo e o foco na compreensão dos sentidos atribuídos à alfabetização enquanto dimensão estruturante do direito à educação, conforme exposto, optamos por um procedimento de categorização e interpretação fundamentado na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), em diálogo com a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2006).

A análise dos dados não foi concebida como aplicação mecânica de um protocolo técnico, mas como processo interpretativo orientado por rigor metodológico e abertura hermenêutica. Nesse sentido, a categorização foi mobilizada simultaneamente como ferramenta organizadora do material e como mediação epistemológica capaz de explicitar horizontes de sentido presentes na produção acadêmica analisada.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas destinadas ao tratamento sistemático e interpretativo de dados textuais, permitindo ao pesquisador realizar inferências fundamentadas a partir de mensagens e documentos. Segundo a autora, a categorização desempenha papel central nesse procedimento, pois consiste em agrupar elementos constitutivos do corpus por diferenciação e reagrupamento. No entender da autora, “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147).

As categorias, portanto, funcionam como classes interpretativas que organizam os conteúdos analisados, tornando possível evidenciar os principais eixos temáticos e conceituais que atravessam o *corpus*. Bardin afirma que: “As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico” (Bardin, 2016, p. 147).

No contexto desta investigação, a categorização foi compreendida como estratégia para identificar como a alfabetização inicial é concebida nas pesquisas analisadas e de que modo se articula ao direito das crianças à educação, à cultura escrita e ao reconhecimento social.

A construção das categorias analíticas foi também atravessada pelas contribuições de Magda Soares, cuja obra desloca a alfabetização de um entendimento meramente instrumental para uma perspectiva ampliada, que articula alfabetização e letramento.

Soares (2023) enfatiza que alfabetizar implica não apenas ensinar o sistema de escrita alfabética, mas assegurar às crianças condições efetivas de uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, a alfabetização constitui-se como direito, pois se vincula à cidadania, à participação cultural e ao acesso a bens simbólicos historicamente negados a parcelas significativas da população.

Ao mobilizar tais pressupostos, esta pesquisa assumiu que a efetividade do direito à alfabetização inicial depende tanto das práticas pedagógicas quanto das condições institucionais, políticas e culturais que sustentam ou limitam o processo alfabetizador.

Essa etapa permitiu reconhecer a diversidade do *corpus*, que contempla desde estudos clássicos sobre fracasso escolar (Lanza, 1988) até pesquisas contemporâneas sobre imigração e alfabetização como língua de acolhimento (Soares, 2020), passando por estudos etnográficos, comparativos, meta-analíticos e de pesquisa-ação.

A leitura compreensiva foi orientada por uma postura hermenêutica de abertura, entendendo cada texto como portador de sentidos situados, atravessados por contextos históricos e disputas teóricas.

Em seguida, procedeu-se à identificação de unidades de sentido recorrentes no *corpus*, ou seja, temas e problemas que atravessavam diferentes pesquisas. Entre tais unidades destacamos:

- concepções de alfabetização e letramento;
- práticas pedagógicas e mediação docente;
- fracasso escolar e desigualdades;
- políticas públicas e marcos normativos;
- formação docente e epistemologias subjacentes;
- alfabetização como experiência cultural e direito social.

Essas unidades não foram tomadas como categorias apriorísticas, mas como emergências interpretativas resultantes do diálogo com os textos e com o referencial teórico.

A partir das unidades identificadas, foram construídas sete categorias analíticas, capazes de organizar o corpus de modo coerente com a problemática central da pesquisa: os contributos dos pressupostos de Magda Soares para a reflexão sobre o direito à alfabetização inicial.

Quadro18 -Categorias de análise

Categoria de análise	Trabalhos relacionados
Categoria 1 — Concepções de alfabetização e letramento	Lanza (1988); Grossi (2008); Souto (2009); Silva (2004); Soares (2020)
Categoria 2 — Práticas pedagógicas alfabetizadoras: limites e potencialidades	Omitto (2019); Carneiro (2006); Verzola (2005); Grossi (2008); Lima (2021) Francischini (2019)
Categoria 3 — Cultura escolar, fracasso escolar e desigualdades	Lanza (1988); Frade (1993); Silva (2004); Verzola (2005)
Categoria 4 — Formação docente e epistemologias da prática alfabetizadora	Souto (2009); Omitto (2019); Brandão (2012); Soares (2020); Leite (2021); Francischini (2019)
Categoria 5 — Alfabetização e políticas públicas: marcos legais e curriculares	Brandão (2012); Verzola (2005); Omitto (2019); Carneiro (2006)
Categoria 6 — Diversidade e alfabetização como direito de grupos historicamente excluídos	Soares (2020); Leite (2021); Lima (2021)
Categoria 7 — Produção acadêmica e construção do campo da alfabetização	Peles (2004); Brandão (2012); Omitto (2019)

Fonte: elaborada pela autora (2026).

Passamos à reflexão sobre cada uma das categorias apresentadas no Quadro 18.

5.3.1.1 Categoria 1- Concepções de alfabetização e letramento

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Lanza (1988), Grossi (2008), Souto (2009), Silva (2004) e Soares (2020). As

pesquisas reunidas nesta categoria revelam que a alfabetização inicial não constitui um conceito estável ou neutro, mas um campo de significações históricas em tensão epistemológica.

À luz da hermenêutica filosófica de Gadamer (2006), compreender alfabetização implica reconhecê-la como acontecimento situado na linguagem e na tradição, atravessado por pré-compreensões sociais, escolares e políticas, pois, como afirma o autor, “a compreensão deve ser pensada menos como um ato subjetivo do que como inserção em um acontecer da tradição” (Gadamer, 2006, p. 300).

Para Gadamer (2006), toda compreensão é histórica: interpretamos sempre partir de um horizonte constituído, pertencente a uma tradição. Assim, os diferentes sentidos atribuídos à alfabetização nos trabalhos analisados não podem ser lidos como meras divergências metodológicas, mas como expressões de horizontes históricos distintos sobre o que significa aprender a ler e escrever e, sobretudo, sobre como esse processo se relaciona ao direito das crianças à educação.

Nesse sentido, alfabetização e letramento emergem como dimensões constitutivas do direito de participação na cultura escrita, isto é, do direito de habitar a linguagem como espaço público de reconhecimento. Sob essa perspectiva, torna-se necessário situar tais concepções também no plano jurídico-educacional, uma vez que a alfabetização inicial é assegurada no ordenamento legal brasileiro como dimensão estruturante do direito à educação.

É precisamente nesse ponto que os pressupostos de Magda Soares, mobilizados de modo transversal pelos autores mencionados assumem centralidade. Observamos que esta categoria é estruturada, sobretudo, pelo pressuposto de que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, uma vez que aprender o sistema de escrita implica simultaneamente apropriar-se do código e participar das práticas sociais da cultura escrita.

Tal compreensão desloca a alfabetização do campo restrito da decodificação para uma perspectiva ampliada, na qual alfabetizar é também garantir o direito de exercer a leitura e a escrita como práticas culturais públicas.

O estudo de Lanza (1988) evidencia uma concepção historicamente dominante na escola brasileira: a alfabetização entendida como aquisição técnica do código escrito, precedida por práticas de prontidão e treinamento perceptivo-motor.

A autora critica o chamado “Período Preparatório”, no qual atividades de discriminação visual e auditiva, coordenação motora e exercícios fragmentados antecederiam o contato efetivo com textos e práticas culturais de leitura.

Sob uma leitura gadameriana, trata-se de uma concepção enraizada na tradição escolar, sustentada por pré-compreensões pedagógicas que naturalizam a alfabetização como etapa técnica e seletiva. Gadamer (2006) lembra que a tradição não é algo exterior à compreensão, mas aquilo a partir de que compreendemos. Assim, o “Período Preparatório” funciona como herança institucional que define previamente quem está “pronto” ou “não pronto” para a escrita. Nessa lógica, a alfabetização reduzida ao código converte-se em mecanismo de exclusão, especialmente para crianças das camadas populares, configurando uma interrupção do direito à alfabetização como experiência cultural.

Nos estudos de Silva (2004) e Grossi (2008), observamos um deslocamento epistemológico: alfabetização deixa de ser apenas domínio do sistema alfabético e passa a ser compreendida como prática social situada, inseparável do letramento. Silva (2004), ao investigar o cotidiano escolar, mostra que a alfabetização se produz nas práticas reais de leitura e escrita, atravessadas por contradições entre propostas discursivas e rotinas mecanicistas.

Sob a perspectiva gadameriana, a alfabetização aparece como acontecimento linguístico: a criança aprende a ler e escrever participando de um mundo de sentidos compartilhados, mediado pela cultura escolar. Como afirma o autor, “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 2006, p. 613). Assim, alfabetizar é inserir o sujeito no horizonte linguístico da cultura escrita, e não apenas ensinar a decodificar sinais gráficos.

Silva (2004) aprofunda essa transição ao afirmar que “alfabetizar e letrar são dimensões complementares do mesmo processo educativo” (Silva, 2004, p. 37), insistindo na necessidade de romper com a fragmentação entre domínio do código e uso social da escrita. Seu estudo evidencia que o cotidiano da sala de aula é o espaço onde se cruzam intencionalidades pedagógicas e condições concretas de ensino, revelando que alfabetização e letramento são inseparáveis das mediações docentes, das políticas educacionais e das desigualdades estruturais. Assim, alfabetizar emerge como prática social atravessada por valores culturais e ideológicos, configurando também um ato político de democratização da escrita.

Grossi (2008) aprofunda esse ponto ao analisar a mediação alfabetizadora em diferentes gêneros e suportes textuais. A alfabetização é concebida como evento cultural, no qual a criança se apropria da escrita ao participar de práticas discursivas socialmente significativas. Nessa direção, o alfabetizar letrando, defendido por Magda Soares, converge com a hermenêutica gadameriana ao enfatizar que a escrita só ganha sentido quando situada na vida social e cultural.

O estudo de Souto (2009) evidencia que as concepções de alfabetização e letramento presentes nas professoras alfabetizadoras são atravessadas por tensões entre discursos formativos e práticas concretas. Sob uma leitura hermenêutica, isso revela que as docentes interpretam e atuam a partir de pré-compreensões construídas historicamente: heranças metodológicas tradicionais coexistem com referenciais contemporâneos de letramento. A alfabetização se produz, portanto, no interior de uma fusão de horizontes entre: o horizonte das políticas e discursos pedagógicos; o horizonte das experiências docentes e o horizonte das crianças em processo de alfabetização.

Gadamer (2006) compreende essa fusão não como harmonia automática, mas como tensão produtiva que constitui a própria compreensão, pois. “compreender é sempre o processo de fusão de horizontes” (GADAMER, 2006, p. 306).

Assim, Souto (2009) mostra que a alfabetização como direito depende da possibilidade de deslocamento dessas pré-compreensões, permitindo que práticas escolares se abram à cultura escrita como experiência de sentido e reconhecimento.

O estudo de Soares G. (2020) amplia o horizonte da alfabetização inicial ao deslocá-la para o contexto de crianças haitianas em escolas públicas brasileiras. Aqui, alfabetizar implica reconhecer que o direito à escrita não se efetiva de forma homogênea, pois envolve dimensões linguísticas, culturais e identitárias.

Sob a hermenêutica gadameriana, a alfabetização configura-se como acontecimento intercultural, no qual diferentes horizontes, da escola, da criança imigrante e da língua de acolhimento, entram em diálogo. O direito à alfabetização, portanto, assume a forma de direito ao pertencimento linguístico e cultural, uma vez que “a experiência hermenêutica tem a ver com a abertura ao outro” (Gadamer, 2006, p. 360).

A pesquisa evidencia que negar condições de alfabetização a crianças imigrantes significa negar-lhes reconhecimento como sujeitos de linguagem no espaço público escolar. Assim, a alfabetização emerge como direito humano fundamental: direito de participar da cultura escrita e de ser incluído no mundo comum da linguagem.

A Categoria 1 revela, portanto, que as concepções de alfabetização presentes no corpus analisado percorrem um movimento histórico de ampliação de sentido: de uma alfabetização concebida como prontidão técnica e seletiva (Lanza, 1988), passando pela crítica às contradições do cotidiano escolar (Silva, 2004), avançando para perspectivas de alfabetização como prática social e letramento (Grossi, 2008), problematizando as tensões entre discurso e prática docente (Souto, 2009) e ampliando o debate para a interculturalidade e o reconhecimento de sujeitos historicamente excluídos (Soares, 2020).

Com base na abordagem gadameriana esses estudos mostram que alfabetizar é sempre interpretar: interpretar a criança, a linguagem, a cultura e a tradição escolar. Alfabetização e letramento constituem, assim, horizontes de sentido nos quais se joga a efetivação do direito das crianças de ingressarem plenamente na cultura escrita.

Dessa forma, as pesquisas analisadas nesta categoria confirmam que a alfabetização inicial deve ser compreendida como acontecimento hermenêutico, histórico e linguístico. Inspirada em Gadamer (2006), defendemos que alfabetizar não é apenas transmitir um código, mas abrir às crianças o horizonte da cultura escrita como experiência de participação e reconhecimento.

Assim, em convergência com Magda Soares, compreender alfabetização como direito implica concebê-la como prática cultural, social e ética, condição indispensável para cidadania, dignidade e inserção plena das crianças no mundo comum da escrita, pois a compreensão, em Gadamer, é entendida como um acontecer histórico (GADAMER, 2006).

5.3.1.2 Categoria 2- Práticas pedagógicas alfabetizadoras:

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Omitto (2019), Carneiro (2006), Verzola (2005), Grossi (2008), Lima (2021), e Francischini (2019).

A análise das pesquisas reunidas nesta categoria evidencia que as práticas pedagógicas alfabetizadoras constituem o espaço mais concreto onde o direito à alfabetização inicial se realiza ou se interrompe no cotidiano escolar. Com base na hermenêutica filosófica de Gadamer (2006), compreender essas práticas exige reconhecê-las não como procedimentos técnicos neutros, mas como acontecimentos históricos de sentido, atravessados por tradições pedagógicas, condições institucionais e experiências linguísticas compartilhadas.

Para Gadamer (2006), a compreensão não é resultado da aplicação mecânica de um método, mas um evento que se produz no interior da linguagem e da história. Assim, as práticas alfabetizadoras analisadas nos estudos de Omitto (2019), Carneiro (2006), Verzola (2005), Grossi (2008), Lima (2021) e Francischini (2019) configuram-se como fenômenos situados, nos quais se entrelaçam discursos docentes, expectativas curriculares, experiências infantis e políticas educacionais.

Desse modo, o direito à alfabetização inicial não se efetiva apenas em marcos normativos abstratos, mas na experiência concreta da sala de aula, onde a criança é reconhecida como sujeito de linguagem e participante da cultura escrita.

Um dos principais aportes hermenêuticos desta categoria consiste em evidenciar que alfabetizar é, fundamentalmente, inserir a criança no mundo da linguagem escrita. Segundo o autor, “a linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão” (Gadamer, 2006, p. 562), indicando que toda experiência humana é mediada linguisticamente.

Nesse horizonte, práticas alfabetizadoras potentes são aquelas que reconhecem a alfabetização como acontecimento cultural e discursivo, por meio do qual as aprendizagens se produzem efetivamente como experiência de sentido.

É precisamente nesse ponto que os pressupostos de Magda Soares, identificados no corpus investigativo, emergem como fundamento teórico central. Observa-se que esta categoria mobiliza sobretudo o pressuposto de que alfabetização não se reduz à decodificação do código, pois aprender a ler e escrever implica participar de práticas sociais concretas de leitura e escrita.

Além disso, destaca-se o pressuposto de que alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis, uma vez que a apropriação do sistema escrito ocorre simultaneamente à inserção cultural no universo da linguagem.

Grossi (2008) destaca a mediação alfabetizadora no trabalho com gêneros e suportes textuais diversos. Ao deslocar o ensino da escrita para práticas concretas de leitura e produção textual, a autora evidencia que alfabetizar implica criar condições para que a criança participe de eventos de linguagem socialmente significativos.

Trata-se de uma perspectiva convergente com Magda Soares, ao articular alfabetização e letramento como dimensões indissociáveis do direito de inserção na cultura escrita. Sob uma leitura gadameriana, a mediação docente constitui-se como abertura interpretativa: é o professor quem possibilita à criança ingressar no horizonte da escrita como experiência de sentido, e não apenas como codificação.

Carneiro (2006) aprofunda esse ponto ao adotar a etnografia interacional e mostrar que a alfabetização se constrói nas microdinâmicas discursivas do cotidiano escolar. As interações em sala de aula configuram-se como espaços onde a linguagem se constitui como instância mediadora da compreensão, e a criança aprende a ler e escrever no diálogo, na escuta e na construção de sentidos. Assim, as práticas alfabetizadoras revelam seu potencial quando se organizam como experiências compartilhadas, em que professor e alunos produzem sentidos no interior da cultura escrita.

Francischini (2019), ao investigar práticas de alfabetização articuladas ao desenvolvimento de atitudes investigativas, amplia esse horizonte ao demonstrar que alfabetizar também pode significar promover posturas reflexivas, críticas e ativas diante do conhecimento. A autora evidencia que práticas alfabetizadoras não se reduzem à reprodução de exercícios, mas podem constituir experiências pedagógicas investigativas, nas quais a criança é reconhecida como sujeito de aprendizagem e de produção de sentidos.

Para Gadamer (2006), toda compreensão parte de uma tradição e de pré-compreensões: não interpretamos “do zero”. Professores e escolas carregam heranças pedagógicas, concepções cristalizadas e estruturas históricas que condicionam o trabalho alfabetizador.

Omitto (2019) explicita tais limites ao comparar práticas de alfabetização em dois contextos escolares distintos (rede estadual e municipal). O estudo demonstra que as práticas variam conforme o horizonte institucional, os documentos curriculares e a cultura pedagógica de cada rede. Sob a ótica hermenêutica, isso

revela que alfabetizar é sempre interpretar dentro de um contexto histórico: não há prática universal, mas práticas situadas.

A autora mostra que muitas propostas contemporâneas convivem com resquícios tradicionais, produzindo tensões entre discurso inovador e reprodução cotidiana de práticas mecanicistas. Aqui se evidencia o que Gadamer (2006) denomina pertença à tradição: mesmo quando se pretende romper com modelos antigos, eles continuam operando como pré-compreensões estruturantes.

Verzola (2005) acrescenta a esse debate o peso das políticas avaliativas e das desigualdades institucionais. Ao investigar fatores de sucesso em escolas públicas e articular resultados do SARESP, a autora evidencia que práticas alfabetizadoras não podem ser compreendidas isoladamente do contexto socioinstitucional. Sob uma leitura gadameriana, o “sucesso” não é mero produto da técnica docente, mas resultado de múltiplos horizontes que se encontram: cultura escolar, expectativas, gestão, políticas públicas, condições materiais e relações sociais.

Um ponto singular do corpus é a presença de pesquisas interventivas que assumem explicitamente a alfabetização como prática transformadora, como em Lima (2021). A autora desenvolve uma pesquisa-ação centrada no trabalho com poesia no 2º ano do Ensino Fundamental. Aqui, alfabetizar não se reduz ao domínio do código, mas configura-se como experiência cultural e estética. As crianças são introduzidas na cultura escrita pela via do letramento literário, reafirmando a alfabetização como direito humano à linguagem e à sensibilidade.

Essa perspectiva pode ser diretamente articulada ao conceito gadameriano de fusão de horizontes, no encontro entre a intencionalidade pedagógica da professora, a experiência cultural das crianças e o horizonte histórico dos textos poéticos, produz-se um novo campo de sentido. Assim, alfabetizar torna-se abertura ao outro e reconhecimento da criança como interlocutora legítima no espaço público da linguagem.

A Categoria 2 revela, portanto, que as práticas pedagógicas alfabetizadoras constituem um lugar privilegiado para compreender a alfabetização inicial como direito. Os estudos analisados demonstram que:

- práticas mediadas por gêneros textuais e eventos de letramento ampliam a inserção cultural das crianças (Grossi, 2008);

- a alfabetização se constrói na interação discursiva cotidiana, como acontecimento linguístico (Carneiro, 2006);
- redes e instituições produzem horizontes diferenciados que condicionam a prática pedagógica (Omitto, 2019);
- políticas avaliativas e cultura escolar influenciam a efetivação do direito à alfabetização (Verzola, 2005);
- intervenções pedagógicas podem humanizar e ampliar o horizonte da alfabetização como direito cultural (Lima, 2021);
- práticas investigativas podem fortalecer a autonomia das crianças no processo de apropriação da escrita (Francischini, 2019).

Mediante o exposto, tais pesquisas mostram que alfabetizar é sempre um processo interpretativo situado, atravessado por tradições escolares e disputas de sentido sobre o que significa ler e escrever. Dessa forma, as práticas alfabetizadoras analisadas nesta categoria confirmam que a alfabetização inicial não pode ser reduzida a técnica ou método, mas deve ser compreendida como acontecimento hermenêutico, histórico e linguístico.

A partir de Gadamer (2006), o direito à alfabetização se efetiva na medida em que a escola possibilita uma fusão de horizontes entre professor, criança e cultura escrita, reconhecendo a linguagem como elemento constitutivo fundamental da formação humana. As práticas pedagógicas revelam-se, assim, espaço de possibilidade ética e política: podem inserir as crianças no mundo comum da escrita como experiência de participação e reconhecimento, ou podem reproduzir limites institucionais e desigualdades históricas.

Alfabetizar, portanto, é garantir às crianças não apenas a decodificação do código, mas o direito pleno de habitar a linguagem e a cultura escrita como condição de cidadania e dignidade.

5.3.1.3 Categoria3 -Cultura escolar, fracasso escolar e desigualdades

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Lanza (1988), Frade (1993), Silva (2004) e Verzola (2005). As pesquisas reunidas nesta categoria evidenciam que a alfabetização inicial, longe de constituir apenas uma etapa pedagógica, inscreve-se em um campo histórico marcado por desigualdades estruturais e mecanismos escolares de exclusão.

O fracasso escolar, nesse sentido, não pode ser compreendido como resultado individual da criança, mas como produção social e institucional, atravessada pela cultura escolar e por tradições pedagógicas que historicamente definem quem aprende, quem fracassa e quem é reconhecido como sujeito legítimo da cultura escrita.

No âmbito da hermenêutica filosófica de Gadamer (2006), toda compreensão é histórica e situada em uma tradição. Como afirma o autor “a compreensão deve ser pensada menos como um ato subjetivo do que como inserção em um acontecer da tradição” (Gadamer, 2006, p. 306). Assim, o fracasso escolar na alfabetização não emerge como evento isolado ou contingente, mas como expressão de uma tradição escolar que produz classificações, naturaliza desigualdades e estabelece limites simbólicos e institucionais para o acesso à escrita.

Desse modo, analisar cultura escolar e desigualdades implica compreender os horizontes institucionais que sustentam práticas seletivas, discursos normalizadores e formas persistentes de negação do direito à alfabetização inicial.

Nesse sentido, os pressupostos de Magda Soares, mobilizados pelos autores reforçam que a alfabetização deve ser compreendida como questão social e política. Para a autora, o chamado fracasso escolar não representa falha intrínseca das crianças, mas expressão de uma escola que historicamente não assegurou às camadas populares condições reais de ingresso na cultura escrita. Assim, alfabetizar como direito implica reconhecer que a não alfabetização constitui também uma forma de negação de cidadania e de pertencimento cultural.

O estudo de Lanza (1988) constitui um marco crítico ao evidenciar que o chamado “Período Preparatório” operava como mecanismo seletivo que antecedia e condicionava o acesso das crianças à alfabetização propriamente dita. A autora demonstra que testes de prontidão e atividades fragmentadas funcionavam como filtros institucionais, especialmente excludentes para crianças das camadas populares.

Sob uma leitura gadameriana, tais práticas revelam o peso da tradição escolar. Estamos sempre inseridos em tradições (Gadamer, 2006), ou seja, práticas pedagógicas não são neutras, mas heranças históricas que orientam previamente a compreensão do que seja alfabetizar.

O fracasso escolar analisado por Lanza (1988), portanto, não pode ser lido como deficiência individual, mas como resultado de uma cultura escolar que transforma a alfabetização em dispositivo de classificação e exclusão social, interrompendo o direito das crianças ao ingresso pleno na cultura escrita.

O estudo de Frade (1993) aprofunda a compreensão de que a cultura escolar é um campo de tensões, no qual propostas inovadoras de alfabetização, como o construtivismo, enfrentam resistências institucionais, identitárias e organizacionais.

A autora evidencia que a mudança pedagógica não se realiza automaticamente, pois a escola é atravessada por tradições sedimentadas que estruturam práticas, relações de poder e representações docentes. Sob a hermenêutica gadameriana, isso revela que a compreensão é sempre conflitiva e situada: professores interpretam novas propostas a partir de pré-compreensões herdadas.

A resistência à mudança pode ser compreendida como expressão de horizontes históricos divergentes. Como afirma Gadamer, a compreensão realiza-se no diálogo (Gadamer, 2006), mas essa fusão não é harmonia imediata: trata-se de tensão produtiva, na qual se disputa o sentido do ato de alfabetizar e, conseqüentemente, o modo como o direito à alfabetização se efetiva ou se bloqueia.

O trabalho de Silva (2004), ao investigar práticas de alfabetização e letramento no cotidiano de uma escola pública, evidencia que a cultura escolar é atravessada por contradições: ao mesmo tempo em que discursos contemporâneos defendem alfabetização como prática social, rotinas mecanicistas e fragmentadas persistem na organização pedagógica.

Sob uma leitura hermenêutica, isso confirma que alfabetizar é um acontecimento linguístico e cultural. Assim, negar às crianças práticas significativas de leitura e escrita implica negar-lhes participação plena no espaço público da linguagem.

Silva (2004) mostra que o fracasso escolar não se restringe à ausência de domínio do código, mas à negação de experiências culturais de letramento, reafirmando, em convergência com Soares, que alfabetização é direito social e não apenas habilidade técnica.

O estudo de Verzola (2005) introduz a análise dos “fatores de sucesso” em alfabetização em escolas públicas e articula práticas docentes, gestão escolar e

resultados avaliativos (SARESP). A autora demonstra que o sucesso não pode ser atribuído exclusivamente ao professor ou ao método, mas resulta de condições institucionais, culturais e políticas.

Sob a perspectiva da hermenêutica gadameriana, isso evidencia que a compreensão da alfabetização se dá no interior de horizontes históricos mais amplos, que envolvem políticas públicas, desigualdades sociais e avaliações externas. O direito à alfabetização, portanto, não se realiza apenas no espaço da sala de aula, mas é condicionado estruturalmente por formas de organização escolar e por dispositivos de controle institucional.

A Categoria 3 revela que cultura escolar, fracasso escolar e desigualdades constituem dimensões estruturantes para compreender a alfabetização inicial como direito. Os estudos analisados evidenciam que:

- práticas seletivas e testes de prontidão produzem exclusão das camadas populares (Lanza, 1988);
- mudanças pedagógicas enfrentam resistências inscritas na cultura institucional (Frade, 1993);
- contradições do cotidiano escolar dificultam a consolidação do letramento como prática cultural (Silva, 2004);
- sucesso e fracasso são atravessados por condições institucionais e políticas avaliativas (Verzola, 2005).

Esses trabalhos mostram que alfabetizar é sempre interpretar dentro de uma tradição escolar socialmente desigual, e que o fracasso escolar é uma produção histórica que nega às crianças o direito de participação na cultura escrita.

Dessa forma, as pesquisas analisadas confirmam que o fracasso escolar na alfabetização inicial não pode ser compreendido como evento individual ou contingente, mas como produto histórico da cultura escolar e das desigualdades estruturais que atravessam a escola pública brasileira.

No horizonte teórico de Gadamer (2006), a alfabetização se constitui como acontecimento hermenêutico, inscrito na tradição e na linguagem, exigindo abertura crítica às pré-compreensões que sustentam práticas excludentes. Como lembra o autor, a compreensão é um acontecer (Gadamer, 2006), e, nesse acontecer, afirmar o direito à alfabetização implica transformar condições institucionais, culturais e

políticas para que todas as crianças sejam reconhecidas como sujeitos legítimos da cultura escrita.

5.3.1.4 Categoria 4 -Formação docente e epistemologias da prática alfabetizadora

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Souto (2009), Omitto (2019), Brandão (2012), Soares (2020), Leite (2021) e Francischini (2019).

As pesquisas reunidas nesta categoria evidenciam que a alfabetização inicial, compreendida como direito fundamental, depende profundamente da formação docente e das epistemologias que sustentam a prática alfabetizadora.

Formar professores alfabetizadores não significa apenas transmitir técnicas ou métodos, mas constituir um horizonte de compreensão sobre o que significa alfabetizar e sobre o lugar da criança na cultura escrita.

Gadamer (2006) afirma que a compreensão não é um ato puramente subjetivo, mas um processo historicamente situado. Assim, a formação docente emerge como espaço privilegiado onde tradições pedagógicas são reafirmadas, tensionadas ou transformadas.

Nesse sentido, os estudos analisados mostram que a prática alfabetizadora é atravessada por heranças metodológicas, discursos institucionais, políticas educacionais e experiências profissionais, configurando-se como campo interpretativo e não como simples aplicação técnica.

Nessa direção, os pressupostos de Magda Soares mobilizados no corpus assumem centralidade, especialmente ao afirmarem que alfabetizar exige mediação docente qualificada e práticas pedagógicas contextualizadas, articuladas às práticas sociais da cultura escrita. Para Soares (2023), alfabetização não se reduz ao domínio técnico do código, mas constitui experiência cultural e democrática, que depende do professor como mediador do ingresso da criança no mundo letrado.

O estudo de Souto (2009) evidencia de forma contundente que as concepções de alfabetização e letramento presentes nas professoras alfabetizadoras são atravessadas por tensões entre aquilo que se afirma discursivamente e aquilo que se realiza na prática cotidiana. Sob a hermenêutica gadameriana, isso revela que as docentes interpretam a alfabetização a partir de pré-compreensões históricas, pois “estamos sempre inseridos em tradições”

(Gadamer, 2006). A prática alfabetizadora, portanto, não é neutra: ela é mediada por horizontes construídos em processos formativos, em políticas curriculares e na cultura escolar.

Assim, Souto (2009) mostra que o direito à alfabetização se efetiva na medida em que a formação docente possibilita deslocar pré-compreensões cristalizadas e abrir-se a práticas que articulem alfabetização e letramento como experiência cultural.

Omitto (2019), ao comparar práticas alfabetizadoras em duas redes públicas distintas, evidencia que a epistemologia da prática docente é condicionada por fatores institucionais e formativos. As professoras mobilizam concepções diversas de alfabetização, em diálogo com documentos normativos, experiências pessoais e condições de trabalho.

Essa heterogeneidade confirma que a alfabetização não é um procedimento uniforme, mas um campo interpretativo situado. Gadamer (2006) enfatiza que compreender implica sempre um encontro de horizontes, pois “Quem compreende, compreende-se” (GADAMER, 2006, p. 303). Assim, a prática alfabetizadora se constrói no entrelaçamento entre:

- horizonte das políticas públicas,
- horizonte da formação docente,
- horizonte das experiências escolares,
- horizonte das crianças em alfabetização.

Brandão (2012) destaca como reformas educacionais e mudanças institucionais, como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, produzem impactos diretos sobre o trabalho docente e sobre as concepções de infância e alfabetização. A autora evidencia que o professor alfabetizador é atravessado por discursos normativos e por exigências institucionais que reconfiguram sua prática.

Sob uma leitura hermenêutica, isso reforça que a formação docente não pode ser reduzida à capacitação técnica, pois envolve interpretar criticamente o contexto histórico e político da alfabetização.

Gadamer (2006) lembra que compreender é sempre também situar-se historicamente na tradição e dialogar com ela: a formação docente, portanto, é espaço de mediação entre passado pedagógico e novas exigências curriculares.

O estudo de Soares (2020) amplia a discussão ao abordar a alfabetização e o letramento de crianças haitianas, evidenciando que a formação docente deve incorporar dimensões interculturais e linguísticas. Aqui, alfabetizar implica acolher o outro e reconhecê-lo como sujeito de linguagem.

Como afirma o autor, “a experiência hermenêutica tem a ver com a abertura ao outro” (Gadamer, 2006, p. 306). Assim, a prática alfabetizadora diante da diversidade exige uma epistemologia docente fundamentada no diálogo, no reconhecimento e no direito ao pertencimento cultural.

Leite (2021), ao investigar dificuldades de alfabetização no 5º ano do Ensino Fundamental e propor uma intervenção pedagógica, evidencia que a formação docente também se articula ao diagnóstico e à proposição de estratégias para assegurar o direito à alfabetização para além do ciclo inicial.

Sob uma perspectiva hermenêutica, alfabetizar alunos não plenamente alfabetizados implica compreender trajetórias escolares marcadas por exclusões e rupturas. Como lembra Gadamer (2006), a compreensão é um acontecer, ou seja, um processo que se dá no tempo, nas experiências acumuladas e na historicidade do sujeito.

Além disso, destaca-se o trabalho de Francischini (2019), que amplia a compreensão da formação docente ao enfatizar o desenvolvimento de atitudes investigativas no processo alfabetizador. Ao abordar práticas de alfabetização articuladas à investigação pedagógica, a autora evidencia que o professor alfabetizador deve ser concebido como sujeito reflexivo, capaz de interrogar sua própria prática, produzir sentidos e reorganizar estratégias conforme as necessidades concretas das crianças.

Sob uma perspectiva hermenêutica, essa contribuição é especialmente relevante, pois reafirma que o ato de alfabetizar não se reduz à execução técnica de procedimentos, mas constitui um acontecimento interpretativo. Assim, garantir o direito à alfabetização inicial exige professores formados para atuar como mediadores culturais e intérpretes do processo de aprendizagem.

A Categoria 4 revela, portanto, que a formação docente e as epistemologias da prática alfabetizadora constituem dimensões estruturantes para compreender o direito à alfabetização inicial. Os estudos analisados evidenciam que:

- a prática alfabetizadora é atravessada por tradições e pré-compreensões (Souto, 2009);
- diferentes redes e contextos produzem epistemologias docentes distintas (Omitto, 2019);
- reformas institucionais reconfiguram o trabalho docente e a concepção de infância (Brandão, 2012);
- a diversidade cultural exige abertura e reconhecimento intercultural (Soares, 2020);
- alfabetização tardia reafirma o direito à aprendizagem ao longo da escolaridade (Leite, 2021);
- alfabetizar exige postura investigativa e mediação reflexiva (Francischini, 2019).

Esses estudos mostram que alfabetizar é sempre interpretar, e que a formação docente é o espaço privilegiado onde se produzem os horizontes de sentido que sustentam ou limitam a alfabetização como direito. Dessa forma, as pesquisas analisadas confirmam que a alfabetização inicial não se reduz a uma técnica transmissível, mas constitui-se como prática histórica e linguística, dependente da formação docente e das epistemologias que orientam a ação pedagógica.

À luz de Gadamer (2006), a compreensão alfabetizadora emerge no interior da tradição e no diálogo entre horizontes, exigindo abertura ao outro, reconhecimento cultural e responsabilidade ética. Assim, garantir o direito à alfabetização implica assegurar também o direito à formação docente crítica e reflexiva, capaz de promover práticas alfabetizadoras socialmente significativas e culturalmente inclusivas, reafirmando a educação como espaço de participação plena na cultura escrita.

5.3.1.5 Categoria 5 - Alfabetização e políticas públicas: marcos legais e curriculares

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Brandão (2012), Verzola (2005), Omitto (2019) e Carneiro (2006).

Os trabalhos reunidos nesta categoria evidenciam que a alfabetização inicial, enquanto direito social fundamental, não pode ser compreendida apenas como

prática pedagógica localizada, mas também como campo atravessado por políticas públicas, legislações educacionais, reformas curriculares e dispositivos avaliativos.

Tais marcos normativos constituem um horizonte institucional que orienta, regula e produz sentidos sobre as práticas alfabetizadoras no interior da escola.

Em consonância com a hermenêutica filosófica de Gadamer (2006), políticas públicas e documentos curriculares não são comandos neutros ou autoevidentes: são textos que demandam interpretação. Para Gadamer (2006), compreender implica sempre interpretar, não havendo separação entre esses processos. Assim, a alfabetização, quando institucionalizada em leis, diretrizes e avaliações, torna-se objeto de disputas de sentido sobre o que significa garantir esse direito às crianças.

Nesse ponto, os pressupostos de Magda Soares mobilizados no *corpus* tornam-se decisivos, especialmente ao afirmar que alfabetização não se reduz ao domínio técnico do código, mas constitui prática social e bem cultural público, condição de cidadania e participação democrática. Assim, o direito à alfabetização não pode ser restringido a metas instrumentais, mas deve ser compreendido como direito de ingresso pleno das crianças na cultura escrita.

Brandão (2012) analisa a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e seus impactos na escolarização das crianças, evidenciando que políticas públicas redefinem tanto a organização institucional quanto as concepções de alfabetização e infância. Sob uma leitura hermenêutica, tais reformas não operam apenas como mudanças administrativas, mas como deslocamentos de compreensão: produzem novos discursos sobre o tempo da infância, o momento adequado para alfabetizar e os parâmetros de sucesso escolar.

Gadamer (2006) lembra que interpretar envolve situar-se no jogo entre norma e realidade, pois a aplicação é um momento constitutivo da compreensão. Assim, a política pública só adquire sentido quando aplicada e reinterpretada no cotidiano escolar, o que explica as tensões entre diretrizes oficiais e práticas reais de alfabetização.

O estudo de Verzola (2005) evidencia como avaliações externas, como o SARESP, passam a funcionar como dispositivos de regulação da alfabetização e como critérios institucionais de “sucesso” e “fracasso” escolar. Nessa perspectiva, políticas públicas não apenas orientam, mas também classificam práticas alfabetizadoras, frequentemente restringindo-as a resultados mensuráveis.

Gadamer (2006) adverte que a verdade da compreensão não se reduz ao controle técnico, pois, a verdade não pode ser reduzida ao método, há experiências de verdade que escapam ao controle metodológico. Assim, a redução da alfabetização a indicadores avaliativos pode obscurecer o direito à cultura escrita como experiência humana e social, conforme problematizado também por Magda Soares ao criticar concepções estreitas de alfabetização.

Omitto (2019), ao investigar práticas alfabetizadoras em redes distintas, demonstra que documentos curriculares como a BNCC e Projetos Político-Pedagógicos não se traduzem automaticamente em práticas homogêneas. Ao contrário, são apropriados de forma diferenciada por professoras e instituições. A autora evidencia que o marco legal é reinterpretado na prática docente, produzindo convergências e divergências entre redes públicas. Isso se relaciona à ideia de que a compreensão é sempre situada e finita: “toda interpretação é um arriscar-se” (Gadamer, 2006, p. 57), pois envolve escolhas, deslocamentos e negociação de sentidos no interior da cultura escolar.

Carneiro (2006), ao analisar o Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais, evidencia como políticas públicas estaduais se materializam na organização da escola, nos artefatos pedagógicos e nas interações de sala de aula. O estudo demonstra que documentos normativos não permanecem abstratos: eles atravessam diretamente as práticas, configurando o cotidiano escolar.

Sob uma leitura hermenêutica, a política educacional deve ser compreendida como parte constitutiva do horizonte em que se produz o ensino da leitura e da escrita. Gadamer (2006) ressalta que compreender implica reconhecer a dimensão histórica e institucional da experiência, pois o compreender pertence ao acontecer da vida. Assim, a alfabetização como direito é construída no entrelaçamento entre política pública e vida concreta da escola.

A Categoria 5 revela que alfabetização e políticas públicas constituem um campo interpretativo no qual se disputam sentidos sobre infância, escolarização, qualidade e direito à cultura escrita. Os estudos analisados evidenciam que:

- reformas legais reconfiguram concepções de alfabetização e infância (Brandão, 2012);
- avaliações externas regulam e classificam práticas alfabetizadoras (Verzola, 2005);

- documentos curriculares são apropriados de modo diverso em contextos distintos (Omitto, 2019);
- políticas educacionais atravessam o cotidiano escolar e as interações pedagógicas (Carneiro, 2006).

Sob a perspectiva hermenêutica gadameriana, compreende-se que políticas e currículos não determinam automaticamente a alfabetização, mas são constantemente interpretados e aplicados na prática social da escola.

Dessa forma, as pesquisas analisadas confirmam que a alfabetização inicial, enquanto direito, é atravessada por marcos legais, curriculares e avaliativos que produzem sentidos específicos sobre o que significa ensinar e aprender a ler e escrever.

A partir de Gadamer (2006), tais políticas não podem ser tratadas como prescrições neutras, mas como textos interpretativos cuja efetividade depende da aplicação situada no cotidiano escolar. Como afirma o autor, “compreender é sempre também aplicar” (Gadamer, 2006, p. 314), o que implica reconhecer que o direito à alfabetização se constrói na tensão entre norma e prática, entre regulação institucional e experiência cultural da escrita, exigindo que políticas públicas garantam não apenas resultados mensuráveis, mas participação plena das crianças na cultura escrita.

5.3.1.6 Categoria 6 -Diversidade e alfabetização como direito de grupos historicamente excluídos

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Soares (2020), Leite (2021) e Lima (2021).

As pesquisas reunidas nesta categoria evidenciam que a alfabetização inicial, compreendida como direito fundamental, assume contornos específicos quando situada em contextos de diversidade cultural, desigualdade social e exclusão histórica. O direito à alfabetização não se realiza de forma homogênea para todos os sujeitos, pois diferentes grupos enfrentam barreiras linguísticas, institucionais, culturais e pedagógicas que condicionam seu acesso à cultura escrita.

Ao encontro da hermenêutica filosófica de Gadamer (2006), tal problemática exige compreender a alfabetização como experiência humana situada, marcada pela historicidade e pela singularidade dos sujeitos. Como afirma o autor, “a finitude do

compreender pertence ao ser do homem” (Gadamer, 2006, p. 309). Assim, alfabetizar grupos historicamente excluídos implica reconhecer que toda prática educativa é atravessada por limites históricos e pela necessidade de interpretar o outro em sua condição concreta.

Nesse horizonte, o direito à alfabetização inicial emerge como direito de reconhecimento cultural, pertencimento linguístico e justiça educacional.

Nessa perspectiva, os pressupostos de Magda Soares mobilizados no *corpus* tornam-se centrais, especialmente ao afirmarem que alfabetizar é inserir a criança no mundo social da escrita como prática cultural e direito democrático.

Soares (2020) analisa os desafios da alfabetização e do letramento de crianças haitianas em escolas públicas brasileiras, evidenciando que a alfabetização, nesses casos, articula-se diretamente ao direito de acolhimento e inclusão intercultural.

A pesquisa demonstra que barreiras linguísticas e culturais demandam práticas docentes sensíveis à pluralidade, capazes de reconhecer a criança migrante como sujeito legítimo da cultura escrita escolar.

A partir dos pressupostos gadamerianos, isso exige compreender o encontro educativo como experiência interpretativa na qual diferentes mundos entram em relação. Gadamer (2006) ressalta que a compreensão não se funda na eliminação da diferença, mas na possibilidade de escuta e pertencimento, pois “compreender significa sempre compreender de maneira diferente” (Gadamer, 2006, p. 300).

Assim, alfabetizar crianças migrantes implica reinterpretar práticas tradicionais e ampliar horizontes institucionais para garantir o direito à escrita como participação cultural.

Leite (2021) desloca o debate para alunos do 5º ano que não se encontram plenamente alfabetizados, evidenciando que o direito à alfabetização não pode ser restrito ao ciclo inicial. A alfabetização tardia revela trajetórias marcadas por fracasso escolar acumulado e desigualdades persistentes, exigindo intervenções pedagógicas reparadoras.

Sob uma perspectiva hermenêutica, alfabetizar nesses contextos significa interpretar histórias escolares interrompidas e reinscrever o sujeito na cultura escrita. Gadamer (2006) afirma que a educação é educar-se indicando que o processo formativo é contínuo e não limitado por etapas rígidas. Nesse sentido, a pesquisa

reafirma que o direito à alfabetização é direito permanente, vinculado à dignidade e à cidadania, independentemente da idade ou do ano escolar.

Lima (2021), ao desenvolver uma pesquisa-ação com poesia no processo alfabetizador, amplia a compreensão da alfabetização como direito cultural e estético. A autora evidencia que alfabetizar não se resume ao domínio do código, mas implica garantir às crianças experiências significativas com a linguagem literária.

Sob uma leitura gadameriana, a poesia constitui uma forma privilegiada de experiência de mundo, pois a linguagem não é apenas instrumento, mas lugar de formação humana. Gadamer (2006) destaca a dimensão formativa da experiência estética ao afirmar que a obra de arte não é muda, mas se dirige ao intérprete, comunicando algo que deve ser compreendido.

Assim, alfabetizar por meio da literatura reafirma o direito das crianças não apenas à decodificação, mas ao acesso pleno à cultura escrita como experiência de sentido, imaginação e humanidade.

A Categoria 6 evidencia que diversidade e exclusão histórica constituem dimensões decisivas para compreender a alfabetização inicial como direito. Os estudos analisados mostram que:

- a alfabetização de crianças imigrantes exige práticas interculturais e reconhecimento linguístico (Soares, 2020);
- alfabetização tardia reafirma o direito de aprender ao longo de toda a escolaridade (Leite, 2021);
- alfabetização literária amplia o direito à cultura escrita como formação humana (Lima, 2021).

Do ponto de vista da hermenêutica filosófica, essas pesquisas demonstram que alfabetizar grupos historicamente excluídos implica assumir a pluralidade da compreensão, interpretando a criança em sua singularidade cultural e garantindo seu direito de participação na linguagem escrita.

Dessa forma, as pesquisas analisadas confirmam que a alfabetização inicial, enquanto direito, deve ser compreendida como processo profundamente atravessado por diversidade cultural, desigualdades sociais e trajetórias de exclusão histórica.

Inspirada em Gadamer (2006), afirmar esse direito implica reconhecer que compreender e educar requer abertura à diferença e responsabilidade ética diante do outro. Assim, garantir alfabetização a crianças imigrantes, a estudantes não alfabetizados na idade regular e a sujeitos em contextos de vulnerabilidade significa assegurar-lhes pertencimento linguístico, acesso cultural e reconhecimento como participantes legítimos do mundo comum da escrita.

5.3.1.7 Categoria 7 -Produção acadêmica e construção do campo da alfabetização

Nesta categoria, situamos elementos identificados nos estudos de Peles (2004), Brandão (2012) e Omitto (2019). As pesquisas reunidas nesta categoria deslocam o foco do cotidiano escolar para a própria produção científica sobre alfabetização, evidenciando que o campo é historicamente construído por meio de disputas teóricas, recortes metodológicos e processos institucionais de legitimação do conhecimento.

Assim, alfabetização não se configura apenas como objeto pedagógico, mas também como construção acadêmica e discursiva, cuja compreensão depende do modo como a pesquisa educacional organiza categorias, define problemas e produz sentidos sobre o direito à cultura escrita.

Sob a hermenêutica filosófica de Gadamer (2006), a produção acadêmica não pode ser tratada como simples repositório objetivo de dados, mas como acontecimento interpretativo situado na história. O saber científico é também um modo de compreensão, atravessado por horizontes e condicionamentos históricos. Como afirma o autor. A consciência histórica envolve uma forma de autocompreensão do sujeito que interpreta a tradição (GADAMER, 2006).

Dessa forma, analisar dissertações e teses implica reconhecer que o campo da alfabetização se constitui na linguagem da pesquisa, nas categorias que seleciona e nas tradições pedagógicas que reafirma ou contesta.

Nessa perspectiva, os pressupostos de Magda Soares mobilizados no *corpus* revelam-se fundamentais, especialmente ao compreender alfabetização e letramento como práticas sociais e culturais e ao afirmar a alfabetização como bem público e direito democrático.

Assim, o campo acadêmico não apenas descreve alfabetização, mas disputa sentidos sobre sua natureza: ora reduzida a domínio técnico, ora afirmada como prática cultural de participação na escrita.

O estudo de Peles (2004) é paradigmático por realizar uma meta-análise sobre a figura da “alfabetizadora bem-sucedida” a partir de teses e dissertações produzidas entre as décadas de 1980 e 1990. Trata-se de uma pesquisa de segunda ordem, que não observa diretamente a sala de aula, mas interpreta interpretações. Esse movimento revela a produtividade hermenêutica da tradição: a pesquisa sistematiza o que já foi dito, produzindo um novo horizonte de compreensão sobre alfabetização. Gadamer(2006) lembra que o passado não é algo que se deve simplesmente superar, mas algo a que pertencemos.

Assim, a meta-análise de Peles (2004) mostra que a alfabetização como campo é constituída também por narrativas científicas que definem modelos de sucesso, concepções docentes e parâmetros de legitimidade pedagógica.

O direito à alfabetização aparece, portanto, atravessado não apenas por práticas escolares, mas também pela construção discursiva do que conta como “boa alfabetização” e do que se legitima como conhecimento válido sobre alfabetizar.

Brandão (2012) articula discussão empírica e documental com um mapeamento da produção acadêmica sobre alfabetização e infância, vinculando-o à implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A autora evidencia que reformas educacionais geram também reconfigurações no campo científico, produzindo novas categorias, descritores e agendas investigativas.

Sob a hermenêutica gadameriana, isso revela que a pesquisa educacional participa da historicidade do próprio fenômeno que estuda: ela não apenas descreve políticas, mas integra o processo de interpretação social dessas políticas. A hermenêutica, em Gadamer, busca esclarecer o próprio fenômeno da compreensão, entendido como um acontecer que não se reduz a método (GADAMER, 2006), isto é, explicitar como sentidos se constituem historicamente.

Nesse sentido, Brandão (2012) mostra que alfabetização, infância e direito à educação são categorias que se transformam conforme mudanças institucionais e curriculares, e a produção acadêmica atua como mediadora dessas transformações.

Omitto (2019), ao construir um estado do conhecimento sobre práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental, evidencia como a pesquisa recente

organiza o campo em torno de temas como BNCC, letramento, formação docente e diferenças entre redes públicas.

Sob uma leitura hermenêutica, isso reforça que a produção científica é espaço de disputa de horizontes: ao selecionar teses e dissertações, definir recortes temporais e construir categorias analíticas, a autora participa do processo de interpretação do campo.

A compreensão nunca é definitiva ou fechada, pois “o sentido de um texto supera o seu autor” (Gadamer, 2006, p. 298). Assim, os trabalhos acadêmicos analisados por Omitto não são apenas documentos estáticos, mas elementos vivos de um diálogo contínuo sobre alfabetização e direito à cultura escrita.

A Categoria 7 evidencia, portanto, que a alfabetização, enquanto direito e campo de investigação, é também produto de uma construção acadêmica histórica. Os estudos analisados mostram que:

- o campo se sedimenta por meio de meta-análises que reinterpretam pesquisas anteriores (Peles, 2004);
- reformas educacionais impulsionam novas agendas investigativas e redefinem categorias científicas (Brandão, 2012);
- revisões contemporâneas organizam disputas e tendências em torno das práticas alfabetizadoras (Omitto, 2019).

Essa produção evidencia que compreender alfabetização implica compreender também como o próprio campo científico constitui sentidos. A pesquisa é uma forma de autoconsciência histórica e um espaço de legitimação de concepções sobre alfabetização e direito.

Dessa forma, as pesquisas analisadas confirmam que a produção acadêmica sobre alfabetização não é mero registro técnico, mas acontecimento hermenêutico no qual o campo se constrói, se sedimenta e se transforma historicamente.

Com base em Gadamer (2006), investigar o estado do conhecimento é reconhecer que a compreensão do direito à alfabetização inicial é também produzida na linguagem científica, nas categorias que organizam o debate e nas tradições que orientam o olhar investigativo.

Como afirma o autor, “o texto se compreende sempre de modo diferente, segundo a situação histórica do intérprete” (Gadamer, 2006, p. 69), reafirmando que

a alfabetização, enquanto direito, é permanentemente reinterpretada pelas pesquisas que constroem o próprio campo educacional.

Tendo presente o exposto, no próximo capítulo apresentamos, nas considerações finais, uma síntese do estudo realizado bem como dos principais achados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, à guisa de considerações finais, retomamos o percurso investigativo e o movimento interpretativo desenvolvido ao longo desta tese, destacando, de forma sintética, a relevância do estudo, os principais resultados alcançados diante do problema e dos objetivos propostos, os achados centrais produzidos pela análise hermenêutica do corpus, bem como os limites da investigação e as perspectivas que se abrem para futuras pesquisas no campo do direito à alfabetização inicial.

A tese partiu do reconhecimento de que alfabetização inicial não constitui apenas um processo pedagógico circunscrito ao domínio técnico do código escrito, mas uma dimensão estruturante do direito fundamental à educação, articulada à participação cultural, à cidadania e ao reconhecimento das crianças como sujeitos de linguagem e pertencimento social.

Nesse horizonte, investigar os contributos dos pressupostos de Magda Soares, mobilizados em teses e dissertações brasileiras, revelou-se fundamental para compreender a alfabetização como bem cultural público e compromisso ético-político do Estado democrático.

6.1 A relevância da pesquisa realizada

Conforme explicitado na construção da problemática e na justificativa inicial desta tese, a relevância do estudo fundamentou-se em três dimensões complementares: a) relevância acadêmico-científica, b) relevância social e jurídica, e c) pessoal-profissional.

No âmbito acadêmico-científico, a pesquisa justificou-se pela identificação de uma lacuna interpretativa no campo da Educação. A revisão de dissertações e teses brasileiras evidenciou que, embora exista ampla produção sobre alfabetização, letramento, práticas pedagógicas e políticas públicas, são ainda escassos os estudos que articulam explicitamente a alfabetização inicial ao direito à educação, especialmente a partir dos pressupostos de Magda Soares e de uma abordagem hermenêutica.

Assim, a investigação reafirma o caráter inovador de articular, de forma sistemática, pressupostos soaresianos, dispositivos legais e hermenêutica gadameriana em torno da alfabetização como direito.

No plano social e jurídico, o estudo reforça que alfabetização não pode ser reduzida a um problema exclusivamente metodológico, mas deve ser compreendida como direito humano fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado por dispositivos como a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996); o PNE (Brasil, 2014), a BNCC (Brasil, 2018) e o Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023) que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Esses marcos integram a tradição normativa contemporânea que convoca o poder público à garantia da alfabetização como compromisso democrático. Ao evidenciar que o fracasso alfabetizador não pode ser naturalizado como problema individual da criança, mas deve ser compreendido como interrupção de um direito educacional constitucionalmente protegido, a pesquisa reafirma o dever do Estado de assegurar condições equitativas de aprendizagem para todas as crianças, especialmente aquelas historicamente excluídas.

A relevância pessoal-profissional emerge do compromisso da pesquisadora com o campo da alfabetização inicial, construído no cotidiano da escola pública e nas inquietações advindas da prática docente com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita. As experiências concretas de exclusão, fracasso escolar e interrupção do direito de aprender a ler e escrever constituíram a gênese do problema investigativo, mobilizando a necessidade de aprofundar referenciais teóricos que compreendem a alfabetização como direito e não como resultado de mérito individual.

6.2 Percurso percorrido e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos e a tese

A pesquisa teve como questão central investigar quais contributos os pressupostos de Magda Soares, mobilizados em dissertações e teses brasileiras, oferecem para a reflexão sobre o direito das crianças à alfabetização inicial.

Para atender aos objetivos específicos, foi realizado um mapeamento das produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, identificando estudos que assumem como referência central a obra de Magda Soares e problematizam a alfabetização no contexto escolar brasileiro; descrever quais são os pressupostos de

Magda Soares, relativos à alfabetização, utilizados pelos autores das dissertações e tese e discutir, por meio de um diálogo com os autores das produções da revisão de literatura realizada e com os dispositivos legais, os pressupostos de Magda Soares relativos à alfabetização.

A análise do *corpus* investigativo permitiu identificar, de forma recorrente, pressupostos centrais da obra de Magda Soares mobilizados nas pesquisas examinadas. Esses pressupostos revelam uma compreensão ampliada da alfabetização inicial, concebida não como mera aquisição técnica do código escrito, mas como prática social, cultural e democrática. Entre os principais fundamentos evidenciados nos trabalhos destacam-se:

- a) a indissociabilidade entre alfabetização e letramento;
- b) a crítica à redução da alfabetização à decodificação;
- c) o letramento como prática social situada na cultura escrita;
- d) a alfabetização como bem cultural público e direito democrático;
- e) seu caráter político e socialmente atravessado por desigualdades estruturais;
- f) a compreensão do fracasso escolar como produção institucional, e não como falha individual da criança;
- g) a necessidade de práticas alfabetizadoras contextualizadas e significativas;
- h) a alfabetização como experiência de pertencimento e reconhecimento cultural, especialmente para sujeitos historicamente excluídos;
- i) a centralidade da mediação docente como condição estruturante para a efetivação do direito à alfabetização inicial.

Esses pressupostos foram interpretados em diálogo com a hermenêutica, pois, compreender é sempre interpretar no interior de uma tradição histórica e linguística. Assim, alfabetizar foi compreendido como acontecimento hermenêutico no qual se constitui o ingresso da criança no mundo comum da escrita e seu reconhecimento como sujeito cultural, evidenciando que a alfabetização inicial constitui, simultaneamente, experiência formativa, prática social e direito fundamental.

A partir das unidades de sentido emergentes, foram construídas sete categorias analíticas que organizaram o *corpus* e evidenciaram os achados centrais da investigação:

- a) Concepções de alfabetização e letramento.

- b) Práticas pedagógicas alfabetizadoras.
- c) Cultura escolar, fracasso e desigualdades.
- d) Formação docente e epistemologias da prática.
- e) Políticas públicas e marcos legais.
- f) Diversidade e grupos historicamente excluídos.
- g) Produção acadêmica e construção do campo.
- h) Alfabetização como experiência hermenêutica e reconhecimento.

Os principais achados expostos na análise dessa tese, confirmam que o direito à alfabetização inicial não se efetiva apenas como prescrição normativa, mas como experiência concreta atravessada por tensões institucionais, políticas avaliativas, desigualdades sociais e desafios interculturais.

Dessa forma, a tese demonstrou que alfabetizar é sempre interpretar: interpretar a criança, a linguagem, a cultura e a tradição escolar. Assim, alfabetização inicial configura-se como acontecimento formativo e político, no qual se define a possibilidade de participação democrática das crianças na cultura escrita.

6.3 Os eixos da Originalidade da pesquisa: fundamentação teórica e jurídico-política

Nesse movimento, explicita-se também a originalidade da pesquisa, que se manifesta em seis eixos articulados, que, em conjunto, sustentam sua originalidade teórica, epistemológica e jurídico-política, bem como sua contribuição ao campo da Educação e do Direito à Educação, especialmente no que se refere à alfabetização inicial como direito fundamental e direito público subjetivo.

O primeiro eixo da Originalidade refere-se ao reposicionamento conceitual da alfabetização inicial como direito fundamental, constitucionalmente assegurado. A análise do corpus investigativo evidencia que, embora os autores reconheçam a centralidade da alfabetização para o percurso escolar, raramente a tratam de forma explícita como dimensão estruturante do direito à educação. Ao articular essas produções com os pressupostos de Magda Soares, a tese afirma que alfabetizar é garantir acesso ao mundo social da escrita, o que se vincula diretamente ao conteúdo normativo do direito à educação previsto nos arts. 205 e 208 da Constituição Federal de 1988 e nos arts. 2º e 32 da LDB (Brasil, 1996). Nesse

sentido, a alfabetização inicial passa a ser compreendida como direito público subjetivo, cuja não efetivação autoriza, inclusive, a responsabilização do Estado.

O segundo eixo reside na leitura jurídico-política dos pressupostos de Magda Soares, o que configura um deslocamento inédito no campo. Ao afirmar que “alfabetizar é dar acesso ao mundo da escrita” (Soares, 1998, p. 33), a autora explicita que a alfabetização não se reduz à aprendizagem do código, mas constitui condição de participação social e exercício da cidadania. Em outra passagem central, Soares afirma que “não basta alfabetizar; é preciso letrar” (Soares, 2003, p. 14), o que reforça a compreensão da alfabetização como direito de inserção plena na cultura escrita. A tese aprofunda essa leitura ao demonstrar que tais pressupostos oferecem base teórica consistente para compreender a alfabetização inicial como dever estatal e não como mera meta pedagógica ou expectativa escolar.

O terceiro eixo da originalidade situa-se no plano epistemológico, ao compreender a alfabetização inicial como fenômeno histórico, linguístico e normativo, exigindo uma abordagem interpretativa. A leitura hermenêutica do corpus revelou que os sentidos atribuídos à alfabetização são atravessados por disputas históricas, políticas e sociais. Autores analisados indicam, de forma recorrente, que o fracasso alfabetizador está associado a contextos de desigualdade estrutural e à precarização das condições de escolarização.

Nesse sentido, destaca-se a afirmação de que “o fracasso escolar não é um fenômeno individual, mas socialmente produzido” (Patto, 1999, p. 47), formulação que aparece, direta ou indiretamente, nas pesquisas examinadas e reforça a necessidade de uma leitura que ultrapasse explicações individualizantes.

O quarto eixo da originalidade manifesta-se no tratamento metodológico do *corpus*, ao tomar dissertações e teses como campo de produção de sentidos sobre o direito à alfabetização. Diferentemente de um estado da arte descritivo, a análise hermenêutica permitiu identificar convergências e silêncios na produção acadêmica, especialmente no que se refere à dificuldade de nomear explicitamente a alfabetização como direito exigível.

Os autores do *corpus* discutem práticas, políticas e formação docente, mas raramente articulam tais dimensões à noção de dever estatal e responsabilização jurídica, o que evidencia uma lacuna interpretativa que esta tese busca preencher.

O quinto eixo da originalidade refere-se ao reposicionamento político-jurídico do fracasso alfabetizador. A análise dos estudos investigados revela consenso quanto ao caráter estrutural das dificuldades de alfabetização, associadas a desigualdades sociais, políticas públicas descontínuas e culturas escolares excludentes. Ao articular essas análises com o marco constitucional, a tese afirma que o fracasso alfabetizador deve ser compreendido como interrupção de um direito educacional, o que desloca o debate para o campo da responsabilização do poder público e da judicialização das políticas educacionais. Tal deslocamento confere densidade jurídica à discussão e amplia o alcance político das análises produzidas no campo da alfabetização.

Por fim, o sexto eixo da originalidade consiste na proposição da alfabetização inicial como experiência de reconhecimento jurídico e simbólico. A partir da leitura integrada dos autores do corpus e dos pressupostos de Magda Soares, a tese compreende que alfabetizar é reconhecer a criança como sujeito de linguagem e de direito no espaço público da escola. Como afirma Soares, “a alfabetização é condição básica para o exercício da cidadania” (Soares, 2004, p. 90), o que reforça a compreensão da alfabetização como dimensão indissociável da dignidade humana.

Nesse horizonte, negar a alfabetização significa negar o próprio pertencimento da criança ao mundo comum da escrita, o que confere à alfabetização inicial estatuto jurídico, ético e político central.

Quadro 19- eixos da originalidade da pesquisa

Eixo	Síntese da originalidade	Contribuição central
1. Alfabetização como direito fundamental	Reposiciona alfabetização inicial como dimensão do direito à educação.	Afirma alfabetização como direito público subjetivo e dever estatal.
2. Pressupostos de Soares em chave jurídico-política	Interpreta alfabetização e letramento como condição de cidadania.	Confere densidade jurídica aos fundamentos teóricos de Magda Soares.
3. Alfabetização como fenômeno histórico e desigual	Entende alfabetização atravessada por disputas e desigualdades estruturais.	Supera explicações individualizantes e reafirma justiça educacional.
4. Corpus como produção de sentidos sobre o direito	Analisa teses e dissertações como campo hermenêutico de significações.	Evidencia lacunas acadêmicas na nomeação da alfabetização como direito exigível.
5. Fracasso alfabetizador como violação de direito	Reinterpreta dificuldades escolares como interrupção do direito educacional.	Desloca o debate para responsabilização pública e políticas educacionais.

Eixo	Síntese da originalidade	Contribuição central
6. Alfabetização como reconhecimento e pertencimento	Propõe alfabetização como experiência simbólica e jurídica de cidadania.	Afirma a alfabetização como condição de dignidade e participação cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Desse modo, a originalidade desta tese manifesta-se na articulação entre fundamentos teóricos, hermenêuticos e jurídico-políticos que reposicionam a alfabetização inicial como direito fundamental e experiência democrática de reconhecimento. Ao integrar os pressupostos de Magda Soares, os dispositivos legais contemporâneos e a hermenêutica gadameriana, o estudo amplia o debate para além da dimensão pedagógica, afirmando a alfabetização como bem cultural público, condição de cidadania e dever estatal inegociável.

Assim, a pesquisa contribui de forma original para compreender que garantir alfabetização às crianças significa assegurar pertencimento linguístico, dignidade e participação plena no mundo comum da escrita.

6.4 Limites da investigação

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limites. O *corpus* analisado foi delimitado a produções acadêmicas específicas, localizadas em bases institucionais e vinculadas ao referencial de Magda Soares, o que implica reconhecer que outras pesquisas relevantes podem não ter sido incluídas.

Além disso, a investigação concentrou-se na interpretação hermenêutica de textos acadêmicos, não realizando trabalho empírico direto em escolas ou redes de ensino. Assim, os achados aqui sistematizados expressam sentidos produzidos no campo científico e normativo sobre alfabetização, mais do que descrições de práticas escolares observadas *in loco*.

Entretanto, entende-se que o *corpus* investigativo selecionado traduz debates centrais e permite compreender os principais horizontes contemporâneos sobre alfabetização como direito no Brasil.

6.5 Perspectivas para trabalhos futuros

A alfabetização inicial permanece como um dos maiores desafios éticos, pedagógicos e políticos da educação brasileira. Nesse sentido, novas questões emergem deste estudo e indicam caminhos fecundos para pesquisas futuras. Entre tais perspectivas, destacam-se:

- aprofundar investigações empíricas sobre como os pressupostos de Magda Soares são efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas nos anos iniciais;
- analisar a implementação do Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023) e seus impactos concretos na superação das desigualdades alfabetizadoras;
- ampliar estudos sobre alfabetização intercultural, especialmente em contextos migratórios e multilíngues;
- investigar de modo mais sistemático os mecanismos de fracasso escolar como violação do direito constitucional à educação.

Assim, reafirmamos que alfabetização inicial não é apenas aprendizagem escolar, mas direito de reconhecimento e pertencimento linguístico. Garantir esse direito exige políticas públicas estruturantes, formação docente contínua e abertura hermenêutica ao outro, pois compreender e educar significa sempre compreender de maneira diferente.

Por fim, ou como um novo começo, este estudo reafirma o compromisso acadêmico e ético com a alfabetização como direito humano fundamental, direito das crianças de ingressarem plenamente na cultura escrita e de serem reconhecidas como sujeitos legítimos no mundo comum da linguagem.

6.6 Contribuições da tese

A presente tese oferece contribuições relevantes e inéditas ao campo da alfabetização inicial e ao debate sobre o direito à educação no contexto brasileiro, ao reafirmar que alfabetizar não constitui apenas uma etapa pedagógica ou questão metodológica, mas uma dimensão estruturante do direito fundamental das crianças de acesso à cultura escrita. Nesse sentido, a investigação contribui para deslocar compreensões restritas à alfabetização como domínio técnico do código e reforça sua natureza histórica, cultural e democrática, vinculada à cidadania e ao reconhecimento social.

Uma primeira contribuição consiste no reposicionamento da alfabetização inicial como bem cultural público e como exigência ética do Estado democrático. Ao articular os pressupostos de Magda Soares às produções acadêmicas analisadas, a tese evidencia que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, de modo que aprender a ler e escrever implica participar das práticas sociais da escrita e habitar a linguagem como espaço de pertencimento.

Essa compreensão reafirma a alfabetização inicial como direito de participação plena na cultura escrita, e não como habilidade instrumental circunscrita à decodificação.

A pesquisa também oferece contribuição epistemológica singular ao integrar, de forma sistemática, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer à reflexão sobre alfabetização como direito. A perspectiva gadameriana permitiu compreender a alfabetização como acontecimento interpretativo situado na tradição, atravessado por pré-compreensões pedagógicas, disputas institucionais e horizontes históricos. Assim, alfabetizar foi interpretado como experiência formativa de reconhecimento, na qual a criança ingressa no mundo comum da escrita e amplia seu horizonte de sentido e cidadania.

Outro aporte relevante reside na reinterpretação do fracasso escolar como produção institucional e histórica, e não como falha individual da criança.

As análises realizadas demonstram que práticas seletivas, desigualdades estruturais e culturas escolares excludentes operam como mecanismos de negação e violação do direito à alfabetização. Dessa forma, a tese contribui para uma leitura crítica que reposiciona o fracasso como violação de direito educacional e como desafio político e democrático da escola pública.

Destacamos, ainda, a contribuição da tese ao evidenciar que a efetivação do direito à alfabetização inicial depende diretamente das práticas pedagógicas concretas e da formação docente. Os estudos analisados confirmam que alfabetizar exige mediação cultural qualificada, epistemologias reflexivas da prática e condições institucionais que permitam às crianças experiências significativas de leitura e escrita.

Assim, garantir alfabetização como direito implica assegurar também o direito à formação docente crítica e contínua.

No plano jurídico-institucional, a tese contribui ao integrar hermeneuticamente os dispositivos normativos contemporâneos que regulam a alfabetização no Ensino Fundamental, como a BNCC (Brasil, 2018), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023) compreendendo-os como textos que produzem horizontes de sentido sobre alfabetização e direito.

Essa articulação reforça que políticas públicas não operam como prescrições neutras, mas como tradições normativas cuja efetividade depende da aplicação situada no cotidiano escolar.

Por fim, ou por um novo começo, a investigação amplia o debate ao afirmar que alfabetização como direito não se realiza de forma homogênea, sendo atravessada por contextos de diversidade cultural, imigração, vulnerabilidade social e trajetórias escolares interrompidas. Ao evidenciar alfabetização como reconhecimento intercultural e pertencimento linguístico, a tese contribui para uma compreensão plural e democrática do direito à cultura escrita, especialmente para sujeitos historicamente excluídos.

Dessa forma, a principal contribuição desta tese consiste em sustentar que alfabetização inicial é acontecimento hermenêutico, ético e político, no qual se define a possibilidade de participação das crianças na cultura escrita como condição de humanidade, cidadania e dignidade. Ao articular Magda Soares, Gadamer e os dispositivos legais contemporâneos, o estudo reafirma a alfabetização como direito humano fundamental e compromisso democrático incontornável da educação brasileira, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 - Contribuições da tese



Fonte: Elaborado pela autora (2026). Imagem criada com IA generativa – ChatGPT/OpenAI.

A figura sintetiza, de forma visual e integradora, o movimento interpretativo que sustenta esta tese. Por meio da triangulação analítica, a alfabetização inicial é compreendida no centro de um campo articulado por três eixos fundamentais: os pressupostos teóricos de Magda Soares, os dispositivos legais que normatizam o direito à alfabetização no Ensino Fundamental e a hermenêutica filosófica de Gadamer, que orienta a compreensão como acontecimento histórico e linguístico.

A imagem evidencia que alfabetizar não se reduz a uma prática técnica, mas constitui experiência formativa, social e jurídica de reconhecimento, na qual se efetiva o ingresso da criança no mundo comum da escrita como sujeito de linguagem, cidadania e dignidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2016.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.
Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 20 set. 2023.

BRANDÃO, Melissa de O. M. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização**: um estudo de caso. 107 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10abr. 2023.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em 10 mai. 2023.

BRASIL.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**.Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.1990a.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente.Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.1990b.Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível

em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 12 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> . Acesso em 12 set.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 18 agos. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf Acesso em: 10 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacao/federal/portaria/2012/mec867.htm> Acesso em: 18 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 18 agos. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em 21 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações,

diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, 2017a. Disponível em:
https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf
Acesso em: 18 agos. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização, 2019a. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm Acesso em: 18 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm#art Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 18 agos. 2023.

CARNEIRO, Flávia H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf Acesso em: 12 agos. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em:
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 agos. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILGUEIRAS, Karina F. **Diagnósticos e encaminhamentos: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola**

particular. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FRADE, Isabel C. A. S. **Mudança e resistência a mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista"**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FRANCISCHINI, Barbara. **Práticas de alfabetização e o desenvolvimento de atitudes investigativas**. 112 f. Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

FRIGÉRIO, Graciela. Educar é interromper profecias de fracasso. *In*: GROSSI, Esther Pillar (org.). **Qual é a chave?** Todos podem aprender. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.p. 29-38.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GROSSI, Esther Pillar. **Aprender é formular hipóteses...ensinar é organizar provocações**. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

GROSSI, Esther Pillar; FREIRE, Madalena. Todo grupo precisa de um coordenador. *In*: ROCHA, Ana Luiza (org.). **Grupos Áulicos**: Interação na sala de aula. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

GROSSI, Maria Elisa de A. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais**: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Aula-entrevista**: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. 2. ed. Porto Alegre, GEEMPA, 2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Alfabetização- Resultados do universo. - Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf Acesso em: 23 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 20 agos. 2023.

LANZA, Avani A. X. **Fracasso escolar e alfabetização** - uma crítica ao período preparatório. 1988. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

KRAMER, Sônia. Magda Soares: A pergunta e a busca. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, 2023, p. 1-11. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023753> Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/753> Acesso em: 20 nov. 2023.

LANZA, Avani A. X. **Fracasso escolar e alfabetização** - uma crítica ao período preparatório. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

LAKATOS, Eva. M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEAL, Telma Ferraz. Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e283701, 2025. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022025000100401&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 set. 2025.

LEITE, Leandro. **Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção**. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Letras). Universidade Estadual Paulista, 2021.

LIMA, Juliana D. **Alfabetização e letramento: a poesia no meio do caminho**. 2021. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2021.

MACIEL, Francisca. I. P.; ROCHA, Juliano G. Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998). **Revista Linhas**, v. 24, n. 26, 2023, p. 280–306. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723824562023280> Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/23980/16312>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MARTINS, Camila A. **A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no desenvolvimento do pensamento reflexivo na alfabetização de crianças**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MELO, Elma N. de. **Alfabetizar: o segredo é a inteligência da prática**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MENAEBINI, Andeia; GOMES, Manuel T. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em**

Educação, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n7.5616>. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5616 Acesso em: 11 out. 2024.

MIRANDA, Ana R. M. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPEL). **Cadernos de Educação**, n. 66, 2022, e056622, p.01-20. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/2174/1719> Acesso em: 10 nov. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário L.; OLIVEIRA, Fernando R. de; Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário L. (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 25-34. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/alfabetizacao_umahistoria_desuahistoria.pdf#page=37 Acesso em: 10 nov. 2023.

OMITTO, Melina B. **Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino Fundamental**: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 16 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Educação de Adultos**: Declaração de Hamburgo- Agenda para o futuro: V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por?posInSet=50&queryId=1bafaa1a-7233-4e43-a927-93093dd724df Acesso em 10 agos. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, Ação Educativa. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300> Acesso em 10 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida paratodos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278> por. Acesso em: 27 ago. de 2022.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

PARTEKA, Thamara. **“Sociedades dos amores”**: histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

PELES, Patrícia R. H. **A alfabetizadora bem sucedida**: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1993. 180 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ROCHA, Juliano G.; OLIVEIRA, Fernando R. PEREIRA, Francisca I. Magda Soares, professora e orientadora: a atuação de uma intelectual a partir da FaE/UFMG. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 20, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/786> . Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTOS, Pedro A.; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da Pesquisa Social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2015.

SARMENTO, Dirléia F.; FERREIRA, Rute H. da S.; AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 35, Artigo e10590, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaee.v35.10590>.

SILVA, Leda M. S. da. **Alfabetização e Letramento**: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, Giseli P. **Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar**: desafios da prática docente. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v.52, 1985, p.19-24. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358> Acesso em: 15 ago. 2023.

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

SOARES, Magda B. Alfabetização: em busca de um método?. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, dez. 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981990000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 11 out. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: em tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 dez. 2023.

SOARES, Magda B. A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares. **Revista Educação em Questão**, vol. 24, núm. 10, set/dez. 2005, p. 245-251. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959956013.pdf> Acesso em: 12 jun. 2023.

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil: continuidades e mudanças: um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, 2006, p. 393- 417. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000200003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 jun. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia M. (Orgs.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Unesp ;Univesp. - São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.p. 197-204. Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20\(1\).pdf#page=197](https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20(1).pdf#page=197) Acesso em: 12 jun. 2023.

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

SOUTO, Kely Cristina N. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TEIXEIRA, Paula de Araújo Pinto. Direito fundamental à alfabetização. **Universitas/JUS**, v. 23, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/661/1636> Acesso em: 11 out. 2024.

TUBOITI, Nair C.S. **Grupos áulicos**: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito à aprendizagem. Dissertação, 218 f., Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

UNIVERSIDADE LA SALLE. Programa de Pós-graduação. Mestrado em Educação. Linha 2: Gestão, Educação e Políticas Públicas. Canoas, RS, 2023. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VERZOLA, Zelita. **Alfabetização em escolas públicas**: fatores de sucesso. 143 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICE

Apêndice A. Quadro 2. Ficha de leitura.

FICHA DE LEITURA
Dados de identificação
a) Título: b) Autor: c) Nível: () Mestrado () Mestrado Profissional () Doutorado d) Ano de Defesa: e) Instituição: f) Programa: g) Orientador:
Dados sobre a investigação
a) Palavra-chave: b) Problema de Pesquisa (ou equivalente): c) Objetivos (ou equivalente): d) Metodologia: • Autores que fundamentam o referencial metodológico: No caso de pesquisa de campo: • Caracterização do estudo: • Participantes do estudo: • Campo empírico: • Instrumentos de coleta de dados: • Técnica de análise de dados: No caso de pesquisa teórica: • Caracterização do estudo: • Constituição do <i>corpus</i> investigativo: • Técnica de análise de dados: e) Referencial teórico: • Pressupostos teóricos de Magda Soares contempladas na pesquisa. • Obras de Magda Soares citadas pelo autor da pesquisa. f) Relações entre os pressupostos teóricos de Magda Soares e o direito à alfabetização.

Fonte: Autoria própria (2024).

Apêndice B. Quadro 12. Produções de Magda Soares

Livros e capítulos
SOARES, M. Letramento : em tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
SOARES, M. Alfabetização e letramento . 6. ed. São Paulo: Contexto.
SOARES, M. Alfabetização : a questão dos métodos. São Paulo: Contexto.
SOARES, Magda. Linguagem e Escola : uma perspectiva social. Ática: São Paulo.
SOARES, M; MACIEL, F. (org.). Alfabetização . Brasília: MEC/ Inep/ Comped. (Série Estado do Conhecimento).
SOARES, M. Metamemória : Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez Editora.
SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. Alfabetização e letramento . Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.
SOARES, M. Alfabetização no Brasil : o estado do conhecimento. Brasília: REDUC/INEP, 1989.
SOARES, M. Alfabetizar : toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto.
SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil : Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, p. 89-113.
SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). A magia da linguagem . Rio de Janeiro: DP&A.
SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, L. R. M; FRADE, S. A. C. I. Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp. p.27-39.
SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Leitura : perspectivas interdisciplinares, p. 18-29.
SOARES, M. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H.S. Introdução à Psicologia Escolar . São Paulo: Casa do Psicólogo. p.51-60.
SOARES, M. "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z.V. (Orgs). A escolarização da leitura literária : o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica.
SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua Portuguesa : história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ.
SOARES, M. Diversidade, lingüística e pensamento. In: MORTIMER, E. F; SMOLKA, A.L.B. Linguagem, cultura e cognição . Belo Horizonte: Autêntica, p. 51-62.
Artigos
SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação , n. 25, 2004, p. 5-17.
SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio , n. 29, 2004.
SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa , v.52, 1985, p.19-24.
SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. Revista Presença Pedagógica , v. 9, n. 52, 2003, p.1-21.
SOARES, M. A (des)aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista . Belo Horizonte, n. 8, 1988, p.3-11.
SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? Educação em Revista . Belo Horizonte: n. 12, 1990, p. 45-50.
SOARES, M. Letramento/alfabetismo. Presença Pedagógica . Belo Horizonte, n. 10, v.2, p. 83-89, jul./ago. 1996.
SOARES, M. Simplificar sem falsificar. Revista Educação: guia da alfabetização , n.1: Belo Horizonte: Segmento, 2010, p-6-11, 2010.
SOARES, M. B. Novas Práticas de leitura e escrita: leitura na cibercultura. Educação e Sociedade , v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.
SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Rev. Bras. Educ. [online]. 1995.
Outros
SOARES, M. Apresentação à edição brasileira. In: CHARTIER, A-M <i>et al</i> . Ler e escrever: entrando no mundo da escrita . Porto Alegre: Artes Médicas. p. vii-xii.
SOARES, M; GOMES, A.A. Alfabetização e letramento . Caderno do professor: alfabetização e seus desafios. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG. (Coleção Alfabetização e Letramento).
SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar . Jornal do Brasil , 26 novembro de 2000.
SOARES, M. O que é letramento. Diário do Grande ABC , São Paulo, p. 3, 29 ago. 2003.

Fonte: Autoria própria (2023-2025).

Apêndice C- Tipologia dos estudos

Quadro 15- Tipologia dos estudos

Autor(a)	Caracterização do estudo
LANZA (1988)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica, com enfoque crítico-analítico. • Estudo de caso. • Obras da área da Educação e Alfabetização, com ênfase em estudos sobre fracasso escolar, repetência, evasão, alfabetização e habilidades psicolinguísticas, além de dados estatísticos oficiais (SEEC/MEC). • Documentos pedagógicos e avaliativos da escola pesquisada: testes de prontidão; atividades dos instrumentos de avaliação de discriminação visual e auditiva, relação texto/ilustração e relação fala/escrita; registros escolares; dados estatísticos.
FRADE (1993)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica, configurando-se como estudo de caso com forte inspiração etnográfica e interpretativa. • Obras das áreas da Educação, Alfabetização, Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística; Documentos pedagógicos e institucionais. • Análise qualitativa interpretativa, com inspiração etnográfica e sociointeracionista, baseada na confrontação entre discursos e práticas dos sujeitos, buscando reconstruir a teia de significações.
PELES (2004)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, caracterizada como meta-análise • Estado da arte. • Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização. • Análise de conteúdo, com procedimentos de análise vertical e horizontal, seguida de meta-análise comparativa, buscando identificar recorrências, convergências e divergências entre os estudos sobre a alfabetizadora bem-sucedida.
SILVA (2004)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e empírica. • Estudo de caso etnográfico. • Obras da área da Educação, Alfabetização e Letramento, antropologia e dos estudos culturais aplicados à educação. • Documentos institucionais e contextuais da Escola Beta e da Rede Municipal de Educação de Niterói. • Análise qualitativa interpretativa, fundamentada na antropologia da educação.
VERZOLA (2005)	• Pesquisa quanti-qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica, orientada pelo método dialético. • Estudo de caso múltiplo com inspiração etnográfica. • Obras das áreas de Educação, Alfabetização, Linguística, Sociolinguística, Psicologia, Psicolinguística, Antropologia. • Documentos institucionais e avaliativos: Planos de Gestão das três escolas estaduais; documentos e resultados do SARESP (2002 e 2003); provas e redações do SARESP; documentos da Diretoria de Ensino de Franca; textos jornalísticos sobre avaliação educacional (Folha de S. Paulo); documentos curriculares e institucionais das escolas. • Análise de Conteúdo, organizada em três categorias analíticas. • Análise do Discurso como abordagem complementar, em uma perspectiva qualitativa e dialética.
CARNEIRO (2006)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e empírica. • Estudo de caso com perspectiva etnográfica interacional. • Obras da área da Educação, Alfabetização e Letramento. Documentos normativos e institucionais: Resoluções da SEE/MG Resolução SEE nº 430/2003 e Resolução SEE nº 469/2003; Ciclo Inicial de Alfabetização;

	artefatos escolares (cadernos, Para Casa, circulares, testes, atividades). • Análise qualitativa interpretativa, fundamentada na etnografia interacional, com microanálise das interações discursivas.
GROSSI (2008)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica. • Estudo de caso, sustentado por abordagem sociointeracionista e inspiração etnográfica. • Obras das áreas de Alfabetização, Letramento, Linguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Educação e Antropologia da Educação. Documentos institucionais e pedagógicos, proposta pedagógica, projetos escolares; artefatos escolares (cadernos, bilhetes, cartas, jornais, parlendas, calendários, murais); registros visuais e escritos (fotografias, transcrições, quadros e tabelas); resultados da Provinha Brasil. • Análise qualitativa interpretativa, com microanálise das interações discursivas em sala de aula, inspirada na etnografia educacional e no sociointeracionismo.
SOUTO (2009)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica, explicitamente caracterizada como estudo de caso. • Obras sobre alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita e formação de professores. Documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH): publicações da Secretaria Municipal de Educação (SMED); documentos da proposta Escola Plural; materiais de formação do CAPE e do CEALE; documentos curriculares e textos institucionais. • Análise qualitativa interpretativa, com organização de categorias analíticas.
BRANDÃO (2012)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, configurando-se como estudo de caso. • Lei nº 11.274/2006 (; Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; Regimento Escolar; História da escola. dissertações e teses publicadas entre 2005 e 2010, analisadas a partir dos GTs 07 (Educação da criança de 0 a 6 anos) e 10 (Alfabetização, leitura e escrita) da ANPED e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. • Análise qualitativa interpretativa, articulando dados empíricos.
FRANCISCHINI (2019)	• Bibliográfica e documental. • Obras da área da Educação e Alfabetização. BNCC e documentos educacionais e instrumentos de pesquisa elaborados no próprio estudo. • Análise qualitativa interpretativa.
OMITTO (2019)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica, configurada como estudo comparativo de dois cenários escolares, com abordagem descritivo-interpretativa. • Obras teóricas sobre alfabetização, letramento, práticas pedagógicas e formação docente. Documentos legais e institucionais: LDB; PNE; Diretrizes Curriculares Nacionais; BNCC; Projetos Político-Pedagógicos (PPP) documentos curriculares das redes estadual e municipal; registros institucionais. • Análise Textual Discursiva (ATD).
PARTEKA (2020)	• Bibliográfica e documental. • Livros textos filosóficos e educacionais. • Análise qualitativa interpretativa e cartográfica.
SOARES (2020)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica, com delineamento exploratório. • Obras sobre alfabetização, letramento, multiletramentos, interculturalidade, ensino de português como língua materna, língua estrangeira e língua de acolhimento. Documentos oficiais e institucionais: (BNCC); documentos da Rede Municipal de Ensino de Santo André; orientações curriculares e pedagógicas da rede; documentos institucionais sobre imigração e escolarização. • Análise qualitativa interpretativa, com organização de categorias temáticas.
LEITE	• Pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, de natureza bibliográfica, empírica

(2021)	e propositiva, com delineamento de pesquisa do tipo intervenção. • Obras da área da Alfabetização, Letramento, Psicogênese da Língua Escrita, Consciência Fonológica e Sociocognitivismo, Documentos educacionais e avaliativos (BNCC); protocolos de avaliação da consciência fonológica; instrumentos diagnósticos de escrita; fichas de sondagem; quadros, tabelas e registros produzidos no contexto da pesquisa. • Análise quanti-qualitativa: tratamento estatístico descritivo dos dados diagnósticos (percentuais, gráficos, quadros) e análise qualitativa interpretativa.
LIMA (2021)	• Pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e empírica. • Pesquisa-ação. • Obras sobre alfabetização, letramento e letramento literário. Produções escolares e pedagógicas, caderno de atividades pedagógicas • Análise qualitativa interpretativa, articulando os dados produzidos na prática pedagógica com o referencial teórico da alfabetização, do letramento e do letramento literário.